



Universitat de Lleida

Educar la afectividad a través de los juegos deportivos tradicionales

Verónica Muñoz Arroyave

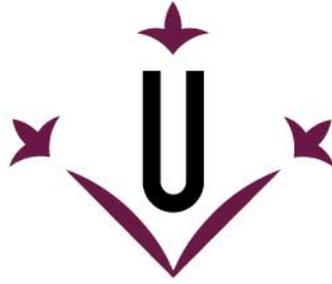
<http://hdl.handle.net/10803/667467>



Educar la afectividad a través de los juegos deportivos tradicionales està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2019, Verónica Muñoz Arroyave



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

**Educar la afectividad a través de los juegos
deportivos tradicionales**

Verónica Muñoz Arroyave

Memòria presentada per optar al Grau de Doctor amb Menció Internacional
per la Universitat de Lleida

Programa de Doctorat en Activitat Física i Esport

Director

Pere Lavega Burgués

Antoni Costes Rodríguez

Tutor

Pere Lavega Burgués

2019

*Me parece haber sido solo un niño jugando en la orilla del mar,
divirtiéndose y buscando una piedra más lisa o una concha más bonita de lo normal,
mientras el gran océano de la verdad yacía ante mis ojos con todo por descubrir.*

(Isaac Newton)

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias a la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) y al Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña por los tres años concedidos de ayuda como investigadora novel en el proyecto “*Educando la igualdad de oportunidades. Juegos deportivos tradicionales y emociones en Educación Física*” (convocatoria PRE/300/2015).

También me gustaría agradecer a todas aquellas personas que me han acompañado y ayudado en a lo largo de este camino:

A los profesores y personal administrativo y de servicios del INEFC de Lleida por su paciencia, dedicación y profesionalidad sin la cual todo este proceso habría sido más difícil. En especial me gustaría agradecer a Toni por recibirme siempre con una sonrisa y un comentario divertido al entrar al INEFC, a Montse por su infinita paciencia y asesoramiento desinteresado y a Raúl por sus innumerables gestos de bondad y paciencia conmigo.

A todos los compañeros del laboratorio de praxiología motriz por haberme acogido con los brazos abiertos y creer en mí sin apenas conocerme. Conxita, Pere, Toni, Gerard, Enric, Rosa, Tofol, Jorge, Queralt, Pablo, Aaron, Sabrine, Leo, gracias por reír y llorar conmigo, gracias por hacerme sentir como en casa y haber aceptado ser parte de mi familia.

A Jorge Serna, por siempre haber creído en mi e invitarme a su casa el INEFC de Lleida a continuar mi proceso de formación. Gracias por haberme acompañado desde mi primer día, brindándome tu confianza, experiencia y conocimiento.

A Queralt, Sabrine, Leo y Edu por brindarme su amistad, soporte y acompañamiento en este proceso lleno de momentos divertidos, risas interminables, algunas lágrimas, conversaciones monotemáticas de congresos, jornadas, artículos, tesis... sin ustedes el camino no habría sido igual.

A mis directores de tesis Pere y Toni, mis modelos académicos a seguir, los maestros responsables de que hoy pueda estar aquí culminando esta etapa. Gracias por compartir conmigo su valioso tiempo, conocimientos, experiencias y reflexiones de una forma

exigente pero próxima, desinteresada e incondicional, por acompañarme en cada paso, permitirme equivocarme, rectificar y volver a intentarlo una y otra vez. Gracias por inculcarme que siempre se puede mejorar, que el trabajo en equipo acompañado de la rigurosidad, la ética y el profesionalismo es algo que merece la pena, en otras palabras, amigo Pere y amigo Toni, gracias por ayudarme a crecer como persona y profesional, espero haber estado a la altura de vuestras expectativas.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi familia, por el soporte emocional brindado durante todo este tiempo lejos de casa, especialmente a mi tía Clara, mi tía Raquel y sus familias. Mi madre, la mujer que yo más admiro y respeto en el mundo, la persona que con su ejemplo me enseñó que los sueños se hacen realidad, pero que, para ello, debes trabajar incansablemente, con amor, disciplina, dedicación, respeto y honradez, superando todos los obstáculos que la vida nos ponga. Mamá, gracias por enseñarme tanto, sin ti nada de esto habría sido posible. A mi hermana, mi otra mitad, solo puedo decir gracias infinitas por estar siempre conmigo y apoyarme incondicionalmente.

Resumen

El profesional de la Educación Física y el Deporte (EFD) cuenta con el juego deportivo tradicional como un recurso de primera magnitud para intervenir en cualquier contexto causando un impacto extraordinario en todas las dimensiones de la personalidad de los participantes (orgánica, cognitiva, relacional y afectiva).

Objetivos. Los artículos que componen esta tesis se centran en los efectos que producen diferentes tipos de juegos deportivos tradicionales, atendiendo al criterio de interacción motriz y tipo de competición, y también la incidencia de algunas características asociadas a los participantes (género, historial deportivo y perfil motivacional) sobre las vivencias afectivas de los participantes (estados de ánimo y emociones).

Metodología: *Participantes.* Intervinieron 1031 participantes de diferentes ámbitos relacionados con la educación física y el deporte. Estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad y el Deporte (artículos 1, 2, 3 y 4); alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (artículos 5 y 6) y Jugadores de baloncesto (artículo 7). *Instrumentos.* Se empleó el cuestionario Game and Emotions Scales (GES) para la valoración de las emociones; el Profile of Mood States (POMS) para estudiar los estados de ánimo; el cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3) para examinar los perfiles motivacionales; y las entrevistas semiestructuradas para comprender las emociones experimentadas de los estudiantes. *Análisis de los datos.* Se utilizaron dos técnicas estadísticas mediante el programa SPSS V.20: las ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) (artículos 1, 2, 4 y 7), los árboles de clasificación CHAID (artículo 5) y una combinación de ambas técnicas de análisis (GEE y CHAID) (artículo 6). El análisis de los datos cualitativos correspondientes al artículo 3 se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, con la ayuda del software ATLAS.TI V6.2.

Conclusiones. Los hallazgos de esta tesis constatan que si el profesional de EFD si desea generar vivencias asociadas al bienestar afectivo durante sus intervenciones (en el ámbito educativo o deportivo) debe de considerar de manera entrelazada las variables asociadas al juego y a las características de los participantes.

Palabras clave: Educación física, Dominios de acción motriz, Competición, Lógica interna, Género, Historial deportivo, Motivación, Estados de ánimo, emociones

Resum

El professional de l'Educació Física i l'Esport (EFE) compta amb el joc motor com un recurs de primera magnitud per a intervenir en qualsevol context, causant un impacte extraordinari en totes les dimensions de la personalitat dels participants (orgànica, cognitiva, relacional i afectiva).

Objectius. Els articles que componen aquesta tesi es centren en els efectes que produeixen diferents tipus de jocs esportius tradicionals, atenen al criteri d'interacció motriu i tipus de competició, i també la incidència d'algunes característiques associades als participants (gènere, historial esportiu i perfil motivacional) sobre les vivències afectives dels participants (estats d'ànim i emocions).

Metodologia: *Participants.* Varen intervenir 1031 participants de diferents àmbits relacionats amb l'educació física i l'esport. Estudiants del grau en Ciències de l'Activitat i l'Esport (articles 1, 2, 3 i 4); alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (articles 5 i 6) i Jugadors de bàsquet (article 7). *Instruments.* Es va emprar el qüestionari Game and Emotion Scale (GES) per a la valoració de les emocions; el Profile of Mood States (POMS) per a estudiar els estats d'ànim; el qüestionari de Regulació de la Conducta en l'Exercici (BREQ-3) per a examinar els perfils motivacionals; i les entrevistes semiestructurades per a comprendre les emocions experimentades dels estudiants. *Anàlisi de les dades.* Es varen utilitzar dues tècniques estadístiques mitjançant el programa SPSS V.20: les equacions d'estimació generalitzades (GEE) (articles 1, 2, 4 i 7), els arbres de classificació CHAID (article 5); i una combinació d'ambdós tècniques d'anàlisi (GEE i CHAID) (article 6). L'anàlisi de les dades qualitatives corresponents a l'article 3 es va realitzar mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut, amb l'ajuda del software ATLAS.TI V6.2.

Conclusions. Les troballes d'aquesta tesi constaten que si el professional de EFE desitja generar vivències associades al benestar afectiu durant les seves intervencions (en l'àmbit educatiu o esportiu) ha de considerar de manera entrelaçada les variables associades al joc i a les característiques dels participants.

Paraules clau: Educació física, Dominis d'acció motriu, Competició, Lògica interna, Gènere, Historial esportiu, Motivació, Estats d'ànim, Emociones.

Abstract

The Sport and Physical Education (SPE) professional can count on the game motor as a first importance resource to intervene in any context, having an extraordinary impact on all personality aspects of the participants (organic, cognitive, relational and affective).

Objectives. The articles composing this thesis are focused on the effects produced by different types of traditional motor games, according to the motor interaction criteria and type of competition, as well as the incidence of some characteristics associated to the participants (gender, sport background and motivational profile) on the affective feelings of the participants (mood states and emotions).

Methodology: *Participants.* 1031 participants from different fields related to physical education and sport were involved. Degree students in Physical activity and Sports Science (articles 1,2, 3 and 4); students of Secondary School (articles 5 and 6) and basketball players (article 7). *Instruments.* The Game and Emotions Scales (GES) questionnaire was used to assess the emotions; The Profile of Mood States (POMS) to study the states of mind; the Regulation of Attitude in the Exercise (BREQ-3) questionnaire to analyse the motivational profiles; and the semi structural interviews to understand the emotions experienced by the students. *Data analysis.* Two statistics methods were used through the SPSS V.20 program: The Globalized Estimation Equation (GEE) (articles 1, 2, 4 and 7), the classification trees CHAID (article 5) and a combination of both analysis techniques (GEE and CHAID) (article 6). The qualitative data analysis, as per article 3, was conducted through the content analysis technique, with the help of the ATLAS TI V6.2 software.

Conclusions. The findings of this thesis confirm that if the SPE professional wishes to create experiences related to the affective wellbeing during his interventions (in the educative or sports environment), he must consider together the variables associated to the game and the characteristics of the participants.

Key words: Physical education, motor action domains, competition, internal logic, gender, sport background, motivation, states of mind, emotions.

Résumé

Le professionnel de l'éducation physique et sportive (EFS) prend en compte le jeu moteur comme une ressource de première magnitude pour intervenir dans n'importe quel contexte, causant un impact extraordinaire dans toutes les dimensions de la personnalité des participants (organique, cognitive, relationnelle et affective)

Les Objectif: Les articles qui comportent cette thèse sont centrés dans les effets que produisent les différents types de jeu moteurs, qui prennent en compte l'interaction motrice et les différents types de compétition, et aussi à l'incidence des quelques caractéristiques associées aux participants (genre, antécédents sportif et la motivation) et aussi sur le vécu affectif des participants (état moral et émotionnel).

Méthodologie : *participants.* Il y a eu 1031 participants des différentes catégories en relation avec l'éducation physique et sportive. Des étudiants du programme en sciences de l'activité et du sport (articles 1, 2, 3 et 4) ; des élèves de l'éducation secondaire obligatoire. (Articles 5 y 6) et des joueurs de basket-ball (article7). *Instruments.* Il a été employé le questionnaire, « games and emotions Scales »(GES) pour l'évaluation des émotions ; le « profile of mood states » (POMS) pour étudier les états animique ; le questionnaire de régulation de la conduite dans l'entraînaient (BREQ-3) pour examiner la motivation des individus ; et les interviews semi-structures pour comprendre les émotions expérimentés par les étudiants. *Analyse des données.* Il a été utilisé deux moyens statistiques par le biais du programme SPSS V.20 : les équations de estimation généralisées (GEE) (Articles 1, 2, 3 et 7), les arbres de classification CHAID (article 5) et une combinaison des deux techniques d'analyses (GEE ET CHAID) (article 6). L'analyse des données qualitatives, qui correspondent à l'article 3, ceci a été relisé avec la technique d'analyses du contenu, avec l'aide du software ATLAS. TI V6.2.

Conclusions. Les résultats de cette thèse font le constat, que si le professionnel d'EFS souhaite générer des vécus associés au bien-être affectif pendant ses interventions (du côté éducatif ou sportif) doit considérer la façon de combiner les variables associées au jeu et aux caractéristiques des participants.

Mots clés : Education physique, connaissances d'action motrice, compétition, logique interne, genre, antécédents sportif, motivation, état animique, émotions.

Sumario

Agradecimientos	V
Resumen	VII
Resum	IX
Abstract	XI
Résume	XIII
Sumario	XV
Introducción	1
La Educación Física Como Pedagogía de las Conductas Motrices	9
Juego deportivo tradicional Como Recurso Pedagógico	11
Clasificación del juego deportivo tradicional.....	12
Dominios de acción motriz.....	13
Juegos Psicomotores.	14
Juegos Sociomotores.	15
Juegos sociomotores de cooperación	15
Juegos sociomotores de oposición	16
Juegos sociomotores de cooperación-oposición	17
Presencia o ausencia de incertidumbre con el espacio.	18
Espacio estable o sin incertidumbre.....	18
Espacio inestable o con incertidumbre.	18
La competición en los juegos deportivos tradicionales.....	18
Los juegos deportivos tradicionales con competición.	19
Los juegos deportivos tradicionales sin competición.	19
La Afectividad en el Contexto Educativo	23
Las Emociones	26
Clasificación de las emociones.....	28
Los Estados de Ánimo	31
Competencias Emocionales	34
Las Singularidades del Alumno y su Papel en las Vivencias Afectivas	41
El Papel del Género en las Vivencias Afectivas	41
La Experiencia Deportiva en las Vivencias Afectivas.....	44
El Papel de la Motivación en las Vivencias Afectivas.....	45
La teoría de la autodeterminación.	46

Teoría de metas y logros.	49
Objetivos	55
Objetivos Generales.....	55
Objetivos Específicos	56
Metodología.....	61
Diseño	61
Variables del Estudio.....	62
Variables independientes.	62
Variables dependientes.	63
Participantes.....	63
Procedimientos e Instrumentos.....	64
POMS: Estados de ánimo.	65
Tensión-Ansiedad (T-A).	65
Depresión- Abatimiento (D-A).	66
Rabia-Hostilidad (R-H).	66
Vigor-Actividad (V-A).....	66
Fatiga-Inmovilidad (F-I).	66
Puntuación global (PG).	67
GES: Emociones.	70
Historial deportivo.	73
BREQ-3: Cuestionario de motivación.	75
Estados de ánimo y emociones: Entrevistas.	77
Análisis de los Datos	80
Análisis de los datos cuantitativos.	80
Ecuaciones de estimación generalizadas (GEE)	80
Arboles de clasificación CHAID.....	80
Análisis de los datos cualitativos.	81
Resumen Metodología.....	84
Resultados	87
Artículos publicados	87
Artículo 1.	87
Artículo 2.	87
Artículo 3.	87
Artículo 4.	87
Artículo 5.	88

Artículo 6.....	88
Artículo 7.....	88
Discusión	91
Efectos de los Dominios de Acción Motriz (tipo de interacción motriz) en las Vivencias Afectivas	94
Efectos de la Competición (presencia o ausencia) en las Vivencias Afectivas	96
Efectos del Tipo de Juego en las Vivencias Afectivas.....	97
Efectos del Tipo de Juego en las Vivencias Afectivas Según el Género, el Historial Deportivo y los Perfiles Motivacionales	101
Conclusiones	109
Conclusions.....	111
Limitaciones y perspectivas de futuro	115
Referencias	119
Anexos	141

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Resumen de variables abordadas en los diferentes estudios.....	6
<i>Figura 2.</i> Dimensiones de la conducta motriz.....	10
<i>Figura 3.</i> Clasificación en árbol del conjunto de situaciones motrices.....	13
<i>Figura 4.</i> Proceso de la vivencia emocional (Bisquerra, 2003).....	28
<i>Figura 5.</i> Fases para la adquisición de competencias emocionales.....	38

Índice de tablas

Tabla 1. Adaptación del modelo de clasificación de emociones propuesto por Bisquerra (2000).....	30
Tabla 2. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999).....	50
Tabla 3. Características cualitativas del estudio Según Ribas (2007)	62
Tabla 4. <i>Características de la muestra por artículo</i>	64
Tabla 5. Clasificación y descripción de las emociones (Lavega et al., 2013)	71
Tabla 6. Manual de observación para el análisis de contenido.....	83
Tabla 7. Resumen metodológico	84

Anexos

Anexo I

Artículo 1: Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios

Anexo II

Artículo 2: Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales

Anexo III

Artículo 3: University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective

Anexo IV

Artículo 4: The mindfulness techniques in the affectivity training in future trainers: the gender perspective

Anexo V

Artículo 5: Orientação motivacional e intensidade das emoções no basquetebol escolar: variáveis preditoras

Anexo VI

Artículo 6: Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física

Anexo VII

Artículo 7: Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto

Introducción

Introducción

La formación de los profesores de Educación Física o áreas afines, tradicionalmente se ha basado en la adquisición de conocimientos orientados a la enseñanza de habilidades motrices, a la optimización de la condición física y técnica, centrandose su atención en determinados aspectos de la motricidad y olvidando otros de suma importancia como lo sería la afectividad (Alonso, Gea, & Yuste, 2013). Asimismo, la enseñanza de la Educación Física ha estado influenciada por modelos mecanicistas y otras perspectivas del uso del deporte orientado exclusivamente hacia la técnica de ejecución. Desde estos enfoques los contenidos base de la Educación Física han favorecido la enseñanza y evaluación de habilidades motrices descontextualizadas y carentes de significado (Ennis, 2014; Parlebas, 2009).

La Educación Física y la formación de sus futuros profesores no puede limitarse a la enseñanza de cómo realizar un lanzamiento, de cómo botar un balón o de cómo realizar un golpeo sin dotarlos de significado (Lagardera & Lavega, 2004). Es necesario proponer una intervención renovada acompañada de un cambio de paradigma, tanto en el contexto educativo como en los demás ámbitos de intervención, que rompa con los esquemas tradicionalistas que de manera consciente o inconsciente se han venido promoviendo desde los centros que imparten la formación de los futuros profesores de

educación física, para así, ejercer la labor profesional con una perspectiva más integral (Alonso et al., 2013).

La sociedad actual requiere del mundo de la actividad física y el deporte intervenciones renovadas y variadas orientada hacia el bienestar, que ofrezca la posibilidad a los protagonistas de vivenciar múltiples situaciones motrices cargadas de significado a diferentes niveles (Cagigal, 1987), experiencias diferentes a aquellas asociadas de una manera reduccionista a la práctica concreta de un deporte o acción motriz sin ningún criterio más que la simple ejecución de este.

Para avanzar en este camino de cambio de paradigma es fundamental considerar una serie de variables para la selección del contenido, que le ayudarán al futuro profesional a favorecer experiencias positivas en sus participantes ya sea durante la clase de educación física, en una sesión de formación o en una competición.

Entre estas variables se destaca el tipo de juegos. Es necesario disponer de criterios científicos para la selección de determinadas situaciones motrices u otras, además de conocer los efectos que producen en el proceso de aprendizaje y así poder orientar la intervención pedagógica hacia el crecimiento integral de los protagonistas (Bunker & Thorpe, 1997; Grossman, 1990; Lagardera & Lavega, 2004; Schempp, Manross, Tan, & Fincher, 1998; Werner, Thorpe & Bunker, 1996), haciendo especial énfasis en la dimensión afectiva del participante, marginada en la Educación Física tradicional y áreas afines, a pesar de su papel clave en la enseñanza (Parlebas, 2001).

Por ello un primer criterio a considerar es el tipo de juego atendiendo a la naturaleza de las relaciones motrices. En esta tesis se constata que los juegos

psicomotores desencadenan vivencias afectivas positivas de menor intensidad que los juegos sociomotores.

Otra variable a considerar es el tipo de juego en función de la variable competición, aspecto de suma importancia por sus efectos en la personalidad de los alumnos (Lagardera, 2009) y por su presencia desmedida en los currículos de Educación Física sin ningún criterio o justificación (Lagardera & Lavega, 2004). Diferentes autores señalan los beneficios que tiene el uso de la competición a nivel afectivo y motivacional (e.g. Bernstein, Philips, & Silverman 2011), pero es necesario destacar que contrario a lo que se cree, la competición no siempre favorece las vivencias afectivas ni el cumplimiento de los objetivos.

Al utilizar la competición durante las clases de Educación Física y en cualquier otro contexto se diferencia entre el éxito y el fracaso, la victoria y la derrota y se clasifica a los protagonistas entre ganadores y perdedores (Lagardera, 2009), según la motivación que se tenga hacia la competición estas situaciones pueden repercutir de manera positiva o negativa en las vivencias afectivas (Cumming, Smoll, Smith, & Grossbard, 2007). Para determinar los efectos de la competición en los protagonistas es necesario considerar otras variables vinculadas a las características de los participantes como el género, ya que algunos estudios han indicado que la preferencia por tareas competitivas varía entre hombres y mujeres (Etxebeste, Del barrio, Undargarin, Usabiaga, & Oiarbide, 2014), con menor preferencia por parte de las mujeres (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012; Dyson, 1995; Graham, 1995), generando vivencias afectivas diferentes (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014).

Es importante mencionar que la problemática no reside en la utilización o no de la competición en diferentes contextos sino de la orientación pedagógica que esta recibe

por parte del profesional. En el contexto educativo saber competir es un aprendizaje a tener en cuenta, es responsabilidad del profesor valorar su uso en concordancia con los objetivos de la sesión (Digelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hromek & Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston, & Sproule, 2005) y que todos puedan beneficiarse de los juegos con presencia o ausencia de competición (Etxebeste et al., 2014) para favorecer el bienestar afectivo tanto en los chicos como en las chicas (Gillison, Sebire, & Standage, 2012; Smith, Lounsbery, & McKenzie, 2014). Para ello es necesario ofrecer a los alumnos una gran variedad de tareas motrices con competición, donde todos tengan la posibilidad de experimentar la victoria (favorece sus estados afectivos) y la derrota para aprender a gestionar situaciones adversas (estados afectivos negativos) (Cumming et al., 2007), así como tareas sin competición en las que los objetivos no están orientados a un marcador final y la atención está centrada en el componente lúdico del juego (Parlebas, 2001).

También es necesario pensar en intervenciones orientadas a favorecer de manera óptima los procesos de cada uno de sus participantes en función de los proyecto pedagógico y los objetivos a abordar durante la misma, ya que cuando el protagonista participa en cualquier práctica motriz moviliza toda su personalidad, por ello, la experiencia y el disfrute que cada uno obtenga de la práctica motriz está condicionada claramente por aspectos relacionados con el tipo de juego y por aspectos externos a este (Diener, Oishi, & Lucas, 2009; Lavega et al., 2014), como podrían ser las singularidades del protagonista (género, experiencias previas durante las clases de Educación Física o en actividades recreo-deportivas, nivel de motivación durante la práctica) (Hargreaves, 2000; McCaughtry, 2004; Rosiek, 2003).

Siguiendo esta línea y basados en los planeamientos científicos de la praxiología motriz (Parlebas, 2001), el Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM) antes denominado Grup de Recerca en Jocs Esportius (GREJE) y en colaboración con otros grupos de investigación, se ha especializado en el estudio de diferentes tipos de prácticas motrices desde una perspectiva integral, estudiando con rigurosidad científica cómo el tipo de prácticas propuestas puede favorecer las conductas motrices y por tanto repercutir en la personalidad del alumno (a nivel cognitivo, decisional, relacional y biológico).

Es necesario resaltar que este trabajo se fundamenta en la praxiología motriz y es un subconjunto de las investigaciones realizadas en este grupo de investigación. Se centra en el juego como herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo de la personalidad de los participantes, concretamente en su dimensión afectiva, en diferentes contextos (escolar, universitario y rendimiento deportivo) a través de la adquisición de conciencia afectiva o emocional, considerando que hay dos grandes grupos de variables (figura 1) que el futuro egresado debe conocer, controlar y aplicar.

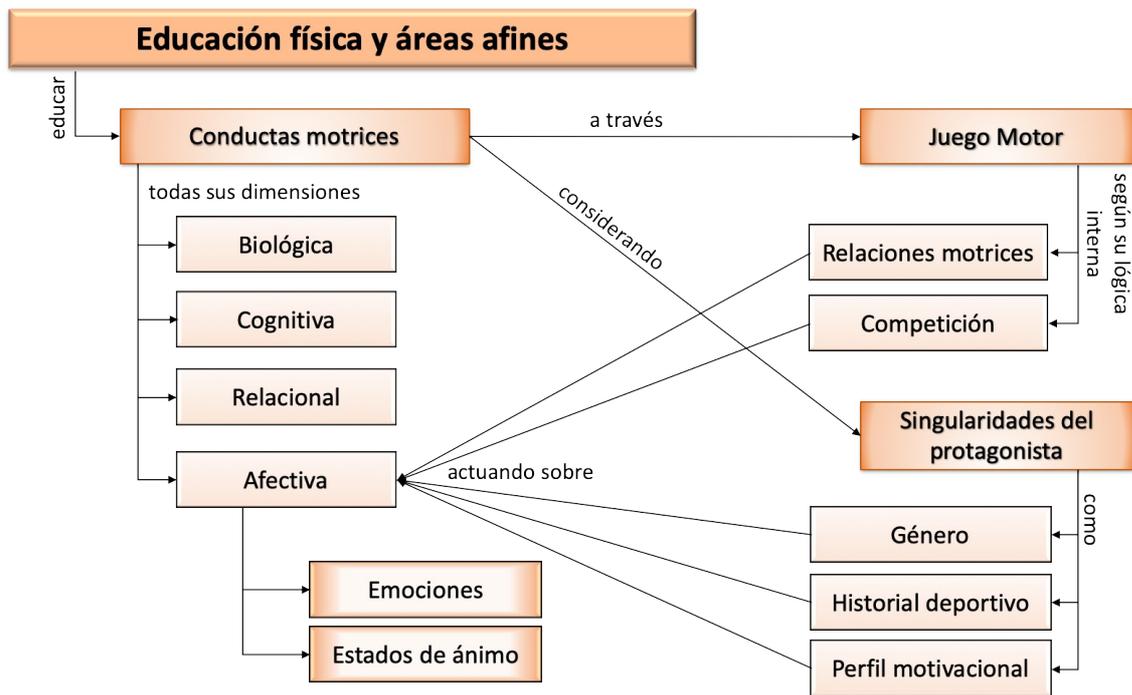


Figura 1. Resumen de variables abordadas en los diferentes estudios

La Educación Física Como Pedagogía de las Conductas Motrices

La Educación Física Como Pedagogía de las Conductas Motrices

La Educación Física en cuanto práctica pedagógica pretende educar a los alumnos según las directrices establecidas por las autoridades educativas. Por ello, todo profesor de Educación Física, en función de sus intenciones pedagógicas y los objetivos educativos, debe de observar las conductas de los alumnos y elegir con coherencia las situaciones motrices más adecuadas, que por su lógica interna harán emerger las conductas motrices deseadas y optimizarlas (Lagardera & Lavega, 2003).

Para comprender los posibles efectos de la Educación Física sobre los alumnos es necesario manejar el concepto de conducta motriz, el cual exige abandonar concepciones mecanicistas (como el uso del concepto de movimiento y habilidad motriz) para acudir a una educación sistémica, contextualizada e innovadora. Parlebas (2001) define la conducta motriz como “La organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (p. 85). El concepto de conducta motriz debe diferenciarse de la noción de comportamiento motor, referido al “Conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa. El comportamiento motor se define de acuerdo con lo que se percibe desde el exterior” (Parlebas, 2001, p. 80). Se podría decir que al observar acciones motrices se

observan comportamientos motores y cuando se intenta captar, junto con esas acciones, el significado de la vivencia, se habla de conductas motrices.

Este concepto encierra la totalidad de la persona que actúa, concibe a la persona como un sistema inteligente que funciona como un todo, de modo que cuando se activa el cuerpo en su dimensión motriz, es decir, en cualquier práctica física, se moviliza de manera unitaria la dimensión biológica, cognitiva, afectiva y relacional de su personalidad (figura 2), asociando las acciones motrices que son observables (lanzamientos, pases, carreras, etc.) y el significado que tiene esa vivencia lúdica para el alumno en las demás dimensiones. De este modo se permite intervenir de modo singular sobre las necesidades y características de cada persona (Lagardera & Lavega, 2003), promoviendo aprendizajes reflexivos, donde el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas.

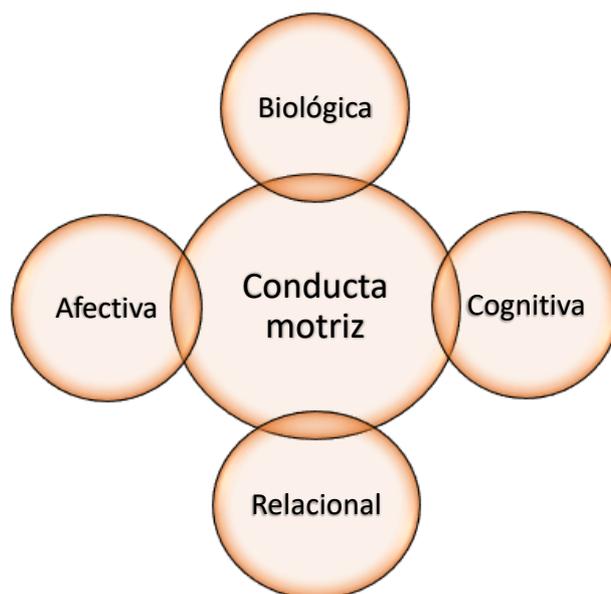


Figura 2. Dimensiones de la conducta motriz

Por ello, Parlebas (2001) propone reconocer la Educación Física como la pedagogía de las conductas motrices, ya que educa a través de la práctica física, considerando la persona que actúa, que decide, que piensa, que siente, que se relaciona, que se emociona. De este modo ya no se centra la atención en el movimiento, sino que se propone intervenir de forma directa y profunda sobre su afectividad, su relación con los demás, sus capacidades cognitivas, en definitiva, actuando sobre la personalidad del alumno (Lagardera & Lavega, 2003).

Para promover una Educación Física renovada, el profesor de Educación Física cuenta con una variedad de recursos, entre ellos el juego deportivo tradicional es un excelente recurso pedagógico para favorecer las conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003) y por tanto el desarrollo de la personalidad del alumno en su infancia y adolescencia (Parlebas, 2001).

Juego deportivo tradicional Como Recurso Pedagógico

Parlebas (2001) define el juego deportivo tradicional como una situación motriz de enfrentamiento codificado (definido por unas reglas), que dependiendo de si está o no institucionalizado será un juego deportivo tradicional o un deporte.

Las reglas de cada juego deportivo tradicional establecen un contrato lúdico el cual es aceptado libremente por los jugadores, en este se adopta un sistema de libertades y obligaciones donde se definen las acciones motrices que podrán realizarse durante el mismo y que impedirá las conductas contrarias a este. Se trata de un infrajuego democrático, cooperativo (Parlebas, 2001). Cualquier juego deportivo tradicional dispone de una serie de propiedades o de patrones de organización interna que rigen el funcionamiento del juego: su lógica interna, la cual establece la forma en como los participantes se relacionan entre ellos (tipo de interacción motriz), con el tiempo

(finalización de las situaciones motrices), con el espacio (espacios y sub-espacios donde se juega) y con el material (presencia o ausencia del material para conseguir el objetivo). Según la estructura o relaciones sistémicas internas que establezca la lógica interna de un juego, se observarán diferentes consecuencias prácticas en sus protagonistas. Así se podrán identificar acciones cooperativas, de mayor o menor intensidad en el contacto corporal, o procesos asociados a resolver una tarea motriz orientada hacia un marcador o resultado final.

A pesar de la coherencia de la lógica interna de cualquier juego o situación motriz, esta puede estar asociada a otros usos y significados, cada persona puede interpretar las prácticas de una manera diferente a la propuesta, según sus aspiraciones, motivaciones o cualquier otra variable ajena al juego, es decir, la lógica interna puede estar condicionada por una la lógica externa, una misma situación motriz puede generar diferentes reacciones en los alumnos, ya que estos perciben y actúan según sus capacidades cognitivas y atribuyen significados a la experiencia según sus experiencias, motivaciones, sentimientos o género (Parlebas, 2001).

Por ello, resulta fundamental que el profesor de Educación Física o áreas a fines considere tanto la lógica interna como la lógica externa, dominando los conceptos básicos del juego y las características o singularidades de los alumnos. Este conocimiento le permitirá programar su intervención de forma coherente y eficaz, seleccionando las situaciones motrices que permitan alcanzar los efectos esperados en toda la personalidad de sus alumnos.

Clasificación del juego deportivo tradicional.

Parlebas (2001) propone una clasificación de los juegos deportivos tradicionales (figura 3) atendiendo a los criterios de presencia o ausencia de interacción motriz con

compañeros (C) o con adversarios (A), y a la presencia o ausencia de incertidumbre (I) procedente del entorno físico, la combinación de estos criterios origina ocho categorías diferentes.

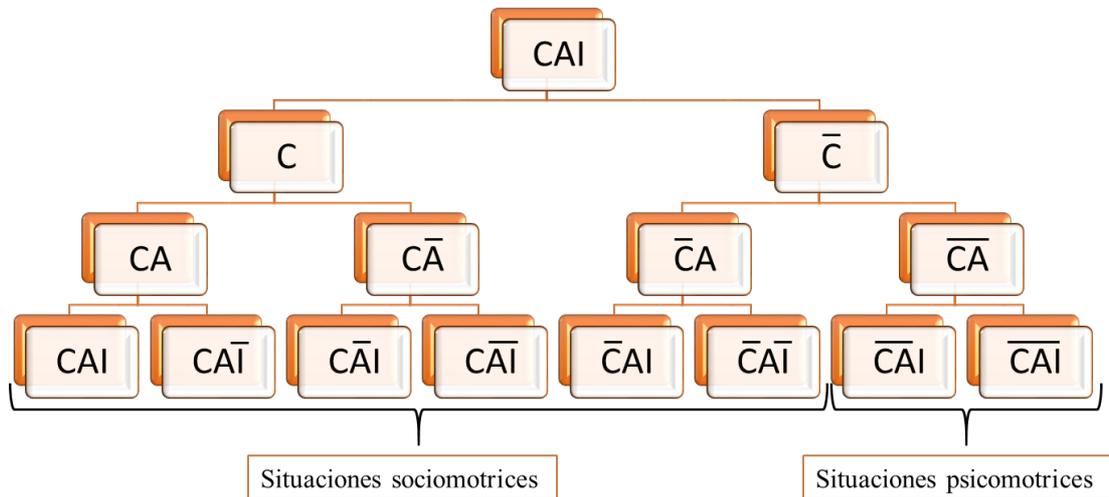


Figura 3. Clasificación en árbol del conjunto de situaciones motrices

Esta clasificación sistémica, según el criterio de interacción motriz entre los participantes, hace una primera distinción entre las prácticas donde los participantes interactúan motrizmente con otras personas (prácticas sociomotrices) y las que el participante no establece ningún tipo de interacción motriz con otros (prácticas psicomotrices), originando el concepto de familias o dominios de acción motriz.

Dominios de acción motriz.

La clasificación propuesta por Parlebas (2001) da paso a la identificación de cuatro grandes familias o dominios de acción motriz que corresponde a la agrupación bajo un mismo nombre de actividades sujetas a una misma lógica interna a nivel relacional: psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición, que a su vez pueden realizarse con presencia o ausencia de incertidumbre con el espacio.

Entre las principales ventajas que ofrece esta agrupación sistémica por dominios de acción motriz se destaca las transferencias positivas en el aprendizaje (Parlebas, 2001). Asimismo, es importante resaltar que, gracias a las características y posibles planteamientos del juego deportivo tradicional, estos se convierten en un laboratorio de relaciones y emociones, donde se generan diversas experiencias afectivas ofreciendo a los alumnos la oportunidad de vivenciar experiencias asociadas al bienestar (Lagardera & Lavega, 2004).

Juegos Psicomotores.

En este tipo de juegos no existe interacciones motrices esenciales entre los participantes, es decir, que se practican en solitario. La persona se pone a prueba para superar el reto motor planteado, sin que nadie le ayude o le perjudique motrizmente. Sin embargo, pueden ser practicados en presencia de otras personas, quienes realizan la misma acción motriz en el mismo momento, pero en espacios diferentes (comotricidad simultanea), por ejemplo, una carrera de 100 metros lisos en atletismo; también pueden actuar en momentos diferentes en el mismo espacio (comotricidad alterna), como en las pruebas de salto horizontal o salto vertical (Parlebas, 2001).

En los juegos o situaciones psicomotrices en donde el espacio es estable, la toma de decisiones no tiene razón de ser y el principio de acción es fundamental, ya que este describe de forma ordenada las acciones motrices que hay que realizar para conseguir el objetivo propuesto. Los entrenamientos consisten en la repetición y perfeccionamiento de acciones motrices para alcanzar los modelos o estereotipos estandarizados. En este tipo de tareas motrices la lógica interna hace que prevalezcan las capacidades de adaptación corporal y orgánica; contrario a lo que sucede cuando en la situación psicomotriz hay espacio para los imprevistos externos (esquí, escalada, ...), los principios de acción no son estereotipos cerrados y permiten tomar decisiones de tipo condicional donde se

analizan las posibles dificultades y las formas de actuación (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001). El profesor de Educación Física debería saber que estos juegos son propicios para favorecer conductas motrices asociadas a la constancia, el auto esfuerzo y el sacrificio (juegos de lanzamientos, carreras, saltos) (Lagardera & Lavega, 2004).

En este dominio de acción motriz, también se encuentran presentes las prácticas motrices introyectivas, que implican “mirar desde hacia adentro y también mirar desde dentro, observando lo interior y lo exterior desde otro plano, desde una óptica sensitiva y consiente a la vez” (Lagardera, López, & González, 2000, p.7), supone el descubrimiento de la imagen que proyectamos, así como el descubrimiento de las emociones y vivencias propias. Las situaciones motrices más comunes están relacionadas con la conciencia respiratoria, la atención y la relajación (Lagardera & Lavega, 2004).

Juegos Sociomotores.

Bajo este nombre se agrupan los demás dominios de acción motriz, donde la tarea motriz o el objetivo motor exige la interacción con otros participantes, siendo esta su principal característica (opuesto a los juegos psicomotores), la cual lleva a los participantes a tener vivencias motrices de naturaleza social (Etxebeste, 2012). Estas interacciones pueden ser de tres tipos: de cooperación, de oposición o de cooperación-oposición (Parlebas, 2001).

Juegos sociomotores de cooperación

En estas situaciones la interacción motriz se produce al menos con un compañero para conseguir el objetivo propuesto. Ésta puede ser mediante el contacto corporal, a través de un objeto o facilitando un cambio de rol favorable. Los juegos de cooperación favorecen aquellas situaciones motrices donde los participantes tienden a automatizar sus respuestas (e.g. acciones motrices rítmicas), así como aquellas donde hay toma de

decisiones conjuntas (e.g. El muro de Berlín) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

Siguiendo la lógica interna o propiedades que contienen las reglas de los juegos cooperativos, el profesor de Educación Física podrá orientar a los participantes además de alcanzar un objetivo común, a desarrollar valores pro sociales como el diálogo, la empatía, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones compartida, la generosidad, la confianza, el sacrificio por los demás (Lavega, 2009; Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Coelho, 2014; Rovira, López Ros, Lagardera, Lavega, & March, 2014), reforzando el sentimiento afectivo de pertenencia a un grupo.

Estas situaciones posiblemente provocarán un trabajo emocional más intenso ya que el alumno deberá regular sus emocionales y percibir las de sus compañeros, iniciando así un proceso continuo de ajustes de carácter afectivo-relacional (Lagardera & Lavega, 2003). Estas emociones suelen ser de orientación positiva, lo que confirma que este tipo de experiencias desencadenan vivencias relacionadas con el bienestar personal y grupal (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013; Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014).

Juegos sociomotores de oposición

En estas situaciones la interacción motriz se produce al menos ante un adversario que se opone a la consecución del objetivo motor, la oposición puede realizarse con el cuerpo como en el judo o mediante el material como en el bádminton (Parlebas, 2001). Las estructuras relacionales que se pueden dar en estos juegos son de 1 contra 1 (e.g. karate, judo y otros deportes de lucha), 1 contra todos (pilla pilla) y todos contra todos (el roba colas).

En este tipo de juegos es primordial que los participantes lean y descodifiquen las conductas motrices de sus adversarios para decidir y anticiparse a ellos actuando de forma

estratégica, así como codificar mensajes engañosos para confundir a sus rivales, ya que los participantes se ponen a prueba para engañar y no ser engañados por los adversarios, todo ello para conseguir el éxito propio y el fracaso de sus contrincantes (Lagardera & Lavega, 2003).

Cuando el grupo dispone de competencias sociales, el profesor de Educación Física puede emplear este tipo de juegos ya que pueden ser portadores de emociones positivas y por tanto generar experiencias de bienestar personal y social (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010; Lavega, March, & Filella, 2013; Lee, Mower, Busso, & Naranyan, 2011). Sin embargo, si el alumno o grupo tiene carencias en estas competencias, cada desafío se puede ver como un obstáculo, un estímulo desencadenante de emociones negativas como la frustración, rabia o ira, ante cualquier éxito del rival (Sáez de Ocáriz, 2011).

Juegos sociomotores de cooperación-oposición

Los protagonistas intervienen con la colaboración de sus compañeros y la oposición de sus adversarios. Este tipo de situaciones motrices son comunes en deportes como el baloncesto, el fútbol, voleibol o balonmano (Parlebas, 2001). Estos juegos pueden seguir una estructura de duelo entre equipos (equipo contra equipo), equipo contra el resto y juegos paradójicos (los participantes son compañeros y adversarios al mismo tiempo) (Lagardera & Lavega, 2003).

La lógica interna de este tipo de juegos al igual que el dominio anterior, exige a los participantes tomar decisiones, anticiparse, codificar y decodificar mensajes de los demás y llevar a cabo estrategias motrices asociadas a la colectividad. Estos juegos estimulan conductas motrices asociadas a desafíos grupales, a la competitividad y a la resolución de problemas (Lagardera & Lavega, 2003).

Presencia o ausencia de incertidumbre con el espacio.

Los dominios de acción motriz se pueden practicar en diferentes espacios, los cuales pueden ser espacios estables o sin incertidumbre y espacios inestables o con incertidumbre. En función de esta característica, las conductas motrices de los participantes se verán condicionadas constantemente (Parlebas, 2001).

Espacio estable o sin incertidumbre.

Las prácticas se realizan en un medio regular y previsible, donde el participante no debe preocuparse por la toma de decisiones con relación al espacio físico como es el caso del baloncesto, el fútbol u otros deportes con espacios estandarizados. En estas situaciones donde la incertidumbre está controlada, la atención se centra en la automatización de respuestas o la reproducción de estereotipos motores.

Espacio inestable o con incertidumbre.

Las prácticas se realizan en un entorno con incertidumbre. Este tipo de situaciones favorece conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia, inteligencia, anticipación. Son situaciones que se desencadenan en un medio salvaje como es el caso de la escalada o el piragüismo (Lagardera & Lavega, 2003).

Al combinar estos criterios (interacciones motrices y condiciones del espacio) se originan ocho dominios de acción motriz que generan diferentes experiencias (figura 3).

La competición en los juegos deportivos tradicionales.

Siguiendo la praxiología motriz, los juegos deportivos tradicionales pueden realizarse con presencia o ausencia de competición, esta característica de lógica interna condiciona abiertamente la forma en como finaliza el juego, la conducta de los participantes y los procesos que se vivencian. Por ello es importante analizar que sucede cuando las tareas motrices están acompañadas o no por la competición.

Los juegos deportivos tradicionales con competición.

Los juegos con competición o con memoria de resultado corresponden aquellos con una situación motriz objetiva de enfrentamiento motor en la que uno o más individuos realizan una tarea motriz donde hay criterios de éxito y fracaso establecidos en las reglas del juego, las cuales indican de una forma clara y concisa quien será el vencedor, clasificando a los participantes en ganadores y perdedores (Parlebas, 2001). En estas situaciones motrices, la voluntad de los participantes está orientada a desafiar a los demás comparando sus resultados y generando una jerarquía en función de dicha comparación, situación que genera un estallido emocional cuyo desenlace coincide con la definición del vencedor (Etxebeste et al., 2014).

En los juegos deportivos tradicionales con competición, hay cuatro posibilidades en el sistema de puntuación: a) sistema de clasificación, se utiliza comúnmente en situaciones psicomotrices donde se establecen jerarquías en la intervención de los protagonistas ya que se clasifica a los participantes y facilita la comparación de resultados o la mejora de las marcas establecidas (carreras de coches, de atletismo); b) tiempo límite, el ganador se determina cuando el tiempo ha llegado a su fin (e.g. fútbol, baloncesto...); c) puntuación límite, consiste en la obtención de un resultado determinado (e.g. voleibol, tenis...); y d) puntuación y duración límite, donde la actividad puede finalizar de cualquiera de las dos formas (e.g. judo, taekwondo...).

Los juegos deportivos tradicionales sin competición.

Por otro lado, están los juegos que comienzan por iniciativa de sus practicantes y que buscan un entretenimiento inmediato, donde el final del mismo no está determinado por las reglas sino por la acción de un evento exterior al propio reglamento, como podría ser la voluntad de los jugadores, el final del recreo o el momento de volver a casa

(Etxebeste et al., 2014; Parlebas, 2001). Contrario a los juegos deportivos tradicionales con competición, no se diferencia entre ganadores y perdedores, por ello las acciones motrices de los participantes no están orientadas hacia un resultado final, sino que sus actuaciones están asociadas a la repetición de secuencias para la consecución de un reto o meta. Así, la vivencia emocional está asociada a experiencias y anécdotas vividas durante los mismos, aportando al participante una vivencia cargada de satisfacción y bienestar (Berg & Lahelma, 2010; Lavega-Burgués, Lagardera, Prat-Ambròs, Muñoz-Arroyave, & Costes, 2018) al liberarse del resultado para una interpretación más libre, centrada en la dimensión lúdica del juego (Etxebeste et al., 2014).

Según el dominio de acción motriz y la presencia o ausencia de competición en los juegos, algunos estudios previos han observado que origina distintas vivencias afectivas en los participantes. En los juegos psicomotores la ausencia de competición no genera intensidades positivas probablemente debido a que la reproducción de secuencias cíclicas no añade ningún atractivo nuevo a para los participantes (Alonso et al., 2010). También se ha observado que los juegos cooperativos con competición y sin competición generan altas intensidades de emociones positivas (Lavega et al., 2014; Lavega, Lagardera et al., 2014), contrario a lo que se ha observado en juegos de oposición y juegos de cooperación-oposición (Lavega et al., 2013; Lavega et al., 2014).

La Afectividad en el Contexto Educativo

La Afectividad en el Contexto Educativo

En los modelos tradicionales de enseñanza el aprendizaje se ha centrado en la dimensión cognitiva, dando mayor relevancia al aprendizaje de habilidades matemáticas, el lenguaje y las ciencias sociales olvidando generalmente la dimensión afectiva de los estudiantes (Teruel, 2000). Sin embargo, la afectividad de las personas es un tema que ha ido tomando relevancia en los últimos años, la mejor muestra de ellos es el aumento significativo de investigaciones (Bisquerra & Pérez, 2007; Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett 2008). En el contexto educativo promover la afectividad se ha convertido en una de las finalidades de la educación por su papel clave en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado (e.g., Bisquerra, 2003; Diener, 2009; Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Schutz, & Pekrun, 2007).

Los educadores para tomar decisiones útiles orientadas a potenciar el desarrollo armónico e integral de la personalidad de sus alumnos promoviendo el bienestar, deben comprender cómo se producen las vivencias afectivas o emocionales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

Diferentes autores recalcan la importancia de la formación inicial en competencias emocionales de los futuros profesionales que quieren dedicarse a la enseñanza tanto en la

educación formal como en la no formal (Palomera et al., 2008), de manera que reciban una formación integral que les permita comprenderse, conocerse, ser conscientes de sus cualidades y ser dueños de sus emociones. Esta necesidad viene avalada por la constatación de que los futuros profesionales que van a dedicarse a enseñar, obtienen su título de graduado sin tener suficientes aprendizajes en competencias emocionales (Bueno, Teruel, & Valero, 2005).

Un claro ejemplo de ello, son los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte los cuales con la implantación de la ley de educación de 2006 (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación) transfieren la adquisición de competencias (inclusive las emocionales) de los futuros docentes a los estudios de del máster de Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, formación profesional y de idiomas.

Este déficit de la educación emocional tiene una incidencia en el futuro ejercicio profesional ya que, según Fernández, Palomero, Teruel (2009, p. 37):

No es posible que el maestro ayude a sus alumnos a conocerse y entender lo que les pasa, a gestionar sus emociones, a estar motivados y a ser ellos mismos, si no está convencido de la importancia de los procesos socioafectivos; si no tiene una formación pegada a sus propias vivencias que le permita alcanzar una solidez personal. Sólo desde ella le será posible hacer frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, mantener la serenidad ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos.

Por tanto, resulta fundamental que los futuros profesores de Educación Física puedan: a) adquirir conocimientos científicos dirigidos a predecir qué tipo de emociones y estados de ánimo pueden activarse en sus alumnos a través de sus intervenciones,

específicamente con el juego deportivo tradicional como recurso pedagógico (Muñoz, Lavega, Serna, Sáez de Ocáriz, & March, 2017); y b) ser formados en competencias emocionales, ya que esto les permitirá a nivel afectivo reconocer y gestionar las experiencias generadas por su actividad laboral en búsqueda de su bienestar (Brotheridge & Grandey, 2002), resolviendo o gestionando los problemas (Pyhältö, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011).

Esta formación le ayudará al futuro profesor a tener una madurez emocional para afrontar los múltiples retos de la educación y así influir positivamente en niños y adolescentes (Fernández & Extremera 2005), haciendo una transferencia en la educación emocional que recibirán sus alumnos o deportistas, promocionando el bienestar y desarrollo personal de mujeres y hombres, favoreciendo situaciones de aprendizaje adecuadas para educar desde la convivencia, la inclusión social y la igualdad de oportunidades (Pelegrín, León, Ortega, & Garcés, 2012; Torres, 2005).

Antes de profundizar en las competencias emocionales y su importancia en el contexto educativo es necesario comprender los fenómenos afectivos. Asimismo, destacar que los términos afectividad o emociones hacen referencia a la calidad subjetiva de una experiencia emocional en general (Bisquerra, 2000), es decir, que estos términos genéricos consideran una respuesta global y no al fenómeno afectivo en particular (Lazarus, 1991).

Bisquerra (2000) describe la diferencia entre las emociones, sentimientos y estados de ánimo como fenómenos afectivos, los cuales en numerosas ocasiones suelen utilizarse como sinónimos, aunque tienen algunas características que los diferencian como la duración e intensidad con la que se dan. Por ejemplo, las emociones se

caracterizan por la brevedad, mientras los estados de ánimo ocupan un periodo de tiempo más largo.

Fernández (2011, p.3) diferencia las emociones y los sentimientos, la emoción es entendida como una “reacción breve, relacionada con la conciencia inmediata, la expresión primera espontánea, intensa e instantánea bañada de corporeidad”; mientras que el sentimiento “dura más tiempo, puede resultar aparentemente menos intenso, llega del cuerpo por la emoción o de la mente con una idea, lo cognitivo, y es cuando ya permanece con nosotros el suficiente tiempo como para sentirlo y nombrarlo a la vez.”

Damasio, (2006, p. 172) plantea que "los sentimientos son necesarios porque son la expresión a nivel mental de las emociones y de lo que subyace bajo éstas", mientras Greenberg & Paivio (2007, p. 22-23) explican que:

Las emociones dan significado personal a nuestra experiencia [...] no sólo guían, sino que también ayudan a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas...nos informan de aquello que nos es significativo, aquello por lo que estamos interesados [...] son el resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información.

Las Emociones

Las definiciones de emociones en el campo de la psicología son abundantes, a pesar de ello, no hay una ninguna consensuada que responda a las diferentes corrientes psicológicas, sin embargo, coinciden en que las emociones son “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000, p. 46).

Cuando un individuo vivencia una emoción es gracias a un evento relevante para él, del cual de manera consciente o inconsciente ha hecho una valoración en función de sus objetivos personales. En las clases de Educación Física la vivencia emocional del alumnado está en función de las evaluaciones subjetivas sobre cómo cada situación motriz afecta a su bienestar (Bisquerra, 2003; Ciarrochi, & Scott, 2006; Lazarus, 2000). Esta valoración puede estar condicionada por conocimientos previos y creencias. Inicialmente, realizan una valoración primaria que puede ser de valencia positiva cuando el evento representa un avance hacia el objetivo o negativa cuando supone un obstáculo, es decir, cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida; en una segunda evaluación el individuo considera los recursos personales que tiene para afrontar dicho evento (Bisquerra, 2003; Lazarus, 1991, 2000).

La vivencia de una emoción suele ir acompañada de reacciones o manifestaciones voluntarias o involuntarias. La respuesta dependerá de las personas implicadas, el momento, el lugar la situación social y ambiental, etc. (Bisquerra, 2000). Estas manifestaciones emocionales pueden darse concretamente en tres niveles o dimensiones (figura 4).

A nivel neurofisiológico, se dan respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, tono muscular, etc.

A nivel conductual, mediante el lenguaje no verbal (expresiones faciales, gestos) o el tono de voz se puede conocer qué tipo de emociones está experimentando la persona.

A nivel cognitivo o vivencia subjetiva es lo que a veces en el lenguaje ordinario se denomina sentimiento. Y permite calificar o asignar un nombre a lo que se está sintiendo.



Figura 4. Proceso de la vivencia emocional (Bisquerra, 2003)

Clasificación de las emociones.

Tal y como se indicó anteriormente, la dificultad en la elaboración y aceptación de un concepto universal del significado de emoción en las diferentes corrientes psicológicas, también se traslada al intento de describir y clasificar las emociones, aunque la mayoría de los autores coinciden que para clasificarlas es necesario considerar la polaridad de las mismas, es decir, que las emociones se sitúan en un polo y en el lado opuesto se encuentran las emociones antagónicas, por ejemplo, amor-odio, triste-alegre (Bisquerra, 2000).

Lazarus (1991) y Bisquerra (2000), proponen una clasificación de las emociones diferenciando tres tipos: positivas, negativas y ambiguas, en función de su contribución al bienestar o al malestar (tabla 1). Las emociones negativas son desagradables, resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos, se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto

entre objetivos. Las emociones positivas son agradables, resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Las emociones ambiguas o neutras, son aquellas que no son ni positivas ni negativas; o bien pueden ser ambas según las circunstancias, por ejemplo, la sorpresa.

Para valorar las emociones es necesario considerar la intensidad, especificidad y temporalidad con la que se dan. La intensidad se refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción, la especificidad califica la emoción y posibilita asignarle un nombre que la diferencie de las demás (amor, odio, alegría), y la temporalidad es la dimensión temporal de las emociones (Bisquerra, 2000).

Tabla 1. *Adaptación del modelo de clasificación de emociones propuesto por Bisquerra (2000)*

Tipo de emoción	Emoción	Sinónimos
NEGATIVAS	<i>Ira.</i>	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
	<i>Miedo.</i>	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
	<i>Ansiedad.</i>	angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
	<i>Tristeza.</i>	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
	<i>Vergüenza.</i>	culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
	<i>Aversión.</i>	hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.
POSITIVAS	<i>Alegría.</i>	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo
	<i>Humor.</i>	provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad
	<i>Amor.</i>	afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, agape, gratitud
	<i>Felicidad</i>	gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar
AMBIGUAS	<i>Sorpresa, Esperanza, Compasión</i>	
ESTÉTICAS		

En el contexto educativo, siguiendo la clasificación propuesta por Lazarus (1991) y Bisquerra (2000), Lavega et al. (2013) proponen una adaptación de la definición de emociones para valorar las vivencias emocionales durante la práctica de cualquier juego deportivo tradicional. Describen las emociones positivas como aquellas en la que se experimenta una sensación de disfrute que produce bienestar y que son consecuencia del logro de un objetivo durante el juego; las emociones negativas como aquellas que aparecen cuando existe un impedimento para conseguir el objetivo pretendido en el juego generando malestar y las emociones ambiguas que pueden considerarse positivas o

negativas en función de la orientación que tomen en el juego. Resultado de este proceso se creó un cuestionario para valorar las emociones en cualquier práctica motriz denominado Games and Emotions Scale (GES).

Posteriormente Lavega-Burgués, March-Llanes & Moya-Higueras (2018), con el objetivo de comparar el comportamiento de las emociones básicas del modelo propuesto por Bisquerra (2000) y el modelo Biopsicológico consensual de Tracy & Randles (2011) en diferentes experiencias motoras y favorecer el proceso de aplicabilidad del cuestionario GES, proponen una nueva versión denominada GES-II. El procedimiento estadístico para su validez consistió en varios análisis de factor confirmatorios. Considerando todos los índices de ajuste general, las 5 emociones básicas del modelo Biopsicológico explicaron mejor la estructura de las emociones del GES al agrupar los juegos por dominio de acción motriz y resultado en comparación con el modelo de Bisquerra. Por ello, en esta nueva versión, los estudiantes deben informar después de cada motor la intensidad emocional de cinco emociones en una escala de Likert 1-7 en lugar de 0 a 10. Las emociones a valorar son: alegría como emoción positiva y tristeza, ira, miedo y rechazo como emociones negativas.

Los Estados de Ánimo

Con relación a este fenómeno afectivo, en un intento por diferenciarlo del concepto de emociones, Bisquerra (2003) indica que los estados de ánimos son un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones, su duración es indefinida, pudiendo oscilar entre horas, días, meses o incluso años.

El Profile of Mood States (POMS) ha sido tradicionalmente el instrumento más empleado en la medición de los estados de ánimo, inicialmente se empleó en el ámbito clínico para medir los cambios que determinados tratamientos provocaban en pacientes

psiquiátricos, posteriormente empezó a ser utilizado en el entorno deportivo, tanto en situaciones de entrenamiento como de competición en diferentes deportes (por ejemplo, la lucha, atletismo, fútbol, remo, natación) por su efectividad para predecir el éxito, el fracaso deportivo, la fatiga y el sobre-entrenamiento (Morgan, 1980). También se ha utilizado para determinar los beneficios psicológicos de programas de ejercicios en los estados de ánimo de los participantes (Andrade, Arce, & Seoane, 2000).

Asimismo, el POMS ha permitido estudiar el perfil óptimo de rendimiento (Morgan, 1980), en diferentes grupos de población dependiendo del sexo y del nivel de competición (Berger, & Owen, 1983; Gondola, & Tuckman, 1982; Morgan, & Pollock, 1977). Este perfil denominado perfil iceberg, se caracteriza por una particular distribución de los valores otorgados a cada uno de los estados de ánimo del POMS, donde la vivencia de estados de ánimo positivos refleja valores por encima de la media (Vigor-Actividad) y unos valores bajos de estados de ánimo negativos (e.g. Tensión-Ansiedad, Rabia-Hostilidad, Fatiga-Inmovilidad, Depresión-Abatimiento) (Morgan, 1980).

La versión original de este cuestionario es un inventario de medida psicométrica derivado de unos análisis factoriales, compuesto por un listado de 65 adjetivos, los cuales se agruparon después de muchos estudios en 6 dimensiones o estados afectivos identificables:

- a) Tensión-Ansiedad, las escalas de este factor están relacionadas con un aumento de la tensión músculo-esquelética.
- b) Depresión-Abatimiento, las escalas representan un estado de depresión acompañado por una sensación de incapacidad personal.
- c) Rabia-Hostilidad, en este caso manifiestan un estado de rabia y antipatía dirigido hacia los demás.

- d) Vigor-Actividad, en este caso, las escalas sugieren un estado de vigor, entusiasmo y un considerable aumento de energía.
- e) Fatiga-Inmovilidad, representan un estado de cansancio generalizado, acompañado de inmovilidad y baja energía.
- f) Confusión-Desconcierto, representa cierto nivel de desconcierto y despiste. Este último estado afectivo, en la versión que utilizaremos en la investigación queda descartada por resultar residual, en referencia a los demás estados.

Debido a la extensión del POMS y la dificultad en el proceso de respuesta, este fue simplificado y traducido al español por Fuentes, Balaguer, Meliá, & García Merita (1995) a un listado de 29 adjetivos. En él se pueden identificar las mismas dimensiones de los estados de ánimo a excepción de Confusión-Desconcierto y se incorpora una nueva denominada Puntuación global de estado de ánimo (PGEA), definiendo cinco dimensiones: Tensión-Ansiedad (T-A), Depresión-Abatimiento (D-A), Rabia-Hostilidad (R-H), Vigor-Actividad (V-A) y Fatiga-Inmovilidad (F-I), además de la PGEA, considerando cinco niveles de respuesta entre el 0 correspondiendo a Nada y el 4 correspondiendo a Muchísimo.

Actualmente, también existen otras medidas o autoinformes reconocidos internacionalmente para evaluar el efecto de los estados de ánimo en el ámbito de la actividad física y el deporte (Giacobbi, Tuccitto, & Frye, 2007; Puig & Vilanova, 2011; Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, & Valiente, 1999) entre las que destaca por sus propiedades psicométricas, las escalas de afecto positivo y negativo desarrollada por Watson, Clark, & Tellegen (1988) conocido como Positive and Negative Affect Schedule (PANAS).

Competencias Emocionales

Las orientaciones de la Unión Europea, tal como afirma el Ministerio de Educación en España (BOE, 2015), insisten en la necesidad de adquirir competencias durante el proceso de formación en la etapa escolar y universitaria ya que permite alcanzar el pleno desarrollo personal, social y profesional. El concepto de competencia hace referencia a la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.63).

Con la finalidad de establecer la enseñanza por competencias en el contexto escolar, la UNESCO (1996) y el Ministerio de Educación en España (BOE, 2015), plantean cuatro pilares básicos: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a ser; y d) aprender a convivir. Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

El aprendizaje por competencias se caracteriza por su transversalidad, dinamismo y carácter integral, por ello, este proceso debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales, para favorecer los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, de tal forma que, al finalizar las diferentes etapas educativas, los conocimientos adquiridos por

competencias puedan ser transferidos a la vida cotidiana, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida (BOE, 2015).

Para dar respuesta a esta necesidad, las competencias se incorporan en el sistema educativo español no universitario bajo el nombre de competencias básicas, entendidas como las competencias que las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Estas competencias básicas son:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

De estas competencias básicas, nuestro interés se centra en las competencias sociales, estas se caracterizan entre otras cosas por el desarrollo de la capacidad de comunicarse en distintos entornos (sociales y culturales) y favorecer la gestión de los estados afectivos en diferentes situaciones (mostrar tolerancia, expresar y comprender diferentes puntos de vista, sentir empatía) (BOE, 2015). Estas competencias también son denominadas competencias emocionales, afectivas, socioemocionales o socio-personales (e.g. Bisquerra & Pérez, 2007; Casel, 2006; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias,

Greenberg, & Zins, 2000; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000).

Bisquerra & Pérez (2007) indican que las competencias emocionales corresponden al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Estas competencias se basan en el constructo teórico de la inteligencia emocional, pero integran elementos de un marco teórico más amplio, al poner el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo, con unas aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra, & Pérez, 2007).

Una buena adquisición de competencias emocionales, favorece los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y poder prosperar en el ámbito laboral (Bisquerra & Pérez, 2007; Palomera et al., 2008). Por ello, este proceso 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). En esta línea, estudios científicos de diferentes áreas de conocimiento constatan la importancia de promover desde las edades escolares las finalidades o competencias específicas de cada área de conocimiento, por ejemplo, las competencias motrices desde el área de Educación Física (BOE, 2015) y las competencias básicas como las competencias sociales o emocionales (e.g. Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003).

Siguiendo a Bisquerra & Pérez (2007), en el proceso de adquisición de competencias emocionales se identifican cinco fases (figura 5).

- a) Conciencia emocional. consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- b) Regulación emocional. Consiste en regular y gestionar las emociones de forma apropiada en búsqueda del bienestar, ello supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
- c) Autonomía personal. Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- d) La competencia social. Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
- e) Competencias para la vida y el bienestar, Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

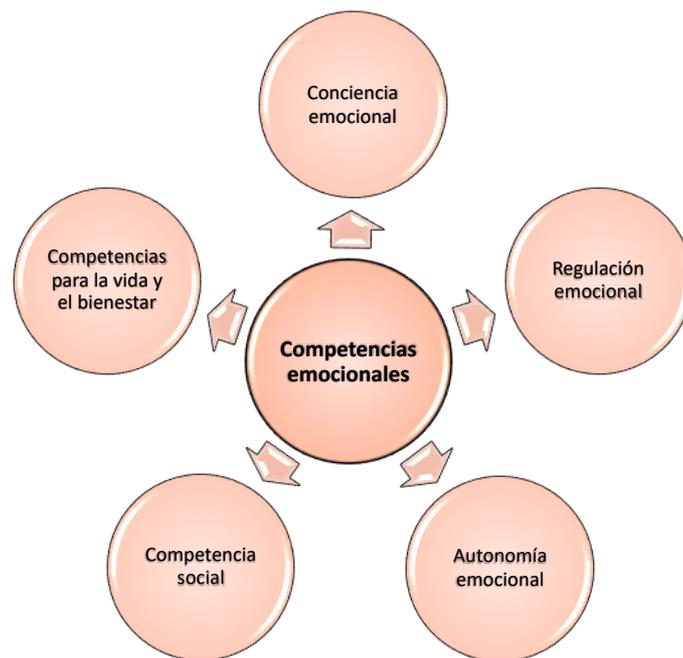


Figura 5. Fases para la adquisición de competencias emocionales

La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices favorece la adquisición de competencias motrices y emocionales, ya que considera la afectividad como la dimensión clave para potencializar las demás dimensiones de la personalidad durante las clases de Educación Física (Parlebas, 2001, Bisquerra, 2003). Por ello se centra en la fase de conciencia emocional, ya que se reconoce la importancia de tener un conocimiento de las propias emociones para seguir avanzando en el proceso de adquisición de competencias emocionales.

Las Singularidades del Alumno y su Papel en las Vivencias Afectivas

Las Singularidades del Alumno y su Papel en las Vivencias Afectivas

Como se ha ido mencionando en los capítulos anteriores, todos los participantes experimentan vivencias emocionales dotadas de singularidad ya que, las situaciones motrices repercuten de manera distinta en cada uno de los alumnos, por ello, todas aquellos aspectos ajenos al juego, concretamente las características individuales como el género, el historial deportivo o los perfiles motivacionales son determinantes en la experiencia emocional (Lagardera & Lavega, 2004) y por tanto en la adquisición de competencias emocionales.

El Papel del Género en las Vivencias Afectivas

En los últimos años, el gobierno español ha promovido diversas medidas legislativas relacionadas con la igualdad de oportunidades. La más destacada ha sido la Ley de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres de 2007. Esta ley recoge la educación como una de las principales líneas de actuación, indicando que los centros educativos deben integrar el principio de igualdad, eliminando estereotipos, aumentando la participación de las mujeres y fomentando proyectos para la promoción y difusión del principio de igualdad.

La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y las emociones vinculadas a la conducta motora, para que el alumno mediante aprendizajes reflexivos pueda controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, al igual que sus efectos en su personalidad. Desde esta perspectiva la Educación Física aspira a ser una educación activa para la promoción del bienestar favoreciendo situaciones de aprendizaje adecuadas para educar desde la convivencia, la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

A pesar de estas directrices curriculares orientadas a la equidad de género y el papel de la Educación Física en la sociedad actual, diferentes estudios constatan que en España el modelo de enseñanza de Educación Física utilizado en muchos centros educativos responde todavía a patrones androcéntricos (e.g., Alvariñas, Fernández, & Lopez, 2009; Blández, Fernández-García, & Sierra, 2007; Moreno & Cervelló, 2005; Valdivia, Sánchez, Alonso, & Zagalaz, 2010), donde el sexismo y la reproducción de los estereotipos tradicionales de género se hacen más visibles (Soler, 2009).

Entre las principales tendencias de desigualdad de género en educación física, Soler (2009) destaca las siguientes:

a) menor implicación y satisfacción de las chicas que los chicos, sobre todo cuando los programas y contenidos de Educación Física se orientan hacia la condición física y la destreza.

b) las chicas consideran que muchas actividades físico-deportivas son específicas del género masculino, ya que, al significar la representación social dominante como actividad propia de los varones, se supone que las chicas puedan tener dificultades para

equipararse en este campo a los chicos, por ejemplo, en lo que respecta a su bagaje motor y a sus perspectivas de tener éxito.

c) los chicos suelen mostrar una percepción superior a las chicas en su competencia deportiva, auto-concepto, aptitud física e interés por el ejercicio físico.

d) Por parte del profesorado pueden destacarse dos constantes que promueven la desigualdad: uso regular de lenguaje sexista y una menor interacción del profesorado con las alumnas respecto a alumnos en las explicaciones y retroalimentaciones. Además, el alumnado relaciona en gran medida las desigualdades de género percibidas en el entorno escolar con la preparación y los gustos del profesorado, detectando una clara tendencia del profesorado a incluir en la programación principalmente actividades consideradas del espacio ‘masculino’, quedando las actividades del espacio ‘femenino’ relegadas a un segundo plano.

Lo anterior coincide con diferentes investigaciones que señalan que socialmente se han transmitido ciertos estereotipos de género, así el estereotipo femenino está asociado con la sensibilidad en las relaciones humanas, la empatía, las habilidades interpersonales, la facilidad para expresar las emociones, prácticas motrices expresivas y cooperativas desde edades tempranas (Alonso et al., 2013; Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Etxebeste, 2001, 2012; Lavega, 2013.); mientras el estereotipo masculino está orientado hacia la independencia, la competitividad, la fuerza o la eficacia, hacia prácticas motrices de cooperación y oposición, especialmente en los deportes en los que existe el encuentro competitivo con el adversario (Berg & Lahelma, 2010; Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barbera, 2012; Green & Rechis, 2006; Hills, 2006; Vidiella, Herraiz, Hernández, & Sancho, 2010; Soler, 2009). Confirmando una vez más la dimensión sociocultural de las emociones (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, & Clément-Guillotin, 2013; Hardin,

& Greer, 2009; Hills, 2006) y la necesidad de controlar variables que acentúan la desigualdad de género, al favorecer estereotipos masculinos como la competición en los programas de Educación Física que buscan promover la igualdad de oportunidades (emocionales) de hombres y mujeres.

Por lo que en la actualidad representa un reto llegar a trascender estos modelos dicotómicos de masculinidad y feminidad en pro de una Educación Física no sexista, dotando al profesorado de todos los niveles educativos de los recursos y capacidades necesarias para llevar desarrollar competencias que permitan a los chicos y a las chicas comunicarse con otros de una forma eficaz y respetuosa, comprender y asumir las diferencias, aceptar los cambios, tolerar los diferentes puntos de vista y las diferentes costumbres, adquirir capacidad de negociación, sentir empatía por sus compañeros y compañeras y también ser honestos. Todo ello con la finalidad de contribuir a su propio bienestar y al bienestar del entorno social en el que conviven.

La Experiencia Deportiva en las Vivencias Afectivas

Cada alumno experimenta una vivencia afectiva distinta ante una situación motriz, por ello cada experiencia motriz incluyendo las deportivas dejan una huella emocional en la personalidad de los deportistas que le va configurando su biografía deportiva o historial deportivo (HD) (González, Garces de los Fayos, Lopez-Mora, & Zapata, 2016).

Contar con un historial de experiencias deportivas vividas, puede orientar las vivencias emocionales, constatando diferencias entre expertos y novatos en varios aspectos del aprendizaje y rendimiento deportivo (Andrade, Arce, Garrido, Torrado, Palacios, & De Francisco, 2011).

El grupo de investigación GIAM, en algunos estudios previos donde ha considerado el historial deportivo, el tipo de juego (dominio de acción motriz y presencia

o ausencia de competición) y sus efectos sobre el bienestar del participante, han demostrado que cuando los participantes tienen antecedentes deportivos la intensidad emocional es superior en ambos géneros, pero las emociones negativas tienden a ser más intensas en hombres que en mujeres sobre todo al competir (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Lavega, March et al., 2013). Además, según el tipo de deporte del que proviene el alumnado, se han observado diferencias; los alumnos con antecedentes en deportes psicomotores registran intensidades emocionales inferiores que los que practican deportes colectivos (Alonso et al., 2013).

De ahí que, para comprender la afectividad, otra variable a considerar sea el historial deportivo del alumnado; es decir si práctica o no con regularidad algún tipo de actividad física o deportiva de competición (e.g. Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, Lagardera et al., 2013; Lavega, March et al., 2013).

El Papel de la Motivación en las Vivencias Afectivas

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, para favorecer vivencias emocionales positivas no solo es necesario conocer el tipo de práctica que se pretende enseñar sino otros aspectos trascendentales externos a esta como las orientaciones de los alumnos hacia la práctica según sus perfiles motivacionales; ya que estar motivado es anticipar sucesos agradables o desagradables (los primeros se buscan y los segundos se evitan) en la vivencia emocional generada por cualquier situación, juego o práctica motriz (Bisquerra, 2000). El dominio de estas dos lógicas (interna y externa) le permitirá al profesor de Educación Física obtener una información valiosa, que le ayudará a hacer una selección de contenidos motrices idóneos (Lavega et al., 2013), logrando mayor implicación y motivación hacia la práctica por parte de sus alumnos, facilitando así la consecución de los objetivos propuestos.

La motivación en las clases de Educación Física es un tema que ha sido analizado desde diferentes perspectivas (Ames, 1995; Duda & Nicholls, 1992; Moreno, Cervelló, Montero, Vera, & García-Calvo, 2012; Nicholls, 1984; Roberts & Treasure, 1995).

La motivación es un constructo teórico cuya definición no ha sido consensuada, sin embargo, Bisquerra (2000) define la motivación como un proceso complejo el que intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Ryan & Deci (2000) indican que estar motivado significa moverse para hacer algo, así, una persona que no siente deseo de actuar se caracteriza como desmotivado mientras alguien que es energético, activo hacia algo, juega o participa en otra actividad lo hace porque está motivado. Asimismo, señalan que saber que el participante está motivado es tan importante como el enfoque u orientación de la motivación que lo lleva a realizar la acción, en otras palabras, las razones que tiene la persona para llevar a cabo una acción determinada.

Con la finalidad de determinar las orientaciones motivacionales de las personas en función de los objetivos que se derivan de su práctica se han creado algunas teorías. En el contexto educativo se destacan especialmente la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2000; Ryan, 1982) y la teoría de metas y logros (Ames, 1992; Duda 1992, 1993; Nicholls 1980, 1989; Roberts 1984, 1992).

La teoría de la autodeterminación.

Esta teoría es una macro teoría de la motivación humana que tiene una conexión con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad en contextos sociales. Se centra en determinar el grado en que los comportamientos humanos son volitivos o

autodeterminados (Deci & Ryan, 1985), es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

En la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) se distingue entre diferentes tipos de motivación según las razones u objetivos que dan lugar a una acción, diferenciando entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.

La motivación intrínseca es aquella donde algo se hace porque resulta interesante, atractivo o agradable para la persona, aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de ejecutar la actividad, en otras palabras, es realizada por el placer que ello conlleva y no por recompensas externas, convirtiéndose así en un elemento clave para el desarrollo cognitivo, social y físico del individuo ya que no se requiere de un estímulo externo para que el individuo actúe. A pesar de su importancia, la mayoría de las actividades realizadas en el día a día no son hechas necesariamente por una motivación intrínseca.

La motivación extrínseca, es un contraste de la motivación intrínseca. Esta constituye un menor grado de motivación y aparece cuando se realizan actividades que no tienen un fin en sí mismo, sino que se describen como un medio para lograr ciertos resultados deseables (Hellin, 2007).

Una de las teorías de la autodeterminación, la integración del organismo de Deci & Ryan, (1985) describe diferentes formas de motivación extrínseca y proponen una taxonomía donde la motivación es estructurada en un continuo que abarca desde la conducta autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada, estableciendo una serie de estados de regulación del comportamiento: amotivación, regulación externa, regulación introyectiva, regulación identificada y regulación integrada.

Cuando la persona no está motivada es probable que no encuentre una intención clara o un objetivo a alcanzar, esto puede acontecer gracias a: a) la actividad a realizar no tiene valor para la persona (Ryan, 1995), b) no se siente competente para hacerlo (Deci, 1975) o c) no cree que obtendrá el resultado deseado (Seligman, 1975).

El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación externa, en esta no hay ningún tipo de interiorización, las acciones se realizan para satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa externa como premios y obligaciones. En el contexto educativo y deportivo este tipo de motivación extrínseca es bastante común, un claro ejemplo de ello es la consecución de regalos por obtener buenas notas.

El tercer tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada. En ésta hay una regulación interna por parte del individuo, quien realiza una acción para mejorar o mantener la autoestima (ego) o para evitar el sentimiento de culpa y ansiedad (Nicholls, 1984; Ryan, 1982). Aunque la regulación es interna, no es autodeterminada ya que los comportamientos no se experimentan como parte de la persona. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden considerar su participación en Educación Física por agradar al profesor, o para evitar un sentimiento de culpabilidad asociado a la no participación (Hellin, 2007).

El cuarto tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, se produce cuando la persona se ha identificado con la importancia de un comportamiento y lo ha aceptado como suyo, regulándolo internamente. Este tipo de motivación conlleva a realizar una actividad libremente, aunque no sea del agrado del sujeto. Por ejemplo, las personas que hacen ejercicio físico por recomendación médica, aunque les resulte aburrido realizarlo.

Finalmente, el quinto tipo de motivación extrínseca, la regulación integrada. Ésta ocurre cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas al yo. Por ejemplo, las personas que hacen ejercicio físico no por recomendación médica sino porque les genera placer, además de considerar los beneficios para su salud.

Teoría de metas y logros.

Esta teoría parte de la base que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y evitar sentirse incompetentes. Así, el sujeto interpreta si es competente a nivel cognitivo, afectivo y conductual desde dos perspectivas u orientaciones diferentes: hacia la tarea o al ego (Nicholls, 1989, 1992).

Cuando la valoración de la competencia se hace desde una orientación hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992) o aprendizaje (Dweck & Leggett, 1988), el objetivo del individuo es la mejora de la competencia personal. Por ello, los alumnos orientados a la tarea centran sus esfuerzos en el proceso como clave para el éxito (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Papaioannou, 1998; Parish & Treasure, 2003; Standage & Treasure, 2000), en Educación Física y el deporte perciben las actividades motrices propuestas como medios para fortalecer la capacidad de cooperación, responsabilidad social, la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Escartí & Brustad, 2000) y el bienestar afectivo (Ntoumanis & Biddle, 1999), incrementando el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas y por mejorar las habilidades propias del deporte.

Por otro lado, los alumnos orientados al ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck & Leggett, 1988), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad con el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad

(Cervelló et al., 2004; Escartí & Brustad, 2000; Papaioannou, 1998; Parish & Treasure, 2003).

Tabla 2. *Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999)*

Orientación a la tarea	Orientación al ego
Alta motivación intrínseca	Alta motivación extrínseca
Baja motivación extrínseca	Baja motivación intrínseca
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación	Metas inalcanzables, con grandes retos
Comparación con las propias actuaciones	comparación con las actuaciones de los demás
Bajas tasas de decepción	Altas tasas de decepción
Factores externos más controlados	Factores externos menos controlados

Existen diferentes factores disposicionales y situacionales que condicionan los objetivos u orientaciones motivacionales (Nicholls, 1989). El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a estar orientado a la tarea o al ego, los estados afectivos y los comportamientos de los participantes son determinantes al margen de la situación o el contexto; mientras, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, las cuales pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación en la actividad (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Parish & Treasure, 2003).

Así cuando el objetivo del estudiante durante una sesión está determinado por factores disposicionales y está orientado hacia el proceso de aprendizaje de la tarea, se provocan actitudes positivas hacia la clase, la diversión y el disfrute, ya que el éxito se encuentra en el proceso y no en el resultado. Por el contrario, cuando el objetivo está orientado hacia el rendimiento o el ego (e.g. ser más rápido que los compañeros, conseguir la mayor cantidad de puntos posibles), la motivación está asociada a la creencia de que la tarea es un medio para conseguir un fin, considerando que el éxito se consigue a través de la comparación, la aprobación social, la consecución de recompensas externas y de

estatus en la sociedad, provocando actitudes negativas (Nicholles, 1989). Por lo tanto, el éxito o el fracaso como resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

Desde una perspectiva de género, algunos autores señalan claros patrones motivacionales según la orientación de la meta y el género de los individuos. Por ejemplo, Newton & Duda, (1993) y White & Duda (1994) señalan en sus estudios la relación entre mujeres y la percepción del trabajo duro como la clave para el éxito (orientación de meta disposicional a la tarea), y los hombres y la creencia de que el éxito se debe a la capacidad y a factores externos (orientación de meta disposicional al ego).

Algunos de los instrumentos más utilizados para valorar la motivación en Educación Física y deporte son: el cuestionario de Ames y Archer (1988) denominado Classroom Achievement Goals Questionnaire; The Sport Motivation Scale (SMS) (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere, & Blais, 1995); Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ) construido y validado por Mullan, Markland, & Ingledew (1997). Este último ha pasado por varios procesos de revisión y modificación, dando como resultados otras versiones, concretamente el BREQ-2 (Markland, & Tobin, 2004) y el BREQ-3 en la versión española (González-Cutre, Sicilia, & Fernández, 2010).

Objetivos

Objetivos

Objetivos Generales

Esta investigación pretende aportar resultados científicos que refuercen criterios y conocimientos aplicados para que los programas de Educación Física y áreas afines impulsen la creación de escenarios pedagógicos favorables al bienestar afectivo tanto en chicas como en chicos. Por ello resulta de máximo interés pedagógico identificar las consecuencias emocionales que originan las diferentes familias de juegos deportivos que emplean los profesores de Educación Física, así como algunos factores asociados a los rasgos de cada participante, por ejemplo, sus antecedentes deportivos.

Aceptando el reto de este compromiso social, esta tesis doctoral se plantea como problema a investigar las consecuencias que la práctica de diferentes clases de juegos tiene en las reacciones afectivas de los estudiantes universitarios de Educación Física, estudiantes de educación secundaria y deportistas como vía para generar conocimiento aplicado en el campo de la Educación Física .

Por ello, se sustenta en la hipótesis de partida que establece que la práctica de juegos deportivos tradicionales suscita mayoritariamente vivencias afectivas positivas, mostrando diferencias entre mujeres y hombres, según el tipo de juego que se practique, el historial deportivo y su perfil motivacional.

Objetivos Específicos

Se señalan a continuación los objetivos específicos que se formularon en cada uno de los artículos presentados en esta tesis:

Artículo 1. Estudiar el efecto de los juegos cooperativos con y sin competición sobre los estados de ánimo de estudiantes universitarios.

Artículo 2. Analizar el efecto de las variables: tipo de juego (en solitario o cooperativo, presencia o ausencia de competición), género, tipo de agrupación del alumnado e inicio-final de la sesión sobre los estados de ánimo de alumnado universitario.

Artículo 3. Interpretar las experiencias afectivas de estudiantes universitarios del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte al participar en juegos cooperativos y psicomotrices, considerando los aspectos internos y externos de los juegos que causan bienestar o malestar en los participantes.

Artículo 4. Estudiar el efecto de las prácticas motrices de atención plena en hombres y mujeres, que en un futuro podrán ser entrenadores deportivos, sobre sus estados de ánimo, teniendo en cuenta las características del deporte de procedencia, volumen de entrenamiento y nivel de competición.

Artículo 5. Desvelar la fuerza predictiva de dos variables predictoras asociadas al juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) sobre la intensidad emocional de estudiantes de Educación Física de Secundaria.

Artículo 6. Investigar la fuerza predictiva de las características del juego (individual o cooperativo; ganar o perder) y de los protagonistas (género, e historial deportivo) para predecir la intensidad de emociones positivas y negativas, así como para

predecir la orientación motivacional (hacia el rendimiento o resultado final) de los participantes durante una sesión de baloncesto en la clase de educación física.

Artículo 7. Analizar la influencia del tipo de tareas motrices según la interacción motriz y el resultado, sobre los estados de ánimo en jugadores de dos equipos de baloncesto (un equipo senior masculino y una selección autonómica infantil femenina).

Metodología

Metodología

Diseño

Este estudio corresponde a un diseño de métodos mixtos (Anguera, Camerino, Castañer, & Sánchez-Algarra, 2014) ya que combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo. En concreto se trata de un diseño basado en la triangulación metodológica que permite integrar y complementar el enfoque cuantitativo y el cualitativo de esta investigación (McMillan & Shummacher, 2011). Este método mixto permitirá realizar por tanto: a) una triangulación de datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas rememoradas (datos de intensidad emocional o cuantitativos que se verán complementados y enriquecidos con los datos cualitativos de interpretación de la justificación que las chicas y los chicos dan a la vivencia de emociones positivas y negativas); b) una triangulación en el análisis (usando diferentes pruebas: estadísticas y análisis de contenido); c) una triangulación de personas (comparando los datos desde la perspectiva de género en los distintos grupos de participantes).

Desde el enfoque cuantitativo, se trata de un estudio con un diseño predictivo transversal (Ato, López, & Benavente, 2013) ya que se exploró la relación funcional de diferentes variables predictoras (variables independientes) sobre la variable criterio (variable dependiente). La muestra fue intencionada (no aleatorizada) y no se empleó ninguna forma de control de las variables extrañas sobre la relación funcional ya que al

tratarse de una experiencia educativa no se modificaron las condiciones habituales de las sesiones (distribución de los grupos de estudiantes, número de estudiantes del género masculino y femenino...).

Desde el enfoque cualitativo, se trata de un estudio fenomenológico en el que se busca investigar la significación que los participantes asignan a las vivencias afectivas en la práctica de juegos. A continuación, se describen con precisión las características del estudio (tabla 3)

Tabla 3. *Características cualitativas del estudio Según Ribas (2007)*

Dilema	Dimensiones	Características del estudio
Universal-singular. Alcance de la generalización	Nomotética/ Ideográfica Observacional/ Experimental	Ideográfica Observacional (observación no participante)
	Validez interna Validez externa Validez ecológica	ecológica
Simple-complejo. Globalidad del enfoque	Analítico/ Holístico	Holístico
Subjetivo-objetivo. Grado de participación del observador	Subjetivo/ Objetivo Emic-etic Participante/No participante	Subjetivo Etic Participante
Información-significado. Nivel de codificación del comportamiento	Información significativa	Información significativa
	Molar/Molecular	

Variables del Estudio

Variables independientes.

Variabes asociadas a las características de los participantes:

- a) Género
- b) Historial deportivo:
 - Con o sin antecedentes
 - Tipo de Historial Deportivo- Dominio acción motriz (HD): HD psicomotor, HD cooperación, HD oposición, HD cooperación- oposición.

- Años de experiencia, horas de práctica semanal
- Tipo de Historial Deportivo - Estructura organizativa: Federada, No Federada (ninguna, práctica de ocio)
- c) Rasgo motivacional de metas de logro: aproximación a la maestría; aproximación al rendimiento; evitación del rendimiento y aprobación social

Variables asociadas a la situación de juego:

- a) Dominio de acción motriz: psicomotor, cooperación, oposición, cooperación- oposición (intrasujetos).
- b) Competición lúdica: con competición, sin competición (intrasujetos).

Variables dependientes.

- a) Intensidad emocional (IE): IE positiva, IE negativa. Explicación emocional (variables fenomenológicas): Interpretación de la vivencia de emociones más intensas referidas a criterios internos (tiempo interno, espacio interno, relación interna, objeto interno) y externos del juego (tiempo externo, espacio externo, relación externa, objeto externo, personas).
- b) Estados de ánimo.

Participantes

Para conocer el estado de la cuestión de las competencias emocionales en su primera fase (conciencia emocional) y su transferencia en los diferentes campos de acción donde el egresado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte pueda desempeñar su labor profesional (e.g. Educación física, entrenamiento deportivo), esta tesis ha considerado diferentes tipos de participantes.

La muestra estuvo compuesta principalmente por estudiantes del grado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

(Universidad de Lleida) y de la Universidad de Girona; también participaron alumnos de Eso de diferentes ciudades de España (Lleida, Murcia, Málaga y las Palmas de Gran Canaria) y jugadores de baloncesto (Tabla 4).

Tabla 4. *Características de la muestra por artículo*

Ámbitos de intervención	Artículo	Descripción de la muestra
INEFC	Artículo 1	93 estudiantes de la asignatura de teoría y práctica del juego motor del INEFC de la Universidad de Lleida durante el curso 2010-2011, 75 hombres (79,8%) y 19 mujeres (20,2%), con un rango de edades de 18 a 41 años ($M = 20,23$, $DT = 3,14$).
	Artículo 2	201 estudiantes de la asignatura de teoría y práctica del juego motor del INEFC (Universidad de Lleida) durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, 75 hombres (79,8%) y 19 mujeres (20,2%), con un rango de edades de 18 a 33 años ($M = 20,24$, $DT = 2,55$), los valores perdidos fueron descartados (15,42%). De esos participantes 163 (81,9%) llevaban años practicando deporte regularmente (disponían de historial deportivo), mientras que 38 (18,81%) no tenían antecedentes deportivos.
	Artículo 3	Participaron 137 alumnos, con un rango de edad de 18 a 33 años ($M = 20,38$, $DT = 2,46$), matriculados en la asignatura Teoría y Práctica del Juego Motor impartida en el curso 2013-2014 del grado de Ciencias de la Actividad física y del deporte del INEFC de la Universidad de Lleida (España).
	Artículo 4	Participaron 300 estudiantes de primer año de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Girona matriculados en los cursos académicos de 2011-2012 y 2012-2013, 246 hombres (82%) y 54 mujeres (18%), con un rango de edad entre 18 a 35 años ($M = 20,04$, $DT = 2,73$).
Alumnos ESO	Artículo 5	Participaron 183 estudiantes de ESO y bachillerato de cuatro regiones españolas (Andalucía, Cataluña, Canarias y Murcia). En total 80 chicos (43,7 %) 103 chicas (56,2%), con edades entre los 12 y 17 años.
	Artículo 6	Participaron 91 estudiantes de ESO de Cataluña, durante el curso académico 2014-2015, 46 hombres (50,5%) y 45 mujeres (49,5%), con un rango de edades de 12 a 14 años ($M = 13,4$, $DT = ,91$).
Deportistas	Artículo 7	El estudio se realizó con jugadores de la Liga Española de Baloncesto Amateur (EBA) ($n = 13$; $M = 22,3$ años; rango de edad = 18 y 28 años; $DT = 3,12$) y jugadoras de una selección infantil femenina que participaron en el Campeonato de España de Selecciones Autonómicas ($n = 13$; $M = 13,8$ años; rango de edad = 13 y 14 años, $DT = 0,43$) en la temporada 2010-2011

Procedimientos e Instrumentos

Antes de las intervenciones, se llevó a cabo una sesión de formación emocional de 1.15 horas de conocimientos teóricos y prácticos en emociones de acuerdo con el modelo de Bisquerra (2000) y Lazarus (1991). En este espacio, los participantes

aprendieron a identificar y clasificar los diferentes tipos de emociones y estados de ánimo, asimismo, se presentaron los cuestionarios que se emplearían en estos estudios. También se explicaron las condiciones de participación.

Para valorar los estados de ánimo, las emociones, los perfiles motivacionales y el historial deportivo de los participantes se emplearon diferentes cuestionarios los cuales fueron cumplimentados al inicio y el final de la sesión. También se realizaron entrevistas las cuales se llevaron a cabo durante los dos días siguientes a la sesión de clase.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados:

POMS: Estados de ánimo.

Para la valoración de los estados de ánimo se empleó el cuestionario Profile of Mood States (POMS) en la versión reducida y traducida al español (Fuentes et al., 1995). El POMS es un auto-informe construido en base a una concepción multidimensional del estado de ánimo (McNair, Lorr, Droppleman, 1971; McNair, Lorr, Droppleman, 1992), con una orientación claramente psiquiátrica, para posteriormente ser aplicado a todo tipo de poblaciones

En la versión reducida de este cuestionario (Fuentes et al., 1995) se pueden identificar las mismas dimensiones de los estados de ánimo de la versión original:

Tensión-Ansiedad (T-A).

El factor T-A se define por unas escalas de adjetivos que describen una tensión músculo-esquelética aumentada. Las escalas que lo definen incluyen unas afirmaciones sobre la tensión somática que no tiene por qué ser manifiestamente observable. Los ítems que hacen referencia a este factor por orden de presentación son: 1 Intranquilo, 8 Inquieto, 11 Agitado, 18 Nervioso, 21 Tenso, 28 Relajado. (24 puntos máximo).

Depresión- Abatimiento (D-A).

El factor D-A representa un estado de depresión acompañado por una sensación de insuficiencia personal. Los ítems que definen este factor están asociados a sentimientos de falta de valor personal, sensación de aislamiento emocional, tristeza o de inutilidad para superar las situaciones y son: 3 Desamparado, 6 Deprimido, 13. Desdichado, 23 Triste, 26 Infeliz (20 puntos máximo).

Rabia-Hostilidad (R-H).

El factor R-H parece representar un estado de enfado y antipatía hacia los demás. Sus ítems que describen unos sentimientos de rabia intensa y manifiesta, de hostilidad más suaves, pero con mayor grado de suspicacia, son: 4 Furioso, 9 Molesto, 12 Luchador, 14 Irritable, 16 Amargado, 19 Enfadado, 24 Enojado, 29 De mal genio (32 puntos máximo)

Vigor-Actividad (V-A).

Los adjetivos que definen el factor V-A sugieren un estado de vigor, de entusiasmo y alto nivel de energía. Se relaciona de manera negativa con los demás factores. Hasta cierto punto este factor de vigor representa un factor de afecto positivo. Los ítems correspondientes a este factor son: 2 Enérgico, 7 Lleno de energía, 17 Animado, 22 Vigoroso, 27 Activo (20 puntos máximo)

Fatiga-Inmovilidad (F-I).

El factor F-I representa un estado de cansancio, inmovilidad y bajo nivel de energía. Aunque se relaciona negativamente con V, constituyen factores independientes, en vez de polos opuestos de un único factor. Los ítems correspondientes a este factor son: 5 Sin fuerzas, 10 Agotado, 15 Cansado, 20 Exhausto, 25 Fatigado (20 puntos máximo)

Puntuación global (PG).

El uso de este instrumento permite obtener una puntuación global de estado de ánimo, a partir de sumar los valores de los cuatro factores que se relacionan directamente como son la Tensión, Depresión, Hostilidad, Fatiga, & restando el Vigor. Para evitar números negativos se le suma 100 como así indica el propio manual (96 Puntos – 20 = 76 +100 =176 puntuación teórica máxima) 80 puntuación mínima de 80 a 176.

Partiendo de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión y tomando como referencia las indicaciones anteriores se pueden realizar las interpretaciones que corresponden a los estados de ánimo que presentan los participantes de esta experiencia en el inicio y final de cada sesión.

GES: Emociones.

Para la valoración de las emociones se empleó la escala validada por Lavega et al. (2013) denominada Games and Emotion Escala (GES). Esta escala permite valorar un listado de emociones (13 en total) las cuales son clasificadas en tres grupos según su valencia:

- a) Positivas: en este grupo se encuentran la alegría, el humor, el amor y la felicidad
- b) Negativas: este grupo incluye las emociones del miedo, la ira, la tristeza, la ansiedad, la vergüenza y el rechazo
- c) Ambiguas: se consideran la sorpresa, la esperanza y la compasión.

Las emociones (tabla 5) se puntúan en una escala de 1 a 7, donde el valor de uno corresponde a “mínima intensidad” y 7 a “máxima intensidad”. Una vez finalizada la puntuación deben explicar cuáles son las emociones que han recibido una mayor puntuación, es decir, deben argumentar el porqué de esas puntuaciones. Se debe explicar mínimo una emoción y un máximo de tres emociones.

Tabla 5. *Clasificación y descripción de las emociones (Lavega et al., 2013)*

Valencia de la emoción	Emoción	Descripción
Positivas	Alegría	Disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio.
	Humor	Inspira alegría y mueve a la risa durante el juego.
	Amor	Desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
	Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego.
	Miedo	Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
Negativas	Ira	Sentir una ofensa contra mi o mi equipo durante el juego.
	Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego
	Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
	Vergüenza	Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal. Timidez que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz
Ambiguas	Rechazo	No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego
	Sorpresa	Reacción a alguna situación de juego imprevista.
	Esperanza	Confiar en qué ocurrirá o se logrará el objetivo de juego que se desea alcanzar
	Compasión	Sentirse afectado por el sufrimiento de otro participante en el juego y sentir el deseo de querer ayudarlo.

Escala GES (Games and Emotion Scale)

Número Alumno/a:Nombre del Juego.....

Indica si el juego realizado es un:

Juego SIN Victoria

Juego CON Victoria ¿Cómo has quedado en este juego? Vencedor/a

Perdedor/a

Instrucciones: Lee atentamente la lista de emociones que se enumeran a continuación. Después de leer cada emoción rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa QUE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 1, que significa “mínima intensidad”, hasta 7, que se refiere a “máxima intensidad”.

	Mínima Intensidad				Máxima Intensidad		
FELICIDAD	1	2	3	4	5	6	7
COMPASIÓN	1	2	3	4	5	6	7
SORPRESA	1	2	3	4	5	6	7
ALEGRÍA	1	2	3	4	5	6	7
TRISTEZA	1	2	3	4	5	6	7
MIEDO	1	2	3	4	5	6	7
HUMOR	1	2	3	4	5	6	7
ANSIEDAD	1	2	3	4	5	6	7
AFECTO	1	2	3	4	5	6	7
IRA	1	2	3	4	5	6	7
RECHAZO	1	2	3	4	5	6	7
VERGÜENZA	1	2	3	4	5	6	7
ESPERANZA	1	2	3	4	5	6	7

Emoción/es escogida/s	Explicación para cada emoción elegida:
Emoción 1:	
Emoción 2:	
Emoción 3:	

Historial deportivo.

Para conocer el historial deportivo de los participantes, estos indicaban cual era el deporte que habían practicado de manera regular a lo largo de su vida, asimismo, debían indicar los años de experiencia, las horas de práctica semana, y el nivel de competición.

Nombre y Apellidos: _____
Fecha: _____
Antecedentes físico-deportivos:
 Indica con una cruz el deporte o práctica motriz que has realizado de manera regular y de manera predominante. No debes considerar las clases de educación física de la escuela o a actividades realizadas esporádicamente. Elige únicamente una opción. En caso de haber realizado más de una práctica de forma regular, elige la que hayas practicado con mayor persistencia, considerando número de años y horas de práctica a la semana.

	Deporte
1	Aerobic (dirigido por un monitor/a)
2	Aerobic deportivo individual
3	Aerobic deportivo parejas
4	Atletismo (Saltos y lanzamientos)
5	Atletismo (Velocidad:100,200,400)
6	Atletismo (800,1500,5000,10000)
7	Atletismo (maratón y cross)
8	Bailes de salón
9	Baile moderno (se coopera con la pareja)
10	Baile moderno (cada uno baila sólo al lado de los demás)
11	Ballet
12	Baloncesto
13	Balonmano
14	Castellers
15	Ciclismo en carretera (competición equipos)
16	Ciclismo en carretera (Competición individual)
17	Ciclismo en pista (Competición individual)
18	Ciclismo en pista (Competición equipos)
19	Ciclismo individual (Tiempo libre)
20	Ciclismo en grupo (Tiempo libre)
21	Danza (sobre todo individual)
22	Danza (sobre todo colectiva)
23	Deportes de lucha (judo, kárate, Taekwondo, esgrima)
24	Duatlón
25	Escalada
26	Escalada deportiva
27	Esquí alpino(competición)
28	Esquí alpino
29	Esquí fondo(competición)
30	Esquí fondo (sin competición)
31	Frontenis (duelo entre jugadores)
32	Frontenis (duelo entre equipos)
33	Fútbol
34	Fútbol sala
35	Fútbol playa
36	Gimnasia rítmica individual
37	Gimnasia rítmica equipos
38	Gimnasia artística
39	Hípica
40	Hockey patines
41	Hockey hierba
42	Ir a correr (al aire libre) individual
43	Ir a correr (al aire libre) en grupo

44	Ir al gimnasio (a realizar a sesiones dirigidas: aerobic, pilates, cycling)
45	Ir al gimnasio actuar en solitario (pesas, cinta rondante, elíptica, bicicleta...)
46	Ir a nadar (a la piscina por libre)
47	Montañismo individual
48	Montañismo en grupo
49	Natación piscina (competición)
50	Natación en aguas abiertas Individual con competición
51	Natación en aguas abiertas individual
52	Natación en aguas abiertas En grupo
53	Patinaje artístico individual
54	Patinaje artístico parejas
55	Patinaje velocidad
56	Pelota vasca (duelo entre jugadores)
57	Pelota vasca (duelo entre equipos)
58	Piragüismo aguas tranquilas individual
59	Piragüismo aguas tranquilas equipos
60	Piragüismo aguas tranquilas maratones
61	Piragüismo aguas bravas individual
62	Remo banco fijo individual
63	Remo banco fijo equipos
64	Rugby
65	Skate competición
66	Skate libre
67	Técnicas de circo
68	Tenis individual
69	Tenis parejas
70	Tiro con arco
71	Triatlón
72	Vela (individual)
73	Vela (equipos)
74	Voleibol
75	Volei-Playa
76	Windsurf
77	Badminton
78	Baile popular (parejas)
79	Enduro
80	Waterpolo
200	Otro deporte o práctica que no aparece en la lista (detallar la modalidad): Indicar denominación:
	Observaciones (por si es necesario dar alguna aclaración sobre la modalidad indicada):

• **Intensidad Historial físico o deportivo** (marca con una cruz o círculo la opción elegida):

A continuación, indica la intensidad (años y horas por semana) con la que has realizado la práctica física o deportiva habitual que has señalado anteriormente.

Años de experiencia: 0 años 1 años 2-años 3-5 años + 5 años

Horas por semana: 0 h/semana 1-5 h/semana + 5 h/semana

Categoría (nivel de práctica o competición)

Señala a qué categoría corresponde la práctica física o deportiva habitual que has indicado anteriormente

- No tengo antecedentes en práctica física o deportiva
- Práctica de ocio (no competitiva, no federada)
- Práctica competitiva (en campeonatos locales o regionales)
- Práctica de alto rendimiento (en campeonatos estatales o internacionales)

Gracias por tu colaboración.

BREQ-3: Cuestionario de motivación.

Para el análisis de los perfiles motivacionales de los estudiantes se empleó el cuestionario BREQ-3 en la versión española (González-Cutre et al., 2010). Este cuestionario desarrollado bajo el marco teórico de la autodeterminación en comparación a sus versiones anteriores contempla la regulación integrada. El cuestionario se compone de 23 ítems: cuatro para regulación intrínseca (ítems 4, 12, 18 y 22), cuatro para regulación integrada (ítems 5, 10, 15 y 20), tres para regulación identificada (ítems 3, 9 y 17) cuatro para regulación introyectada (ítems 2, 8, 16 y 21), cuatro para regulación externa (ítems 1, 7, 13 y 19) y cuatro para la desmotivación (ítems 6, 11, 14 y 23). Para la valoración del cuestionario, los participantes debían puntuar en una escala Likert de 0 (nada verdadero) a 4 (totalmente verdadero).

Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3) Wilson, Rodgers, Loitz, & Scime (2006).

Yo hago ejercicio físico...	Nada				Totalmente verdadero
1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo	0	1	2	3	4
2. Porque me siento culpable cuando no lo practico	0	1	2	3	4
3. Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico	0	1	2	3	4
4. Porque creo que el ejercicio es divertido	0	1	2	3	4
5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	0	1	2	3	4
6. No veo por qué tengo que hacerlo	0	1	2	3	4
7. Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo	0	1	2	3	4
8. Porque me siento avergonzado si falto a la sesión	0	1	2	3	4
9. Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente	0	1	2	3	4
10. Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí	0	1	2	3	4
11. No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio	0	1	2	3	4
12. Porque disfruto con las sesiones de ejercicio	0	1	2	3	4
13. Porque otras personas no estarán contentas conmigo si no hago ejercicio	0	1	2	3	4
14. No veo el sentido de hacer ejercicio	0	1	2	3	4
15. Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy	0	1	2	3	4
16. Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio	0	1	2	3	4
17. Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente	0	1	2	3	4
18. Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	0	1	2	3	4
19. Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio	0	1	2	3	4
20. Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores	0	1	2	3	4
21. Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente	0	1	2	3	4
22. Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	0	1	2	3	4
23. Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo	0	1	2	3	4

Regulación intrínseca: 4, 12, 18, 22

Regulación integrada: 5, 10, 15, 20

Regulación identificada: 3, 9, 17

Regulación introyectada: 2, 8, 16, 21

Regulación externa: 1, 7, 13, 19

Desmotivación: 6, 11, 14, 23

González-Cutre, D., Sicilia, A., & Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22, 841-847.

Estados de ánimo y emociones: Entrevistas.

Para comprender las emociones experimentadas por los estudiantes durante los juegos practicados en la sesión de clase, además de los cuestionarios rellenos por los alumnos, algunos de ellos fueron seleccionados para realizarles entrevistas individuales.

En este estudio se empleó la entrevista semiestructurada ya que este le da libertad tanto al investigador para profundizar en los aspectos que el considere convenientes, así como al entrevistado para responder una forma más abierta proporcionando mayor cantidad de información susceptible para ser analizada. En este caso, el entrevistador contaba con un guion que incluía aspectos claves relacionados con el juego y el participante que debían abordarse, así como preguntas indirectas diseñadas para que el entrevistado tuviera un amplio margen de respuesta y pudiera reflexionar sobre sus propios datos.

La entrevista estuvo compuesta por varias fases: en la primera fase, las preguntas estaban orientadas a la sesión en general y a las percepciones que el participante tenía de la misma, en la segunda fase las preguntas estuvieron orientadas a las explicaciones de los datos registrados en los cuestionarios, finalmente, en la tercera fase el entrevistado tras visionar algunos videos de la sesión práctica profundizaban en los aspectos que consideraran relevantes y que no fueron abordados en las fases previas. La realización de las entrevistas se pactó con los participantes una vez terminada la sesión de clase. El plazo máximo para realizar la entrevista era dos días pasada la sesión para evitar que los recuerdos y las emociones fueran confusos por efectos del tiempo. Todas las entrevistas fueron realizadas por el mismo investigador y fueron registradas en formato de audio, con una duración aproximada de 30 minutos. (Riba, 2007; Taylor & Bogdan, 1987). En total se realizaron doce entrevistas (2 por participante).

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA JUEGOS Y EMOCIONES

Objetivo: Comprender las emociones experimentadas por el estudiante durante los juegos practicados en la sesión de clase.

Entrevistador:

1ª parte: conciencia general de la sesión (SIN los datos)

1. Percepción general de la sesión:

¿Qué recuerdas de la sesión de clase?

¿Cómo te sentiste durante la sesión de clase?

¿Cuál es tu percepción de la sesión?

¿A qué crees que se deben las emociones experimentadas?

¿Qué fue lo más/menos importante para ti? (ambiente de clase, los juegos, el grupo, etc.)

2. Género: ¿En tu condición de chic@ te han gustado los juegos; piensas que si fueras del género opuesto te hubieran gustado más o menos los juegos, crees que l@s chic@s de clase piensan lo mismo?

Género Juego: ¿El hecho de participar con personas del mismo o distinto género te ha hecho sentir algo distinto?

3. Historial Deportivo

¿Has practicado algún deporte y en qué nivel?

¿Qué es lo que más te atrae de tu deporte?

¿Cuál es tu principal motivación para practicarlo?

¿Cuál es la principal diferencia en las emociones experimentadas durante los juegos y cuando prácticas deporte?

¿Piensas que la manera de implicarte en los juegos tiene algo que ver con tu historial deportivo; tipo de deporte practicado; experiencias previas?

4. Estados de ánimo

¿Al principio de la sesión te sirvió la tarea de ejercicios respiratorios para nivelar tu estado emocional?

Si comparas ese estado emocional al principio y al final de la sesión, ¿piensas que se modificó?

5. Competición o no competición:

¿Qué tipo de juegos te gustaron más; con o sin competición?

Al haber competición, ¿Era importante ganar en los juegos?

6. Motivación por los juegos

¿Cuál fue el juego que más/menos te gusto?

2ª parte: conciencia emocional (CON los datos delante)

7. Juego a juego

¿Qué recuerda de la actividad #1,2,3 y 4? (preguntar una por una)

¿Qué valoración hace de la actividad? (comparar resultados cuestionario)

¿cree s que el juego anterior puede influenciar en las emociones del siguiente juego?

Nota: Averiguar para cada juego datos relativos al BIENESTAR O MALESTAR que le produjo el juego.

8. Roles

¿Cómo te sentías mejor en los juegos: persiguiendo o huyendo?

¿Tu bienestar o malestar tuvo que ver con la facilidad o dificultad de cambiar de rol?

9. En relación a momentos juego

Crees que la duración de los juegos es acertada

10. Competición

¿Te sentiste bien al competir/ a pesar de no competir?

¿Observaste alguna injusticia en la competición?, ¿te afectó?

Victoria: ¿Cómo te afectó, fue clara, ajustada?
Derrota: ¿Cómo te afectó?

11. En relación al adversario

¿Cómo te has comportado con el adversario, y el cómo se ha comportado contigo?
¿Cuándo perseguías o te perseguían te ha afectado como se comportaban los demás contigo, o con la persona que perseguían? ¿Y cuándo atrapaban a alguien te afectaba?

3ª parte. conciencia emocional (delante del vídeo con las imágenes)

12. Mientras observas las imágenes:

¿Crees que puedes aportar algo adicional acerca de tus emociones?
¿Cómo te percibes en las grabaciones?

13. Luego de ver las grabaciones:

¿crees que tus percepciones cambias o te percibes de la misma forma en que te has descrito?
¿Qué opinas de tu actitud y comportamiento durante el juego?
¿Consideras que era importante para los integrantes del grupo llevar la puntuación y por qué?
¿Seguían algunos criterios de género para la selección de pareja?
¿Qué emociones creías que se generarían durante el juego y por qué?

Nota:

¿Quieres decir alguna cosa que creas que debas decir y que no te haya preguntado?

Análisis de los Datos

Debido a los instrumentos utilizados, los datos obtenidos fueron de naturaleza cuantitativa y cualitativa

Análisis de los datos cuantitativos.

Para el análisis de los datos cuantitativos se emplearon dos técnicas estadísticas diferentes: modelo lineal generalizado mediante el uso de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) y un modelo multinivel representado por los árboles de clasificación CHAID.

Ecuaciones de estimación generalizadas (GEE)

El modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable, se utilizó para establecer como interaccionaban las variables entre sí. Estas interacciones fueron acompañadas por el tamaño del efecto basados en la d de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas (Rosnow & Rosenthal, 2009). El modelo tomó en consideración factores intra-sujetos e inter-sujetos.

Árboles de clasificación CHAID

Los árboles de clasificación, desarrollados originalmente por Morgan y Sonquist (1963), son una técnica de análisis de segmentación no paramétrica (*distribution free procedure*) con una finalidad exploratoria. El árbol de clasificación es un algoritmo que genera un modelo de flujo donde clasifica los datos a partir de las variables explicativas cuya relación con la respuesta se manifiesta a partir de diferentes niveles de significación o importancia. Se generó un árbol de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado) para permitir particiones en más de dos ramas. Se empleó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0.

En este caso, se empleó 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 padres. 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), las demás opciones fueron aplicadas con los parámetros por defecto del programa.

Para esta investigación, con el procedimiento CHAID se pretendió explicar el nivel de predictibilidad de dos variables: Dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición) y competición (con competición o sin competición) sobre las emociones experimentadas (emociones positivas o negativas).

Analisis de los datos cualitativos.

El análisis de contenido de los datos narrativos que describieron los alumnos, tanto en el cuestionario GES como en las entrevistas semiestructuradas se realizó siguiendo las fases que indican Miles & Huberman (1994) para reducir, separar, sintetizar y agrupar las unidades de significado.

En primer lugar se realizó la tarea de reducir los datos. Para ello se utilizó dos procedimientos diferentes: a) un procedimiento deductivo, con base en el marco teórico de referencia de la praxiología motriz donde se establece que hay aspectos internos (lógica interna) relacionados con los juegos (el espacio, el material, relaciones con o sin interacción motriz, el tiempo) y con reglas, así como, aspectos externos relacionados a las características de los participantes (personas); y b) un procedimiento inductivo, construido a medida que se analizaron los datos, en función de las características de la información que se iba obteniendo.

El manual de usuario (tabla 6) fue desarrollado por un equipo de cuatro investigadores expertos en teoría de la acción motriz y educación emocional, doctores en ciencias de la actividad física y deporte, pertenecientes al grupo de investigación en

acción motriz (GIAM) y con una amplia trayectoria de investigación en el campo abordado.

Para el manejo del análisis de datos cualitativos (codificación y análisis) se utilizó el programa informático ATLAS.TI V6.2 que permitió realizar la sistematización de la información seleccionada.

Siguiendo el manual desarrollado, una investigadora interpretó todas las entrevistas, agrupadas en tres unidades hermenéuticas (todas las entrevistas, entrevistas de juegos psicomotores, entrevistas de juegos de cooperación). Acto seguido dicho análisis fue revisado en compañía de otra investigadora consensuando las diferencias encontradas para buscar así la fiabilidad inter sujetos en las categorías y subcategorías analizadas (Cohen & Manion, 1990; Riba, 2007).

Tabla 6. *Manual de observación para el análisis de contenido*

Categoría/subcategorías	Definición
1 Bienestar	Todo comentario que haga alusión al bienestar del estudiante causado por la práctica del juego o por factores externos a éste
1.1 Bienestar grupal	El bienestar expresado por la persona hace referencia al grupo
1.2 Bienestar Individual	El bienestar expresado por la persona hace referencia a si mismo
2 Malestar	Todo comentario que haga alusión al malestar de la persona causado por la práctica del juego o por factores externos a éste
2.1 Malestar grupal	El malestar expresado por la persona hace referencia al grupo
2.2 Malestar individual	El malestar expresado por la persona hace referencia a si mismo
3 Neutro	Los comentarios hechos no tienen ningún contenido afectivo
4 Contenido experiencia	El comentario hace alusión a los beneficios de reflexionar sobre la afectividad
5 Lógica externa	La LE se refiere a aquellos aspectos no recogidos en el juego. Hacen alusión a características individuales de los jugadores o a otros aspectos del contexto.
5.1 LE Espacio	Presencia o ausencia de términos relativos la instalación
5.2 LE Material	Presencia de términos relativos a características externas de los objetos
5.3 LE Relaciones	Términos vinculados con: las relaciones entre los participantes u otras personas en un contexto diferente al del juego así mismo como la calidad de las mismas, opiniones sobre sus compañeros/grupo fuera del juego
5.4 LE Tiempo	Términos relativos al tiempo externo (e.g., la presencia o ausencia de experiencias competitivas fuera del juego, hora de realización de la actividad...
5.5 LE Personas	Términos relativos a consideraciones de la propia persona como: gustos/ disgustos o preferencias, opiniones o percepciones sobre el juego u otra actividad, pero no de sus compañeros.
6 Lógica interna	Los comentarios hacen referencia explícita a rasgos del juego especialmente con la relación a los otros jugadores, con el espacio, con el tiempo y con el material.
6.1 LI Espacio	Presencia de términos relativos a la noción de espacio o sobre el terreno de juego
6.2 LI Material	Presencia de términos relativos a la noción de objetos de durante el juego
6.3 LI Relaciones	Referencias a la presencia o ausencia de interacción entre los participantes mientras juegan, alusiones a los compañeros, a los contrincantes o rivales. Comentarios del juego referidos a la presencia o ausencia de competición.
6.4 LI Tiempo	Alusiones a “ganar”, “perder”, a la “competición”, y sus sinónimos como es el caso de “pique” entre contendientes, elementos relacionados con el “sistema de puntuación
6.5 LI Reglas	Términos relativos al pacto o a las reglas de juego, en general al universo de la lógica interna.

Resumen Metodología

Tabla 7. Resumen metodológico

Metodología	Artículo 1	Artículo 2	Artículo 3	Artículo 4	Artículo 5	Artículo 6	Artículo 7
Muestra	Inefc Lleida	Inefc Lleida	Inefc Lleida	Inefc Girona	ESO España	ESO Cataluña	Deportistas
Enfoque	Formación profesional	Formación profesional	Formación profesional	Entrenamiento	Deporte escolar	Educación física	Entrenamiento
Variables independientes							
Dominio de acción motriz	Cooperación	Psicomotor Cooperación	Psicomotor Cooperación	Psicomotor (Introyectivas)	Psicomotor Cooperación	Psicomotor Cooperación Oposición Coop-Opos	Psicomotor Cooperación Oposición Coop-Opos
Con/Sin competición	Con/Sin	Con/Sin	Con/Sin	Sin	Con	Con/Sin	Con/Sin
Perspectiva de Género	No	Si	No	Si	Si	No	Si
Historial deportivo	No	No	No	Si	Si	No	No
Perfil motivacional	No	No	Si	No	Si	No	No
Variables dependientes							
Emociones	No	No	Si	No	Si	Si	No
Estados de ánimo	Si	Si	Si	Si	No	No	Si
Instrumentos	POMS	POMS	GES POMS Entrevistas semiestructuradas	POMS	GES BREQ-3	GES	POMS
Técnica de Análisis de datos	GEE	GEE	Análisis de contenido	GEE	CHAID	GEE CHAID	GEE

Resultados

Resultados

Artículos publicados

Artículo 1.

Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., & Aires, P. (2014). Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 18, 178-190.

Artículo 2.

Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196-203.

Artículo 3.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Prat, Q., & Serna, J. (2018). University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective. *Current Psychology*, 1-11.

Artículo 4.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Serna, J., & March-Llanes, J. (2018). The mindfulness techniques in the affectivity training in future trainers: the gender perspective. *Educational Psychology*. Manuscrito presentado para su publicación.

Artículo 5.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Serna, J., Echeverri, A (In press).
Orientação motivacional e intensidade das emoções no basquetebol escolar: variáveis
preditoras. *Journal of Physical Education* (Maringá).

Artículo 6.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A. (2018). Los juegos motores como
recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Cultura
Educación*. Manuscrito presentado para su publicación.

Artículo 7.

Serna, J., Muñoz, V., Lavega, P., March, J., Sáez de Ocáriz, U., & Hileno, R. (2017).
Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Revista de
Psicología del Deporte*, 26(1), 37-44.

Discusión

Discusión

De acuerdo con el marco teórico de referencia, el profesional de la actividad física y del deporte debe considerar la gran contribución que ofrece el uso del juego deportivo tradicional en cualquier contexto en el que puede intervenir. Ya sea en el ámbito de la educación, entrenamiento o recreación, las personas que intervienen participan de experiencias motrices profundas que activan todas las dimensiones de su personalidad, de modo que la persona interviene movilizándolo todo lo que la caracteriza, (a nivel orgánico, cognitivo relacional y afectivo) trasladando a la persona a vivir experiencias motrices distintas en función de la práctica motriz que realice.

En esta tesis doctoral se constata la gran contribución de los juegos y prácticas motrices para generar experiencias de bienestar emocional y relacional, destacando la importancia de que los futuros egresados de ciencias de la actividad física y el deporte reciban en su formación universitaria con criterios rigurosos que les permita comprender esa correspondencia entre el tipo de prácticas motrices que podrán utilizar en un futuro y los efectos que se producen a nivel afectivo. Comprender esa relación va permitir que sus futuras intervenciones puedan ir orientadas a programas de calidad que potencien el desarrollo armónico e integral de la personalidad de los protagonistas

Es probable que las intervenciones de cualquier profesional del ámbito de la Actividad Física y el Deporte (contexto educativo o entrenamiento deportivo) sean distintas al considerar las características de las personas que intervienen. Generalmente, cada profesional tiene una ideología que lo lleva a realizar intervenciones diferentes de otros profesionales, pero no siempre se dispone de criterios científicos para llevar a cabo aquella ideología o causar aquellos efectos que toda intervención debería plantearse. Por este motivo, con el objetivo de aportar evidencias científicas a los profesionales de la Actividad Física y el Deporte para que sus intervenciones sean con criterio científico, esta tesis se plantea como hipótesis de partida que la práctica de juegos deportivos tradicionales suscita mayoritariamente vivencias afectivas diferentes en función del tipo de juego que se realice (dominio de acción motriz y la presencia o no de competición), y de otras variables relacionadas a los protagonistas (el género, el historial deportivo y el perfil motivacional).

Este trabajo considera que es necesario intervenir en los diferentes momentos en los que se sitúa la persona y el profesional de la actividad física y el deporte. Por un lado, desde un punto de vista formativo cuando el futuro profesional se está formando es necesario realizar intervenciones basadas en la reflexión en acción, en la toma de conciencia de lo que está aconteciendo cuando se aplican diferentes tipos de juegos. Por otra parte, cuando las personas son protagonistas de las clases de educación física, contexto donde principalmente interviene el graduado; y paralelamente en el contexto deportivo, donde el entrenamiento debería estar asociado a una intervención global de sus experiencias.

Así pues, es necesario dotar de criterios científicos rigurosos que permitan al futuro graduado ser competente en su intervención. De ahí la necesidad de considerar el

papel que juegan diferentes variables asociadas a el tipo de práctica que se realiza (lógica interna) y también otras variables externas al juego relacionadas con los participantes (lógica externa). Este conocimiento permitirá que los profesionales sean competentes cuando planifiquen y evalúen los efectos generados por los contenidos seleccionados para su intervención.

Al analizar el efecto del juego sobre las vivencias emocionales, se confirma el papel del juego como un recurso pedagógico de primera categoría para trabajar la dimensión afectiva que favorece el bienestar en todos los grupos estudiados. Independientemente del tipo de juego (dominio de acción motriz y la presencia o ausencia de competición) cualquier juego genera emociones y estados de ánimo positivos, favoreciendo una formación afectiva y por tanto integral. Las intensidades de estas experiencias y sus valencias (positivas o negativas) varían según la lógica interna (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición) (Cumming et al., 2007; Lavega et al., 2014) y externa del juego (singularidades de los participantes y el contexto) (Bisquerra, 2000; Chalabaev et al., 2013; González, Garces de los Fayos, Lopez-Mora, & Zapata, 2016; Ryan & Deci, 2000).

Considerando que hay dos grandes grupos de variables que el futuro egresado debe conocer, controlar y aplicar, este apartado realiza una recapitulación de aquellos aspectos distintivos más relevantes referidos a los efectos de los tipos de juegos y otras variables como el género, el historial deportivo y el perfil motivacional sobre las vivencias afectivas, todo ello entendido como una única unidad que debería considerarse cuando se interviene en el contexto de la educación o del entrenamiento deportivo.

Efectos de los Dominios de Acción Motriz (tipo de interacción motriz) en las Vivencias Afectivas

Como se ha indicado anteriormente, los juegos deportivos tradicionales son portadores de bienestar. El profesional debe de reconocer que según las interacciones motrices que se den entre los participantes las vivencias afectivas serán diferentes (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2014; Lavega, Lagardera et al., 2014; Lavega, March et al., 2013). Entre los dominios de acción motriz se destacan los juegos psicomotores y cooperativos por su efecto sobre las emociones y los estados de ánimo positivos, no obstante, los valores tienden a ser más intensos en los juegos donde hay interacción motriz entre los participantes para lograr la consecución del objetivo propuesto, concretamente en los juegos cooperativos. Con relación a las interacciones motrices que generan malestar, los resultados indican que los juegos psicomotores también pueden ser portadores de malestar, generando mayores intensidades negativas en comparación con los juegos de cooperación.

Las lógicas internas de estas dos familias de juegos llevan a los participantes a relacionarse de manera diferente, causando vivencias afectivas diferentes. En los juegos psicomotores no hay ninguna interacción motriz entre los participantes, contrario a lo que ocurre en los demás dominios de acción motriz, por tanto, la dificultad de este tipo de tareas reside en la automatización de gestos, donde cada protagonista se pone a prueba así mismo al realizar acciones de forma repetitiva una y otra vez, trabajando valores como la persistencia y la dedicación hasta completar un desafío o lograr un objetivo, situación que probablemente puede proporcionar bienestar (Parlebas, 2001), aunque también puede ocurrir lo contrario, es decir, que la realización de las mismas secuencias cause vivencias afectivas negativas (Lavega-Burgués, Lagardera et al., 2018)

Concerniente a los juegos cooperativos, estos hallazgos coinciden con estudios previos (Duran, 2017; Lavega et al., 2014) donde se ha analizado el efecto de diferentes tipos de juegos sobre las vivencias emocionales, confirmando que los juegos cooperativos tienden a estimular con mayor intensidad las emociones positivas y con poca intensidad las emociones negativas. Estos resultados corroboran el papel de los juegos cooperativos como un excelente recurso para promover en los protagonistas experiencias intensas de bienestar subjetivo y social, ya que invita a los protagonistas a solucionar retos compartidos reforzando el sentimiento afectivo de pertenencia a un grupo al cooperar para alcanzar un objetivo común, además de introducir a los participantes en contextos sociales que exigen valores como el diálogo, la solidaridad, la empatía, la generosidad, la confianza, el respeto y sacrificio por los demás, trabajando así las relaciones interpersonales (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2009; Lavega et al., 2011; Lavega, Alonso et al., 2014; Lavega, Lagardera et al., 2014; Rovira et al., 2014; Parlebas, 2001).

La práctica de juegos de oposición y cooperación-oposición parece no repercutir de forma relevante en el bienestar de los protagonistas, en contraste con los estudios de Gea, Alonso, Ureña & Garcés de los Fayos Ruíz (2016) y coincidiendo con los estudios de Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste, & Urdangarín (2014) respectivamente. Esto se debe probablemente a que son los dominios de acción motriz que más emplean en las situaciones de entrenamiento y durante las clases tradicionales de educación física. En baloncesto acciones como el 1*1 (oposición), el 2*2, el 3*3 (cooperación-oposición) son conceptos claves para conseguir el éxito (Serna, Muñoz, Hileno, Solsona, & Sáez de Ocáriz, 2017) y por ello son practicadas constantemente durante los entrenamientos, la familiarización con este tipo de tareas puede explicar que no se haya generado cambios en las vivencias afectivas orientadas al bienestar (Kemper, 1978; Parlebas 2001).

Efectos de la Competición (presencia o ausencia) en las Vivencias Afectivas

Otro aspecto de suma importancia que el profesional debe tener presente es el uso de la competición en sus propuestas de intervención para generar vivencias afectivas orientadas al bienestar (Lavega, Alonso et al., 2014). Como se ha demostrado en otros estudios las vivencias afectivas varían según la presencia o ausencia de competición (Duran et al., 2015; Etxebeste et al., 2014; Lavega et al., 2014; Lavega et al., 2017; Lavega-Burgués, Lagardera et al., 2018).

Coincidiendo con investigaciones previas (Lavega et al., 2011), se observa que los juegos con competición generan vivencias positivas, sin embargo, también pueden generar vivencias negativas. En las situaciones donde el resultado es favorable el protagonista experimenta vivencias afectivas asociadas al bienestar, pero cuando el resultado es la derrota éste experimenta vivencias afectivas asociadas al malestar (Hanin, 2000; Lavega, Filella et al., 2013; Lazarus, 2000). La lógica interna de estos juegos exige a los participantes gestionar el estallido emocional que provoca el enfrentamiento competitivo y la diferenciación entre ganadores y perdedores (Lavega, Lagardera et al 2014, Parlebas, 2001), todas estas vivencias afectivas pueden repercutir en su personalidad del alumno (Lagardera, 2009). Perder y no lograr el objetivo supone mostrar a sus compañeros falencias y debilidades que podrían desconocer, quedando expuestos para ser juzgados por sus compañeros, generando una pérdida de estatus por parte del participante y asignación de poder a sus compañeros, provocando emociones negativas como miedo y ansiedad, aunque ganar puede representar todo lo contrario (Kemper, 1978, 1991)

Ante estas situaciones que pueden generar un ambiente crítico para el desarrollo de la afectividad (Derry & Phillips, 2004), es trascendental que el profesional esté

preparado para hacer frente a los efectos adversos que pueda generar la derrota en los participantes y evitar que se convierta en una fuente de conflicto (Costes & Sáez de Ocáriz, 2012; Sáez de Ocáriz, Lavega, & March, 2013), desmotivación o de baja participación (Cumming et al., 2007), haciendo un uso adecuado de la competición sin basar sus intervenciones exclusivamente en modelos competitivos, proponiendo juegos sin competición los cuales se muestran como fuente de vivencias positivas y como un recurso para minimizar o controlar las vivencias negativas, donde los protagonistas están alejados de un resultado final (Lavega, Alonso et al., 2014). Por tanto, sería aconsejable proponer una gran variedad de tareas motrices donde todos puedan experimentar tanto el éxito como el fracaso, así como tareas sin competición donde la atención esté centrada en la diversión y el disfrute del juego (Etxebeste et al., 2014; Parlebas, 2001), favoreciendo una valoración cognitiva positiva de las emociones con la atención centrada en la tarea y no el resultado final (Scheer, 2012).

No obstante, para valorar e interpretar de una forma más profunda el impacto de la competición sobre las vivencias afectivas de los participantes es necesario considerar la interacción entre las variables asociadas al juego: dominios de acción motriz y competición (Lavega, Alonso et al., 2014).

Efectos del Tipo de Juego (tipo de interacción motriz y competición) en las Vivencias Afectivas

El profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte dispone de diferentes tipos de juegos a nivel relacional (juegos psicomotores y sociomotores) los cuales pueden realizarse con o sin competición (Parlebas, 2001). Conocer cómo interactúan estas variables, le permitirá al futuro profesional prever los efectos que causaran sus intervenciones en los protagonistas, así como saber con mayor exactitud si

la selección de contenidos es idónea para el cumplimiento de los objetivos propuestos (Lavega et al., 2013)

Diferentes estudios han valorado la interacción entre éstas variables del juego y sus efectos sobre las vivencias afectivas en diferentes grupos de poblaciones, en éstos, así como en nuestros estudios se observan diferencias en las vivencias afectivas según las relaciones motrices que se establecen en el juego y si estas están acompañadas o no de la competición (Duran & Costes, 2018; Etxebeste et al., 2014; Lavega et al., 2014).

Nuestros resultados indican que, si los juegos psicomotores y cooperativos se acompañan de competición, ambos favorecen el bienestar de los protagonistas, especialmente cuando se obtiene la victoria, aunque la naturaleza relacional de estas dos familias sea diferente (Parlebas, 2001). En los casos de derrota, todas las familias de juegos suscitan vivencias asociadas al malestar, pero con menores valores en los juegos psicomotores. Ante la ausencia de competición todas las familias de juegos favorecen las vivencias afectivas con orientación positiva, aunque los juegos psicomotores sin competición también pueden aumentar los valores negativos en comparación con los juegos cooperativos

Parecen poco despreciables los beneficios que el profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte puede obtener para sus protagonistas al invitarlos a participar en juegos psicomotores ya que, tanto en presencia como en ausencia de competición, favorecen el bienestar de los protagonistas. Su lógica interna lleva implícito realizar secuencias de juego, las cuales pueden generar bienestar mientras se familiariza con la situación, una vez explorada, si se quiere mejorar la eficacia, es necesario repetirla una y otra vez, cuando estas acciones cuentan con un componente competitivo la motivación del alumno parece aumentar ya que ayuda al protagonista a sobreponerse a la

ausencia de la novedad, a la falta de interés por realizar acciones o tareas repetitivas (Collard, Oboeuf, & Ahmaidi, 2007, Duran, Lavega, Salas, Tamarit, & Invernó, 2015), generando experiencias positivas al conseguir el éxito como resultado de su persistencia y dedicación en el perfeccionamiento de la tarea realizada; ante la derrota, ya que la responsabilidad de no haber cumplido el reto propuesto no recae sobre ninguna otra persona más que el protagonista, éste puede adquirir mayor conciencia y motivación que lo llevan a seguir trabajando para superarse a sí mismo y al reto propuesto (Duran et al., 2015; Etxebeste, 2012; Lavega et al., 2014; Ntoumanis, 2001; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

Cuando el profesional propone juegos cooperativos, orienta a los participantes a alcanzar un objetivo común, para ello, los protagonistas deben de interactuar motivadamente, comunicarse entre ellos y encontrar estrategias que les permita cumplir el reto propuesto (Lavega, 2009; Parlebas, 2001). Gracias a los beneficios que se pueden obtener de los juegos cooperativos con y sin competición, el profesional se puede servir de estos para favorecer el bienestar individual y grupal de los protagonistas, ya que las situaciones motrices que se dan en estos juegos llevan a los participantes a desarrollar valores como el diálogo, la empatía y el sacrificio por los demás (Lavega, 2009; Lavega, Lagardera et al., 2014; Parlebas, 2001; Rovira et al, 2014) experimentando vivencias afectivas positivas que refuerzan su sentido de colectividad o pertenencia al grupo (Lawler & Thye, 1999). Concretamente en los juegos cooperativos con competición, el objetivo está orientado a vencer a otro equipo sin que haya ninguna interacción motriz con el equipo rival, hecho que implica anteponer el interés del equipo al individual (Lavega et al., 2011) así como la comparación de los resultados entre equipos que están separados, por ello, a pesar de contar con la complicidad motriz de los compañeros las acciones motrices están orientadas a un marcador final, sometiendo a los protagonistas a

un estrés competitivo (Lavega, Lagardera et al., 2014, Parlebas, 2001). Acciones como elegir la mejor estrategia, llevarla a cabo por todos los integrantes del grupo de forma coordinada, son exigencias de los juegos cooperativos que justifican la activación de las emociones (Lavega, Lagardera et al., 2014), las cuales si se realizan de forma exitosa para obtener la victoria favorecen el bienestar, de no ser así, las vivencias estarán orientadas hacia el malestar (Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014; Kemper, 1978; Lavega et al., 2017; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013).

Al igual que los dominios de acción motriz mencionados anteriormente, los juegos de oposición son una familia de juegos que al interactuar con la variable competición desencadenan vivencias afectivas diferentes (Lavega et al., 2014; Lavega, Lagardera et al., 2014). El profesional debe considerar que estos juegos requieren que el protagonista se enfrente al menos ante un adversario que se opone a la consecución del objetivo motor, para conseguir el reto es necesario la decodificación de las conductas motrices del adversario y a la vez generar respuestas confusas para el contrario (Parlebas, 2001) y si se acompañan de competición pueden generar vivencias negativas si los protagonistas no disponen de competencias sociales (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010; Lavega et al., 2013; Lee, Mower, Busso, & Narayan, 2011; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Con relación a los juegos de cooperación-oposición, a pesar de las creencias sobre los beneficios afectivos de este tipo de interacciones motrices presentes en deportes como el baloncesto o el fútbol, nuestros resultados no muestran diferencias en las vivencias afectivas de los protagonistas, coincidiendo con otros autores (Alonso et al., 2013; Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014) quienes plantean que aunque no hay diferencias en las vivencias afectivas, éstas muestran una tendencia similar a los tipos de juegos sociomotores. Por ejemplo, las vivencias positivas

son similares a las experimentadas en los juegos de cooperación y de oposición, y las vivencias negativas tienden a ser menores que en los juegos de oposición y de cooperación

Efectos del Tipo de Juego en las Vivencias Afectivas Según el Género, el Historial Deportivo y los Perfiles Motivacionales

Conocer como el tipo de juego (relaciones motrices y competición) interactúa con el género, el historial deportivo y la orientación de los perfiles motivaciones puede ser de gran interés para el profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, ya que le permitirá saber cómo las vivencias afectivas de los protagonistas están condicionadas por estas variables, causando experiencias de bienestar o malestar (Ames, 1995; Duda & Nicholls, 1992; Duran et al., 2015; Lavega et al., 2011; Lavega, Filella et al., 2013; Lavega, March et al., 2013; Lavega et al., 2017; Moreno et al., 2012; Nicholls, 1984; Roberts & Treasure, 1995).

Desde una perspectiva de género, cuando se propone una intervención en el contexto educativo o en el contexto del entrenamiento deportivo que busque favorecer la equidad de género es necesario que el profesional considere que cuando se presentan diferentes tipos de juegos los chicos y las chicas no siempre experimentan el mismo tipo de vivencias afectivas (Etxebeste et al., 2014; Lavega et al., 2014; Lavega et al., 2017; Moreno & Cervelló, 2005).

El profesional debe tener presente que cuando se plantean diferentes tipos de situaciones motrices con competición, especialmente cuando se pierde las vivencias afectivas son desiguales entre hombres y mujeres. En nuestros estudios se confirma que independientemente de las relaciones motrices establecidas durante los juegos las mujeres experimentan vivencias afectivas asociadas al bienestar más intensas que los hombres,

así como menores intensidades afectivas asociadas al malestar en comparación con los hombres; cuando estos juegos se hacen con competición y el marcador final es desfavorable las vivencias afectivas orientadas al malestar son más intensas en los hombres que en las mujeres; en situaciones con un marcador favorable tanto las chicas como los chicos tienen vivencias afectivas positivas. Estos hallazgos coinciden con otros estudios donde tras la práctica de diferentes tipos de juegos con competición, ambos géneros experimentaron incrementos en sus estados de ánimo negativo (Lavega et al., 2011, Rovira et al., 2014), en situaciones de derrota (Ames, 1984), donde los incrementos suelen ser mayor en los hombres, ya que el género masculino tiende estar ligado a contextos competitivos (Clément-Guillotin & Fontayne, 2011).

Si el profesional desea trabajar la coeducación que favorezca la interacción social entre ambos géneros tanto en las clases de educación física, como en otros contextos de la vida (Gillison et al., 2012; Smith et al., 2014; Lavega et al., 2017), es necesario considerar si en los grupos juegan chicos y chicas juntos o separados, ya que como indican otras investigaciones la composición grupal de género en las clases de Educación Física influye en las vivencias afectivas de los estudiantes, con diferencias entre chicos y chicas (Lavega, Araújo et al., 2013; Lavega et al., 2014). En nuestros estudios se demostró que cuando los estudiantes juegan con el mismo género se favorecen las vivencias positivas y cuando juegan en grupos mixtos no hay cambios en las vivencias afectivas, coincidiendo con Chalabaev et al. (2013) quien sugiere que tanto chicas como chicos prefieren clases de Educación Física con el mismo género.

Atendiendo al historial deportivo, el profesional debe de considerar el tipo de juegos que propone en su intervención pertenece a la misma familia del deporte practicado por el participante y la experiencia deportiva del mismo para favorecer

vivencias afectivas positivas. Ya que según los resultados obtenidos tras la práctica de una sesión introyectiva, los protagonistas provenientes de deportes sociomotores o aquellos que cuentan con poca experiencia deportiva experimentan malestar ante este tipo de tareas, probablemente porque no encuentran transferencias entre la lógica interna de su deporte y las actividades propuestas a desarrollar (Collard et al., 2007), o porque el hecho de tener pocos antecedentes deportivos y un bajo nivel de percepción corporal los pueden llevar a experimentar malestar en todas las situaciones motrices que se alejen de su práctica habitual, valorando negativamente otro tipo de experiencias (Bernier, Thienot, Codron, & Fournier, 2009). Sin embargo, el historial deportivo es una variable en la que es necesario seguir profundizando, ya que estos hallazgos difieren de otros estudios donde el historial deportivo no ha sido una variable determinante en las vivencias afectivas positivas (Duran et al., 2014).

Reconocer el perfil motivacional de los protagonistas (hacia el ego o la tarea) le permite al profesional hacer una correcta selección de contenidos para sus intervenciones que favorezcan las vivencias afectivas (orientadas al bienestar o al malestar). Los perfiles motivacionales con objetivos orientados al ego o rendimiento se observan en los protagonistas que encuentran en la práctica motriz un medio para adquirir mayor reconocimiento y estatus social (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989), mientras que cuando los objetivos de los protagonistas están orientados hacia la tarea o maestría, representa que el participante tiene interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar las habilidades propias del deporte, considerando el éxito como un progreso personal (Cervelló et al., 2004; Parish & Treasure, 2003)

Según los resultados obtenidos, para determinar los perfiles motivacionales orientados al ego el profesional debe considerar la competición y el historial deportivo

como variables claves, ya que las vivencias afectivas son más intensas en aquellos protagonistas con historial deportivo especialmente tras la realización de cualquier juego con victoria en comparación con aquellos sin historial deportivo. Probablemente se deba a que durante la práctica deportiva los participantes con antecedentes deportivos se ven más afectados por el marcador final (ganar o perder) (Berg & Lahelma, 2010; Lavega et al., 2017), debido a que constantemente realizan la valoración subjetiva de su desempeño y sus objetivos con base en comparaciones de sus propias habilidades y los demás protagonistas, además, continuamente son evaluados por los resultados y están expuestos a la comparación social (Nicholls, 1989). Algunos autores (Moreno & Llamas, 2007) indican que el profesional debe de educar hacia la tarea y no hacia el ego, esto es posible cuando no se tiene deportistas en la clase de Educación Física, sin embargo, cuando los alumnos tienen historial deportivo su motivación y participación en actividades con estas orientaciones (hacia la tarea) es mínima. Por tanto, si se quiere promover una Educación Física con una mirada holística variables como el historial deportivo deben ser consideradas por el profesional para su intervención.

Cuando los objetivos motivacionales de los protagonistas están orientados hacia la tarea o maestría, nuestros estudios indican que este tipo de perfiles se puede observar en chicas que experimentan emociones más intensas tras la práctica de juegos cooperativos, probablemente porque cooperar es una de las interacciones sociales preferidas del género femenino (Lavega, Lagardera et al., 2014), por ello, y atendiendo a la lógica interna esta familia de juegos, la cooperación tiende a generar bienestar en las protagonistas (Duran, 2017; Lavega et al., 2014). Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones en juegos tradicionales que han demostrado que mientras las chicas prefieren juegos cooperativos, los chicos prefieren participar en los deportes en los que existe el encuentro competitivo con el adversario, es decir, de los dominios de oposición

o de cooperación y oposición (Alonso et al., 2013; Etxebeste, 2012; Lavega, Araújo, & Jaqueira, 2013; Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2013), también han observado que según el tipo de juego se asignan roles de género basados en estereotipos considerando juegos exclusivos para hombres o mujeres; aunque estos pueden ser jugados por ambos géneros (Etxebeste, 2012; Lavega, 2013).

Conclusiones

Conclusiones

El objetivo general de los artículos que conforman esta tesis fue investigar el efecto de dos variables relacionadas con el tipo de juego (tipo de interacciones motrices y competición) y tres variables asociadas a las características los protagonistas (genero, historial deportivo y perfil motivacional) sobre los estados de ánimo y las emociones de los participantes (estudiantes universitarios, de ESO y deportistas).

Se ha constatado que el profesional de la Educación Física y el deporte en cualquier ámbito (educación o entrenamiento) sí desea generar vivencias asociadas al bienestar afectivo durante sus intervenciones debe de considerar de manera entrelazada las variables asociadas al juego y las características de los participantes.

El juego tradicional y las variables asociadas a éste son determinantes para favorecer la afectividad positiva de los protagonistas. Entre estas se destacan los juegos sociomotores, especialmente los juegos cooperativos (interacciones orientadas a la consecución de un objetivo común) los que favorecen mayores intensidades afectivas asociadas al bienestar. Con relación a la competición, debido a su potencial para generar vivencias positivas y negativas, es fundamental que el profesional este formado para percibir y reorientar todas las conductas motrices que tengan una orientación diferente a la propuesta en sus objetivos de intervención.

Las variables asociadas a las singularidades de los participantes como el género, el historial deportivo y el perfil motivacional deben ser consideradas en todas las propuestas de intervención. Es necesario proponer tareas que favorezcan la igualdad de oportunidades y vivencias afectivas entre chicos y chicas, contemplando o no si el protagonista ha tenido experiencias deportivas previas para favorecer el nivel de implicación y motivación de los protagonistas y por tanto sus vivencias afectivas.

Atendiendo al concepto de conducta motriz, la afectividad es susceptible de ser educada. Para ello es necesario que el profesional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte reciba formación en afectividad para: a) favorecer su desempeño personal profesional en diferentes ámbitos como el educativo o en el entrenamiento deportivo al tener mayor conciencia y control sobre sus estados afectivos y b) favorecer la formación afectiva de sus alumnos o deportistas, proporcionando intervenciones con una mirada holística.

Conclusions

The global objective of the articles that constitute this thesis, was investigating the effect of two variables related to the type of game (type of motor interactions and competition) and three variables associated to the participants characteristics (gender, sport background and motivational profile) on the states of mind and emotions of the participants (university students, secondary school and players).

It has been confirmed that, independently of the situation (education or training), if the Physical Education and Sports professional wants to create experiences related to the affective wellbeing during his interventions, he must consider together both the variables associated to the game and the characteristics of the participants.

The traditional game and its related variables are key to favour the positive affectivity of the participants. Among these, the socio-motor games stand out, especially the cooperative games (interactions oriented towards the accomplishment of a common objective) which favour major affective intensity related to wellbeing. With regards to competition, due to its potential to generate positive and negative experiences, it is fundamental for the professional to be trained to perceive and reorient the motor attitudes with a different orientation compared to his intervention objectives.

The variables associated to the singularities of the participants, such as gender, sport background and the motivational profile must be taken into account in all the

intervention suggestions. It is necessary to offer positions favouring equality in opportunities and affective experiences between boys and girls, considering or not if the participant has had previous sport experiences to favour his implication and motivation level, and consequently his affective experience.

According to the motor behaviour concept, affectivity is keen to be educated. To that end, it is necessary for the Physical Activity and Sports Science professional to receive training in affectivity in order to: a) improve his professional personal performance in different fields, as the educational or the sports training, thanks to a deeper awareness and control on their affective states; and b) favour the affective training of his students or athletes, providing interventions with a holistic view.

Limitaciones y perspectivas de futuro

Limitaciones y perspectivas de futuro

Durante el desarrollo de esta tesis se encontraron algunas limitaciones las cuales pueden ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones.

La primera limitación se presenta con la muestra analizada. Los artículos realizados contemplan a los estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (4 artículos), estudiantes de secundaria (2 artículos) y deportistas (1 artículo), reflejando una desproporción en los estudios según la muestra. Para futuras investigaciones sería interesante profundizar en las vivencias afectivas de los estudiantes de secundaria y deportistas, con el propósito de contrastar los resultados mostrados en esta tesis y los hallados por el grupo de investigación GIAM para determinar si se reproduce algún patrón en las vivencias afectivas.

También sería de mucho interés poder comparar los datos obtenidos con otras comunidades autónomas de España para determinar si las vivencias afectivas pueden estar condicionadas por la ubicación geográfica del participante.

Dada la importancia que la singularidad de la persona tiene en las vivencias afectivas, sería interesante recoger y analizar otro tipo de datos en estas poblaciones mediante la metodología cualitativa (Entrevistas) para contrastarlos con los datos cuantitativos. Esto permitiría hacer visible lo invisible, realizando análisis más profundos,

enriquecedores y con más argumentos que permitan determinar el efecto de los juegos deportivos tradicionales y su papel en las vivencias afectivas de los participantes. Además, permitirá conocer de primera mano lo que ha representado esta experiencia afectiva para la formación personal, académica y profesional de los estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte; además de la importancia que le dan los alumnos de secundaria a este tipo de prácticas.

Con relación al género, sería de total interés continuar analizando las vivencias afectivas desde una perspectiva de género. Estos estudios le brindarían al profesor de Educación Física más criterios para hacer una correcta selección de contenidos que favorezcan las vivencias afectivas en ambos géneros con miras a una educación con igualdad de oportunidades.

Aunque el papel del historial deportivo ha sido contundente en esta tesis, resulta necesario seguir avanzando en este tipo de estudios con personas de otras edades y con otros perfiles en antecedentes deportivos para confirmar las regularidades encontradas.

Sería interesante considerar en futuras investigaciones además de las vivencias afectivas de los estudiantes sus perfiles motivacionales, para comprender de una manera más profunda el efecto que producen las situaciones motrices propuestas y como estas están relacionadas con factores externos al juego

En esta tesis solo se aborda la primera fase de adquisición de competencias emocionales (conciencia emocional), por ello sería de total interés continuar estudiando la contribución del juego en las demás fases como podría ser la regulación y control de las emociones.

Generar más conocimiento que permita al profesor interpretar las conductas motrices de sus alumnos para hacer una selección idónea de contenidos y aplicar las acciones pedagógicas oportunas, con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias motrices y afectivas

Referencias

- 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., 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., Lavega, P., & Gea, G. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En E.Gázquez Linares (ed.) *Investigación en el ámbito escolar* (p.379-385). Granada: GEU.
- Alonso, J.I., Lavega, P., & Reche, F. (2012) Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R, Cayero, & J. Calleja. (eds.). *Investigación e innovación en el deporte*. (p. 161-169) Barcelona: Paidotribo.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts, (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1995) Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales, en ROBERTS, G. (ed.) *Motivación para el deporte y el ejercicio* (Bilbao, Desclée), pp. 197-215.
- Ames, C. & Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students learning
- Andrade, E.; Arce, C.; & Seoane, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, (1-2), p. 7-20.
- Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., Palacios, & De Francisco., C (2011). Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. *Revista de psicología del deporte*, 20(2), 0537-548.
- Anguera, M.T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6,113-122.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Beltrán, V., 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. Doi: 10.1177/0044118X10388262

- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46. doi: 10.1080/09540250902748184
- Berger, B. G., & Owen, D. R. (1983). Mood alteration with swimming-swimmers really do "feel better". *Psychosomatic medicine*, 45(5), 425-433. doi: 10.1097/00006842-198310000-00006
- Bernier, M., Thienot, E., Codron, R., & Fournier, J. F. (2009). Mindfulness and acceptance approaches in sport performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 320-333. doi:10.1123/jcsp.3.4.320
- 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. doi: 10.1123/jtpe.30.1.69
- 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: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Blández, J., Fernández-García, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Boletín oficial del estado 25/2015, de 29 de enero. (2015) [Official State Gazette of the Government of Spain 25/2015, of 29 January] [online]. online <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/>. Consultado: 11 de junio de 2017
- Brotheridge, C.M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing to perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. doi: 10.1006/jvbe.2001.1815

- Bueno, C., Teruel, M., & Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1997). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed.), *Physical Education in Schools* (pp. 52-80). London: Kogan Pag.
- Cagigal, J. M. (1987). *Cultura física y cultura intelectual*. Kapeluz: Buenos Aires.
- Carratala, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València, España.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas deportivas con diferente nivel de dificultad. Consideraciones para el diseño de programas motivacionales de entrenamiento psicológico en el deporte. *European Journal of Human Movement*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271-283. doi: 10.2466/pms.99.1.271-283
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.10.005
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). Método de investigación educativa (No. 37.012). La Muralla.

- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34, 231–243. doi: 10.1080/03069880600583287
- Clément-Guillotin, C., & Fontayne, P. (2011). Situational malleability of gender schema: The case of the competitive sport context. *Sex Roles*, 64, 426–439. doi:
- Collard, L., Oboeuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). Motor skills transfer from gymnastics to swimming. *Perceptual and Motor Skills*, 105(1), 15-26. doi: 10.2466/pms.105.1.15-26
- Costes, A., & Sáez de Ocáriz, U. (2012). Los conflictos en clubes deportivos con deportistas adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(108), 46-53.
- Cumming, S.P., Smoll, F.L., Smith, R.E., & Grossbard, J.R. (2007). Is Winning Everything? The Relative Contributions of Motivational Climate and Won-Lost Percentage in Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19 (3), 322-336. doi: 10.1080/10413200701342640
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personahity*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. Santillana. UNESCO. Cap, 4, 91–103.
- Derry, J. A., & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *Physical Educator*, 61(1), 23.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11–58): New York: Spring.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, 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. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00002-X
- 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
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(70).
- Duran, C; Lavega, P; Planas, T; Muñoz, R; y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte*. 10(28), 5-18. doi: 10.12800/ccd.v10i28.511

- Duda, J.L. (1992). *Sport and exercise motivation. A goal perspective analysis*. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1993). *Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan .
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 290.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 46-63.
- Dweck, C.S., & Legget, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 394-394. doi: 10.1123/jtpe.14.4.394
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effective-ness. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(1), 6-13. doi: 10.1080/02701367.2014.872979
- Escartí, A., & Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. 1º congreso Hispano-Portugués de psicología. *Santiago de Compostela, España*.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque* (Tesis Doctoral). Universidad París V, España.

- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 33-48. doi: 10.6018/j/194051
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
- Fernández, & Extremera 2005 Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 19 (3), 63-93.
- Fernández, M., Palomero, J., & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- 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
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., & García-Merita, M.L. (1995). Forma abreviada del Perfil de los Estados de Ánimo (POMS). En E.Canton (Ed.) *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 29-39). Valencia: Universitat de Valencia.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2). doi: 10.6018/analesps.28.2.124111

- Gea, G. M., Alonso, J. I., Ureña, N., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2016). Incidencia de los juegos deportivos de oposición sobre los estados de ánimo en universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 0237-244.
- Giacobbi, P., Tuccitto, D., & Frye, N. (2007). Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 261-274. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.04.001
- Gillison, F., Sebire, S., & Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *British Journal of Health Psychology*, 17(3), 536-550. doi: 10.1111/j.2044-8287.2011.02053.x
- Gondola, J. C., & Tuckman, B. W. (1982). Psychological mood state in "average" marathon runners. *Perceptual and Motor skills*, 55(3_suppl), 1295-1300. doi: 10.2466/pms.1982.55.3f.1295
- González, J., Garcés de los Fayos, E. J., López-Mora, C., & Zapata, J. (2016). Personalidad y estilos de toma de decisiones en la práctica deportiva. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1).
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22, 841-847
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.

- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371. doi: 10.1123/jtpe.14.4.364
- Green, V. A., & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 42-59. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.002
- Greenberg, L., & Paivio, S. (2007), *Trabajar con las emociones en psicoterapia*, Paidós, Barcelona.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Hanin, & L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Hardin, M., & Greer, J. (2009). The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behavior*, 32, 207-226.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi:10.1016/S0742 051X(00)00028-7
- Hellín Rodríguez, M. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

- Hills, L. (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, 539–56. doi: 10.1080/09540250600881691
- 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. doi: 10.1177/1046878109333793
- Kemper, T. D. (1978). A social interactional theory of emotions (p. 933). New York: Wiley.
- Kemper, T. D. (1991). Predicting emotions from social relations. *Social Psychology Quarterly*, 54, 330–342. doi: 10.2307/2786845
- Lagardera, F. (2009). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI. *Citius, altius, fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*, 2(1), 49-71.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
- Lagardera, F., López, C., & González, O. (2000). *Evaluación de las conductas motrices introyectivas*. INEFC-Lleida. Documento inédito.
- Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos. En V. Navarro and C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España*, (pp. 77-116). Lleida: Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2013). Cooperative Games, Emotions, and Gender from a Social Perspective, in M. Vaczi (ed). *Playfields: Power, Practice and Passion in Sports* (pp. 155-178). Nevada, Reno: Center for Basque Studies Press.

- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. doi: 10.1080/02701367.2014.961048
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(8), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.A., 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., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi: 10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Coelho, P. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), p. 593-618.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-ambròs, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2018). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 1-10. doi: 10.1007/s12144-018-9809-7
- 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), 151-165.
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Psicología del Deporte* 27(2), 272, 117. doi: 10.6018/rie.31.1.147821

- Lavega, P., Sáez-de-Ocáriz, U., Lagardera, F., March-Llanes, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 538-547. doi: 10.6018/analesps.33.3.260811
- Lawler, E. J., & Thye, S. R. 1999. Bringing emotions into social Exchange theory. *Annual review of sociology*, 25(1), 217-244.
- Lazarus, R. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252. doi: 10.1123/tsp.14.3.229
- Lee, C. C., Mower, E., Busso, C., Lee, S., & Narayanan, S. (2011). Emotion recognition using a hierarchical binary decision tree approach. *Speech Communication*, 53(9-10), 1162-1171. doi: 10.1016/j.specom.2011.06.004
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, España. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres, España. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports - the feelgood factor? A review of conceptual considerations of wellbeing. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 109–127. doi: 10.1080/1750984X.2011.584067
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196. doi: 10.1123/jsep.26.2.191
- McCaughtry, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content know-ledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47. doi: 10.1123/jtpe.23.1.30

- McMillan, J. & Shummacher, S. (2011). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson. Addison Wesley.
- McNair, D.M.; Lorr, M.; & Droppleman, L.F. *Manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1971.
- McNair, D.M.; Lorr, M.; & Droppleman, L.F. *Revised manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1992.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. M. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48(4), 291-311.
- Moreno, J., Cervelló, E., Carretero, C., Vera, J., & García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., & Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155
- Morgan, W.P. (1979). Prediction of performance in athletics. In P. Klavora y J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (pp. 173-186). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morgan, W. P. (1980). Test of champions: The iceberg profile. *Psychology Today*, 92, 108.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58(302), 415-434.

- Morgan, W. P., & Pollock, M. L. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301(1), 382- 403. doi:10.1111/j.1749-6632.1977.tb38215.x
- 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. doi: 10.1177/1356336X05056651
- Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 745-752.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196–203. doi: 10.6018/analesps.33.1.233301
- Nicholls, J.G. (1980, August). An international theory of achievement motivation. In W.U. Meyer y B. Weiner (Chairpersons), *Attributional approaches to human behavior*. Symposium presented at the Center for Interdisciplinary Studies, University of Bielfield, Germany
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 315-332.
- Newton, M. L., & Duda, J. L. (1993). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16, 209-220.
- Oiarbide, O., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., & Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos*, (25), 58-62.
- Palomera, R., Fernández- Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En C. de la Villa (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social*. Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441. doi: 10.1123/jtpe.17.4.421
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived

- ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182. doi: 10.1080/02701367.2003.10609079
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *The Journal of School Health*, 70, 179–185. doi: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53. doi: 10.1123/jsep.17.1.35
- Pelegrín, A., León, J., Ortega, E., & Garcés, E. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Revista Educación XXI*, 15(2), 271-292. doi: 10.5944/educxx1.15.2.142
- Puig, N., & Vilanova, A. (2011). Positive functions of emotions in achievement sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 334-344.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101–1110. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.006
- Riba, C.E. (2007). La metodología cualitativa en l'estudi del comportament. (Vol. 117). Editorial UOC.
- Romero-Martin, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70. doi: 10.6018/j/194081

- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412. doi: 10.1177/0022487103257089
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: Why, when, and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(1), 6-14. doi: 10.1027/0044-3409.217.1.6
- Ryan, R.M (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461. doi: 10.1037/0022-3514.43.3.450
- Ryan, R.M. (1995). The integration of behavioral regulation within life domains. *Journal of Personality*, 63, 397-429.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Roberts, G.C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489. doi: 10.1080/00336297.1995.10484170
- Rovira, G., López Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz

- introyectiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 105-125. doi: 10.6018/j/194111
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria* (Tesis doctoral). INEFC Lleida, Universitat de Lleida, España.
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*, 25(4), 549-560. doi: 10.1080/11356405.2013.10783161
- Sáez de Ocáriz, 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
- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., & Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 2, 37-51.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193–220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>.
- Schempp, P. G., Manross, D., Tan, S. K. S., & Fincher, M. D. (1998). Subject expertise and teachers' Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356. doi: 10.1123/jtpe.17.3.342
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.) (2007). *Emotions in education*. San Diego: Academic Press.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

- Serna, J., Muñoz, V., Hileno, R., Solsona, E., & Sáez de Ocáriz, U. (2017). Patrones temporales iniciados con bloqueo directo o uno contra uno en baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 81-86.
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, 127-135. doi: 10.1123/jpah.2011-0334
- 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. doi: 10.1174/113564009787531253
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103. doi: 10.1348/000709902158784
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Teruel, M., (2000). La inteligencia emocional el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.38, 141-152
- Torres, D. (2005). Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 43-49.
- Tracy, J. L., & Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397-405. doi: 10.1177/1754073911410747

- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I., & Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: Una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte, 14*, 77-83.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J. M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento, 16*(4), 93-115.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 67*(1), 28-33. doi: 10.1080/07303084.1996.10607176
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology, 25*, 4-18.

Anexos



**EFFECTOS DE LOS JUEGOS MOTORES DE COOPERACIÓN EN LOS ESTADOS DE
ÁNIMO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**
EFFECTS OF COOPERATIVE GAMES ON MOOD OF COLLEGE STUDENTS

Verónica Muñoz Arroyave¹, Pere Lavega Burgues¹, Jorge Serna Bardavío², Pablo Aires Araujo¹

¹INEFC, Lleida, España. E-mail: v.munoz@inefc.es.

²Universidad de San Jorge, Zaragoza, España.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue estudiar la incidencia de los juegos cooperativos con o sin competición sobre el estado de ánimo de alumnos universitarios. La muestra estuvo compuesta por 93 estudiantes del INEFC de la Universidad de Lleida durante el curso 2010-2011, 75 hombres (79,8%) y 19 mujeres (20,2%), con un rango de edades de 18 a 41 años ($M = 20,23$, $DT = 3,14$). Los participantes cumplieron una versión reducida del Perfil de los Estados de Ánimo (*Profile of Mood States*, POMS). Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable. Los resultados obtenidos mostraron que los juegos cooperativos modifican los estados de ánimo en función a la presencia o ausencia de competición, evidenciando principalmente cambios positivos del Vigor-Actividad con este tipo de prácticas.

PALABRAS CLAVE: juegos tradicionales cooperativos, estados de ánimo, educación física.

ABSTRACT

The aim of this research was to study the relation between traditional games of cooperation with or without competition and the mood state of university students. The sample was composed of 93 INEFC students of the University of Lleida in the course 2010-2011, 75 men (79,8%) and 19 women (20,2%), ranging in age from 18 to 41 years ($M = 20,23$, $DT = 3,14$). The participants completed a reduced version of the Profile of Mood States (POMS). The data were analyzed following a generalized linear model based on generalized estimating equations (GEE), family exchangeable Gaussian correlation. The results showed that cooperative games change the mood states according to the presence or absence of competition, mainly showing positive changes in Vigor-Activity.

KEYWORDS: traditional games; mood state; physical education.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación física el juego motor es un recurso pedagógico de primera magnitud. Cada juego dispone un conjunto de reglas que establece las condiciones necesarias en las que los protagonistas podrán intervenir. Las reglas delimitan los límites de todo juego motor, el cual en tanto que sistema motor o praxiológico¹ dispone de unas propiedades o lógica interna. La lógica interna "*orienta la conducta de sus participantes dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas del contrato lúdico motor*"¹, ya que identifica el tipo de procesos que debe superar cualquier protagonista referidos a la relación con los participantes, el espacio, el material, y el tiempo².

Cada juego motor invita a los alumnos a protagonizar una experiencia motriz singular. Dado el gran abanico de juegos y situaciones motrices de los que dispone la educación física, la praxiología motriz o ciencia de la acción motriz¹, agrupa los juegos motores en cuatro grandes familias o dominios de acción motriz, atendiendo al criterio de interacción motriz: a) juegos psicomotores en los que los protagonistas no pueden interactuar motrizmente entre ellos; b) juegos cooperativos, en los que dos o más participantes comparten interacciones motrices solidarias para alcanzar un objetivo común; c) juegos de oposición, en los que dos o más adversarios se enfrentan mediante interacciones motrices adversas en el desafío por alcanzar un objetivo individual; d) juegos cooperación-oposición en los que se comparten interacciones motrices de ayuda mutua con compañeros e interacciones motrices de oposición ante los adversarios².

Además, las cuatro familias de juegos motores pueden realizarse introduciendo la competición y por tanto estableciendo ganadores y perdedores, o sin competir, de modo que al final no existe una comparación de resultados entre los participantes.

De estas familias, los juegos cooperativos constituyen un dominio excepcional para desarrollar competencias asociadas a la mejora de las relaciones interpersonales, el diálogo social, el respeto, la solidaridad, la empatía y la ayuda². Sin embargo, la cooperación ha sido poco estudiada y aplicada en el ámbito de la educación física, de

¹ PARLEBAS, P. *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo Editorial, 2001

² LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

ahí el interés de esta investigación en torno a la incidencia de este tipo de juegos sobre el estado de ánimo del alumnado³.

Para comprender los posibles efectos de la educación física sobre el desarrollo integral de los alumnos es necesario manejar el concepto de conducta motriz, referido a la organización significativa del comportamiento motor, es decir, implica considerar que en cualquier acción motriz, el alumno moviliza de manera unitaria las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y relacional de su personalidad¹.

La educación física (EF) es una pedagogía de las conductas motrices, educa a través de la práctica física por su intervención directa en las conductas motrices del educando. En estas circunstancias centra la atención del proceso educativo en el alumno, que al intervenir motrizmente, da testimonio en cada una de sus dimensiones que lo caracterizan como sistema inteligente³. El objetivo de la EF es, por tanto, formar, modelar de la manera más amplia posible esta posibilidad de acción motriz que las personas manifestamos a través de nuestras conductas motrices⁴.

La dimensión afectiva remite a las emociones, sentimientos y estados de ánimo que se originan en la vivencia de un juego o situación motriz. El estado de ánimo se define como un estado psicológico, transitorio, de distinta duración e intensidad⁵. Para su valoración la herramienta más utilizada es el profile of mood of states (POMS); autoinforme construido en base a una concepción multidimensional del estado de ánimo^{6 7}. Este instrumento se ha aplicado en diferentes ámbitos, particularmente en el entorno deportivo, inicialmente como herramienta predictiva del rendimiento en competiciones de atletismo⁸. También se ha aplicado en investigaciones en diferentes deportes (por ejemplo, la lucha, atletismo, fútbol, remo, natación) ya que además de su efectividad para predecir el éxito, el fracaso deportivo, la fatiga y el sobre-

³ LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

⁴ OIARBIDE, A.; MARTÍNEZ-SANTOS, R.; USABIAGA, O.; ETXEBESTE, J.; URDANGARIN, C. Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. En: *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2014, no. 25, p. 58-62.

⁵ PARKINSON, B.; TOTERDALL, P.; BRINER, R.B.; REYNOLDS, S. *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. London: Logman, 1996.

⁶ MCNAIR, D.M.; LORR, M.; DROPPLEMAN, L.F. *Manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1971.

⁷ MCNAIR, D.M.; LORR, M.; DROPPLEMAN, L.F. *Revised manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1992

⁸ MORGAN, W.P. Test of champions. En: *Psychology Today*, 1980, vol. 14, p. 92-108

entrenamiento se ha utilizado también para determinar los beneficios psicológicos de programas de ejercicios en el ánimo de los participantes⁹.

En este contexto, entendemos que la educación de la afectividad dirigida a la educación del bienestar¹⁰ debería ser una de las principales orientaciones de la educación física del siglo XXI; de ahí la necesidad de emplear instrumentos como el POMS para hacer un seguimiento de la influencia de nuestras prácticas sobre la vivencia afectiva del alumnado.

A partir de este marco teórico, esta investigación se planteó el objetivo de estudiar el efecto de los juegos cooperativos con y sin competición sobre los estados de ánimo de estudiantes universitarios.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con la participación de 93 estudiantes de la asignatura de teoría y práctica del juego motor del INEFC de la Universidad de Lleida durante el curso 2010-2011, 75 hombres (79,8%) y 19 mujeres (20,2%), con un rango de edades de 18 a 41 años ($M = 20,23$, $DT = 3,14$). Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta. Además esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la universidad de Lleida.

Instrumento

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los estudiantes se eligió el Profile of Mood States (POMS) de McNair, Lorr y Droppelman (1971). En nuestro estudio, como esta experiencia se incluyó en el programa académico de una asignatura decidimos emplear una versión reducida del cuestionario POMS, adaptada y validada al español¹¹. Los ítems eran valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agrupaban en cinco factores: Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Vigor-Actividad (VA) y Fatiga-Inmovilidad (FI).

⁹ ANDRADE, E.; ARCE, C.; SEOANE, G. Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. En: *Revista de Psicología del Deporte*, 2000, vol. 9, no. 1-2, p. 7-20

¹⁰ BISQUERRA, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa RIE*, 2003, vol. 21, no. 1, p. 7-43

¹¹ FUENTES, I.; BALAGUER, I.; MELIÁ, J.L.; GARCÍA, M. Forma abreviada del perfil de estados de ánimo (POMS). En: *Libro de Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia: Universidad de Valencia. 1995

Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo una sesión de formación para explicar las condiciones de participación y presentar el POMS. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en 16 juegos cooperativos distribuidos en cuatro sesiones. Las sesiones duraron 1,5 horas (15 minutos por juego). En las sesiones 1 y 3 se realizaron juegos con competición (se ganaba o se perdía) y en las sesiones 2 y 4, sin victoria (nadie perdía, no había un marcador final). Durante las sesiones el profesor solo se limitó a explicar los juegos y resolver posibles dudas sobre sus reglas.

En cada sesión los alumnos rellenaron el cuestionario POMS al iniciar y al finalizar la sesión. A los participantes se les pidió que apuntaran el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo en cada momento. Después de cada sesión el profesor recogió los formularios.

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable, ya que los datos de la variable dependiente de estados de ánimo no seguían una distribución normal (según test de Kolmogorov-Smirnov) y además se trataba de variables correlacionadas ya que cada sujeto nos proporcionaba una gran cantidad de datos.

Se estudiaron los efectos de dos variables independientes (intra-sujetos): a) tipo de sesión (sesión 1 con competición, sesión 2 sin competición, sesión 3 con competición y sesión 4 con competición); y b) fase de la sesión (inicio o pre test y final o post test) sobre la intensidad de las variables dependientes correspondientes a los cinco factores de estados de ánimo: TA, DA, RH, VA y FI. Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

3. RESULTADOS

Los resultados se describen siguiendo el criterio de las dimensiones y comparando las medias obtenidas antes y después de la sesión para observar las diferencias de los estadios de ánimo en cada una de las dimensiones.

En TA, se registraron diferencias significativas entre las sesiones ($p = .044$). No existieron diferencias significativas entre los valores TA registrados en la sesión 1 y la sesión 3 ($p = .959$). La sesión 1 de juegos cooperativos con competición suscitó intensidades significativamente superiores ($M = 7.36$, $DT = .52$) a la sesión 2 de juegos cooperativos sin competición ($M = 6.24$, $DT = .33$, $p = .010$). La sesión 3 de juegos cooperativos con competición activó intensidades de TA significativamente superiores ($M = 7.33$, $DT = .38$) a la sesión 4 de juegos cooperativos sin competición ($M = 5.58$, $DT = .30$, $p < .001$) (figura 1).

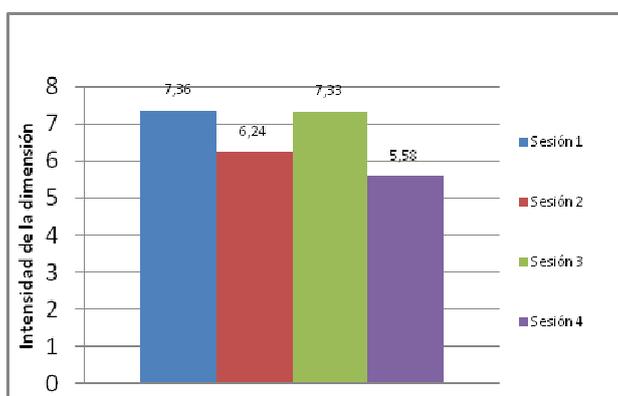


Figura 1. La Tensión-Ansiedad en las sesiones con y sin competición.

En los juegos con competición los valores de TA fueron significativamente superiores ($p < .001$) al final de la sesión (sesión 1: $M = 8.36$, $DT = .62$; sesión 3: $M = 8.27$, $DT = .44$) respecto al inicio (sesión 1: $M = 6.35$, $DT = .52$; sesión 3: $M = 6.39$, $DT = .46$). En cambio, en las sesiones sin competición no hubo diferencias significativas entre el inicio y el final de TA (sesión 2: $p = .397$; sesión 4 $p = .700$).

En las dos primeras sesiones no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el inicio y el final en los valores de DA (sesión 1: $p = 6.36$; sesión 2: $p = .193$). Al inicio de la sesión 3 (con competición) los alumnos registraron valores significativamente inferiores ($M = 1.14$; $DT = .24$) respecto al final ($M = 0.99$, $DT = .23$, $p = .049$). Mientras en la sesión 4 (sin competición) estos valores disminuyeron de intensidad ($p = .041$) al finalizar los juegos ($M = 0.48$; $DT = .15$) al compararlos con el inicio de esa sesión ($M = 0.91$; $DT = .19$) (figura 2).

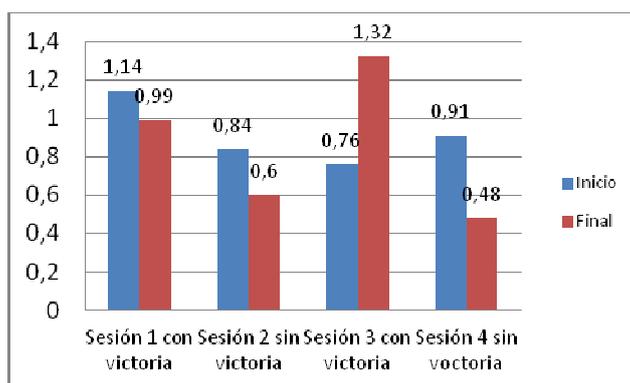


Figura 2. La depresión-Abatimiento en el inicio y final de las sesiones con y sin victoria.

En la RH se encontraron diferencias significativas entre las sesiones ($p < .001$). La sesión 3 basada en juegos cooperativos con victoria suscitó intensidades significativamente superiores ($M = 3.04$; $DT = .32$) respecto a la sesión 2 basada en juegos cooperativos sin victoria ($M = 2.41$; $DT = .32$, $p < .001$). Se observó esa misma tendencia respecto a la sesión 4. En esta dimensión, no se encontraron diferencias significativas entre las sesiones del mismo tipo ($p > .05$).

A pesar de sólo encontrar diferencias significativas ($p < .001$) en la sesión 3 con competición, al comparar los valores de RH del inicio ($M = 2.26$; $DT = .43$) respecto al final ($M = 4.95$; $DT = .60$), en todos los casos se observó la tendencia de que esta dimensión aumentó la intensidad al final de las sesiones con competición y disminuyó cuando no hubo competición (figura 3).

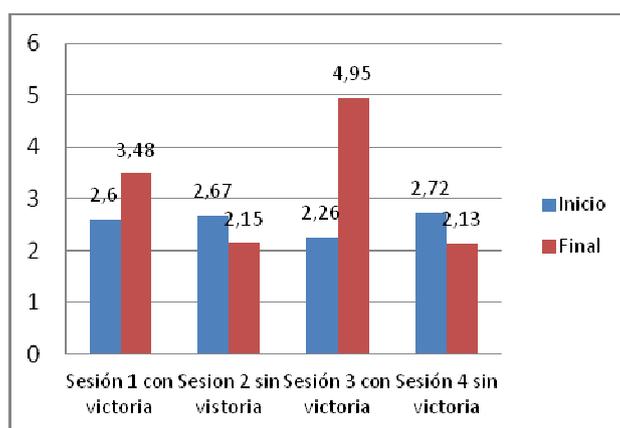


Figura 3. La Rabia-Hostilidad en el inicio y final de las sesiones con y sin competición.

Las cuatro sesiones activaron valores similares ($p > .05$) de FI. Al comparar las intensidades de este factor al inicio y al concluir la sesión se observaron diferencias significativas ($p < .001$). Las sesiones con competición incrementaron

significativamente estos valores al finalizar la intervención; sesión 1: inicio ($M = 3.05$, $DT = .50$) y final ($M = 3.6$, $DT = .48$, $p = .009$); sesión 3 inicio ($M = 2.50$, $DT = .44$) y final ($M = 3.72$, $DT = .39$, $p = .009$); (figura 5). En las sesiones sin competición el comportamiento fue desigual, en una aumentaron los valores al finalizar la sesión y en otra tendieron a disminuir (figura 4).

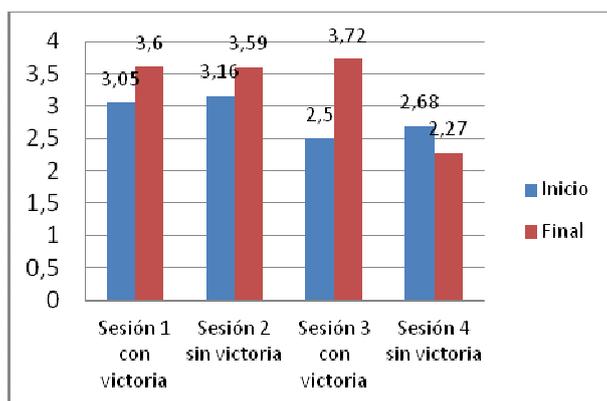


Figura 4. La fatiga-Inmovilidad en el inicio y final de las sesiones con y sin competición.

En VA se encontraron diferencias significativas entre las sesiones ($p = .001$). La sesión 1 de juegos cooperativos con victoria registró valores de VA significativamente superiores ($M = 10.02$, $DT = .46$) a la sesión 4 de juegos cooperativos sin victoria ($M = 7.62$, $DT = .63$, $p < .001$). Entre las demás sesiones no hubo diferencias significativas ($p > .05$). En todas las sesiones se observó la misma tendencia; las intensidades de vigor-actividad aumentaron al finalizar la sesión (figura 5).

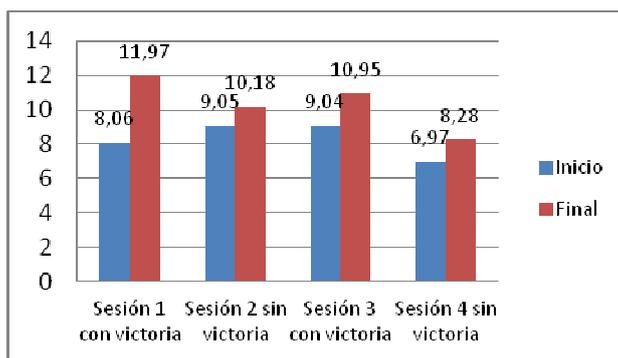


Figura 5. Vigor-Actividad en el inicio y final de las sesiones con y sin competición.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación pretendió estudiar la incidencia de los juegos cooperativos con o sin competición sobre el estado de ánimo de alumnos universitarios.

Los juegos cooperativos con competición aumentan la intensidad anímica de vigor-actividad, aunque en todos los casos estos juegos tanto si se realizan con presencia o ausencia de competición tienden a aumentar esta intensidad al concluir la sesión. La lógica interna de todos estos juegos exige que sus protagonistas interactúen entre ellos, dialoguen, pacten y se pongan de acuerdo para resolver el desafío grupal. Estos procesos asociados a la ayuda mutua y a la empatía son portadores de experiencias agradables de bienestar subjetivo y social, tal y como se ha demostrado en otros estudios basados en juegos tradicionales con y sin competición^{12 13} y también en áreas cooperativas no competitivas de expresión motriz¹⁴ y de autoexploración sensitiva o introyección motriz¹⁵.

En el resto de factores de estados de ánimo se observa en líneas generales dos clases de comportamiento, en función de si los juegos cooperativos se realizan con o sin competición. Los juegos cooperativos con competición incrementan los valores de TA, DA, RH y FI. El estrés competitivo introduce a los protagonistas en vivencias motrices en las que a pesar de contar con la complicidad motriz de los compañeros, las acciones motrices están orientadas hacia un marcador final que da testimonio del éxito o fracaso en ese enfrentamiento motor². La victoria, cuando se acompaña de la derrota puede incrementar la tensión, el abatimiento o la rabia hacia los rivales. Este hallazgo coincide con otros estudios que muestran que las emociones negativas se activan sobre todo cuando existe competición en los juegos¹⁶.

¹² JAQUEIRA, A.R.; LAVEGA, P.; ARAUJO, P.; LAGARDERA, F.; DUARTE, M. Educando para la paz jugan. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, núm. 1, p. 15-32

¹³ LAVEGA, P.; FILELLA, G.; AGUILÓ, M. J.; SOLDEVILA, A.; MARCH, J. Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2011, vol. 9 (2), no. 24, p. 617-640

¹⁴ SAÉZ DE OCÁRIZ, U.; LAVEGA, P.; MATEU, M.; ROVIRA, G. Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. En: *RIE. Revista de Investigación Educativa*. In press

¹⁵ ROVIRA, G.; LÓPEZ, V.; LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. Viaje al interior de la persona. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, no. 1, p. 105-126

¹⁶ SAÉZ DE OCÁRIZ, U.; LAVEGA, P.; LAGARDERA, F.; COSTES, A.; SERNA, J. "¿Por qué te peleas?": conflictos motores y emociones negativas en educación física: el caso de los juegos de oposición. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, no. 1, p. 71-90.

Paralelamente la competición cooperativa también incrementa los valores de fatiga debido a la mayor implicación energética cuando se trata de competir acompañado de un reloj que juzga sin contemplaciones el resultado de las intervenciones motrices⁴.

Por otra parte los juegos cooperativos sin competición originan tres comportamientos desiguales sobre estos estados de ánimo:

Al finalizar la intervención disminuyen las intensidades de depresión y de rabia. Una posible explicación se deba a la naturaleza social de este tipo de experiencias motrices; los alumnos dirigen sus esfuerzos a solucionar un reto compartido, donde la victoria y o el fracaso depende de fuerza cooperativa que tenga la unión de sus individualidades motrices; los defectos de una persona pueden suplirse por el talento de otros participantes, de manera que el resultado del desenlace depende de la capacidad de ayudarse mutuamente³ ¹. En el caso de tener éxito, esa vivencia agradable queda en el seno de cada grupo, que sigue ritmos y secuencias diferentes a los de otros grupos que intervienen en otras zonas. Lo mismo ocurre en el caso de no superar el desafío motor que impone la lógica interna del juego cooperativo; ese fracaso queda recogido en la vivencia motriz de los jugadores que pueden decidir volver a intentarlo o intentar superar el reto de otro juego.

En segundo lugar, los juegos cooperativos sin competición pueden aumentar o disminuir el estado de fatiga según la sesión. En este tipo de juegos, es fácil observar que el ritmo y la intensidad de las acciones se las imponen los mismos protagonistas, según como interpreten cada uno de los desafíos planteados y el significado que tenga para ellos. De ahí que a veces, se impliquen buscando el "más difícil todavía", lo que puede suponer realizar aumentando la velocidad de las respuestas, o el esfuerzo a realizar¹². En otras ocasiones, cuando el juego no exige un desgaste energético importante, es posible que el propio disfrute de la práctica motriz pueda llegar a originar un descenso de la sensación de fatiga.

Finalmente, los juegos cooperativos sin competición no han modificado el estado de tensión-ansiedad. Una vez más interpretamos que la lógica interna de estas taras, al alejar a los protagonistas del estrés competitivo propio de otro tipo de prácticas motrices, favorece que los participantes se entreguen de manera relajada al intercambio de relaciones interpersonales¹³.

5. CONCLUSIONES

Los juegos cooperativos constituyen un dominio o familia de juegos motores de gran interés por su contribución en la modificación de los estados de ánimo de los alumnos. La lógica interna de este tipo de tareas motrices origina comportamientos distintos en la modificación de los estados de ánimo en función de si la cooperación se presenta asociada a la competición o se hace con ausencia de un marcador final. A pesar de que este tipo de prácticas son portadoras de bienestar y de vivencias agradables que hacen aumentar el vigor y la actividad de sus protagonistas, también pueden incrementar o disminuir otros factores del estado de ánimo como la tensión, el abatimiento, la rabia o la fatiga según como se viva ese desafío cooperativo.

El profesor de educación física debería saber que a través de los juegos cooperativos se puede favorecer la educación de competencias motrices y mejorar competencias de relación interpersonal. Además este tipo de experiencias motrices también pueden incidir en la modificación de los estados de ánimo, de ahí que sea necesario prestar atención a este tipo de efectos, si se pretende favorecer una educación física orientada al desarrollo del bienestar personal y social.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, E.; ARCE, C.; SEOANE, G. Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. En: *Revista de Psicología del Deporte*, 2000, vol. 9, no. 1-2, p. 7-20.
- BISQUERRA, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa RIE*, 2003, vol. 21, no. 1, p. 7-43.
- ETXEBESTE, J.; DEL BARRIO, S.; URDANGARIN, C.; USABIAGA, O.; OIARBIDE, A. Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, no. 1, p. 33-48.
- FUENTES, I.; BALAGUER, I.; MELIÁ, J.L.; GARCÍA, M. Forma abreviada del perfil de estados de ánimo (POMS). En: *Libro de Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia: Universidad de Valencia*. 1995.

- JAQUEIRA, A.R.; LAVEGA, P.; ARAUJO, P.; LAGARDERA, F.; DUARTE, M. Educando para la paz jugan. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, núm. 1, p. 15-32.
- LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.
- LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.
- LAVEGA, P.; FILELLA, G.; AGUILÓ, M. J.; SOLDEVILA, A.; MARCH, J. Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2011, vol. 9 (2), no. 24, p. 617-640.
- MCNAIR, D.M.; LORR, M.; DROPPLEMAN, L.F. *Manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1971.
- MCNAIR, D.M.; LORR, M.; DROPPLEMAN, L.F. *Revised manual for the profile of mood states*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1992.
- MORGAN, W.P. Test of champions. En: *Psychology Today*, 1980, vol. 14, p. 92-108.
- OIARBIDE, A.; MARTÍNEZ-SANTOS, R.; USABIAGA, O.; ETXEBESTE, J.; URDANGARIN, C. Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. En: *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2014, no. 25, p. 58-62.
- PARKINSON, B.; TOTERDALL, P.; BRINER, R.B.; REYNOLDS, S. *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. London: Logman, 1996.
- PARLEBAS, P. *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo Editorial, 2001.

- ROVIRA, G.; LÓPEZ, V.; LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. Viaje al interior de la persona. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, no. 1, p. 105-126.
- SAÉZ DE OCÁRIZ, U.; LAVEGA, P.; LAGARDERA, F.; COSTES, A.; SERNA, J. "¿Por qué te peleas?": conflictos motores y emociones negativas en educación física: el caso de los juegos de oposición. En: *Educatio Siglo XXI*, 2014, vol. 32, no. 1, p. 71–90.
- SAÉZ DE OCÁRIZ, U.; LAVEGA, P.; MATEU, M.; ROVIRA, G. Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. En: *RIE. Revista de Investigación Educativa*. In press.
- WATSON, D.; CLARK, L.A. The measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. En: *Journal of personality assessment*, 1997, vol. 68, p. 267–296.

Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales

Verónica Muñoz^{1,*}, Pere Lavega¹, Jorge Serna¹, Unai Sáez de Ocáriz² y Jaume March³

¹ INEFC Lleida, Universidad de Lleida (España).

² INEFC Barcelona, Universidad de Barcelona (España)

³ Universidad de Lleida (España).

Resumen: Este estudio analizó el efecto de las variables: tipo de juego (en solitario o cooperativo), competición, género, tipo de agrupación del alumnado e inicio-final de la sesión sobre los estados de ánimo de alumnado universitario. Participaron 201 estudiantes universitarios de Educación Física. Tras recibir una formación inicial sobre estados de ánimo, los participantes realizaron 2 sesiones con juegos cooperativos y 2 en solitario. Al inicio y final de cada sesión se rellenó la escala POMS. Los datos se analizaron mediante ecuaciones de estimación generalizadas. Entre los principales hallazgos destacamos que los estados de ánimo positivos aumentan significativamente al aplicar juegos cooperativos, con competición. Los estados de ánimo negativos están más presentes en los juegos en solitario, sin competición, al ser practicados por los hombres, y al estar organizados en grupos separados. Todo ello contribuye a conocer la aportación del juego en la formación de futuros docentes de una educación física moderna en la cual se pretenda promover aspectos tan importantes como el bienestar socio-emocional y la coeducación.

Palabras clave: Educación física, formación superior, afectividad, dominios de acción motriz, competición, género, coeducación.

Title: Mood states when playing alone or in cooperation: two unequal motor and affective experiences.

Abstract: This study analyzed the effect of the variables: game type (individual or cooperative), competition, gender, students' association type and beginning-end of the session on the university students' moods. 201 Physical Education college students participated. After having received an initial instruction concerning moods, participants executed 2 sessions involving cooperative games and 2 individual games. The POMS scale was filled in both at the beginning and at the end of each session. The data were analyzed using generalized estimating equations. Among the main findings, we can point out that positive emotional states increase significantly when cooperative games are applied, with competition. Negative moods are more present in individual games, with no competition, when practiced by men and when they are organized in separate groups. All these factors contribute towards knowing the influence of play on the training of the future teachers of a modern physical education, in which there is the intention of promoting such important aspects as socioemotional well-being and co-education.

Key words: Physical Education, higher education, affectivity, motor action domain, competition, gender, co-education.

Introducción

La educación física (EF) es una disciplina pedagógica emergente que puede favorecer la adquisición de competencias clave para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como son las relacionadas con el respeto por los demás, la cooperación, la solidaridad, el diálogo, la disciplina, el trabajo en equipo, la igualdad de derechos, la resolución de conflictos, entre otros (BOE, 2015; Kirk, 2013; Pucher, Boot, & De Vries, 2013).

La ESO es la principal salida profesional reglada del graduado en ciencias de la actividad física y el deporte (CCAyD). Por ese motivo es necesario favorecer investigaciones y experiencias pedagógicas que contribuyan a su futura labor educativa tal y como se plantea en este estudio. En este estudio se intenta avanzar en esta dirección, considerando que el juego motor es una de las principales herramientas pedagógicas de las que dispone el profesor de educación física (Lagardera, 2007; Lavega, 2009).

El estudiante universitario en CCAyD debería saber que a través del juego motor la educación física (EF) puede originar un impacto extraordinario en el desarrollo de la personalidad alumnado. La EF moderna abandona concepciones tradicionales mecanicistas, en las que prima la educación de habilidades motrices descontextualizadas y carentes de significado (Ennis, 2014; Parlebas, 2009). El uso

adecuado del juego motor favorece la adquisición de aprendizajes globales, en los que el alumnado se pone a prueba a la hora de relacionarse con otras personas, gestionar emociones o tomar decisiones inteligentes (Navarro, & Trigueros, 2009).

Según el BOE (2015) la EF debería contribuir al desarrollo de competencias educativas en ámbitos tan necesarios como el bienestar emocional. Por tanto, las nuevas generaciones de docentes de EF en secundaria deberían dominar el uso del juego motor para educar competencias básicas y atender aspectos claves como por ejemplo la educación de la afectividad, a menudo ignorada en la EF tradicional (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011; Peña, & Canga, 2009). Así, una de las primeras cuestiones a abordar es el conocimiento de los efectos pedagógicos que pueden provocar los distintos tipos de juegos motores (e.g., juegos cooperativos, en solitario, de oposición) sobre ámbitos tan relevantes como los estados de ánimo o las emociones.

Los avances científicos desde diferentes áreas de conocimiento constatan la importancia que debería concederse a la afectividad en la escuela, a menudo marginada por las corrientes pedagógicas tradicionales propulsoras del aprendizaje memorístico y analítico frente al creativo y sensorial (e.g., Fernández-Berrocal, & Ruiz, 2008; Goleman, 1996; Salovey, & Mayer, 1990).

Desde una perspectiva innovadora todo profesor de EF debería considerar que el alumnado cuando interviene en cualquier juego motor, pone en acción de manera unitaria toda su personalidad, activando de modo sistémico las dife-

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Verónica Muñoz Arroyave. InefC Lleida. Pda. Caparella s/n. 25192 Lleida (Spain). E-mail. v.munoz@inefc.es.

rentes dimensiones de su conducta motriz, como son la orgánica, la cognitiva, la relacional y la afectiva o emocional (Lagardera, & Lavega, 2004). De tal modo que la EF se concibe como la pedagogía de las conductas motrices, en la que es posible educar e incidir en las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado (Lagardera, 2007). Así, La EF juega un papel relevante al intervenir de manera transdisciplinar en la adquisición de competencias claves para la vida en sociedad (Parlebas, 2014).

En esta nueva aproximación de la EF, el profesor además de conocer estas competencias básicas para la vida, debe dominar las competencias específicas del área de EF. La pericia del formador en EF podría concretarse en la capacidad de aplicar correctamente los diferentes tipos de juegos con el objetivo de educar las conductas motrices de sus estudiantes (Lavega, 2009). Para conseguirlo, la teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001) identifica dos grandes familias de experiencias motrices (o dominios de acción motriz): los juegos psicomotores y los sociomotores.

Los juegos psicomotores corresponden a prácticas sin interacción motriz, en los que la persona se pone a prueba para superar el reto motor planteado, sin que nadie le ayude o le perjudique motrizmente (Parlebas, 2001); es un escenario que traslada al estudiante a un entorno material, donde la dificultad reside en recorrer distancias, salvar obstáculos, controlar el cuerpo en situaciones poco habituales o manipular objetos. Estos juegos son muy propicios para identificar las propias fortalezas y limitaciones; así como para trabajar la constancia, la propiocepción y la automatización de las respuestas (Lagardera, & Lavega, 2004; Parlebas, 2001).

En cambio, mediante los juegos sociomotores el alumnado experimenta vivencias motrices de naturaleza social ya que cualquier respuesta motriz está mediatizada por una interacción motriz instrumental, correspondiente a superar un reto con compañeros (dominio cooperativo), adversarios (dominio de oposición) o compañeros y adversarios (dominio de cooperación-oposición) (Etxebeste, 2012). De modo que es un entorno propicio para educar aspectos referidos a las relaciones interpersonales como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo, la solidaridad y el pacto grupal (Lagardera, & Lavega, 2004; Parlebas, 2001).

De entre los distintos dominios de acción motriz de naturaleza sociomotriz, merece una atención especial la cooperación. Estudios previos han constatado que la lógica interna o propiedades que contienen las reglas de los juegos cooperativos orientan a los participantes a la ayuda mutua, a compartir una interacción motriz positiva que activa el pacto grupal, las estrategias compartidas, las relaciones interpersonales, el sacrificio, la generosidad, la empatía y el sacrificio por los demás (Lavega, 2009; Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Coelho, 2014; Rovira, López Ros, Lagardera, Lavega, & March, 2014). Se trata de una familia muy interesante para la transformación de conflictos motores en alumnado de educación primaria (Sáez de Ocariz, & Lavega, 2013); la vivencia de emociones positivas intensas en estudiantes de educación secundaria (Durán,

Lavega, Salas, Tamarit, & Invernó, 2015), así como en alumnado universitario (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014).

Otro aspecto a menudo muy presente en el enfoque de la EF tradicional ha sido un uso inadecuado de la competición; es decir, la imitación abusiva del modelo deportivo orientado hacia la identificación del éxito y el fracaso; la victoria y la derrota (Lagardera, 2009). En el contexto educativo saber competir es un aprendizaje a tener en cuenta, ya que toda persona debería saber ganar y perder con el objetivo de mejorarse ante nuevos retos (Cumming, Smoll, Smith, & Grossbard, 2007).

La lógica interna de los juegos motores competitivos exige a los participantes gestionar el estallido emocional que provoca ese enfrentamiento competitivo (Bisquerra, 2011; Parlebas, 2001) la cual provoca una diferencia en la vivencia emocional entre ganadores y perdedores (Lavega et al., 2014). Sin embargo el uso casi exclusivo de modelos educativos basados en la competición puede originar que el ambiente dentro de las clases de educación física sea crítico para el desarrollo de una afectividad positiva durante la práctica motriz, en especial para las mujeres (Derry, & Phillips, 2004).

Si el alumnado no dispone de opciones para saborear de vez en cuando la victoria, es probable que esa experiencia motriz no contribuya a educar positivamente su bienestar afectivo (Parlebas, 2009). Es posible que el alumnado no comparta el mismo tipo de motivación hacia la competición (motivación intrínseca u orientada hacia la tarea, o motivación extrínseca u orientada hacia el ego o resultado) (Cumming et al., 2007); sin embargo sería conveniente que todos pudieran beneficiarse de los juegos con presencia o ausencia de competición (Etxebeste, Del barrio, Undargarin, Usabiaga, & Oiarbide, 2014).

Desde la perspectiva de género, el uso desmedido de la competición es uno de los factores que explican el menor interés de las chicas por participar en esas clases de EF (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012; Dyson, 1995; Graham, 1995). Por tanto, es necesario promover una EF inclusiva y equitativa que ofrezca igualdad de oportunidades a ambos géneros, evitando estereotipos sexistas de discriminación entre chicas y chicos (Pelegrín, León, Ortega, & Garcés, 2012; Torres, 2005). En estudios previos se ha constatado que al participar en diferentes tipos de juegos, los hombres experimentan emociones más intensas respecto las mujeres (Lavega et al., 2014) y estados de ánimo desiguales (Etxebeste et al., 2014). Este comportamiento emocional se acentúa cuando se pierde en juegos competitivos, en los que los hombres expresan emociones negativas más intensas que las mujeres (Lavega et al., 2014). Estos aspectos son clave para favorecer programas de coeducación que aseguren el bienestar afectivo tanto en el género masculino como en el femenino (Gillison, Simon, & Standage, 2012; Smith, Lounsbury, & McKenzie, 2014).

Aprender a compartir relaciones motrices (en distintos tipos de juegos) y a aceptar el resultado de éxito y fracaso en

juegos competitivos, es una buena manera para que los chicos y las chicas aprendan a convivir en un clima de bienestar afectivo (Smith et al., 2014; Torres; 2005; Valdivia, Sánchez, Alonso, & Zagalaz, 2010).

A partir del marco teórico de referencia esta investigación examinó el efecto de las variables dominio de acción motriz (juego psicomotor y cooperativo), la competición (juegos con competición y sin competición), el género (hombres y mujeres); la agrupación del alumnado (grupos del mismo género o grupos mixtos) sobre los diferentes estados de ánimo, y el inicio-final de la sesión (pretest, postest) concretados en los factores que identifica el instrumento *Profile of Moods State* (POMS): Puntuación Global; Tensión-Ansiedad, Depresión-Abatimiento, Rabia-Hostilidad, Fatiga-Inmovilidad y Vigor-Actividad.

Atendiendo los hallazgos de investigaciones anteriores en relación al efecto de las variables estudiadas sobre la vivencia emocional (e.g., Lavega et al., 2011; Lavega, Alonso et al., 2014; Rovira et al., 2014; Sáez de Ocáriz, & Lavega, 2013), planteamos las siguientes hipótesis:

- a) La intensidad de los estados de ánimo positivos se verá favorecida sobre todo por los juegos cooperativos, con competición, al organizar al alumnado en grupos mixtos.
- b) La intensidad de los estados de ánimo negativos aumentará en los juegos en solitario, en hombres y principalmente cuando el alumnado esté organizado en grupos del mismo género.

Método

Este estudio siguió un diseño cuasi-experimental ya que la selección de la muestra fue intencionada (no aleatorizada). Se trató de una experiencia educativa realizada en el ámbito de la formación superior con estudiantes de primer curso del grado de ciencias de la actividad física y el deporte.

Participantes

Participaron 201 estudiantes de la asignatura de teoría y práctica del juego motor del INEFC (Universidad de Lleida) durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, 75 hombres (79,8%) y 19 mujeres (20,2%), con un rango de edades de 18 a 33 años ($M = 20.24$, $DT = 2.55$), los valores perdidos fueron descartados (15.42%). De esos participantes 163 (81.9%) llevaban años practicando deporte regularmente (disponían de historial deportivo), mientras que 38 (18.81%) no tenían antecedentes deportivos.

Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta experiencia pedagógica de educación física emocional. Además esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los estudiantes se eligió la escala POMS de McNair, Lorr, & Droppleman (1971). En nuestro estudio, dado que esta experiencia se incluyó en el programa académico de una asignatura decidimos emplear una versión reducida del cuestionario POMS, adaptada y validada al español (Fuentes, Balaguer, Meliá & García, 1995). Los ítems fueron valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agruparon en seis factores que registraron los siguientes valores de consistencia interna (alfa de Cronbach): Puntuación Global (PG) ($\alpha = .82$); Tensión-Ansiedad (TA) ($\alpha = .83$), Depresión-Abatimiento (DA) ($\alpha = .80$), Rabia-Hostilidad (RH) ($\alpha = .84$), Fatiga-Inmovilidad (FI) ($\alpha = .86$), y Vigor-Actividad (VA) ($\alpha = .85$).

Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo una sesión de formación para explicar las condiciones de participación y presentar el POMS. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en 16 juegos (4 juegos por sesión) distribuidos en cuatro sesiones, dos con juegos psicomotores y dos con juegos cooperativos, las cuales tenían a su vez una sesión con competición (se ganaba o se perdía) y otra sin competición (nadie perdía, no había un marcador final). Las sesiones duraron 1.5 horas (15 minutos por juego).

La intervención del docente solo se limitó a explicar los juegos y a resolver dudas sobre sus reglas (manteniendo el mismo tipo de interacción con los distintos grupos de estudiantes). En ningún lugar, se mostró ningún tipo de estimulación emocional (animar ante situaciones de fracaso o reforzar situaciones de éxito), con el propósito de no condicionar sus respuestas afectivas. Tras realizar un calentamiento inicial (que siempre fue el mismo en todas las sesiones las personas participantes rellenaban el cuestionario POMS (pre-test). Al finalizar el cuarto juego de cada sesión se volvía a responder el mismo cuestionario (pos-test). Posteriormente, se recogían los cuestionarios y se reflexionaba en torno lo acontecido en la sesión y sobre el tipo de estados de ánimo que se habían experimentado.

Análisis de los datos

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gaussiana de correlación intercambiable, ya que los datos de la variable dependiente de estados de ánimo no siguieron una distribución normal (según test de Kolmogorov-Smirnov) y además se trataba de variables correlacionadas ya que cada persona nos proporcionaba una gran cantidad de datos. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañadas por el tamaño del efecto basados en la d de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas.

Se estudiaron los efectos de cinco variables independientes: a) tipo de interacción motriz (juego psicomotor, juego-cooperativo); b) resultado (con competición, sin competición); c) fase de la sesión (inicio o pre test, final o post test); c) género (femenino, masculino); y d) agrupación por género (grupo mismo género, grupo género mixto) sobre la intensidad de las variables dependientes correspondientes a los seis factores de estados de ánimo (EA): EA^{Negativos}: Puntuación Global (PG); Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI), y EA^{positivos}: Vigor-Actividad (VA) . Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

Resultados

Se ha optado por realizar la descripción de los resultados en función del efecto sobre los distintos factores de estado de ánimo (variable dependiente) de cada una de las variables independientes: a) tipo de juego (psicomotor y cooperación); b) competición (con o sin competición); c) fase de la sesión (inicio o pre test y final o post test); d) género (femenino y masculino); y e) agrupación por género (mismo género, género mixto) (Tabla 1).

Tabla 1. Efectos del modelo lineal de ecuaciones de estimación generalizadas.

Factor	Tipo III			95% de intervalo de confianza de Wald	
	Chi-cuadrado de Wald	gl	p	Chi-cuadrado de Wald	gl
Tensión-Ansiedad (TA)					
competición * inicio_final	29.906	1	< .001	-1.327	-.627
Depresión-Abatimiento (DA)					
competición * dominio	15.455	1	< .001	-.813	-.272
inicio_final * género	10.495	1	< .001	.154	.624
Rabia-Hostilidad (RH)					
competición * género	7.263	1	.007	-1.088	-.172
inicio_final * género	4.236	1	.040	.021	.870
Vigor-Actividad(VA)					
Competición	32.304	1	< .001	1.500	2.564
Dominio	5.995	1	.014	-2.536	-.754
inicio_final * agrupación género	9.110	1	.003	-1.387	-.295
Fatiga-Inmovilidad(FI)					
competición * género	5.013	1	.025	-1.247	-.083
competición * dominio	5.146	1	.023	-1.090	-.080
inicio_final * dominio	7.691	1	.006	-1.112	-.191
agrupación género * dominio	6.382	1	.012	.209	1.652
Puntuación Global(PG)					
competición * género	5.381	1	.020	-2.830	-.238
competición * dominio	25.943	1	< .001	-4.700	-2.088
inicio_final * género	6.010	1	.014	.283	2.543
inicio_final * dominio	17.730	1	< .001	-3.890	-1.419
agrupación género * dominio	6.230	1	.013	-2.811	2.844

Dado que el cuestionario POMS identifica 6 factores, primero se describen los resultados referidos a estados de ánimo con orientación negativa (EA⁻): PG, TA, DA, RH, FI) seguidos de los estados de ánimo con orientación positiva (EA⁺): VA.

Efectos del tipo de juego sobre los EA negativos

La incidencia de los juegos *psicomotores y cooperativos* sobre los estados de ánimo fue desigual al considerar el *inicio y final* de las sesiones ($p < .001$). En el inicio de las sesiones no se observaron diferencias entre los dominios de acción motriz ($p > .5$). Sin embargo, al finalizar, se observó un aumento de la FI y PG en los juegos psicomotrices con relación a los juegos de cooperación (tabla 2). A pesar de que no hubo diferencias en las demás dimensiones de los EA⁻, se observó una clara tendencia de que los juegos psicomotores provocaron valores superiores que los juegos cooperativos.

La interacción de las variables *tipo de juego y el agrupamiento del alumnado* (mismo género y grupos mixtos) reflejó diferencias ($p < .013$). Cuando los participantes estuvieron agrupados por el mismo género, se registraron valores superiores en PG y FI en los juegos psicomotores con relación con los juegos de cooperación. Se observó la misma tendencia en RH a pesar de no que esta no fuese significativa ($p = .425$). En cambio, no se observó ninguna tendencia en TA y DA. Cuando los jugadores participaron en grupos mixtos no se observaron diferencias en los EA⁻ con relación al tipo de juego (tabla 2).

Se encontraron diferencias ($p < .001$) en la interacción *tipo de juego y resultado*. Cuando hubo ausencia de competición, los juegos psicomotores registraron valores más intensos en PG, DA y FI en comparación con los juegos cooperativos. Cuando hubo competición, los EA⁻ no mostraron diferencias entre los dominios psicomotor y cooperativo, aunque se observó en los juegos cooperativos una tendencia en el au-

mento de los EA en comparación con los juegos psicomotores (tabla 2).

Tabla 2. Incidencia de los juegos psicomotores y de cooperación sobre los estados de ánimo.

Factor	Juegos psicomotores		Juegos de cooperación		<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tensión-Ansiedad						
Inicio	6.47	.258	6.16	.250		
Final	6.98	.275	7.37	.282		
Mismo Género	6.86	.305	6.87	.326		
Género mixto	6.60	.249	6.66	.227		
Con competición	6.83	.278	7.29	.284		
Sin competición	6.63	.250	6.24	.235		
Depresión-Abatimiento						
Inicio	.92	.109	1.01	.124		
Final	1.25	.124	.94	.124		
Mismo Género	1.22	.151	.89	.175		
Género mixto	.95	.100	1.06	.115		
Con competición	.98	.113	1.14	.129		
Sin competición	1.20	.119	.81	.119	.021	3.27
Rabia-Hostilidad						
Inicio	2.91	.206	3.14	.248		
Final	3.72	.246	3.41	.249		
Mismo Género	3.40	.284	2.93	.309		
Género mixto	3.23	.210	3.63	.252		
Con competición	3.17	.235	3.69	.243		
Sin competición	3.45	.218	2.87	.266		
Fatiga-Inmovilidad						
Inicio	3.85	.278	3.68	.230		
Final	4.38	.299	3.56	.253	.030	2.96
Mismo género	4.78	.375	3.82	.314	.035	2.77
Género mixto	3.46	.237	3.43	.208		
Con competición	3.87	.269	3.67	.246		
Sin competición	4.36	.326	3.57	.250	.040	7.71
Puntuación global						
Inicio	105.61	.637	105.34	.678		
Final	107.68	.649	104.76	.692	.002	4.35
Mismo género	107.37	.81	104.40	.870	.012	3.51
Género mixto	105.92	.571	105.70	.663		
Con competición	105.56	.649	105.65	.699		
Sin competición	107.74	.679	104.44	.708	<.001	4.75

Efectos del resultado sobre los EA negativos

La interacción *resultado* e *inicio* y *final* de las sesiones mostró diferencias ($p = .007$). Al concluir las sesiones se observó que los juegos con competición presentaron valores más elevados de TA ($M = 7.63$, $SD = .219$, $p < .001$, $d = 4.79$) en relación a las sesiones sin competición: TA ($M = 6.62$, $SD = .202$). Al analizar la interacción *resultado* y *género* se encontraron diferencias ($p = .020$). Al competir, los hombres registraron valores más elevados en comparación con las mujeres (tabla 3).

Tabla 3. Incidencia del resultado sobre los estados de ánimo.

Factor	Hombres		Mujeres		<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tensión--Ansiedad						
Con competición	7.35	.288	6.77	.275		
Sin competición	6.60	.232	6.27	.257		
Depresión-Abatimiento						
Con competición	1.53	.134	.59	.095	.001	8.09
Sin competición	1.43	.132	.58	.102		
Rabia-Hostilidad						
Con competición	4.38	.262	2.48	.198	.001	8.18
Sin competición	3.79	.219	2.53	.269		
Fatiga-inmovilidad						
Con competición	4.4	.266	3.14	.245	.001	4.92
Sin competición	4.27	.275	3.67	.316		
Puntuación global						
Con competición	107.73	.725	103.48	.585	.001	6.45
Sin competición	107.44	.717	104.73	.661		

Efectos del Género sobre los EA negativos

La interacción *género* y el *inicio* y *final* de las sesiones presentó diferencias ($p = .014$). Los hombres registraron valores superiores al final respecto al inicio (tabla 4). Así mismo, se observó en las mujeres una tendencia en el aumento de los EA al final de la sesión.

Tabla 4. Impact of gender on mood states.

Factor	Inicio		Final		<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tensión-Ansiedad						
Hombre	6.55	.260	7.4	.260	.001	3.26
Mujeres	6.09	.248	6.95	.302		
Depresión-Abatimiento						
Hombre	1.32	.125	1.64	.125	.003	2.56
Mujeres	.62	.098	.55	.093		
Rabia-Hostilidad						
Hombre	3.70	.232	4.46	.243	.001	3.19
Mujeres	2.35	.209	2.66	.248		
Fatiga-inmovilidad						
Hombre	4.22	.253	4.45	.273		
Mujeres	3.31	.256	3.49	.282		
Puntuación global						
Hombre	103.86	.689	108.31	.699	.001	2.07
Mujeres	104.09	.580	104.13	.620		

Efectos de las variables de independientes sobre el EA positivo (VA).

Las sesiones basadas en juegos psicomotores desencadenaron valores inferiores ($M = 8.66$, $SD = .314$, $p < .001$, $d = 6.56$) en comparación a las sesiones cooperativas ($M = 10.52$, $SD = .249$). Cuando se compitió, los valores finales de VA fueron más elevados ($M = 10.73$, $SD = .248$, $p < .001$, $d = 8.89$) que al no competir ($M = 8.46$, $SD = 2.62$). Finalmente, se encontraron diferencias ($p < .001$) en la interacción género del grupo y la fase de la sesión. Los grupos del mismo género, al finalizar las sesiones presentaron valores de VA ($M = 10.21$, $SD = .282$, $p < .001$, $d = 4.59$) superiores

en comparación con los grupos mixtos ($M = 8.97$, $SD = .257$).

Discusión

Esta investigación examinó el efecto del tipo de juego, resultado, género, tipo de agrupación del alumnado en el inicio-fin de la sesión sobre los estados de ánimo de alumnado universitario. A pesar de realizarse la experiencia con cuatro sesiones, el estudio confirma la capacidad que tienen los juegos para modificar los estados de ánimo inmediatos; en una misma sesión se han observado diferencias significativas según las variables estudiadas.

Cooperar o participar en solitario y estados de ánimo

El tipo de juegos (psicomotor y cooperación) suscitó diferentes EA en los participantes. Los juegos cooperativos incrementaron en menor medida los EA⁻ y a la vez aumentaron los EA⁺ (VA) de forma más intensa en comparación con los juegos psicomotores. Estos resultados confirman los hallazgos obtenidos por otras investigaciones en los que se constata que los estados afectivos de las personas (alumnado universitario, de educación secundaria, de educación primaria) se modifican más intensamente cuando las situaciones de juego exigen interactuar con otras personas (ya sean compañeros y/o adversarios) (e.g., Duran et al., 2015; Lavega, 2009; Lavega, Alonso et al., 2014).

Los alumnos universitarios futuros formadores en el ámbito de la EF deberían reconocer el potencial de los juegos cooperativos en la EF como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo bienestar socio-emocional de sus estudiantes (Hromek, & Roffey, 2009; Lavega, Lagardera et al., 2014).

Competición y estados de ánimo

Tanto en juegos psicomotores como en juegos cooperativos la presencia de la competición aumenta la intensidad de los estados de ánimo positivos y favorece que no haya diferencias entre los estados de ánimo negativos entre estos juegos; desigualdad que sí existe en los estados de ánimo negativos cuando hay ausencia de competición entre estos juegos. Pensamos que este motivo se debe a dos posibles causas; una primera referida a la lógica interna del juego (causa estructural) y otra a la lógica subjetiva de los participantes (Parlebas, 2009).

La lógica interna de los juegos psicomotores lleva implícito realizar secuencias de juego cíclicas, con poca variedad de respuestas. Por ejemplo al realizar un salto de longitud, la persona una vez ha explorado esa situación, si quiere mejorar su eficacia, debe repetir una y otra vez, de manera programada la carrera, el impulso, el salto y la caída. Aquí el principal aliciente que encuentra es mejorar su marca; esta

motivación intrínseca hacia la tarea (Duran et al., 2015; Ntoumanis, 2001; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2013) es difícil que acontezca cuando el juego en solitario no está acompañado de una cierta competición. En cambio en los juegos cooperativos a pesar de que también existen situaciones cíclicas (por ejemplo al saltar la comba simultáneamente en grupos de cuatro), existe mayor repertorio de circunstancias asociadas a las combinaciones en el tipo de interacción que pueden pactar esas personas (disponerse de distinto modo al saltar; darse la mano; saltar y dar media vuelta; entrar y salir a la vez) (Lavega, 2009).

Además, en caso de introducir la competición es necesario usarla de manera adecuada sin favorecer la marginación de los participantes, ya que ello podría hacer disminuir el disfrute y el interés por la actividad (e.g., Beltrán et al., 2012; Cumming et al., 2007; Duran et al., 2015).

Por otra parte, se deben considerar otros aspectos subjetivos de los participantes. Se trata de estudiantes que mayoritariamente (más del 80%) disponen de antecedentes deportivos, es decir, están habituados a competir. Esos hábitos deportivos puede ser también causa de que hayan experimentado una respuesta afectiva menos favorable cuando no existe competición como se ha observado en otras ocasiones (e.g., Lavega et al., 2011; Duran et al., 2015).

Por todo ello los futuros formadores deberían saber que el significado de la vivencia lúdica, y también afectiva dependerá tanto de las características del juego motor como también del alumnado, como por ejemplo si disponen o no de antecedentes deportivos.

Perspectiva de género y estados de ánimo al jugar.

La perspectiva de género en este estudio considera dos variables; el sexo de los participantes y la estrategia didáctica de la que se puede servir el futuro educador al agrupar al alumnado en grupos segregados (mismo género) o en grupos mixtos (coeducación).

En general se observa que al participar en ambos tipos de juegos, cooperativos y psicomotores, los hombres experimentan estados afectivos positivos con intensidad similar a las mujeres y estados afectivos negativos más intensos que el género femenino. Este hallazgo coincide con lo observado en otros estudios (e.g., Lavega et al., 2011; Rovira et al., 2014). Este fenómeno se acentúa cuando los juegos son competitivos. Pensamos que a pesar de ser estudiantes del grado en ciencias de la actividad física y el deporte, todavía existe la tendencia de estereotipos culturales que confirman la estrecha vinculación entre competición y masculinidad (Clément-Guillotin, & Fontayne 2011; Gillison et al., 2012). Eso podría explicarlos hombres prefieran los juegos competitivos, mientras que las mujeres se decantan hacia la cooperación (con o sin presencia de competición) (Cumming et al., 2007; Lavega, Alonso et al., 2014).

La otra variable que se debe considerar al relacionar la vivencia lúdica con la vivencia afectiva es el tipo de agrupamiento del alumnado. Se ha observado que cuando las per-

sonas se distribuyen en grupos del mismo género los juegos favorecen el incremento de la intensidad en estados de ánimo positivo de vigor-actividad respecto a cuándo participan en grupos mixtos. Pensamos que se debe a dos posibles causas; la primera por un motivo del nivel de relación social que tienen entre ellos, dado que se trata de estudiantes de primer curso, que todavía no se conocen lo suficiente como para sentirse tan cómodos e inhibidos como al participar con personas del mismo sexo (Derry, & Phillips, 2004; Smith et al., 2014). La segunda, puede deberse a que el nivel de condición física de los chicos y las chicas es distinto, sobre todo en esas edades, lo que puede suponer que al participar en grupos mixtos la intensidad sea distinta que cuando participan con personas del mismo sexo (Torres, 2005).

En relación a los estados de ánimo negativos se ha observado que al intervenir en grupos mixtos se observa que en los juegos psicomotores los valores son más intensos que en los juegos cooperativos. Sin embargo, cuando los grupos son mixtos no existen diferencias en los EA. En este caso pensamos que la relación con personas del otro sexo es un factor relevante para mitigar la vivencia de estados emocionales negativos tal y como se ha observado en otros estudios que han analizado el significado afectivo que muestran las argumentaciones de los participantes (e.g., Lavega, Alonso et al., 2014; Solmon, 1996).

Estos hallazgos confirman la necesidad de considerar la importancia de la coeducación en los efectos que puede producir el juego sobre los estados de ánimo del alumnado (Lavega, 2009; Smith et al., 2014).

Conclusiones

El estudio confirma las dos hipótesis de partida, lo que constata la necesidad de que el futuro formador en ciencias de la actividad física y el deporte reconozca que existen tres crite-

Referencias

- Beltrán, V., 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. (2011). Educación física, competencias básicas y educación [Physical education, basic competencies and education]. *EmásF: revista digital de educación física*, 11, 4-6.
- Clément-Guillotin, C., & Fontayne, P. (2011). Situational malleability of gender schema: The case of the competitive sport context. *Sex Roles*, 64, 426-439.
- Cumming, S.P., Smoll, F.L., Smith, R.E. & Grossbard, J.R. (2007). Is Winning Everything? The Relative Contributions of Motivational Climate and Won-Lost Percentage in Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19 (3), 322-336.
- Derry, J. A., & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *Physical Educator*, 61(1), 23.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional [Emotional physical education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience]. *CCD. Cultura, Ciencia, Deporte*, 10(28), 5-18.

rios que juegan un papel clave en la promoción del bienestar afectivo:

1. *La lógica interna del juego motor*. Es necesario reconocer que según las características de los juegos el tipo de vivencia afectiva es desigual. Los estados de ánimo positivos se ven favorecidos ante todo por el uso adecuado de los juegos cooperativos y también competitivos. Los estados de ánimo negativos aumentan de intensidad en los juegos psicomotores y sin competición.
2. *La lógica subjetiva de los alumnos*. Es imprescindible considerar que la vivencia afectiva de los chicos y las chicas es desigual. En general los chicos expresan estados de ánimo negativos más intensos que las chicas, cosa que puede ser motivo de posibles conflictos motores en las clases de educación física. Además es necesario identificar el perfil deportivo del alumnado, ya que en caso de tener antecedentes deportivos los resultados pueden ser muy distintos respecto a otros grupos de personas.
3. *La lógica didáctica del docente*. El tipo de agrupación del alumnado según el sexo es un factor a considerar en la promoción del bienestar afectivo. La participación en grupos mixtos puede favorecer los estados de ánimo positivos y disminuir los estados de ánimo negativos.

No obstante, dado que esta experiencia se ha realizado con participantes universitarios, resulta necesario seguir avanzando en este tipo de estudios con personas de otras edades y con otros perfiles en antecedentes deportivos para confirmar las regularidades encontradas en esta investigación.

Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por el ministerio de ciencia e innovación a través proyectos R+D+i, y proyectos DEP2010-21626-C03-01, DEP2010-21626-C03-02, y DEP2010-21626-C03-03. También ha sido financiado por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña [INEFC-Lleida] proyecto PARINEFC2016_005.

- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-394.
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(1), 6-13.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos [Win, lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games]. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 33-48.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación [Emotional intelligence in education]. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., & García-Merita, M. (1995). Forma abreviada del Perfil de Estado de Ánimo (POMS) [Short form of the profile of mood states (POMS)]. In E. Cantón (Comp.), *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* [5th National Congress of Physical Activity and Sport Psychology] (pp. 19-26). Valencia: Universidad de Valencia.

- Gillison, F., Sebire, S., & Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *British journal of health psychology*, 17(3), 536-550.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* [Emotional intelligence]. Kairós: Barcelona.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games. It's Fun and We Learn Things. *Simulating & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI [Motor behaviour: a new paradigm for 21st-century physical education]. *Tándem: didáctica de la educación física*, 24, 89-105.
- Lagardera, F. (2009). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI [Sustainable sport as a new facilitator of civilised development in 21st-century society]. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 2(1), 49-71.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz* [The science of motor action]. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos [Research into traditional games and cooperative games]. In V. Navarro and C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España* [Research and motor games in Spain] (pp. 77-116). Lleida: Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Coelho, P. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género [Effect of motor cooperation on positive emotional experiences: a gender perspective]. *Movimento*, 20(2), p. 593-618.
- Ley Orgánica de educación 8/2013, de 9 de diciembre [Education Act 8/2013, of 9 December] [online] Available at http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37 [Consulted: 12 January 2015]
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the profile of mood states*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services.
- Navarro, V. & Trigueros, C. (Eds.) (2009). *Investigación y juego motor en España* [Research and motor games in Spain]. Lleida: Universitat de Lleida.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de praxiología motriz* [Games, sports and societies: lexicon of motor praxeology]. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales [Health and relational well-being in traditional games]. In C. de la Villa (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social* [Traditional games and social health]. Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Parlebas, P. (2014) Le bateau ivre, in V. Lemay; F. Darbellay (Eds) *L'interdisciplinarité racontée. Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité* [pp.57-68]. Bern: Peter Lang
- Pelegrín, A., León, J., Ortega, E., & Garcés, E. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares [Program for the development of attitudes of equality of gender in classes of physical education in schools]. *Revista Educación XXI*, 15(2), 271-292.
- Peña, A. M., & Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países [Emotional education in the school context with pupils from different countries]. *European journal of education and psychology*, 2(3).
- Pucher, K.K., Boot, N.M.W.M., & De Vries, N.K. (2013). Systematic review: School health promotion interventions targeting physical activity and nutrition can improve academic performance in primary-and middle school children. *Health Education*, 113(5), 372-391.
- Rovira, G., López Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva [A journey of inner exploration: emotions and mood in the context of introjective motor activity]. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 105-125.
- Sáez de Ocariz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad [Transforming conflicts in primary school physical education through games: application of the conflictivity index]. *Cultura y Educación*, 25(4), 549-560.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Smith, N. J., Lounsbury, M. A., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, 127-135.
- Solmon, M. (1996). Educational impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Torres, D. (2005). Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid [A coeducational didactic programme proposal in primary school physical education: a case in Sierra de Madrid]. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 43-49.
- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I., & Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: Una reseña histórica [Coeducation in Spanish physical education: a historical review]. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14, 77-83.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods of research synthesis*. Beverly-Hills, CA: Sage.

(Artículo recibido: 21-07-2015; revisado: 08-01-2016; aceptado: 08-02-2016)

University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective

Verónica Muñoz-Arroyave¹ & Pere Lavega-Burgués¹ & Antoni Costes Rodríguez¹ & Queralt Prat Ambrós¹ & Jorge Serna Bardavío¹

Abstract

The aim of this study was to interpret university students' affective experiences while taking part in two practical sessions based on cooperative and psychomotor games with and without competition. Six students of physical education and sport took part in the study. The validated Games and Emotions Scale (GES) questionnaire was used, which was completed at the beginning and at the end of each session. Two individual interviews were then conducted with each participant (one per session). The data were analyzed using ATLAS.ti v.62 software. We would highlight the following findings: a) both types of games trigger individual and group affective wellbeing in the participants; b) individual wellbeing is conditioned by aspects of the games' internal logic (motor relationships, and the presence or absence of competition) whereas group wellbeing is triggered mainly by aspects external to the group (social relationships between the participants, and sports background or personal perceptions).

Keywords Physical education · Affective wellbeing · Domains of motor action · Competition · Internal logic · External logic

Introduction

The guidelines of the European Union insist on the need of acquiring competencies during the educational process at school and university as they enable students to attain full personal, social, and professional development (BOE 2015). The concept of competency refers to *the capacity of using in an appropriate manner the set of knowledge, abilities, skills, and attitudes that are necessary in order to carry out different activities with a certain level of quality and efficiency*

(Bisquerra and Pérez 2007). These competencies are based on the theoretical construction of the emotional intelligence, but they also include elements of a wider theoretical framework emphasizing the interaction between the individual and the environment and, consequently, conferring more importance to learning and development, with immediate educational applications (Bisquerra and Pérez 2007). With the aim of setting up education by competencies in the scholarship context, the UNESCO (1996) defines four basic pillars: a) learning to know; b) learning to do; c) learning to be; and d) learning to live together.

In order to answer to this need and following these four basic pillars, competencies were adopted by the Spanish educational system under the name of basic competencies (BC). BC are competencies required by individuals for their personal fulfillment and development, as well as for active citizenship, social inclusion and employment. A group of BC corresponds to social and civic competencies (BOE 2015). These competencies are also named emotional or social-emotional competencies. (e.g., Casel 2006; Payton et al. 2000). Scientific evidences prove the notoriety gained by emotions in the last few years (Bisquerra and Pérez 2007; Palomera et al. 2008).

A good acquisition of emotional competencies (EC) has been found to facilitate learning processes, interpersonal relationships, problem-solving, and the ability to prosper in the

* Verónica Muñoz-Arroyave
v.munoz@inefc.es

Pere Lavega-Burgués
plavega@inefc.es

Antoni Costes Rodríguez
tcostes@inefc.es

Queralt Prat Ambrós
qprat@inefc.es

Jorge Serna Bardavío
jserna@inefc.es

¹ National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), University of Lleida, Pda. Caparrella s/n, 25192 Lleida, Spain

world of work (Bisquerra and Pérez 2007; Palomera et al. 2008), therefore, this process implies knowing how to properly manage emotions within different life contexts, in relation to both oneself and others (Bisquerra 2003). In this line, some scientific studies conducted in different areas of knowledge have also noted the importance of promoting the aims or specific competencies in each area of knowledge since school ages, for example motor competencies in the physical education area (BOE 2015) and the BC like social and civic or emotional competencies (e.g., Greenberg et al. 2003).

In the acquisition process of EC, five competency stages have been identified: emotional awareness, emotional regulation, personal autonomy, inter-personal intelligence and life and well-being skills. This study is focused on the first stage, which entails becoming aware of one's own emotions and of other people's emotions, including the ability to grasp the emotional climate of a given context (Bisquerra and Pérez 2007). Fulfilling this stage is essential to continue progressing with the EC process.

In the sphere of physical education (PE), the curriculum guidelines in Spain establish the training in specific competencies and emotional competencies in secondary education (LOMCE 2014). Consequently, future PE teachers need to be trained on specific competencies of their areas, knowing the pedagogical effects that the games they use have on students (Muñoz et al. 2017). Moreover, they need to be trained in EC, because this instruction will enable them to recognize and manage the experiences engendered by their work in order to foster wellbeing (Brotheridge and Grandey 2002) and to solve or manage relationship problems (Pyhältö et al. 2011).

In order to fulfill the above-mentioned curricular directives, physical education can use different pedagogical resources such as sport, body expression activities or motor games. While sport and its effects on the emotions in different contexts have been widely analysed, there is hardly any research on the effect of motor games with and without competition on emotional states. For this reason, this article provides new information, necessary for professionals of physical education.

According to the theory of the motor action (Parlebas 2001), any motor game corresponds to a motor practice with or without competition, with rules. The latter stipulate the rights that participants must respect and the obligations that they must meet. Those rules contain the distinctive features of the game, that is to say, the internal logic (IL) thereof (Parlebas 2001). That IL is conveyed to the participants so that they can solve different types of problems corresponding to the relationship with others, with space, with time, and with equipment.

Although the rules of the game are the same for everyone, each participant manifests unique motor conducts that are accompanied by particular emotional states. Thus, the concept of

motor conduct refers to the way of taking part in a game and the meaning for the participant when he/she activates all the dimensions individually (organic, relational, cognitive and emotional). For this reason, the meaning of each experience will be different for each participant (Lavega et al. 2014a).

According to the cognitive assessment theory (Bisquerra 2000; Lazarus, 1991), the emotions emerged during a game can be positive if expectations are met, triggering then subjective wellbeing experiences. On the contrary, if goals are not achieved, negative emotions arise triggering ill-being. The assessment carried out by the participant about his/her emotions depends on previous experiences and the fulfillment or not of the targets or expectations proposed during the game. For example, positive emotions like happiness can be experienced when scoring a goal, and negative emotions like fear when failing in a game.

Thus, in order to interpret the affective experiences that emerge from any motor game, the PE teacher in addition to recognizing the internal characteristics of that game (IL) will have to consider other external aspects (EL) to the rules, associated to the participant's subjective features, as well as the sports background or the type of socio-affective relationship within the group (Duran et al. 2015; Jones et al. 1992; Lazarus 2000).

The Internal Logic of Games in Affective Experiences

Regarding the criterion of motor interaction between participants, games can be grouped into four domains or families of motor action. In psychomotor games, there is no motor interaction with other people, whereas in sociomotor games, players can interact by cooperating with each other (to achieve a common goal), by opposing each other (to prevent the other participant from achieving his or her goal), or by establishing relationships of cooperation-opposition (two teams are pitched against each other; participants can help their teammates or challenge their opponents to achieve a goal) (Parlebas 2001).

Cooperative sociomotor games (e.g., building a human pyramid) require all participants to cooperate with each other to achieve a common goal. The aim of these games is to encourage participants to take the initiative, to help each other, to respect the decisions of others, to sacrifice themselves, and to be generous (Lavega 2009). Several studies have found that, in such games, participants experience very intense positive emotions (e.g., Lavega et al., 2014a, b, c; Muñoz et al. 2017).

In contrast, psychomotor games do not have any motor interaction because each person puts him or herself to the test, alone, to complete the motor challenge set. These games allow participants to act in the presence of other players intervening at the same time in different areas (simultaneous co-motricity, e.g., 100 m sprint) or in turns in the same area (alternate co-

motricity, e.g., high jump) (Parlebas 2001). When used, these games allow the participants' strengths and weaknesses to be identified; they also activate motor conducts that are associated with consistency (repeat endlessly to improve the execution of motor actions, e.g. long jump), self-sacrifice (long training sessions), sacrifice (feel each part of the body when jumping) and automatic response (be able to carry out stereotyped actions, controlling all details in long jump) (Lagardera and Lavega 2004).

In cooperative and psychomotor games, informational uncertainty and unexpected events are practically non-existent. As a result, the repetition of cyclical sequences that do not offer any new appeal to the players can often lead to routines that tend to lower emotional intensity. However, that lowering of emotional intensity can be mitigated by the existence of the competition variable, which classifies participants into winners and losers (Alonso et al. 2013; Harvey and O'Donovan 2011).

From a pedagogical viewpoint, when a teacher employs competition properly, it can encourage students to put themselves to the test, to learn to win and to lose, and to take up the challenge of doing better (Lundqvist 2011; Muñoz et al. 2017). However, to prevent repeated experiences of ill-being due to permanent failure, all students must have the chance to achieve victory. If they do not, it may emphasize discrimination and the hierarchical relationships between participants (Ames 1984; Beltrán et al. 2012; Graham 1995).

The External Logic of Participants in Affective Experiences

Despite the consistency afforded by the IL of each domain of motor action, everything generated during a game can also be reinterpreted by an EL determined by the student's context, with the assignment of new meanings to the experience (Lagardera and Lavega 2004). Each individual perceives and reacts differently to a given motor situation; he or she acts in accordance with his or her cognitive abilities and assigns meanings in accordance with his or her motivations and feelings (Parlebas 2001).

When analyzing certain aspects external to games (EL), a number of studies have shown that the affective experience depends on the meaning that the experienced situation has according to the players' expectations (Elias 1987). Thus, it seems reasonable to think that, for university students who are studying PE and sport, a variable that ought to be considered is their sports background because, depending on whether or not they have a history of sport and of competition experience, the emotional meaning evoked by each game played is likely to be different (Andrade et al. 2014; Lavega et al., 2014a, b, c).

At the same time, the type of social relationship among the group of participants should also be considered because playing often puts the relationship of power and the status of

people to the test, which can trigger a variety of emotional states (Kemper 1978, 1991).

In light of this theoretical framework, this study is an example of applied research oriented to improve the training of future physical activity teachers in the use of motor games to educate about emotional awareness.

Based on this theoretical framework of reference, the aim of this study was to interpret the affective experiences of students on the undergraduate degree in Physical Activity and Sport Sciences while taking part in cooperative and psychomotor games. To that end, the analysis centered on the internal and external aspects of games that triggered wellbeing or ill-being in the participants.

Method

Participants

A total of 137 students in the age range 18–33 years ($M = 20.38$, $SD = 2.46$) enrolled in the Theory and Practice of Motor Games subject during the academic year 2013–2014 on the undergraduate degree in Physical Activity and Sport Sciences offered by the National Institute for Physical Education of Catalonia (INEFC) at the University of Lleida, Spain. The experience was held in the middle of the academic year, once the participants had been trained in the theoretical foundations of the game and the emotions.

Six students were selected trying to ensure a heterogeneous sampling in order to obtain a diversity of answers associated to the affective experience. This heterogeneity was achieved with the following criteria: the type of sport in which they were already involved (athletics, fitness, swimming, karate, basket), the gender (three women and three men), the different place of origin (Spanish provinces of Cataluña, Madrid and Balearic Islands), and their experience at a competitive level (with and without experience).

Before the sessions started, the participants gave their consent to taking part voluntarily in this pedagogical experiment on emotional physical education. This study was approved by the University of Lleida's Ethics Committee (CEIC 166/2011).

Instruments and Procedures

Initial Instruction *Firstly, a session was held to explain the participation conditions and to present the Games and Emotions Scale (GES) instrument validated by Lavega et al. (2013). This session lasted 1 h 15 min and was conducted by the head of the Research Group in motor action (SGR 0197) who was also professor of the Theory and Practice of Motor Games subject.*

Playing the Games

At the data collection stage, the students took part in two sessions with four games per session (two games with competition and two games without competition); one session comprised psychomotor games and the other comprised cooperative games. Each session lasted approximately 1 h 15 min (15 min per game). After performing an initial task, and at the end of each game, the students completed the GES questionnaire, indicating the intensity they had experienced on a scale from 1 to 7. They were also asked to give a brief explanation of what it was that had triggered the most intense emotion. In case of a tie between one or more emotion, they were allowed to write up to three comments. The questionnaires were collected at the end of the class.

Conducting the Interviews At the end of the practical session, a day and time for holding the individual interview was agreed with each of the students. The interviews were held at the latest two days after the practical session to prevent their memories and emotions from becoming blurred by the effects of the passing of time. The interviews were conducted by the same researcher and were recorded in audio format. Each interview lasted approximately 30 min. The interviewer questioned the participants while adhering to a semi-structured interview script that included certain key aspects that had to be addressed as well as indirect questions designed to elicit open answers with a broad margin of response to enable the participants to rate or reflect on the data in their GES questionnaires. On completion of the interviews, the participants watched several videos of their interventions and, if necessary, added relevant comments (Riba 2007; Taylor and Bogdan 1987). A total of 12 interviews were held (two per participant).

Content Analysis

At the first stage in the analysis of the interviews, the steps proposed by Miles and Huberman (1994) were followed: to reduce, separate, synthesize and group units of meaning. The reduction of data into units of meaning was done deductively with a codebook, which explained the categories and subcategories analyzed, and data were coded by families as suggested by some authors (Martínez 2006; Riba 2007).

This codebook was developed in a deductive and inductive way following the theoretical foundations defined in the theory of motor action (Parlebas 2001). The theoretical basis establish (deductive way) that there are internal aspects (internal logic) linked to the psychomotor and cooperation games (space, materials, relationships with or without motor interaction, time), with rules, as well as external aspects related to the participant's characteristics (people). Inductively, it is considered that psychomotor and cooperation games can generate

experiences associated to the wellbeing or to the ill-being, individually or collectively in both cases, although there can also be neutral experiences (Table 1).

A codebook was developed by a team of four researchers who were experts in the theory of motor action and emotional education, doctors in Physical Activity and Sport Sciences, members of the research Group in motor action and with wide research experience in this area.

Following the codebook, one researcher interpreted all the interviews, which were grouped into three hermeneutical units (all interviews, interviews relating to psychomotor games only, and interviews relating to cooperative games only). Regarding intercoder reliability in the categories and subcategories analyzed, the analysis was reviewed in the presence of another researcher to establish the extent to which both researchers agreed on differences found (Cohen and Manion 1990; Riba 2007) (Fig. 1). For the coding and analysis, ATLAS.ti v.6.2 software was used.

Results

In the content analysis of the primary documents (12 individual interviews, 6 interviews relating to the cooperative domain only, and 6 relating to the psychomotor domain only), the data were reduced to a total of 1270 comments referring to the affective experiences that the participants had during the games.

After analyzing the comments, it was found that, in the IL category, the comments were about competition (125 comments), the type of motor relationships (85 comments), the equipment used (49 comments), the rules governing the game (43 comments), and, finally, about the space in which the games took place (27 comments). And, in the EL category, the comments highlighted personal aspects (115 comments), the type of relationship with others (61 comments), and competition outside the game (23 comments).

The analysis of co-occurrence between the IL and EL categories of the games with affective experience (Table 2) showed that the participants' feeling of group wellbeing was initially affected by the relationship with others outside the game, and by personal aspects. The feeling of individual wellbeing was conditioned by personal aspects, by competition, and by the relationships present in games. Contradictorily, the ill-being experienced was also linked to factors that triggered wellbeing, such as competition in the game and personal aspects.

After analyzing the content of the documents that had been grouped by game type (psychomotor or cooperative), it was found that despite being games of different natures, both triggered wellbeing to a similar extent (41.48 and 41.03%, respectively). A similar trend was also found in comments referring to ill-being (16.48 and 17.95%, respectively).

Table 1 Categories and subcategories analyzed

Categories / Subcategories	Definition
1 Wellbeing	Any comment referring to the student's wellbeing, triggered by playing the game or by factors external thereto.
1.1 Group wellbeing	The wellbeing expressed by the individual refers to the group.
1.2 Individual wellbeing	The wellbeing expressed by the individual refers to him or herself.
2 Ill-being	Any comment referring to the student's ill being, triggered by playing the game or by factors external thereto.
2.1 Group ill being	The ill being expressed by the individual refers to the group.
2.2 Individual ill being	The ill being expressed by the individual refers to him or herself.
3 Neutral	The comments made do not have any affective content.
4 Experience content	The comment refers to the benefits of reflecting on affectivity.
5 External logic (EL)	EL refers to those aspects not contained in the game. Such aspects also refer to the players' individual characteristics or to other contextual aspects.
5.1 EL Space	Presence or absence of terms relating to the facilities.
5.2 EL Equipment	Presence of terms relating to the external characteristics of objects.
5.3 EL Relationships	Terms linked to: the relationships between participants or other people within a context other than that of the game, as well as the quality of those relationships, opinions about their teammates/group outside the game.
5.4 EL Time	Terms relating to external time (e.g., the presence or absence of competitive experiences outside the game, the time when the activity is done, etc.).
5.5 EL People	Terms relating to a participant's personal considerations, such as: likes/dislikes or preferences, opinions or perceptions of the game or another activity, but not of his or her teammates.
6 Internal logic (IL)	The comments explicitly refer to features of the game, especially to the relationship with other players, with space, with time, and with equipment.
6.1 IL Space	Presence of terms relating to the notion of space or to the playing field.
6.2 IL Equipment	Presence of terms relating to the notion of objects during the game.
6.3 IL Relationships	References to the presence or absence of interaction between participants while playing; references to teammates, opponents or rivals.
6.4 IL Time	Game-related comments referring to the presence or absence of competition. References to winning, to losing, to competition, and to synonyms thereof, such as rivalry between contenders, elements related to the scoring system, etc.
6.5 IL Rules	Terms related to the agreement or to the game, and to the sphere of internal logic in general.

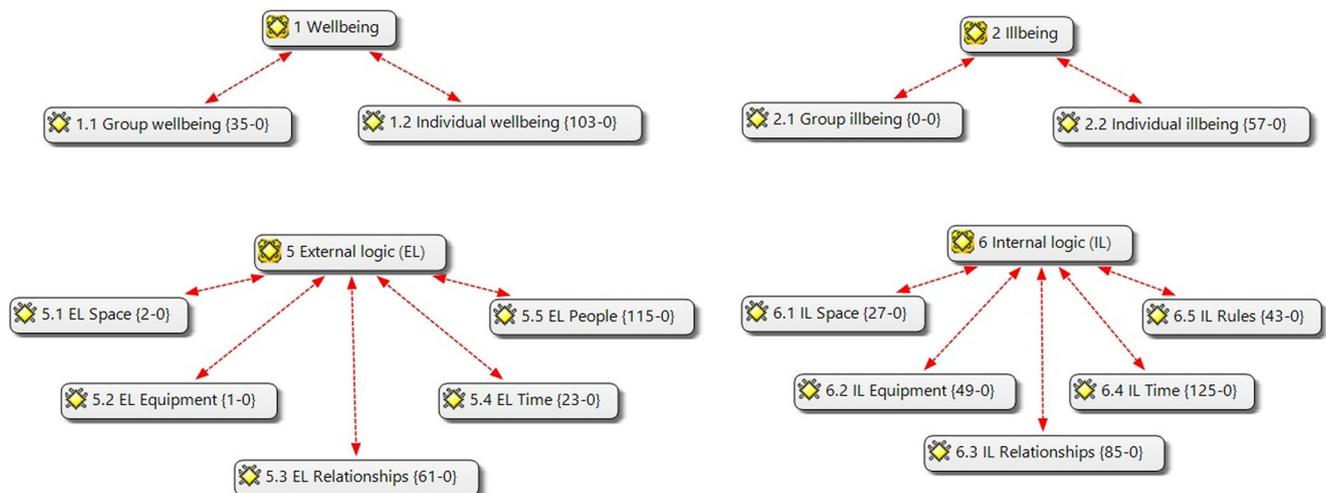


Fig. 1 Categories and subcategories of wellbeing and ill-being associated with the games' internal and external logic

Table 2 Analysis of co-occurrence between the IL and EL categories of the games with emotional wellbeing and ill-being

internal and external logic categories	1.1 Group wellbeing	1.2 Individual wellbeing	2 Ill-being
5.3 EL Relationships	18 - .23	21 - .15	14 - .13
5.5 EL People	18 - .14	64 - .42	25 - .17
6.3 IL Relationships	13 - .12	48 - .34	13 - .10
6.4 IL Time	18 - .13	62 - .37	33 - .22

Prevalent Aspects in the Affective Experience in Cooperative Games

The comments indicated that wellbeing in cooperative games was influenced by aspects in the IL and EL categories (Fig. 2).

The interviewees stated that cooperative games with competition triggered wellbeing (41 comments, $cc = .45$). This was probably due to: 1) the desire to win (Interview 9, female, line 72): *bout of all the games, the one I liked most was the one that allowed all of us to pass the ball to each other, and I think that's why we won*^; 2) the feelings experienced in this type of games were pleasant (Interview 9, female, line 46): *when you win, you feel better than when you lose, it doesn't matter if it's a game or your sport, although the intensities of the emotions are different*^; and 3) the effect that a competitive sports background might have on their likelihood of enjoying the game or making the experience a positive one (Interview 2, male, line 32): *although the game is not competitive, we're always competing among ourselves, I guess that half of us here have competed before and we've liked winning, that's why you strive to achieve that goal*^.

While the interviewees mentioned experiencing positive feelings in competitive games, they also indicated experiencing emotional wellbeing in games without competition, since they enjoyed the games from a less competitive and more recreational perspective (Interview 12, male, line 32): *I found it amusing because I hadn't done any jump-rope skipping for a long time, realizing that we didn't know how to jump in made us laugh, and realizing that no competition existed was actually better*^.

The type of relationships present in this type of games may also have triggered the wellbeing experienced (33 comments, $cc = .38$) because the participants had to relate to teammates, share, work together to complete challenges, and reach their



Fig. 2 IL and EL categories associated with wellbeing in cooperative games

proposed goals, as indicated in the following comment (Interview 2, male, line 16): *in cooperation, since the aim was to cooperate, people cooperated really well (...), but when the aim is to cooperate, I like people to make an effort and for all of us to go in the same direction, and that's why I've got good memories of it*^.

In addition, the participants highlighted the role that an individual's feelings and perceptions played in making the affective experience positive (34 comments, $cc = .44$), noting, in particular: 1) the participant's prior mood state (Interview 2, male, line 14): *I guess that the emotions experienced in the session can be put down to a bit of everything (...) but for me it's your attitude towards embracing it*^; 2) the participant's level of interest in or motivation for the games (Interview 2, male, line 80): *overall, the session was fun, it was something like a feeling of getting better in every session apart from the psychomotor session, and I know that the next one is probably going to be better, but I'm convinced that we're going further than I'd like to*^; and 3) the recreational dimension of the game, which plays down the outcome thereof when compared to sport (Interview 12, male, line 8): *on a personal level, I'd say I felt better despite the fact that I come from an individual sport background, because one thing is a game and another is a sport that requires you to prepare and do other things, whereas games don't, you just enjoy yourself*^.

The group relationships and the relational climate of the class (10 comments, $cc = .13$) were also important to the interviewees (Interview 6, male, line 10): *in the session, I think the climate and the group are more important for being able to enjoy the class; besides being friends, they should also have a desire to work*^.

In relation to ill-being, the affective explanations in the cooperative games were linked to IL aspects (Fig. 3).

The interviewees indicated ill-being in the following cases: 1) defeat in the game (20 comments, $cc = .26$); the simple fact

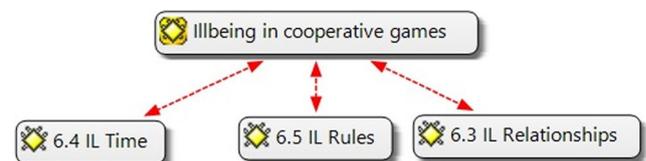


Fig. 3 IL categories associated with ill-being in cooperative games

of losing was a stimulus triggering negative emotions (Interview 6, male, line 61): *vd*efeat affected me a bit more than victory did, I couldn't deny it because if you've competed, it nearly always comes out somehow[^]; 2) a violation of the rules in order to win (10 comments, $cc = .21$) (Interview 4, female, line 26): *v*I ended up a bit angrier (.) we pointed at each other, although we couldn't speak or cheat, and I was annoyed at losing because I don't like it[^]; and, finally, 3) ineffective cooperation (11 comments, $cc = .15$) by their teammates for the purposes of trying to achieve victory (Interview 4, female, line 34): *v*I got a bit angry because we were winning 2-0 and then they equalized; they finally won, and it was due to someone thinking we'd already won, who stopped, and that's when they defeated us[^].

Prevalent Aspects in the Affective Experience in Psychomotor Games

The comments indicated that wellbeing in psychomotor games was related to aspects in the IL and EL categories of the game (Fig. 4).

According to the interviewees, wellbeing in psychomotor games was linked to competition (38 comments, $cc = .41$). Some of the participants were indifferent to winning or losing the game; the recreational dimension of the game was what really mattered to them, and not the final outcome (Interview 7, male, line 75): *v*I don't think I'm bothered by a game being competitive or not (...), the important thing was to have a laugh, and I did in both types, because in competitive games you're not always the winner, and I still found it fun and a good game[^].

However, for others, the final outcome was crucial to experiencing positive feelings (Interview 3, female, line 10): *v*the strongest emotions in the session were joy and happiness because I won[^]. Some interviewees went a little further and considered that victory had to have some degree of difficulty (Interview 7, male, line 116): *v*I didn't celebrate the victories that much (...) it's not simply a matter of winning, what counts is that it should have some kind of value, that you had to work hard for it[^].

The wellbeing that interviewees experienced was also linked to the relationships (co-motricity) that were present in

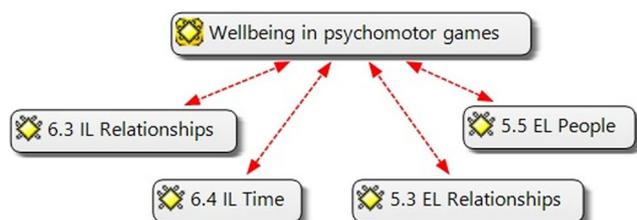


Fig. 4 IL and EL categories associated with wellbeing in psychomotor games

the games (25 comments, $cc = .33$) (Interview 7, male, line 52): *v*in this case, achieving victory was not the main concern. I don't know, it was more about relating to my teammate and playing a bit mischievously and having a laugh[^].

Prior experiences in sport, the similarities encountered in the games played, and the emotions experienced during sports competition also played an important role in triggering wellbeing (47 comments, $cc = .50$) because they enabled some participants to feel that they were already familiar with the games played, thus conditioning their enjoyment of them (Interview 3, female, line 4): *v*I felt pretty comfortable because I come from an individual sports background, from swimming, and I'm used to working alone and not in a team (...) in the psychomotor games, my partner was a guy, so I didn't associate him that much with my sport. That triggered a greater sense of wellbeing in me[^]. The recreational dimension present in games also fostered enjoyment thereof (Interview 7, male, line 44): *v*in sport or any other activity, I look for the recreational components, I try to feel good, because any activity you do that makes you feel negative emotions, well no, and if they do emerge, it's important that you try to deal with them yourself[^].

For some interviewees, relationships that had been established beforehand with other members of the class were important in order to have a good working climate in the session (30 comments, $cc = .36$) (Interview 7, male, line 12): *v*to have positive emotions during the games, I would rule out my mood state, in my case, it would be my teammate and the group climate[^].

Regarding the ill-being experienced in this type of games, the comments were found to be related to the importance of the outcome (IL), and to the interviewees' perceptions before the game (EL) (Fig. 5).

The interviewees expressed ill-being in defeat while being watched by other participants in the game (13 comments, $cc = .18$), since it meant being exposed to other people's opinions about not achieving the goal (Interview 10, female, line 98): *v*you lose and you feel a bit less happy, I guess that, because there are people waiting to see how you do and watching you, you're more concerned about your public image if you win or lose[^].

Other aspects perceived by the participants, such as the class climate (11 comments, $cc = .19$) and the their prior mood states (14 comments, $cc = .17$), were also determinants of an experience that was not entirely positive (Interview 11, female, line 216): *v*the session was a bit downbeat, teammates

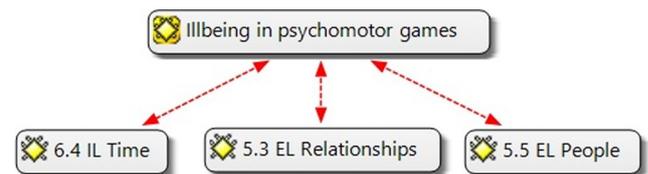


Fig. 5 IL and EL categories associated with ill-being in psychomotor games

have a big influence on whether there are good or bad vibes, how you feel when you leave home has an influence on your mood state^.

Discussion

The aim of this study was to interpret the affective experiences of students on the undergraduate degree in Physical Activity and Sport Sciences while taking part in cooperative and psychomotor games.

In the interviews, the participants repeatedly expressed four aspects that condition, to different extents, the affective experience during psychomotor and cooperative games. Two aspects referring to the IL of those games: a) motor relationships, and b) competition. And two aspects referring to the EL of those games: c) personal considerations (people category), and d) comments aimed at other participants (external relationships category).

Effect of Internal Logic on the Affective Experience in Cooperative and Psychomotor Games

Regarding the variable *type of motor interaction*, there are two different families of games that generate disparate emotional experiences (Muñoz et al. 2017; Parlebas 2001). It was confirmed that, unlike sport, motor games generate singular affective experiences depending on the internal logic which have to be interpreted, for example, according to the type of relationship triggered.

The results show that, in cooperative games, the positive interdependence of interpersonal relationships triggers positive emotions. When participants cooperate, they tend to experience feelings of euphoria that reinforces their sense of collectiveness or belonging to a group; when people share emotions, it reaffirms and strengthens their social solidarity while striving to achieve a common goal (Lawler and Thye 1999).

The participants express a feeling of wellbeing when relationships of cooperation are effective. In contrast, when their responses are repeatedly ineffective, emotions of ill-being are triggered, as observed in other studies (Kemper 1981; Lavega et al., 2014a, b, c).

The psychomotor games played in this experiment were co-motricity games, that is, they exposed participants to the gaze of other players, something that triggers feelings of discomfort among them and can lead to negative emotions. In such situations, there is the pressure of feeling watched while acting and not always responding effectively; moreover, when intervening, the participants have to put up with comments made by other players who, at that particular moment in time, are spectators (Parlebas 2001).

The second IL variable is *competition*. The results show that the presence or absence of this variable generates different

emotional experiences, and that is why the time factor of these games' IL is a key feature for revealing affective states (Lavega et al., 2014a, b, c; Parlebas 2001).

When competition is present, especially in cooperative games, most comments refer to the challenge process, the struggle to achieve success in the match and in the final outcome, which shows who has won and who has been defeated. Some participants like this competitive challenge, whereas others express a degree of ill-being.

These findings are consistent with other studies, which have stated that winning triggers high positive emotional intensities (Lavega et al., 2014a, b, c), whereas losing triggers negative emotions, such as fear and anxiety in the light of unfavorable outcomes (Kemper 1978). In some cases, it is possible to observe the presence of disruptive behaviors in those players who do not accept defeat, and who are prepared to violate the rules if necessary in order to achieve the much sought-after victory (Kemper 1978).

In psychomotor games, with a final score (competitive), the outcome is also important because wellbeing or ill-being will be associated with the possibility of achieving the goal or not. Not achieving the desired goal can trigger a feeling of ill-being because it means exposing failings and weaknesses to one's teammates, of which they may have been unaware. The emotional wellbeing and/or ill-being triggered may be conditioned by power-status relationships that develop around the outcome, since the fact of being exposed and being judged by one's teammates may lead to the participant's loss of status and the teammates' gain of power. If the outcome is good for the participant, there would probably be an opposite reaction, that is to say, he or she would gain more status among his or her teammates, or would not lose it at least (Kemper 1991).

From the group of participants in this study, those with a strong background in competitive sport were expected to attain wellbeing to the largest extent in activities that allowed them to demonstrate that they were the best (Cury et al. 1996). However, the results show that, in games without competition, these participants experienced positive emotions determined by a multitude of experiences linked to the game. For these participants, it was important to enjoy the game and the recreational dimension thereof without feeling any kind of tension that competition or the final outcome might cause (Etxebeste et al. 2014). In these cases, the positive cognitive assessment of their emotions confirms that, in such a situation, it is the task and not the final outcome that is important (Scheer 2012).

Effect of External Logic on the Affective Experience in Cooperative and Psychomotor Games

Some EL aspects were linked to the affective experience of these games.

In both groups of practical sessions, the intensity of emotions is determined by the likings, perceptions or opinions of each person, which led the participants to prefer one type of game or another, defining the participants' involvement and their affective experiences. Probably due to the subjective evaluation they made a priori based on previous experiences in similar games or sports, the information received and on how that information affects their wellbeing (Bisquerra 2000; Thoman et al. 2007).

These likings, perceptions or opinions, and consequently the associated affective meaning, have to do with the social context of the participants, especially with their sports background, which influences the way the participants face different motor activities (Elias 1987; Lawler and Thye 1999; Scheer 2012), with the power or status relationships previously established (Kemper 1978, 1981) and with the level of social link existing among the participants (López-Gonzalez and Bisquerra 2013).

Therefore, it is understandable that those who come from a background of cooperative sports or of psychomotor sports should express total satisfaction with playing those types of games, since it is probably due to the similarities encountered in the IL thereof (Parlebas 2001). In accordance with the situation in which the participant finds him or herself, this may evoke memories of experiences that they have already had, and these will be associated with wellbeing or ill-being. This causes their motivation and participation in the activity to be higher or lower, as asserted by Kemper (1978), who posited that most emotions stem from recreated situations.

Regarding the variable *external relationships*, referring to the extent to which the participants are linked, it was found that, depending on the social links between the participants, a higher or lower degree of group wellbeing was triggered. The participants' general perceptions of their group or class condition aspects, such as the level of involvement during the session, how players set goals, or the quality of interactions occurring during the session, triggered wellbeing or ill-being (López-Gonzalez and Bisquerra 2013).

Conclusions

This study analyses a relevant problem such as the effect of the motor games on the emotions of the participants, determining the great contribution of the games to the socio-emotional wellbeing. These findings are a new contribution to the physical education literature, as most of the studies on emotions and their effects are oriented mainly to sport in competition contexts.

Psychomotor and cooperative games mostly trigger experiences of wellbeing. To reveal the affective experience in these games, it is necessary to consider the intervening

aspects, which refer to the IL of the game and the EL of the people or group context.

From the theoretical framework of reference, psychomotor and cooperative games with competition trigger in most cases individual wellbeing. This wellbeing is linked to the comparison of the own interaction with the others (psychomotor games) and the type of motor interaction shared with other individuals (cooperative games).

Of particular note among the IL aspects are the categories referring to competition and time process (time category), and the type of motor interaction (relationships category).

Among the EL aspects, we would like to highlight as key factors to experience individual wellbeing in this kind of practices, those related to personal perceptions of the participants related to subjective aspects like their sports background. Also to be pointed out, those referring to the type of social relationship between the participants, as key factor to generate wellbeing for the group. Thus, the relational climate developed during the game and the type of relationship that participants have in their daily lives are key categories in emotional changes because they exert an influence on the players' wellbeing or ill-being.

The sports background of the sample has been considered the main limit in this study. Therefore, for future researches, it would be recommended to analyze different populations and age ranges, so as to be able to compare results. Moreover, it would be interesting to test the effect on emotions of other kind of games with different relational characteristics to those proposed in this study, such as opposition and cooperation-opposition (team) games. Despite the fact that in qualitative surveys is not always compulsory to work with large samples, an improvement we could introduce in next studies would be to increase the number of people we interview.

Acknowledgements This study was funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation through RD&I projects DEP2010-21626-C03-01, DEP2010-21626-C03-02 and DEP2010-21626-C03-03, and by the National Institute of Physical Education of Catalonia [INEFC-Lleida] through project PARINEFC2016_005.

Compliance with Ethical Standards

Conflict of Interest On behalf of all authors, the corresponding author states that there is no conflict of interest.

References

- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. [Emotional training and game in future physical education teachers]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on motivation in education*, 1, 177-207.

- Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., & De Francisco, C. (2014). Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. [Measurement model of subjective mood states in adolescent athletes] *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2).
- Beltrán, V., Devis, 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*. [Emotional education and wellbeing] Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. [Emotional education and basic competencies for life]. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. [Emotional competences] *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Boletín oficial del estado 25/2015, de 29 de enero. (2015) [Official State Gazette of the Government of Spain 25/2015, of 29 January] [online]. online <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/>. Consultado: 11 de junio de 2017.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing to perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, And emotional learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa* (No. 37.012). [Research methods in education] La Muralla.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-315. <https://doi.org/10.1080/0144-3410/96/03/0305-11>.
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. Santillana. UNESCO. Cap, 4, 91-103.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. [Emotional physical education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience] *CCD. Cultura, Ciencia, Deporte*, 10(28), 5-18.
- Elias, N. (1987). On human beings and their emotions: A process-sociological essay. *Theory, Culture and Society*, 4(2), 339-361.
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. [Win, lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games]. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- 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.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American Psychologist*, 58, 466-474.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>.
- Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (1992). Intensity and direction as dimensions of competitive state anxiety and relationships with competitiveness. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 467-472. <https://doi.org/10.2466/PMS.74.2.467-472>.
- Kemper, T. D. (1978). *A social interactional theory of emotions* (p. 933). New York: Wiley.
- Kemper, T. D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *The American Journal of Sociology*, 87(2), 336-362.
- Kemper, T. D. (1991). Predicting emotions from social relations. *Social Psychology Quarterly*, 54, 330-342.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. [Science of motor action] Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos [Research on traditional games and cooperative games], en Navarro, V. & Trigueros, C. (ed). *Investigación y juego motor en España* (pp. 77-116). Lleida: Universitat de Lleida.
- 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. [Sports games and emotions. Psychometric properties of the games and emotions scale (GES) and its use in physical education]. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-166.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014a). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Coelho, P. (2014b). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. [Effect of motor cooperation on positive emotional experiences: a gender perspective]. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014c). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. [Cooperative games and inclusion in physical education] *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (53).
- Lawler, E. J., & Thye, S. R. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 217-244.
- 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.
- LOMCE. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. [Royal Decree 1105/2014, of 26 December, establishing the basic curriculum for compulsory secondary education and for further education], Pub. L. No. 3, I. Disposiciones generales, BOE-A-2015-37169. Recuperado a partir de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37.
- López-González, L., & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. [Validation and analysis of a brief scale to assess classroom climate in secondary education]. *Isep Science*, 5, 62-77.
- 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.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. [Science and art in qualitative methodology].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocariz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. [mood states when playing alone or in cooperation: Two unequal motor and affective experiences]. *Anales de psicología*, 33(1), 196-203.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. [Emotional intelligence as a basic competency in initial teacher training some

- evidence]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. [Games, sports and societies: lexicon of motor praxeology] Barcelona: Paidotribo.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *The Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.
- Riba, C.E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament* [Qualitative methodology in the study of behavior] (Vol. 117). Editorial UOC.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* [introduction to qualitative research methods] (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Thoman, D. B., Sansone, C., & Pasupathi, M. (2007). Talking about interest: Exploring the role of social interaction for regulating motivation and the interest experience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 335-370. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9016-3>.

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Verónica, Muñoz-Arroyave^{1*}; Pere, Lavega-Burgués¹; Jorge, Serna¹; Jaume, March-Llanes².

¹ National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), University of Lleida

² University of Lleida.

***Verónica Muñoz Arroyave**

National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC)

University of Lleida

Pda. Caparrella s/n

25192 Lleida (Spain)

(+34) 973272022

v.munoz@inefc.es

veronicarroyave15@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0001-7202-859>

Pere Lavega

National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC)

University of Lleida

Pda. Caparrella s/n

25192 Lleida (Spain)

(+34) 973272022

plavega@inefc.es

<https://orcid.org/0000-0001-9622-054X>

Jorge Serna Bardavío

National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC)

University of Lleida

Pda. Caparrella S/N

25192 Lleida (Spain)

(+34) 973272022

jserna@inefc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5454-9790>

Jaume March-Llanes

Faculty of Psychology

University of Lleida

jmarch@pip.udl.cat

<http://orcid.org/0000-0002-5977-8744>

Corresponding author:

***Verónica Muñoz Arroyave**

National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC)

University of Lleida

Pda. Caparrella s/n

25192 Lleida (Spain)

(+34) 973272022

v.munoz@inefc.es

veronicarroyave15@yahoo.es

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Acknowledgements

This study was supported by Spain's Ministry of Science and Innovation through R + D + i projects [DEP2010-21626-C03-01, DEP2010-21626-C03-02, and DEP2010-21626-C03-03]. It has also received funding from Catalonian National Institute of Physical Education (INEFC-Lleida) and AGAUR [2015 PINEF 00012)

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

The mindfulness techniques in the affectivity training in future trainers: the gender perspective

Abstract

The aim of this research was to study the effect of mindfulness techniques (MT) on mood states (MS) in men and women who could potentially become sports trainers, taking into account the characteristics of their sport of provenance, sporting career and gender. In the study participated 300 students on the undergraduate degree in Physical Activity and Sports Sciences at the University of Girona, Spain. An initial MS training session was held, and then the participants completed two MT sessions and filled in the Profile of Mood States (POMS) questionnaire at the beginning and end of each session. The most significant findings were: a) athletes from psychomotor sports displayed an optimal iceberg profile in their MS for performance; b) in general, participants with a more advanced sporting career had a more satisfactory affective experience; and c) men from opposition and psychomotor sports expressed a more positive affective experience than women.

Keywords: mindfulness techniques, mood states, sports background, gender, physical education

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

High competition sport is one of the career opportunities for graduates in Physical Activity and Sports Sciences, and their role is key to the development of athletes (Côte, 2006; Gilbert, Côte, & Mallet, 2006; Gilbert & Trudel, 1999; Gilbert & Trudel, 2001, 2004). It is therefore necessary to carry on conducting research that will ultimately help to improve the training of future trainers (Coté, Saimela, Trudel, Baria, & Russell, 1995). In order to advance such training, this study aims to address a very important phenomenon: the holistic training of future trainers (Aarnio, Winter, Kujala, & Kaprio, 1997; Helsen, Starkes, & Hodges, 1998; Hodge & Deakin, 1998).

From this perspective, a competent trainer should be broadly trained in the following two aspects: a) knowledge of the characteristics of his or her sport (internal logic); and b) knowledge of the individual characteristics or subjective logic defining each of the athletes.

Technical training centres should encourage trainers to attain in-depth knowledge of their respective sports and to identify the distinctive features of their internal logic; such logic requires players to establish a set of unique relationships with other participants (motor interaction), with space, with time and with equipment (Parlebas, 2001). Regarding the motor interaction criterion, four major families or motor action domains can be distinguished: a) psychomotor sports, in which there is no motor interaction with teammates or opponents; b) cooperation sports, in which two or more players can help each other to achieve a common goal; c) opposition sports, in which participants are pitted against one or more opponents; and d) cooperation-opposition sports, in which two teams are pitted against each other (Parlebas, 2001). These four groups of sports can be done in a stable space where there are no unexpected events or informational uncertainty (e.g., athletics, synchronised swimming, judo or basketball), or in uncertain or unstable spaces where improvisation prevails when faced with changing conditions (e.g., climbing,

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

mountain races or team canoeing or kayaking); thus, eight families of sports disciplines or motor action domains emerge (Parlebas, 2001).

This classification makes it possible to identify common processes that are triggered in athletes when taking part in sports that have a similar internal logic, thereby generating generic competencies across sports (Collard, Oboeuf, & Ahmaidi, 2007; Lagardera & Lavega, 2004). Psychomotor sports disciplines activate processes linked to body control, energy expenditure optimisation and gesture automation; in addition to body control and gesture automation, cooperation sports require communication with teammates and decision-making; opposition sports give rise to the reading, anticipation and interpretation of opponents' actions, decision-making and the exaltation of the 'match' concept; and finally, in addition to the same processes as those in the opposition domain, cooperation-opposition sports trigger communication with teammates and decision-making (Lagardera & Lavega, 2004).

Besides knowing about the properties of the sport in question, a trainer must understand that the sports training process is associated with an athlete's individual interpretation through his or her motor actions. This individual process is called 'motor conduct' (Parlebas, 2001). Thus, when an athlete intervenes by running, swimming, lifting weights or passing a ball, he or she engages in motor conducts referring to a unique motor experience that mobilises every dimension of his or her personality (e.g., energy involvement, decision-making, types of relationship with other athletes and affective reactions) (Parlebas, 2001).

From all the dimensions of motor conduct, this study focuses attention on affectivity, and specifically on athletes' affective awareness (Bisquerra, 2000). It does so because many studies have shown that it is a key aspect of athletes' holistic development (Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Robazza Gallina et al., 2012).

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Every athlete has a different affective experience of an event, so every competitive experience leaves an emotional mark on an athlete's personality, which shapes his or her sports biography or sports background (SB). Thus, to understand affectivity, it is worth considering – besides age and gender – the personal traits of each athlete's SB, such as prior sports experiences (sport of provenance and sporting career) (González, Garces de los Fayos, Lopez-Mora, & Zapata, 2016).

Affectivity in Sport

Sports competition directs player training towards the quest for high performance or, in other words, victory. However, that objective is not always attained. Thus, an athlete's affective life is full of affective experiences linked to success and failure, that is to say, to the stress surrounding the competition outcome (Etxebeste, 2012; Hannin, 2000; Lagardera & Lavega, 2004; Lazarus, 2000).

From this perspective, the role that affectivity plays in high sports performance is undeniable (Hannin, 2000; Lazarus, 2000). Every training session, match or any type of competition generates considerable affective vibrancy. Affective states have been investigated using self-reporting instruments. One of the most well-known of these is the Profile of Mood States (POMS) questionnaire (McNair, Lord, & Droppleman, 1971), which enables athletes' mood states (MS) to be identified in any sports intervention.

The POMS questionnaire has been applied to different sports disciplines (e.g., wrestling, athletics, football, rowing and swimming) because of its effectiveness in predicting sporting success or failure, fatigue, overtraining and the psychological benefits of exercise programmes on participants' mood states (Andrade, Arce, & Seoane, 2000). In addition, it has enabled MS and the optimal performance profile – the “iceberg profile” (Morgan, 1980) – to be studied in different population groups by gender and by competition level (Berger & Owen, 1983; Gondola & Tuckman, 1982; Morgan &

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Pollock, 1977). This profile is characterised by experiencing intense positive MS (Vigour-Activity) and low negative MS values (e.g., Tension-Anxiety, Anger-Hostility, Fatigue-Immobility and Depression-Dejection) (Morgan, 1980).

Affectivity and Sports Background (SB)

Every player has a different affective experience of an event, so every competitive experience leaves an affective mark on an athlete's personality, which shapes his or her sports biography or sports background (SB). Thus, to understand affectivity's influence, it is worth considering the personal traits of each athlete's SB, such as prior sports experiences (sport of provenance and sporting career) (González et al., 2016).

Sporting career: hours of practice and sports level. The effect of trainers' intervention in athletes' training processes is key to achieving high performance, promoting training experiences that generate learning (Nicholls, 1984). The repetition of such experiences gradually leaves its mark on athletes and, consequently, shapes a unique SB. The training quantity and volume is therefore fundamental, and is counted in weekly hours of practice and years of experience (Glaser, 1996). In order to reach an expert level in a sport, it is clear that a considerable amount of practice time is needed (Coyle & Di Masso, 2009). Besides that, the impact of competitions and the level thereof on athletes' learning cannot be overlooked. Situations that foster greater incentives to make improvements are those where rivals of a similar or slightly higher category are pitted against each other, one forcing the other to make as much effort as possible (González et al., 2016).

The gender perspective in sports training. With regard to motor intervention, scientific evidence has shown significant differences between men and women doing high performance sport (Eccles & Harold, 1991; Coakley & White, 1992, Clarke, 2002;

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Muñoz, Lavega, Serna, Sáez de Ocáriz, & March, 2017; Raudsepp & Pääsuke, 1995; Thomas & French, 1985).

From an affective viewpoint, differences have also been found in the MS that men and women express. Thus, women usually prefer cooperative motor practices (e.g., team rhythmic gymnastics), whereas men feel more comfortable in match sports (e.g., judo and boxing) (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014). In competitive situations, women usually experience greater intensity in emotions such as dread, anxiety or fear, and less intensity in positive emotions such as happiness, joy and affection than men (Barrett & Bliss-Moreau, 2009; Eccles & Harold, 1991; Shields, 2002; Else-Quest, Higgins, Allison, & Morton, 2012). These findings enable the social stereotypes emerging from asymmetric and androcentric visions to be confirmed (Eccles & Harold, 1991).

Affectivity Training: Mindfulness Motor Practices

Mindfulness techniques are an effective training method for raising awareness (self-awareness) of our affective states, enabling us to subsequently manage them and strive for stress reduction, well-being and psychosomatic balance (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Howell & Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003). Such motor practices are based on attention enhancement, body care, conscious breathing exercises, joint and postural release or stretching, among others done individually (Broderick & Metz, 2009; Lagardera, 2007; Lagardera & Lavega, 2003; Rovira, López-Ros, Lavega, P., & Mateu, 2014).

The stress associated with the immediacy of high performance needs does not leave much time for these types of training because, in relation to the short-term impact they have, they are seen as complementary. In addition, many athletes are reluctant to embrace practices like these because they have not had the necessary training in them (Hertzman & Power, 2006); hence, the affective experiences during such practices may

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

be affected by factors external to them, e.g., the sports background or motor biography of provenance (type of sport and competitive level), the athlete's gender, etc. (Parlebas, 2001).

Despite such limitations, athletes need to find a space where they can listen to and regulate themselves in order to reach states associated with flow (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) and manage to develop their full potential. Thus, mindfulness techniques may be an appropriate method in an initial stage of affective training, which consists in identifying the emotional and mood states (affective awareness stage) of athletes in order to have a positive impact on their self-awareness, sports performance and general affective well-being (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

In light of the above, the aim of this research was to study the effect of mindfulness motor practices on mood states in men and women who could potentially become sports trainers, taking into account the characteristics of their sport of provenance, such as the types of motor relationship of that sport (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation-opposition); the type of space in which it is done (stable or unstable); the training volume (weekly number of hours of practice); and the competition level (no competitive experience, local competition or high performance).

Method

The study design was quasi-experimental because sample selection was intentional (not randomised).

Participants

There were 300 participants, all of whom were first-year students on the undergraduate degree in Physical Activity and Sports Sciences at the University of Girona, Spain. The students had registered in one of two academic years: 2011/12 or

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

2012/13. Of the total number of participants, 246 (82%) were men and 54 (18%) were women aged 18 to 35 years ($M = 20.04$, $SD = 2.73$). The students participated in groups of about 30 people, following the same academic distribution established by the faculty for practical subjects of these university studies.

The profile of the students was varied in relation to their sport provenance (according to motor action domains): a) psychomotor (e.g., climbing and skiing) 10.5%; b) cooperation (e.g., human pyramids and team rhythmic gymnastics) 3.5%; c) opposition (e.g., combat sports and badminton) 14.7%; and d) cooperation-opposition (e.g., football, basketball and rugby) 71.2%.

Before the sessions started, the participants gave their consent to taking part voluntarily in this experiment. This study was approved by the University of Lleida's Ethics Committee.

Instruments

To assess the participants' sports background, a questionnaire was used. In it, the participants indicated the sport and the weekly number of hours of training they did, as well as the competition level. Based on this information, the data were analysed and the participants were classified as athletes with a less advanced sporting career (SC-) or a more advanced one (SC+). Athletes with SC- were those who practised fewer than or equal to 5 hours per week and did not have experience in the competitive sphere; athletes with SC+ were those who practised more than 5 hours per week and competed at regional or high performance levels.

The participants' mood state assessment was done using a shorter version of the Profile of Mood States (POMS) questionnaire (McNair, Lorr, & Droppelman, 1971), which had been adapted to the Spanish context and validated (Fuentes, Balaguer, Meliá,

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

& García, 1995). While the instrument had initially been developed for a clinical population, it has since been used in a variety of spheres and, particularly, in the sports psychology setting (Morgan, 1980). The items were rated 0 (not at all) to 4 (a lot) and were grouped into five factors (four with a negative orientation and one with a positive orientation). The internal consistency values (Cronbach's alpha) values recorded for the five factors are shown below. The negative orientation factors were Tension-Anxiety (TA) ($\alpha = .83$), Depression-Dejection (DD) ($\alpha = .80$), Anger-Hostility (AH) ($\alpha = .84$) and Fatigue-Immobility (FI) ($\alpha = .86$), and the positive orientation factor was Vigour-Activity (VA) ($\alpha = .85$).

Procedure

Firstly, a training session was held to explain the participation conditions (the participants gave their consent to taking part voluntarily in this pedagogical experiment), the POMS questionnaire and the dimensions thereof. They were also given instructions on how to fill it in.

The students then took part in two mindfulness sessions lasting 1 hour 30 minutes each. In each session, four activities were undertaken in the company of their peers (same gender or opposite gender). The structure of both sessions was composed of the following phases: a) Diaphragmatic breathing exercises: static position and slow shifts ; b) Articular release exercises : full-body stretching exercises standing up : posterior chain, pelvis, lower limb ; c) Diaphragmatic, intercostal, complete deep breathing exercises on the floor; d) Postural restoration exercises with knees and hands on the ground : release, feel and relaxe the back, the arms ; stretch the pelvis, the lower limb and the joints of the foot

The students then took part in two mindfulness sessions lasting 1 hour 30 minutes each. In each session, four activities were undertaken in the company of their peers (same gender or opposite gender). The students filled in the POMS questionnaire at the

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

beginning and end of each session, rating their mood states at those particular times. At the end of the session, the lecturer collected all the forms.

Data analysis

The data were analysed using the generalised linear model, specifically generalised estimating equations (GEE), Gaussian family with an exchangeable correlation structure because the data did not present a normal distribution and the design was the repeated measures one. The results of interactions between variables were accompanied by the effect size based on Cohen's *d*, adapted by Wolf (1986) for repeated measures. SPSS v.19.0 statistics software was used.

Results

A choice was made to describe the results according to the effect of the characteristics of the sport of provenance, sporting career and gender (independent variables) and their interactions on the different mood state factors (dependent variables) (Table 1).

Characteristics of the Sport of Provenance and Mood States

The participants' sport of provenance significantly affected negative mood states (MS), specifically D-D, A-H and F-I during the mindfulness sessions. Participants from psychomotor sports presented fewer changes in their negative mood states and a high increase in their positive mood state, thereby reflecting the iceberg profile (Figure 1). Then came participants from opposition sports (opposition and cooperation-opposition), who presented less negative values. When participants came from cooperation sports, the mood states were more negative compared to other domains of provenance (Figure 1).

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Table 1

Model effect tests

Factor	Wald chi-square	df	Sig.
Tension-Anxiety			
Sport of provenance	5,056	3	.168
Sport of provenance space	.745	1	.388
Hours	8.194	2	.017
Competition level	1.978	2	.372
Gender	.745	1	.388
Sport of provenance * Sport of provenance space	.759	1	.384
Sport of Provenance * Hours	17.850	3	<.001
Sport of provenance * Competition level	9.403	2	.009
Sport of Provenance * Gender	3.789	2	.150
Depression-Dejection			
Sport of provenance	26.752	3	<.001
Sport of provenance space	.799	1	.371
Hours	14.264	2	.001
Competition level	15.595	2	.000
Gender	3.259	1	.071
Sport of provenance * Sport of provenance space	6.214	1	.013
Sport of Provenance * Hours	15.735	3	.001
Sport of provenance * Competition level	4.082	2	.130
Sport of Provenance * Gender	1.336	2	.513
Anger-Hostility			
Sport of provenance	20.281	3	<.001
Sport of provenance space	4.836	1	.028
Hours	1.269	2	.530
Competition level	25.483	2	.000
Gender	3.599	1	.058
Sport of provenance * Sport of provenance space	4.860	1	.027
Sport of Provenance * Hours	14.812	3	.002
Sport of provenance * Competition level	15.240	2	<.001
Sport of provenance * Gender	5.407	2	.067
Vigour-Activity			
Sport of provenance	4.977	3	.173
Sport of provenance space	9.069	1	.003
Hours	11.828	2	.003
Competition level	19.767	2	<.001
Gender	2.753	1	.097
Sport of provenance * Sport of provenance space	.057	1	.811
Sport of Provenance * Gender	16.924	2	<.001
Sport of Provenance * Hours	40.128	3	<.001
Fatigue-Immobility			
Sport of provenance	7.900	3	.048
Sport of provenance space	.683	1	.409
Hours	4.962	2	.084
Competition level	4.036	2	.133
Gender	1.975	1	.160
Sport of provenance * Sport of provenance space	6.563	1	.010
Sport of Provenance * Hours	5.677	3	.128
Sport of provenance * Competition level	1.553	2	.460
Sport of Provenance * Gender	5.684	2	.058

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

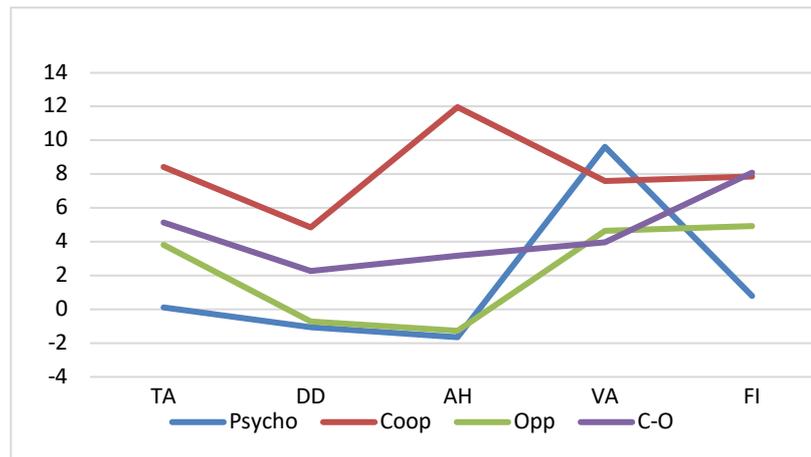


Figure 1. Iceberg profile in athletes, by sport of provenance

When studying the detail of the significant changes in the mood state dimensions in relation to the sport of provenance type, the following was observed:

- The values for participants from opposition sports were higher in F-I ($M = 4.93$, $SD = 1.189$, $p = .007$, $d = 2.888$, $CI [2.72, 3.05]$) and lower in V-A ($M = 3.97$, $SD = 1.102$, $p = .002$, $d = 3.479$, $CI [3.29, 3.66]$) compared to those for participants from psychomotor sports in F-I ($M = .78$, $SD = 1.697$) and V-A ($M = 9.62$, $SD = 2.015$).
- The values were also significantly higher for participants from cooperation-opposition sports in D-D ($M = 2.27$, $SD = .724$, $p = .004$, $d = 4.186$, $CI [3.97, 4.39]$), A-H ($M = 3.18$, $SD = .922$, $p < .001$, $d = 3.868$, $CI [3.67, 4.06]$) and F-I ($M = 8.09$, $SD = 1.263$, $p < .001$, $d = 4.887$, $CI [4.65, 5.11]$), and lower in V-A ($M = 4.63$, $SD = 1.232$, $p < .012$, $d = 2.988$, $CI [2.81, 3.15]$) compared to those for participants from psychomotor sports in D-D ($M = -1.06$, $SD = .861$), A-H ($M = -1.65$, $SD = 1.506$), F-I ($M = .78$, $SD = 1.697$) and V-A ($M = 9.62$, $SD = 2.015$).
- Participants from cooperation sports presented higher values in D-D ($M = 4.85$, $SD = 1.510$, $p = .007$, $d = 4.808$, $CI [4.57, 5.03]$) and A-H ($M = 11.97$, $SD = 2.838$, $p < .001$, $d = 5.995$, $CI [5.73, 6.28]$) compared to participants

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

from psychomotor sports in D-D ($M = -1.06$, $SD = .861$) and A-H ($M = -1.65$, $SD = 1.506$); there was no significant change in V-A or F-I.

Regarding the space (certain or uncertain) in which the players did the sport, there were significant interactions on mood states of A-H ($p = .028$) and V-A ($p = .003$).

When considering the interaction between the space where a sport is done and the sport of provenance, significant changes were observed ($p < .007$) in MS (D-D and A-H). It was found that participants from psychomotor sports in stable spaces presented significantly lower MS values compared to those from cooperation sports (cooperation and cooperation-opposition) in stable spaces (Table 2).

Table 2

Interaction between sport of provenance and the type of space in which it is done on MS

Motor action domain	Stable space							
	Depression-Dejection				Anger-Hostility			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	95% <i>CI</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	95% <i>CI</i>
Psychomotor	-.98	.840	...		-1.66	1.366	...	
Cooperation	5.40**	1.118	5.56	[5.30, 5.81]	8.54*	2.464	3.453	[3.27, 3.63]
Opposition	...	...	...		...	...	...
Cooperation-Opposition	1.91*	.645	2.68	[2.52, 2.84]	2.28*	.695	.572	[.45, .69]

* $p < .05$, ** $p < .001$.

Sporting Career and Mood States

When analysing the interaction between sporting career (training volume and competition level) and the sport of provenance, significant changes were found in MS when comparing athletes with a more advanced sporting career (SC+) to those with a less advanced one (SC-).

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Athletes from psychomotor and cooperation sports with SC- presented higher levels in T-A and A-H compared to those with SC+ (Table 3). By SC, participants from opposition and cooperation-opposition sports did not present any significant changes in T-A, but they did experience significant changes in A-H (Table 3).

In contrast, those with SC+ experienced greater V-A compared to those with SC-, with the exception of athletes from cooperation sports (Table 3).

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Table 3.

Effect of sporting career and sport of provenance on MS during mindfulness practices

Dimension		Sporting career												
		Sport of provenance	Hours of practice						Competition level					
			SC-		SC+		<i>d</i>	95% CI	SC-		SC+		<i>d</i>	95% CI
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tension- Anxiety	Psychomotor	-2.4*	1.404	1.08	.977	2.858	[2.69, 3.02]	-5.19*	3.597	1.91	.937	2.701	[2.54, 2.86]	
	Cooperation	8.98*	2.789	6.89	2.515	0.787	[.66, .90]	...	...	...	...	...	...
	Opposition	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Cooperation- Opposition	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Anger- Hostility	Psychomotor	-3.24**	1.688	.89	.982	2.991	[2.82, 3.15]	-9.71*	4.432	2.98	1.138	3.922	[3.72, 4.12]	
	Cooperation	...	...	...	...	...	...	32.72**	8.694	4.54	.979	4.555	[4.33, 4.77]
	Opposition	...	...	...	...	...	...	3.79*	.782	.03	1.345	3.418	[3.23, 3.59]
	Cooperation- Opposition	5.32*	1.066	2.96	.963	2.323	[2.17, 2.47]	8.74*	1.388	3.35	1.089	4.321	[4.10, 4.53]	
Vigour- Activity	Psychomotor	6.28*	2.280	11.73	1.537	2.782	[2.61, 2.94]	...	...	...	...	...	...
	Cooperation	11.06*	3.796	7.57	3.483	0.958	[0.83, 1.08]	...	...	...	...	...	...
	Opposition	1.28**	.914	6.41	1.113	5.037	[4.80, 5.27]	...	...	...	...	...	...
	Cooperation- Opposition	3.41**	1.216	6.66	1.172	2.721	[2.56, 2.88]	...	...	...	...	...	...

* $p < .05$, ** $p < .001$

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Gender and Sport of Provenance on Mood States

When analysing the sport of provenance variable and its interaction with gender, significant differences ($p < .001$) were only observed in the positive dimension of MS (V-A). Men participants from psychomotor sports ($M = 12.63$, $SD = 2.860$, $p < .001$, $d = 3.519$, $CI [3.33, 3.70]$) and opposition sports ($M = 5.14$, $SD = 1.310$, $p < .001$, $d = 2.418$, $CI [2.26, 2.57]$) presented higher values compared to women participants from these groups of sports (psychomotor: $M = 5.09$, $SD = 1.002$; opposition: $M = 2.23$, $SD = 1.087$). In contrast, men from cooperation sports presented significantly lower values ($M = 4.28$, $SD = 3.055$, $p < .001$, $d = 2.394$, $CI [2.24, 2.54]$) compared to women ($M = 12.58$, $SD = 3.836$). No differences were found between men and women from cooperation-opposition sports. (Figure 2).

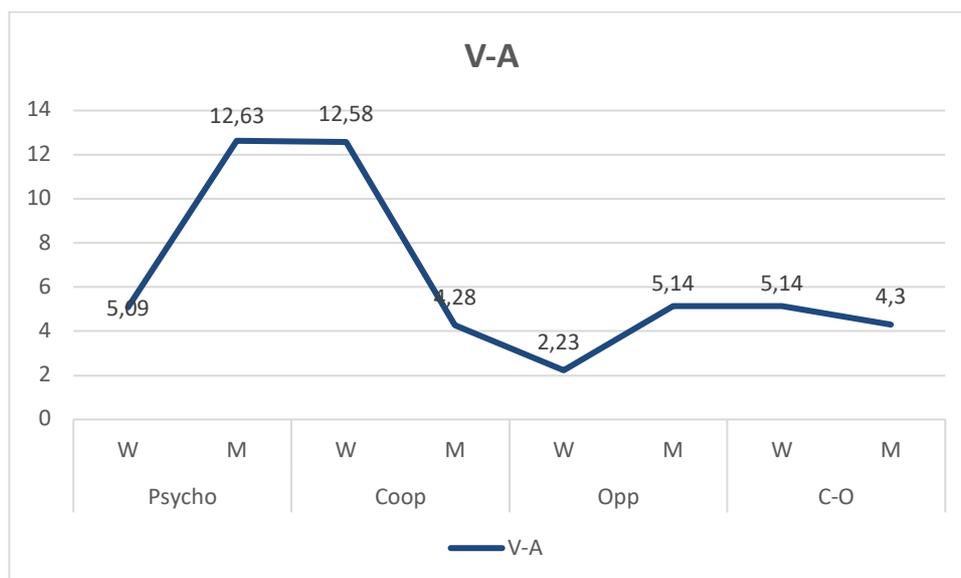


Figure 2. Effect of mindfulness practices on men's and women's positive MS by sport of provenance.

Discussion

The aim of this research was to study the effect of mindfulness motor practices on future sports trainers' mood states, taking into account the characteristics of their sport of provenance, sporting career and gender.

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Characteristics of the Sport of Provenance and Mood States

The internal logic of mindfulness practices calls upon athletes to search within themselves and to do some self-exploratory work that contributes to their affective self-awareness. In such situations, there is no motor interaction with anyone else because the task has to be done individually. The internal logic of such tasks is similar to that of psychomotor sports in a stable environment. Thus, as this research shows, it was to be expected that athletes with a psychomotor sports background would display an optimal iceberg profile in their MS for performance (Morgan, 1980). Such practices are more pleasant for athletes who are used to doing psychomotor tasks than for those who are not so used to doing them because their disciplines are governed by the individual or team 'match' concept, a situation that leads them to have a more heterogeneous affective experience, probably due to the relational non-specificity with their usual practice (Abernethy, Baker, & Côté, 2005; Coulomb-Cabagno & Rasclé, 2006).

In contrast, when athletes are from opposition or team sports, the iceberg profile is not optimal because the negative MS values are higher than the positive MS ones. They are people who are used to focusing attention on others (opponents and teammates) and, in practices like these, when focusing attention on themselves, the MS they experience express ill-being (Lavega et al., 2014). This might explain why athletes like these need more persistent affective training to learn to listen to themselves and manage their mood states, feelings and emotions in unfamiliar situations (Hannin, 2000). This would represent a huge challenge for trainers.

Sporting Career and Mood States

In general, participants with SC+ experienced a more satisfactory affective experience than those with SC-. Their self-awareness increased as their sporting career advanced; they had learnt to listen to themselves and to better identify their physical and

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

affective states, and they positively valued experiences like these aimed at taking care of their body and mind for competition (Bernier, Thienot, Codron, & Fournier, 2009). Thus, it would be expedient for trainers to consider using mindfulness practices during the training process, especially in the early stages, because it would enable them to integrate a wide range of experiences into their motor expertise, thereby benefiting from the positive effects on their MS (Bernier et al., 2009; Napoli, Krech, & Holley, 2005).

Gender and Sport of Provenance on Mood States

By sport of provenance and its interaction with gender, men from opposition and psychomotor sports expressed a more positive affective experience than women, a strange finding considering that, according to social stereotypes, it is usually women who express more positive values in practices like these (Eccles & Harold, 1991; Else-Quest et al., 2012). This finding leads us to think that activities like these are also of interest to men.

In contrast, women from cooperation sports expressed greater well-being than men from the same domain. In this case, it seems that what was mentioned previously could be confirmed, i.e., that women with a sports background in cooperation sports come from disciplines requiring a very high component of bodily expression, breathing and postural control that is nonetheless linked to the service of the group (cooperation domain), whereas men from cooperation sports (e.g., rowing) are more linked to expressions of strength (Tous, 1999). Thus, the gender-related differences in this motor action domain are significant (Eccles, 1987; Eccles & Harold, 1991).

Conclusions

This study confirms the need to improve sports trainers' holistic training. High competition environments require trainers who are competent not only in the specific matters of their sport, but also in the development of affective competencies to: a) be

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

aware of the effect of motor tasks (according to their internal logic) undertaken in training on mood states; and b) properly select training tasks to enable their athletes to unleash their best performance in competitive situations of utmost affective vibrancy. For such purposes, trainers have at their disposal a valuable resource: mindfulness techniques. Such techniques should be incorporated into the training process from an early age and continue right up to maximum performance. The aim of these motor tasks is to improve sports performance by fostering awareness and affective regulation.

In this process of optimising athletes' performance, trainers should bear in mind certain key aspects that could have an impact thereon, such as the athletes' gender and unique sports biographies (characterised by the internal logic of the sport of provenance and their sporting career).

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

References

- Aarnio, M., Winter, T., Kujala, U. M., & Kaprio, J. (1997). Familial aggregation of leisure-time physical activity-a three generation study. *International Journal of Sports Medicine*, 18(07), 549-556. doi: 10.1055/s-2007-972680
- Abernethy, B., Baker, J., & Côté, J. (2005). Transfer of pattern recall skills may contribute to the development of sport expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 19(6), 705-718. [doi:10.1002/acp.1102](https://doi.org/10.1002/acp.1102)
- Andrade, E., Arce, C., & Seoane Pesqueira, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas [Contributions of the POMS to the measure of the mood of the athletes]. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 0007-20.
- Barrett, L. F., & Bliss-Moreau, E. (2009). She's emotional. He's having a bad day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion*, 9(5), 649.
- Berger, B. G., & Owen, D. R. (1983). Mood alteration with swimming-swimmers really do "feel better". *Psychosomatic Medicine*, 45, 433-442.
- Bernier, M., Thienot, E., Codron, R., & Fournier, J. F. (2009). Mindfulness and acceptance approaches in sport performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 320-333. [doi:10.1123/jcsp.3.4.320](https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.320)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar [Emotional education and wellbeing]*. Barcelona: Praxis
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. [doi:10.1080/1754730X.2009.9715696](https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696)

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
[doi:10.1123/ssj.9.1.20](https://doi.org/10.1123/ssj.9.1.20)
- Clarke, G. (2002). Difference matters: sexuality and physical education. In *Gender and physical education* (pp. 53-68). London, LDN: Routledge.
- Collard, L., Oboeuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 15–26.
[doi:10.2466/pms.105.1.15-26](https://doi.org/10.2466/pms.105.1.15-26)
- Côté, J. (2006). The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Sciences and Coaching*, 1(3), 217-222. doi:
[10.1260/174795406778604609](https://doi.org/10.1260/174795406778604609)
- Côté, J., Saimela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17. doi: [10.1123/jsep.17.1.1](https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.1)
- Coyle, D., & di Masso, G. (2009). *Las claves del talento [The keys to talent]*. Planeta.
- Coulomb-Cabagno, G., & Rascle, O. (2006). Team sports players' observed aggression as a function of gender, competitive level, and sport type. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1980-2000. doi [10.1111/j.0021-9029.2006.00090.x](https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00090.x)
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172. doi: [10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x)

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. doi: [10.1080/10413209108406432](https://doi.org/10.1080/10413209108406432)
- Else-Quest, N. M., Higgins, A., Allison, C., & Morton, L. C. (2012). Gender differences in self-conscious emotional experience: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(5), 947-981. doi: [10.1037/a0027930](https://doi.org/10.1037/a0027930)
- Etxebeste, J. (2012). *Á Cloche-Pied. Les Jeux Sportifs Traditionnels et la Socialisation des Enfants Basques [To bell-foot. Traditional Sports Games and the Socialization of Basque Children]*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., & García-Merita, M. (1995). Forma abreviada del Perfil de Estado de Ánimo (POMS) [Short form of the profile of mood states (POMS)]. In E. Cantón (Comp.), *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte [5th National Congress of Physical Activity and Sport Psychology]* (pp. 19-26). Valencia: Universidad de Valencia
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 234.
- Gilbert, W. D., Côté, J. y Mallet, C. (2006). Development Paths and Activies of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 1(1), 69-76. doi: [10.1260/174795406776338526](https://doi.org/10.1260/174795406776338526)
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34. doi: [10.1123/jtpe.21.1.16](https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16)

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

Gilbert, W. D. y Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399. doi: [10.1080/02701367.2004.10609172](https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609172)

Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, (pp 303-311). New York and London, NY-LDN: Psychology Press

Gondola, J. C., & Tuckman, B. W. (1982). Psychological mood state in “average” marathon runners. *Perceptual and Motor Skills*, 55(3_suppl), 1295-1300. doi: [10.2466/pms.1982.55.3f.1295](https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.3f.1295)

Gonzalez, J., Garces de los Fayos, E. J., Lopez-Mora, C., & Zapata, J. (2016). Personality and decision-making in sports practice. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el Deporte*, 11(1), 107-112.

Hanin, Y. L. (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 12-34. doi: [10.1123/jsep.20.1.12](https://doi.org/10.1123/jsep.20.1.12)

Hertzman, C., & Power, C. (2006). A life course approach to health and human development. In J. Heymann, C. Hertzman, M. L. Barer, & M. G. Evans (Eds.), *Healthier societies: from analysis to action* (pp. 83–106). New York: Oxford University Press.

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

- Hodge, T., & Deakin, J. M. (1998). Deliberate practice and expertise in the martial arts: The role of context in motor recall. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 20*(3), 260-279.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies, 12*(6), 1007-1022. doi: 10.1007/s10902-010-9241-7
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Human Kinetics.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. doi: [10.1093/clipsy.bpg016](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016)
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI [Motor behaviour: a new paradigm for 21st-century physical education]. *Tándem: didáctica de la educación física, 24*, 89-105.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz [Introduction to motor praxeology]*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz [The science of motor action]*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 457-467. doi: [10.1080/02701367.2014.961048](https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048)
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 14*(3), 229-252.

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Profile of mood state manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Morgan, W. P. (1980). Test of champions: The iceberg profile. *Psychology Today*, 14, 92-99, 101-108.
- Morgan, W. P., & Pollock, M. L. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301(1), 382-403. doi:[10.1111/j.1749-6632.1977.tb38215.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb38215.x)
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Mood states when playing alone or in cooperation: two unequal motor and affective experiences. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(1), 196-203. doi: [10.6018/analesps.33.1.233301](https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.233301)
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. doi: [10.1300/J370v21n01_05](https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05)
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328. doi: [10.1037/0033-295X.91.3.328](https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328)
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de praxiología motriz* [Games, sports and societies: lexicon of motor praxeology]. Barcelona: Paidotribo.
- Raudsepp, L., & Pääsuke, M. (1995). Gender differences in fundamental movement patterns, motor performances, and strength measurements of prepubertal children. *Pediatric Exercise Science*, 7(3), 294-304. doi: [10.1123/pes.7.3.294](https://doi.org/10.1123/pes.7.3.294)

THE AFFECTIVITY TRAINING IN FUTURE TRAINERS

- Robazza, C., Gallina, S., D'Amico, M. A., Izzicupo, P., Bascelli, A., Di Fonso, A., Di Baldassarre, A. (2012). Relationship between biological markers and psychological states in elite basketball players across a competitive season. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(4), 509-517.
doi:10.1016/j.psychsport.2012.02.011
- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., & Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena [Emotions in mindfulness motor practices]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(2).
- Shields, S. A. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. Cambridge: University Press.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. doi: 10.1007/s12671-010-
- Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 260.
- Tous, J. (1999). *Nuevas tendencias en fuerza y musculación. [New trends in strength and muscle building]* (pp. 80-84). Barcelona: Ergo.

DOI: 10.4025/jphyseduc.v30i1.30xx(não preencha)

Motivação e emoções no basquetebol escolar

Projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética da Universidade de Lleida (CEIC 166/2011)

Quantidade de palavras: 5315

Artigo Original

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL E INTENSIDADE DAS EMOÇÕES NO BASQUETEBOL ESCOLAR: VARIÁVEIS PREDITORAS

MOTIVATIONAL PROFILE AND EMOTIONAL INTENSITY IN THE SCHOOL BASKETBALL: PREDICTIVE VARIABLES

Verónica Muñoz-Arroyave¹; Pere Lavega-Burgués¹; Miguel Pic²; Jorge Serna¹; Albeiro Echeverri³

¹Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universidad de Lleida, Cataluña, España.

²Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

³Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

RESUMO

Este trabalho investigou a capacidade preditiva das características do jogo e dos protagonistas para prever a intensidade das emoções, assim como a orientação motivacional (para o rendimento ou resultado final) dos participantes. Participaram 183 estudantes de ensino fundamental e ensino médio de quatro regiões espanholas (meninos = 43.7 % e meninas = 56.2%), faixa etária de 12 a 17 anos. Se realizaram 2 sessões de intervenção de 60 minutos (15-20' por jogo), a intensidade emocional foi avaliada ao final da sessão mediante o questionário GES e os perfís motivacionais foram avaliados com o questionário BREQ3. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica denominada árvores de classificação CHAID. Entre os resultados destaca-se que: a) o resultado da competição e o tipo de jogo podem prever a intensidade emocional dos participantes; b) o resultado durante o jogo e o gênero podem prever os perfís motivacionais orientados ao rendimento; c) o gênero e o resultado, além do histórico esportivo ajudam a prever os perfís motivacionais que não estão orientados ao rendimento.

Palavras-chave: Basquetebol. Motivação. Interação motriz. Intensidade emocional. Competição

ABSTRACT

The present study investigated the predictive capacity of the characteristics of the game and the protagonists to predict the emotions intensity, as well as the motivational orientation of the participants (towards the performance or final score). There were 183 CSE and high school students from four Spanish regions (boys = 43.7% and girls = 56.2%), ages between 12 to 17 years old. Two 60-minute intervention sessions were conducted (15-20 minutes each game), the emotional intensity was assessed at the end of the session using the GES questionnaire and the motivational profiles were assessed with the BREQ3 questionnaire. For the data analysis, the technique called CHAID classification trees was used. Results indicated a) the result of the competition and the type of game can predict the emotional intensity of the participants; b) the result during the game and the gender can predict the motivational profiles oriented to the performance; c) the gender and the result, as well as the sports record, help to predict motivational profiles that are not performance oriented

Keywords: Basketball. Motivation. Emotional intensity. Motor interaction. Competition

Introdução

O basquetebol como atividade formativa durante as aulas de educação física, permite desenvolver tarefas de diferentes naturezas em função do objetivo que se pretende alcançar. Estas tarefas motrizes propostas pelos professores de educação física, em ocasiões são pouco atraentes para os estudantes. Porém, o que determina a motivação e as vivências afetivas durante uma aula de basquetebol?

Para responder a essa pergunta, é necessário considerar que existem diferentes variáveis relativas as características do jogo e dos alunos que condicionam a orientação motivacional e as emoções durante uma aula de educação física, neste caso, uma aula de basquetebol.

Com relação as características dos jogos ou tarefas motrizes, é necessário destacar que cada uma têm umas características ou lógica interna¹ que as diferencia umas das outras, como por exemplo, o tipo de interações motrizes do jogo ou tarefa, a presença ou ausência de competição, o espaço de prática ou o material que se utiliza e segundo essas características os efeitos que se terá sobre os participantes serão diferentes¹. Desde a teoria da ação motriz, atendendo ao critério de interação motriz as tarefas ou jogos podem-se classificar em quatro grandes domínios: a) os jogos psicomotrizes, estes carecem de interação motriz entre os participantes, ou seja, não tem nenhuma pessoa que se oponha ou colabore na conquista de seus objetivos; b) os jogos de cooperação, onde a interação motriz está orientada a conquista de um objetivo comum; c) os jogos de oposição, onde a interação motriz está orientada a evitar a conquista do objetivo; e d) os jogos de cooperação -oposição, nestes as interações motrizes em um grupo de pessoas estão orientadas para cooperar e conseguir um objetivo em comum, enquanto outro grupo se opõe a este objetivo¹.

Dessas famílias, os jogos psicomotrizes e de cooperação merecem uma especial atenção pelos efeitos que causam nos participantes^{2,3}. Por um lado, os jogos psicomotrizes correspondem a práticas que transferem ao participante um entorno onde a dificuldade reside em percorrer distâncias, saltar obstáculos, controlar o corpo em situações pouco habituais ou manipular objetos; na incoação do basquetebol concretamente, as atividades psicomotrizes utilizam-se para identificar fortalezas e limitações técnicas, além disso, usa-se amplamente nas fases de aquecimento com exercícios como corridas com drible, entradas na cesta ou execução de lançamentos para conseguir a automatização das respostas^{1,4}. Enquanto que os jogos cooperativos orientam os participantes para ajuda mutua, para compartilhar uma interação motriz positiva que ativa o pacto grupal, as estratégias compartilhadas, as relações interpessoais, o sacrifício, a generosidade, a empatia e o sacrifício pelos demais^{5,6,7}.

Segundo a ciência da ação motriz, outra característica de lógica interna que distingue as tarefas propostas é a competição, associada a critérios de êxito e fracasso que identificam a vitória e a derrota dos participantes⁸. Apesar de outros enfoques teóricos considerarem que, se há competição uma atividade não pode se considerada cooperativa, segundo a fundamentação teórica da ciência da ação motriz se estabelece com precisão o tipo de interação motriz para saber qual o tipo de prática. Assim, um jogo cooperativo, que implica que seus participantes compartilhem interações motrizes de cooperação, seguirá sendo cooperativo, haja ou não competição, desde que essas interações continuem a ser de cooperação. Ou seja, não haverá adversários que impeçam que os jogadores realizem as ações motrizes cooperativas. A lógica interna das tarefas competitivas, exige dos participantes gestionar o estado emocional que provoca o enfrentamento competitivo¹ provocando uma experiência emocional desigual entre aqueles que conseguiram a vitória e quem não⁶. Apesar disso, o uso quase exclusivo da

competição em contextos educativos e formativos podem originar que o clima dentro das sessões seja crítico para a vivência de emoções positivas durante a prática motriz, especialmente para as mulheres⁹.

Com relação as características dos participantes, o gênero é um aspecto fundamental a ter presente durante as aulas de educação física e, por tanto, nas aulas de basquetebol como atividade formativa. Ao nível emocional, em estudos prévios foram constatados que, ao participar em diferentes tipos de jogos os homens experimentam emoções mais intensas que as mulheres⁶ e estados de humor diferentes¹⁰. Este comportamento emocional acentua-se quando se perde em jogos competitivos, nos quais os homens expressam emoções negativas mais intensas que as mulheres⁶. Paralelamente, com relação aos perfis motivacionais dos participantes, alguns estudos destacaram as diferenças existentes entre gênero, onde meninos tendem a estar mais orientados ao ego que as meninas, enquanto que as meninas parecem mostrar uma maior tendência para a orientação da tarefa^{11,12}.

Igualmente, as vivências ou experiências prévias como o histórico esportivo de cada um dos participantes podem condicionar as emoções experimentadas durante um jogo ou tarefa, quer dizer, que segundo sua experiência esportiva cada pessoa percebe e reage de maneira diferente para uma mesma situação motriz, atua de acordo com suas capacidades cognitivas e atribue significados de acordo com a interpretação desta vivência^{1,4}. Sendo assim, parece racional pensar que segundo se disponha ou não de antecedente esportivo, e de experiência em competição, é provável que o significado emocional que provoca cada jogo realizado seja diferente^{6,13} assim como seus perfis motivacionais¹⁴.

A nível motivacional é necessário saber que existem diferentes fatores disposicionais e situacionais que condicionam os objetivos motivacionais e as intensidades emocionais dos participantes durante uma prática⁸. O fator disposicional faz referência as características pessoais de cada indivíduo pelas quais terá que estar orientado a tarefa ou ao ego, onde à margem da situação ou o contexto, os estados afetivos e os comportamentos dos participantes são determinantes; enquanto, os critérios situacionais fazem referência as características do ambiente em que se encontra o sujeito, as quais podem modificar a probabilidade de adotar um estado particular de implicação na atividade^{8,15,16}.

Assim, quando o objetivo do estudante durante uma sessão está determinado por fatores disposicionais e está orientado para o processo de aprendizagem da tarefa (p. ex. execuções técnicas ótimas em lançamentos ou passes), provoca-se atitudes positivas para a aula, a diversão e o prazer. Pelo contrário, quando o objetivo está orientado para o rendimento ou o ego (p. ex. ser mais rápido que os companheiros, conseguir a maior quantidade de pontos possíveis), a motivação está associada a crença de que a tarefa é um meio para conseguir um fim, considerando que o sucesso se consegue através da comparação, a aprovação social, a conquista de recompensas externas e de estatus na sociedade, provocando atitudes negativas⁸.

Esse conhecimento, ajudará o professor de educação física a realizar uma correta seleção de tarefas motrizes ou jogos segundo as orientações motivacionais e os efeitos que os jogos motrizes causam nos participantes com a finalidade de dar resposta a uma formação integral dos participantes.

Atendendo a este marco teórico de referência, este trabalho propõe o objetivo de explorar a força preditiva das características do jogo (individual ou cooperativo; ganhar ou perder) e dos protagonistas (gênero e histórico esportivo) para predizer a intensidade de emoções positivas e negativas, assim como para predizer a orientação motivacional (para o rendimento ou resultado final) dos participantes durante uma sessão de basquetebol na aula de educação física.

Método

Participantes

No estudo participaram 183 de ensino fundamental e ensino médio de quatro regiões espanholas (Andaluzia, Catalunha, Canarias e Múrcia). Em total 80 meninos (43.7%) e 103 meninas (56.2%), com idades entre 12 e 17 anos, dos quais 42% tinham histórico esportivo e 58% não contavam com histórico esportivo.

Os participantes assistiram a todas as sessões de intervenção e realizaram o mesmo protocolo de intervenção em horário letivo das aulas de educação física. Da mesma forma, todos entregaram antes do começo das sessões o consentimento dos pais para participar nesta experiência pedagógica. Além disso, esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Lleida (CEIC 166/2011).

Instrumentos

Para avaliar as intensidades emocionais, os perfis motivacionais e o histórico esportivo dos participantes, foram utilizados diferentes questionários, os quais foram preenchidos no início e no final da sessão. A intensidade emocional foi avaliada mediante o questionário GES¹⁷ no qual deveriam indicar (de 0 a 10) a intensidade emocional das emoções positivas e negativas que haviam experimentado enquanto jogavam. O GES tem as seguintes propriedades psicométricas: a aceitabilidade foi estudada mediante as provas de assimetria (inferior a 2.0) e curtose (inferior a 7.0); a consistência interna foi avaliada através da escala de alfa Cronbach; em conjunto o GES obteve valores de $n = 851$; $\alpha = 0.92$ e para cada tipo de emoção os resultados foram emoções positivas ($\alpha = 0.92$), emoções negativas ($\alpha = 0.88$) e emoções ambíguas ($\alpha = 0.93$). A validade de constructo confirmou a estrutura fatorial do questionário nos três tipos de emoções e demonstrou a necessidade de diferenciar entre os 4 domínios de ação motriz. A análise fatorial confirmatória mostrou os seguintes índices de ajuste em: a) domínio psicomotor: razão de Qui-quadrado sobre os graus de liberdade (CMDIN/df) = 7.014, índice de ajuste normalizado (NFI) = .813, índice de ajuste incremental (IFI) = .836, índice de ajuste comparativo (CFI) = .833, o erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) = .08 (LO90 = .072 - HI90 = .09); os pesos fatoriais oscilaram entre o .50 da tristeza e o .77 da alegria, todos os pesos foram significativos ($p < .05$). b) domínio de cooperação: CMIN/g.l. = 3.041, NFI = 0.926, IFI = .949, CFI = .948, RMSEA = .049 (LO90 = .041 - HI90 = .057); os pesos fatoriais oscilaram entre o .42 da ira e o .83 da ansiedade, todos os pesos foram significativos ($p < 0.05$). c) domínio de oposição: CMIN/g.l. = 3.97; NFI = .889, IFI = .915, CFI = .914, RMSEA = .059 (LO90 = .051 - HI90 = .067); os pesos fatoriais oscilaram entre .47 do medo e o .81 da alegria, todos os pesos foram significativos ($p < .05$). E d) domínio de cooperação- oposição: CMIN/g.l. = 3.6, NFI = .906, IFI = .93, CFI = .929; RMSEA = .055 (LO90 = .048 - HI90 = .063); os pesos fatoriais oscilaram entre o .44 da compaixão e o .89 da alegria, todos os pesos foram significativos ($p < .05$). A validade convergente foi realizada mediante o coeficiente de correlação de Pearson e apresentou bons resultados ao comparar o GES e o questionário Profile of Moods States (POMS). A validade de conteúdo, mediante a avaliação de 12 juízes confirmou que a estrutura do GES é adequada para estudar a relação entre jogos esportivos e emoções. Em conclusão, o questionário demonstrou sua validade e confiabilidade para registrar a intensidade das emoções na prática de jogos motores.

Os perfis motivacionais foram examinados com o questionário BREQ-3¹⁸. Da mesma forma, para conhecer o histórico ou a experiência esportiva dos participantes, eles indicaram

em um questionário qual era o esporte praticado atualmente, o tempo de prática e o nível competitivo. O BREQ-3 possui as seguintes propriedades psicométricas: os resultados do modelo tem os seguintes índices de ajuste: χ^2 (215, N = 524) = 689,13, , p= .00; χ^2 / gl = 3,20; CFI= .91; IFI= .91; RMSEA= .06; SRMR= .06. Os pesos de regressão estandardizados dos itens oscilaram entre .52 e .86, sendo estatisticamente significativos (p < .001), e obtendo-se erros de variância satisfatórios. As correlações entre os seis fatores oscilaram entre -.34 e .77. A análise de consistência interna revelou valores alfa de Cronbach de .87 para regulação intrínseca, .87 para regulação integrada, .66 para regulação identificada, .72 para regulação introjetada, .78 para o regulação externa e .70 para desmotivação. Para dar validade de critério a variável regulação integrada planteou-se uma análise de regressão linear onde foi verificado se as três necessidades psicológicas básicas prediziam positiva e significativamente tal regulação, em linha com os princípios da teoria de autodeterminação. Os resultados revelaram que a satisfação das necessidades de competência (β = .39) e autonomia (β = .13) prediziam positiva e significativamente a regulação integrada, com um R2 corrigido = .25.

Procedimentos

Antes da intervenção foi realizada uma sessão de formação em emoções, foram explicadas as condições de participação e foram apresentados os instrumentos, essa sessão teve uma duração de 1.15 minutos. Depois de familiarizar-se com os instrumentos, foram realizadas 2 sessões (uma para cada tipo de jogo), de 60 minutos (15-20' por jogo). O questionário GES foi aplicado ao iniciar a sessão (pre-test) e ao finalizar o último jogo de cada sessão (pos-test).

Os jogos realizados foram: a) Jogo psicomotor: corridas. Dois jogadores colocavam-se sobre uma linha de saída. Ao sinal, cada jogador deveria conduzir uma bola de basquetebol alternando com ambas mãos uma distância e percurso estabelecidos (ida e volta). Ganhava quem fizesse o percurso no menor tempo possível. b) Jogo cooperativo: passe e ganhe. Divididos em grupos de 6 jogadores, cada grupo passava-se 3 bolas de forma simultânea durante a maior quantidade de tempo possível sem que caísse nenhuma bola. Quando caía uma bola da equipe rival se obtia um ponto. Ganhava a equipe que somasse a maior quantidade de pontos.

Análise estatística

Foi utilizada a técnica denominada árvores de classificação CHAID¹⁹, gerando diferentes árvores aplicando: a) Qui quadrado de Pearson, b) um sistema validação cruzada, c) nível de interações prolongada até considerar 50 como número mínimo de casos nos níveis terminais y 100 casos nos níveis principais e d) significância estatística (p < .05). Foi utilizado o software estatístico SPSS v.24.

As variáveis preditivas para o perfil motivacional foram:

- a) Tipo de emoção: se a prevalência das emoções foi positiva (alegria) ou negativa (tristeza, medo, raiva ou ira)
- b) Tipo de interação motriz: psicomotriz (sem interação) e cooperativa (com interação motriz para a consecução de um objetivo comum)
- c) Competição: jogos psicomotores e cooperativos com competição (ganhar, perder)
- d) O gênero dos alunos (mulher, homem)
- e) O histórico esportivo (com experiência esportiva, sem experiência esportiva).

As variáveis preditivas para a intensidade emocional foram:

- a) Tipo de interação motriz: psicomotriz (sem interação) e cooperativa (com interação motriz para a consecução de um objetivo comum)
- b) Competição: jogos psicomotores e cooperativos com competição (ganhar, perder)
- c) O gênero dos alunos (mulher, homem)
- d) O histórico esportivo (com experiência esportiva, sem experiência esportiva).

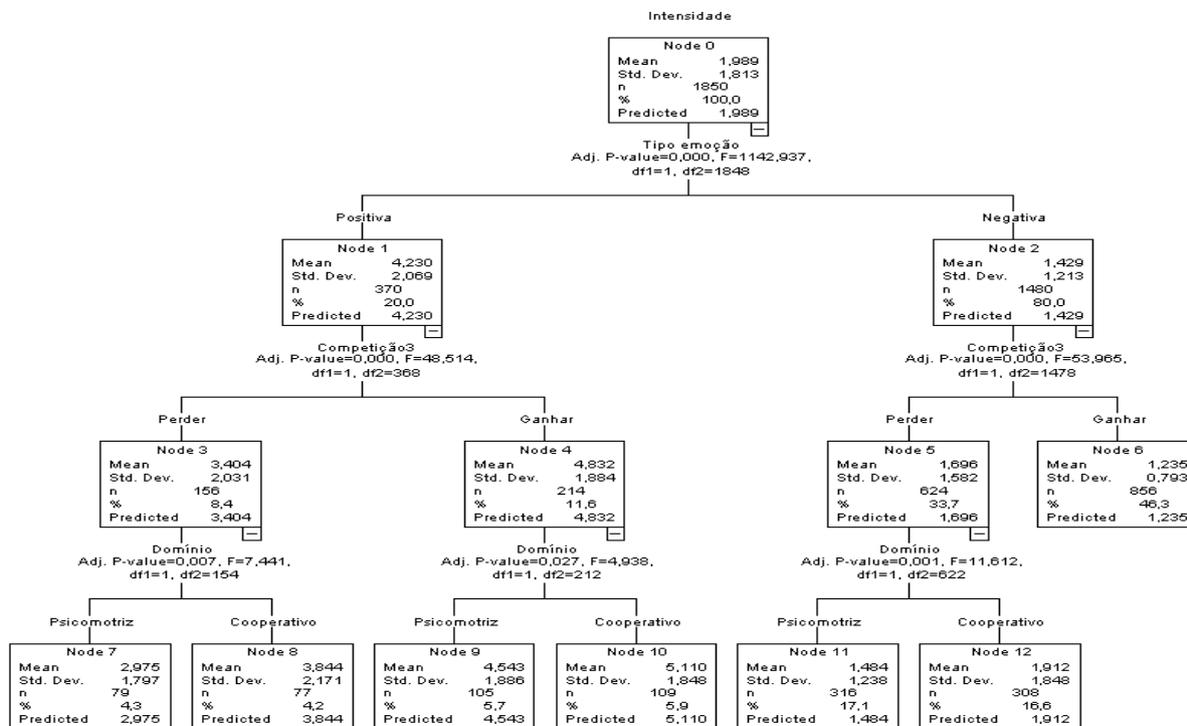
Resultados

Inicialmente serão apresentadas as árvores de classificação com as variáveis preditivas das vivências emocionais (figura 1) e posteriormente as árvores de classificação correspondentes aos perfis motivacionais orientados para o ego (figura 2) e para a tarefa (figura 3).

Para determinar as variáveis preditivas da intensidade das vivências emocionais, segundo a orden hierárquica das árvores de classificação (figura 1), a primeira variável preditiva foi o tipo de emoção ($p < .001$; $F = 1142.9$; $df1, df2 = 1848$). As emoções positivas (nível 1, $n = 370$, $M = 4.23$) foram mais intensas que as emoções negativas (nível 2, $n = 1.480$; $M = 1.42$), em ambos casos a variável que determinou o tipo de emoção (segunda variável preditiva) foi o resultado da competição ($p < .001$).

A intensidade das emoções positivas foi mais intensa ao ganhar (nível 4, $n = 214$; $M = 4.83$) em relação ao perder (nível 3, $n = 156$; $M = 3.40$); além disso, a intensidade das emoções negativas foi maior ao perder (nível 5, $n = 624$; $M = 1.70$) em relação ao ganhar (nível 6, $n = 856$; $M = 1.24$). A terceira variável foi o tipo de jogo ($p < .005$). Os jogos cooperativos suscitaram maior intensidade em emoções positivas tanto ao perder (nível 8, $n = 77$; $M = 3.84$) como ao ganhar (nível 10, $n = 109$; $M = 5.11$), em comparação com os jogos psicomotores (perder: nível 7, $n = 79$, $M = 2.97$; ganhar: nível 9, $n = 105$, $M = 4.54$). Enquanto, os jogadores experimentaram maior intensidade de emoções negativas quando perdiam em jogos cooperativos (nível 12, $n = 308$; $M = 1.91$).

Figura 1. Ordem hierárquica das variáveis preditivas da intensidade emocional durante uma aula de basquetebol em educação física.

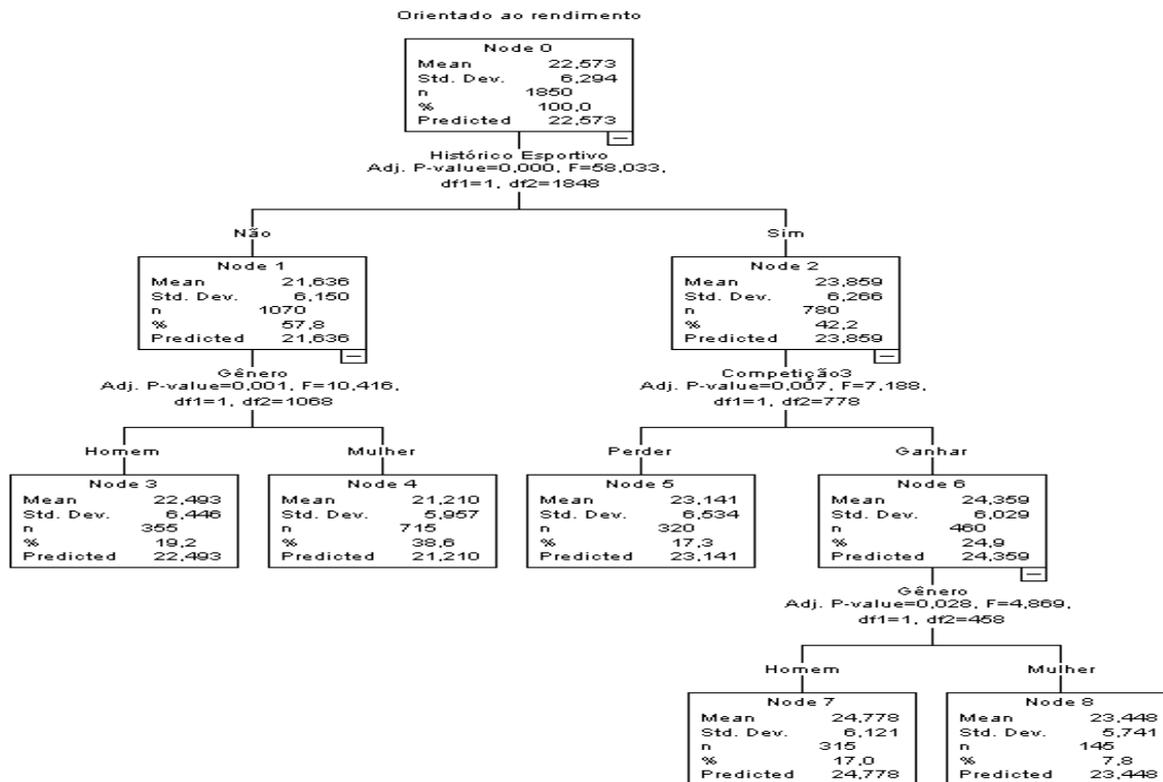


Para prever os perfis motivacionais dos alunos orientados ao rendimento (figura 2), observou-se que o histórico esportivo é a primeira variável preditiva ($p < .001$; $F = 58.033$; $df1, df2=1848$). Quando os participantes têm experiência esportiva, seus objetivos estão mais orientados para o rendimento (nível 2, $n = 780$; $M = 23.859$) em comparação a quando não a tem (nível 1, $N=1070$; $M = 21.64$).

A segunda variável preditiva foi o resultado da tarefa ($p = .007$; $F = 7.188$; $df1, df2 = 778$), quando ganhavam (nível 6, $N=460$; $M = 24.36$) os participantes atribuíram maior importância ao resultado em comparação a quando perdiam (nível 5, $n=320$; $M = 23.14$). Quando os participantes ganhavam a seguinte variável preditiva foi o gênero, onde os meninos atribuíram maior importância a ganhar (nível 7, $n = 315$; $M = 24.778$) em comparação com as meninas (nível 8, $n=145$; $M = 23.448$). Quando os participantes perdiam não encontraram-se mais variáveis preditivas que permitissem determinar a orientação do objetivo para o rendimento.

Quando os participantes não tinham histórico esportivo, o gênero ($p < .001$; $F = 10.416$; $df1, df2=1068$) foi a seguinte variável preditiva para determinar a orientação do objetivo para o rendimento, especialmente nos homens (nível 3, $n = 355$; $M = 22.49$) os quais registraram valores mais elevados que as mulheres (nível 4, $n = 715$; $M = 21.21$).

Figura 2. Ordem hierárquica das variáveis preditivas dos perfis motivacionais orientados ao rendimento em uma aula de basquetebol em educação física.

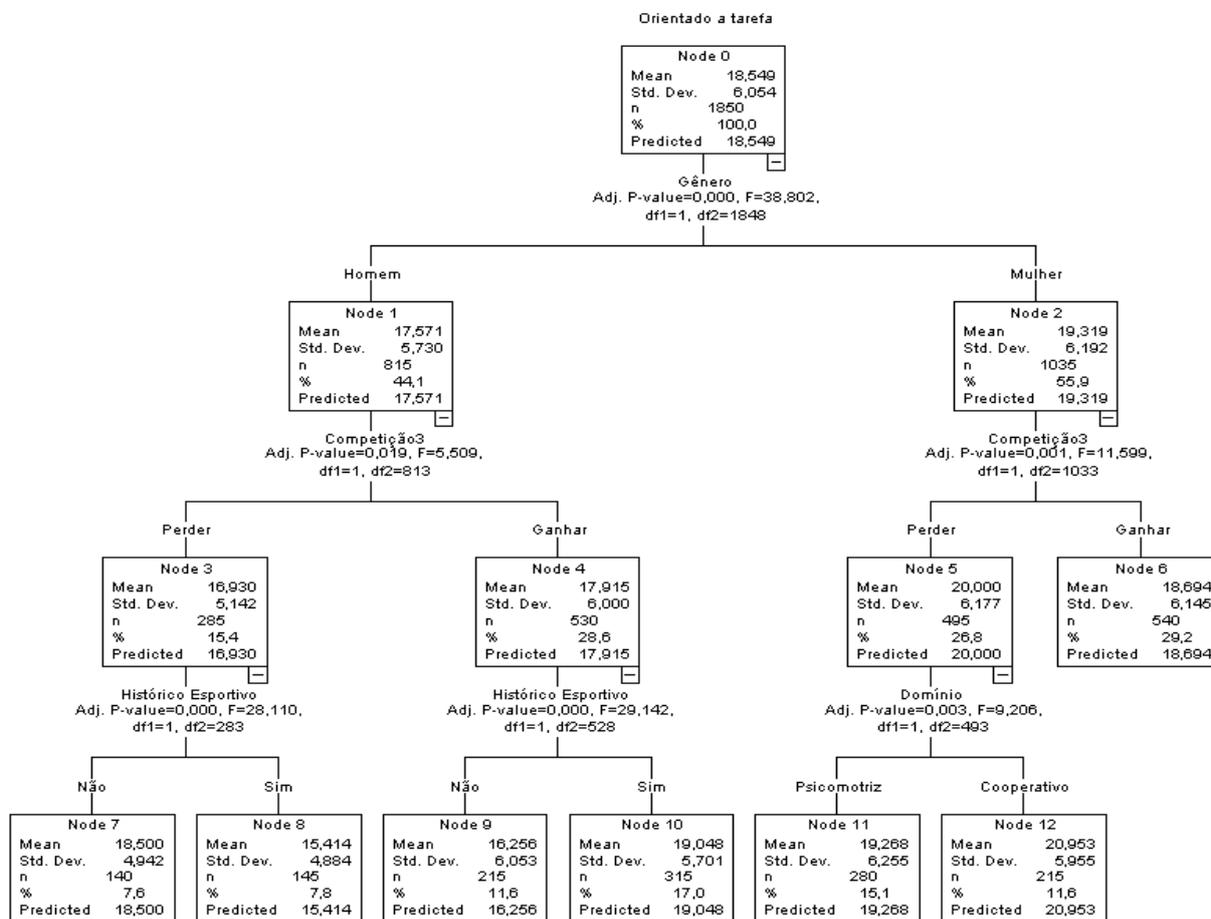


Para predizer os perfis motivacionais que não estavam orientados ao rendimento (figura 3) e sim a tarefa, observou-se que o gênero é a primeira variável preditiva ($p < .001$; $F = 38.802$; $df1, df2 = 1848$), foram as meninas quem mostraram maior preferência por mostrar competência na tarefa (nível 2, $n = 1035$; $M = 19.319$) em comparação com os homens (nível 1, $N=815$; $M = 17.571$).

No caso dos meninos a segunda variável preditiva foi o resultado ($p = .019$; $F = 5.509$; $df1 = 1, df2 = 813$), registrando valores mais elevados quando ganhavam (nível 4, $n=530$; $M = 17.915$) em comparação a quando perdiam (nível 3, $n=285$; $M = 16.930$). Independentemente do resultado, a terceira variável preditiva foi o histórico esportivo, quando perderam os meninos sem histórico esportivo (nível 7, $n=140$; $M = 18.50$) refletiram maior preferência pela tarefa que aqueles com experiência esportiva (nível 8, $n = 145$; $M = 15,41$), quando ganharam ocorreu o contrário, quer dizer, os participantes que tinham histórico esportivo apresentaram maior preferência pela tarefa (nível 10, $n = 315$; $M = 19.048$) em comparação com aqueles que não tinham histórico esportivo (nível 9, $n = 215$; $M = 16.25$).

A segunda variável preditiva no caso das meninas também foi o resultado ($p < .001$; $F = 11.59$; $df1=1, df2 = 1033$) com valores mais elevados ao perder que ao ganhar. Quando as meninas perderam, a terceira variável preditiva foi o tipo de jogo ($p = .003$; $F = 9.206$; $df1 = 1, df2 = 493$), com valores mais elevados nos jogos de cooperação (nível 12, $n = 215$; $M = 20.95$) em comparação com os jogos psicomotores (nível 11, $n=280$; $M = 19.27$).

Figura 3. Ordem hierárquica das variáveis preditivas dos perfis motivacionais orientados para a tarefa em uma aula de basquetebol em educação física.



Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar a força preditiva das características do jogo (individual ou cooperativo; ganhar ou perder) e dos protagonistas (gênero e histórico esportivo) para prever a intensidade das emoções positivas e negativas, assim como para prever a orientação motivacional (para o rendimento ou resultado final) dos participantes durante uma sessão de basquetebol na aula de educação física.

Os resultados mostram o efeito das características do jogo sobre a intensidade emocional dos participantes, a qual se modifica em função do tipo de jogo e os resultados obtidos^{2,20}. É importante destacar que durante as sessões de basquetebol em aulas de educação física, o tipo de exercício proposto e a presença ou ausência de competição geraram um efeito diferente no estados emocionais dos participantes, tal e como foi demonstrado em estudos prévios, onde a valência das emoções está condicionada pelo resultado da atividade, quer dizer, aqueles casos onde o resultado não era o esperado as emoções que se experimentaram foram negativas mas aqueles onde o resultado era positivo as emoções positivas foram mais intensas^{6,10}. Portanto, o professor de educação física deverá propor diferentes tipos de atividades que permitam aos estudantes experimentar diferentes tipos de emoções, e assim permitir que todos tenham a

oportunidade de desfrutar da vitória e aprender da derrota¹⁵, promovendo uma formação integral¹.

Além do efeito do resultado da tarefa para favorecer as emoções positivas, as relações motrizes que surgem durante o jogo também desempenham um papel determinante. Aparentemente, os participantes preferem realizar exercícios que exigem interação com outras pessoas, neste caso, cooperar para alcançar um objetivo comum, afirmando os achados de outros estudos que destacam os benefícios das tarefas cooperativas para favorecer o bem-estar afetivo, já que a lógica interna deste tipo de tarefas orienta aos participantes a ajuda mútua, a compartilhar uma interação motriz positiva que ativa o pacto grupal, as estratégias compartilhadas, as relações interpessoais, o sacrifício, a generosidade, a empatia e o sacrifício pelos demais^{5,21,22}.

No entanto, é necessário considerar a quantidade de tarefas cooperativas que são propostas durante as sessões de basquetebol, pois, apesar de serem tarefas que geram emoções positivas nos participantes, estas também poderiam gerar emoções negativas. Enquanto os jogos psicomotores geraram menor intensidade nas emoções positivas, também geraram menor intensidade de emoções negativas, situação que favorece o uso deste tipo de tarefas para sua implementação nas sessões de basquetebol já que a nível emocional não supõe um desequilíbrio para os jogadores^{2,3}.

Quando a motivação foi determinada pelo rendimento, parece coerente que aqueles jogadores que possuem um histórico esportivo inclinem-se por esses objetivos, já que durante suas práticas estão sendo constantemente avaliados pelos resultados e estão constantemente expostos à comparação social, portanto, o indivíduo julga sua capacidade em relação aos demais e onde o sucesso ou o fracasso depende da avaliação subjetiva que resulte da comparação da própria habilidade com a dos outros⁸. Esses participantes provavelmente vêm no esporte um meio para conseguir a aprovação social e aumentar sua popularidade, quando isso acontece, geralmente há muito baixos índices de motivação intrínseca em relação à própria atividade²³.

No entanto, os meninos com histórico esportivo também mostraram altos valores para o aprendizado da tarefa, o que implica um aumento do interesse pela mesma, uma preocupação pela aprendizagem, por cumprir as regras, por esforçar-se ao máximo e por melhorar as habilidades próprias do esporte, sendo percebido o êxito como progresso pessoal quando o domínio é demonstrado, concebendo o esforço como a maior causa de êxito^{16,23}. Algumas investigações indicam que, quando isso acontece, a atividade é percebida como uma atividade que fortalece a capacidade de cooperação, a responsabilidade social e a motivação intrínseca¹², bem como sentimentos afetivos positivos²⁴.

Essa situação em que a orientação das motivações nos meninos foi para o rendimento e para a tarefa, pode ser devido às características do entorno em que foi desenvolvida a prática, o que pôde modificar o nível de implicação dos participantes^{8,16}, conseguindo motivar os participantes para desfrutar o processo de aprendizado durante a tarefa e mostrar competência sobre a mesma.

Nos casos em que os participantes não possuíam histórico esportivo, os homens se mostraram mais preocupados pelo rendimento da tarefa ou do ego, confirmando mais uma vez os estereótipos sociais no mundo da atividade física e do esporte, onde os homens preferem aquelas tarefas nas quais possam competir e demonstrar suas aptidões^{11,12,17}, em comparação com as meninas que mostraram mais competência sobre a tarefa e não no rendimento, especialmente nas tarefas cooperativas, sem importar o resultado e cujo objetivo principal é desfrutar da mesma⁶.

Conclusões

Este estudo confirma a capacidade explicativa das variáveis tipo de jogo segundo a interação motriz (psicomotora ou cooperativa) e o resultado para prever a intensidade das emoções positivas e negativas, bem como a orientação motivacional para a tarefa (processo) ou o rendimento (resultado) dos participantes em sessões de educação física. O professor de educação física pode utilizar situações motrizes de basquetebol que exigem cooperação e onde todos os participantes tenham a possibilidade de experimentar: a) o êxito para favorecer as emoções positivas e, b) a derrota para que aprendam a gerir as emoções negativas que surgem como consequência; também, o professor de educação física poderia fazer uso constante de jogos psicomotores no basquetebol já que gerou intensidades emocionais em ambos tipos de emoções.

Para realizar uma interpretação global da vivência afetiva e motivacional, também é necessário considerar outras variáveis preditivas relacionadas às características dos protagonistas (gênero e histórico esportivo), pois, dependendo de como interagem entre si, os participantes terão um perfil motivacional diferente, por exemplo, as meninas com experiência esportiva possuem um perfil motivacional orientado ao rendimento (resultado) enquanto aquelas meninas que não o possuem são orientadas mais para a tarefa (processo).

Referências

1. Parlebas, P. *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo. 2001
2. Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de psicología*, 2017; 33(1), 196-203.
3. Muñoz-Arroyave, V; Lavega-Burgues, P; Costes, A; Prat, Q; & Serna, J. University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective. *Current psychology*. In press.
4. Lagardera, F., & Lavega, P. *La ciencia de la acción motriz [The science of motor action]*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. 2004
5. Lavega, P. La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos [Research into traditional games and cooperative games]. In V. Navarro and C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España [Research and motor games in Spain]* (pp. 77-116). Lleida: Universitat de Lleida. 2009
6. Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. and March, J. Relationship between traditional games and the intensity of emotions Experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2014; 85(4), 457-467.
7. Rovira, G., López Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva [A journey of inner exploration: emotions and mood in the context of introjective motor activity]. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 2014; 105-12
8. Nicholls, J. G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989
9. Derry, J. A., & Phillips, D. A. Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *Physical Educator*, 2004; 61(1), 23.
10. Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos [Win,

- lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games]. *Educatio Siglo XXI*, 2014; 32 (1), 33-48
11. Carr, S., & Weigand, D. A. Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European physical education review*, 2001 7(3), 305-328.
 12. Escartí, A., Cervelló, E., & Guzmán, J. F. La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1996; 6(2), 27-42.
 13. Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., Palacios, F., & De, C. Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. *Revista de psicología del deporte*, 2011; 20(2), 0537-548.
 14. Duda, J. L., & Nicholls, J. G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 1992; 84(3), 290.
 15. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 1988; 95(2), 256.
 16. Parish, L. E., & Treasure, D. C. Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2003; 74(2), 173-182
 17. Lavega, P., March, J., & Filella, G. Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 2013; 31(1), 151-165.
 18. González-Cutre, D., Sicilia, A., & Fernández, A. Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 2010; 22, 841-847
 19. Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 1963;58(302), 415-434.
 20. Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 2013; 25(3), 347-360.
 21. Lagardera, F. Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI [Sustainable sport as a new facilitator of civilised development in 21st-century society]. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 2009; 2(1), 49-71.
 22. Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Coelho Araújo, P. Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 2014; 20(2).
 23. Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and motor skills*, 2004; 99(1), 271-283.

Agradecimientos:

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC-Lleida) a través de los proyectos: PARINEFC2016_005, 2015 PINEF 00002. A Sabine Damián Da Silva por la traducción del texto al portugués.

Endereço para correspondência: Verónica Muñoz-Arroyave, Partida la Caparrela, s/n. Lleida-España, CP:25192. E-mail: 1234v.munoz@inefc.es

Cultura y Educación

Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física

--Manuscript Draft--

Full Title:	Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física	
Manuscript Number:		
Order of Authors:	Veronica Muñoz Arroyave	
	Pere Lavega-Burgués	
	Antoni Costes	
Article Type:	Research Paper	
Keywords:	educación física; juego motor; competición; emociones; dominios de acción motriz.	
Abstract:	<p>Resumen</p> <p>En el contexto educativo educar competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado. El objetivo de este estudio fue desvelar la fuerza predictiva de dos variables predictoras asociadas al juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) sobre la intensidad emocional de estudiantes de educación física de secundaria en Cataluña, a través de juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición con y sin competición. Participaron en total 91 estudiantes. Para valorar las emociones se empleó el cuestionario GES. Entre los principales hallazgos se destaca: a) el juego como fuente de vivencias positivas, especialmente los juegos sin competición de naturaleza cooperativa; b) el profesor de educación física debe conocer los efectos que causan en los participantes las tareas motrices propuestas según su lógica interna, ya que a través del juego motor se puede potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socio-emocionales.</p>	
Funding Information:	Instituto nacional de Educación Física de Cataluña (2015 PINEF 00002)	Dr Pere Lavega-Burgués
Additional Information:		
Question	Response	

Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física.

Verónica Muñoz-Arroyave¹, Pere Lavega-Burgués¹, Antoni Costes¹.

¹Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Lleida

Verónica Muñoz-Arroyave

v.munoz@inefc.es

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

Universidad de Lleida

Partida la Caparrella s/n.

25192, Lleida-España

973272022

Pere Lavega-Burgués

plavega@inefc.es

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

Universidad de Lleida

Partida la Caparrella s/n.

25192, Lleida-España

973272022

Antoni Costes

tcostes@inefc.es

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

Universidad de Lleida

Partida la Caparrella s/n.

25192, Lleida-España

973272022

Persona de contacto

Verónica Muñoz-Arroyave

v.munoz@inefc.es

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

Universidad de Lleida

Partida la Caparrella s/n.

25192, Lleida-España

973272022

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC-Lleida) a través del proyecto 2015 PINEF 00002.

Resumen

En el contexto educativo educar competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado. El objetivo de este estudio fue desvelar la fuerza predictiva de dos variables predictoras asociadas al juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) sobre la intensidad emocional de estudiantes de educación física de secundaria en Cataluña, a través de juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición con y sin competición. Participaron en total 91 estudiantes. Para valorar las emociones se empleó el cuestionario GES. Entre los principales hallazgos se destaca: a) el juego como fuente de vivencias positivas, especialmente los juegos sin competición de naturaleza cooperativa; b) el profesor de educación física debe conocer los efectos que causan en los participantes las tareas motrices propuestas según su lógica interna, ya que a través del juego motor se puede potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socio-emocionales.

Palabras claves: educación física, juego motor, competición, emociones, dominios de acción motriz.

Introducción

En los últimos años, han proliferado investigaciones surgidas desde distintas áreas de conocimiento relacionadas con la afectividad (emociones, sentimientos y estados de ánimo) y sus beneficios cognitivos, relacionales y sociales (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Nelis, Kotsou, Quidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, & Mikolajczak, 2011). Un hallazgo común de estas investigaciones es la necesidad de educar la afectividad para favorecer el desarrollo integral de la persona y su integración en la sociedad.

En el contexto educativo educar competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado (ej., Bisquerra, 2003; Diener, 2009; Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Schutz, & Pekrun, 2007). Autores como Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma (1995), destacan la necesidad de trabajar las competencias emociones desde edades tempranas y a lo largo de la etapa escolar para favorecer su desarrollo de manera integrada con otras competencias (e.g. cognitiva, comunicativa). Sin embargo, la incorporación de programas orientados a favorecer la afectividad de los alumnos en los centros educativos sigue siendo insuficiente (Duran, Lavega, Salas, Tamarit, Invernó, 2014)

En el campo de la educación física 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). Para ello, el profesor cuenta con diferentes recursos pedagógicos de primer nivel como el juego motor el cuál introduce al alumno en un laboratorio de vivencias motrices que llevan implícitas experiencias emocionales singulares. Estas vivencias si están asociadas al bienestar generan la adquisición de aprendizajes motores profundos ya que se adquieren con una significación emocional (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001), es decir, al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001).

La asignatura de educación física dispone de un gran repertorio de recursos pedagógicos. Entre estos, el juego motor es uno de las herramientas de primer orden cuando se trata de promover una educación física plural. Cada juego se basa en un sistema de reglas (derechos y prohibiciones) que pone a prueba a sus protagonistas de un modo distinto. Según la teoría de la acción motriz, todo juego dispone de una lógica interna o

mecanismo de funcionamiento asociado a un conjunto singular de relaciones con los demás participantes, el espacio, el tiempo y el material (Parlebas, 2001).

Atendiendo al criterio de relación motriz con los demás jugadores, los juegos o cualquier práctica motriz pueden agruparse en cuatro grandes familias o dominios de acción motriz: a) juegos psicomotores, cuando el juego se realiza en solitarios; b) juegos cooperativos, cuando se cuenta con la ayuda de un compañero para la consecución de un objetivo común; c) juegos de oposición, cuando hay un adversario que se opone a la consecución de mi objetivo; y d) juegos de cooperación-oposición, cuando tengo compañeros que me ayudan en mi objetivos (equipo) pero al mismo tiempo hay un equipo rival que se opone a mi objetivo.

Es necesario destacar que en estas cuatro familias de juegos puede haber presencia o ausencia de competición. Las reglas de los juegos con competición o juegos con memoria de resultado indican de una forma exacta las posibles formas para determinar el vencedor: a) sistema de clasificación, se utiliza comúnmente en carreras de coches, de atletismo y permite clasificar a los participantes según el tiempo obtenido; b) tiempo límite, el ganador se determina cuando el tiempo ha llegado a su fin (e.g. fútbol, baloncesto...); c) a puntuación límite, consiste en la obtención de un resultado determinado (e.g. voleibol, tenis...); y d) Puntuación y duración límite, donde la actividad puede finalizar de cualquiera de las dos formas (ej. judo, taekwondo...). Por otro lado, están los juegos donde el final no está determinado por las reglas del mismo sino por la acción de un evento exterior al propio reglamento, como podría ser la voluntad de los jugadores, el final del recreo o el momento de volver a casa (Etxebeste, del Barrio, Urdangarín, Usabiaga, y Oiarbide, 2014; Parlebas, 2001) y, por tanto, los objetivos no están orientados a un marcador final y la atención está centrada en el componente lúdico del juego (Parlebas, 2001).

La presencia o ausencia de la competición en las clases de educación física es un tema motivo de debate. Diferentes autores señalan la importancia (Lagardera, 2009) y los beneficios que tiene el uso de la competición a nivel afectivo y motivacional (ej. Bernstein, Philips, & Silverman 2011). Sin embargo, contrario a lo que se cree, la competición no siempre favorece las vivencias afectivas ni el cumplimiento de los objetivos, a pesar de su presencia desmedida en los currículos de educación física sin ningún criterio o justificación (Lagardera & Lavega, 2004).

Con relación al proceso de adquisición de competencias emocionales, algunos autores (e.g. Bisquerra & Pérez, 2007) establecen cinco fases, la primera de ellas es fundamental para que el alumno avance este proceso: la toma de conciencia emocional. Consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. En estos procesos las emociones pueden ser valoradas de forma positiva si se satisfacen las expectativas o están en camino de satisfacerse generando un bienestar subjetivo o de forma negativa originando sensación de malestar y sentimiento de desagrado cuando el objetivo que alumno busca no se cumple (Bisquerra, 2000; Lazarus, 1991).

Plantear una educación física emocional comporta activar experiencias educativas profundas donde el alumno se sitúa como centro de interés de todo acto educativo. Para ello es necesario reconocer el alumno como un sistema inteligente, el cual al participar en cualquier situación motriz moviliza de manera unitaria todas las dimensiones de su personalidad (biológica, cognitiva, afectiva y relacional) (Parlebas, 2001), dejando atrás modelos mecanicistas y deportivistas los cuales centran su atención en aspectos muy concretos de la motricidad limitándose a la enseñanza de cómo realizar un lanzamiento, de cómo botar un balón o de cómo realizar un golpeo (Lagardera & Lavega, 2004) y olvidando otros de suma importancia como los sería la afectividad (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Ennis, 2014) .

Algunas investigaciones han demostrado la fuerza de las variables asociadas al juego (tipo de relaciones motrices y competición) para predecir las vivencias emocionales de los participantes (Duran et al., 2014; Etxebeste, et al, 2014; Lavega et al., 2014; Rovira, López Ros, Lagardera, Lavega, & March, 2014). Estos estudios indican que el juego desencadena principalmente emociones positivas, especialmente cuando se hace uso de juegos sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición) sin competición (por ejemplo, juegos en los que los jugadores se permutan los roles, en juegos de persecución; o cambian de equipo, como en la pelota cazadora...). Cuando se emplea la competición con un marcador final, las intensidades emocionales pueden ser más elevadas que en los juegos sin competición a condición de ganar (Lavega, et al 2014).

En los juegos con competición, la efervescencia emocional se produce sobre todo al observar el desenlace final, en el caso de los juegos sin competición, las emociones están asociadas a las experiencias y anécdotas vividas durante los mismos, los

participantes se liberan del resultado para una interpretación más libre y centrada en la dimensión lúdica del juego (Etxebeste et al., 2014).

Estos hallazgos constatan la importancia que debe concederse a la educación de la afectividad en las diferentes etapas educativas, así como la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en el desarrollo de competencias socio-emocionales con el objetivo de fomentar una educación integral que vaya más allá de contenidos netamente académicos.

A partir de este marco teórico de referencia, el objetivo de este estudio fue desvelar la fuerza predictiva de dos variables predictoras asociadas al juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) sobre la intensidad emocional de estudiantes de educación física de secundaria

Método

El estudio correspondió a un diseño predictivo transversal (Ato, López, & Benavente, 2013) ya se exploró la relación funcional de diferentes variables predictoras (variables independientes) sobre la variable criterio (intensidad emocional, entendida como variable dependiente). La muestra fue intencionada (no aleatorizada) y no se empleó ninguna forma de control de las variables extrañas sobre la relación funcional ya que al tratarse de una experiencia educativa no se modificaron las condiciones habituales de las sesiones de educación física de los participantes (distribución de los grupos de estudiantes, número de estudiantes del género masculino y femenino...).

Participantes

Participaron 91 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña, durante el curso académico 2014-2015, 46 hombres (50.5%) y 45 mujeres (49.5%), con un rango de edades de 12 a 14 años ($M = 13.4$, $DT = .91$).

Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta experiencia pedagógica de educación física emocional. Además, esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Procedimiento e Instrumento

Antes de la intervención se llevó a cabo una sesión de formación en emociones, de 1 hora 15 minutos de duración en la que se explicaron las condiciones de participación y se presentaron los instrumentos. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en ocho sesiones de intervención durante las clases de educación física. Se realizaron dos sesiones por cada tipo de juego, una con presencia de competición (se ganaba o se perdía) y otra sin competición (nadie perdía, no había un marcador final).

En la valoración de los estados emocionales de los estudiantes se empleó el cuestionario Games and Emotions Scale (GES) validado por Lavega, March, & Filella, (2013), debían indicar (de 1 a 10) la intensidad emocional que habían experimentado mientras jugaban.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se emplearon dos técnicas estadísticas diferentes pero complementarias: un modelo multinivel representado por los árboles de clasificación (Morgan & Sonquist; 1963) y el modelo lineal generalizado mediante el uso de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) (Ato et al., 2013). Estos modelos se consideran especialmente recomendables para este tipo de estudios (Ato et al., 2013).

Inicialmente se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades emocionales mediante el test Kolmogorov-Smirnov rechazando la hipótesis de normalidad debido a la asimetría de la distribución. En relación con el modelo multinivel se usó la técnica denominada árboles de clasificación CHAID (Morgan & Sonquist; 1963), con 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 padres. Con el procedimiento CHAID se pretendió explicar el nivel de predictibilidad dos variables: tipo de juego (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición) y competición (con competición o sin competición) sobre las emociones experimentadas (emociones positivas o negativas)

Posteriormente, los datos también se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable, para establecer como interaccionaban las variables tipo de juego y la competición con las emociones. Los resultados de las interacciones entre las

variables fueron acompañados por el tamaño del efecto basados en la d de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas (Rosnow & Rosenthal, 2009).

Se estudiaron los efectos de dos variables independientes: a) tipo de juego (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición); y b) competición (con competición, sin competición) sobre la intensidad emocional (positiva y negativa). Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

Resultados

Según el orden jerárquico de los árboles de clasificación (figura 1), el tipo de emoción fue la primera variable predictora, con diferencias estadísticamente significativas entre las emociones positivas y negativas (nodos 1 y 2). Las GEE indicaron mayor intensidad en las emociones positivas ($p < .001$, $M = 4.66$, $DT = .12$, $d = 30.2$, $CI [29.68, 30.73]$) en comparación con las emociones negativas ($M = 1.33$, $DT = .035$).

La segunda variable predictiva fue la competición en el juego (nodos 3 y 4) diferenciando entre la presencia o ausencia de esta en los juegos. Estos datos se confirman con los obtenidos en las GEE, las cuales indican que los juegos sin competición causaron mayor intensidad emocional en los participantes ($p < .001$, $M = 3.12$, $DT = .063$, $d = 3.6$, $CI [3.5, 3.7]$) en comparación con los juegos con competición ($M = 2.86$, $DT = .079$).

Finalmente, la tercera variable predictiva según el orden jerárquico fue el tipo de juego atendiendo a la relación motriz (nodo 5, 6 y 7). Los resultados de los árboles de clasificación coinciden con las GEE, al observar que los juegos de oposición ($M = 3.21$, $DT = .073$) presentaron mayor intensidad emocional en comparación con los juegos psicomotores ($p < .001$, $M = 2.80$, $DT = .085$, $d = 5.17$, $CI [5.07, 5.27]$), y también que los de cooperación-oposición ($p = .021$, $M = 3.00$, $DT = .089$, $d = 2.58$, $CI [2.51, 2.64]$) y de cooperación ($p = .008$, $M = 2.96$, $DT = .091$, $d = 3.03$, $CI [2.95, 3.10]$).

Con relación a las emociones negativas, las características del juego no fueron determinantes para predecir este tipo de emociones.

Figura 1. Variables predictivas de la intensidad emocional en alumnos de secundaria

Tabla 1

Efectos del modelo lineal de GEE.

Factor	Chi-cuadrado de Wald	gl	<i>p</i>
Emociones	701.449	1	<.001
Competición	15.693	1	<.001
Relación motriz (Dominio)	35.704	3	<.001
Emociones*Competición	17.730	1	<.001
Competición*Relación motriz	28.726	3	<.001

Las emociones suscitadas en el juego por la competición

Al analizar la competición y el tipo de emociones vivencias en los juegos, el árbol de clasificación desveló que la primera variable predictiva de las emociones positivas fue la competición, diferenciando entre la presencia o ausencia de esta. Las GEE confirmaron que las emociones positivas fueron más intensas en los juegos con competición ($p < .001$, $M = 4.37$, $DT = .16$, $d = 25.69$, $CI [25.24, 26.14]$) y también sin competición ($p < .001$, $M = 4.93$, $DT = .114$, $d = 42.6$, $CI [41.86, 43.34]$) en comparación con las emociones negativas en ambos tipos de juegos (con competición: $M = 1.353$, $DT = .045$; sin competición: $M = 1.31$, $DT = .038$). Las emociones negativas no mostraron ninguna variable predictiva a tener en cuenta en el árbol de clasificación.

Las emociones suscitadas en el juego por las relaciones motrices y la competición

Después de la competición, la principal variable predictiva para las emociones positivas fue el tipo de relación motriz en el juego. Los árboles de clasificación indicaron que los juegos sin competición generaron mayor bienestar, específicamente en los juegos de oposición, seguidos de los juegos psicomotores, de cooperación-oposición y de cooperación. En los juegos con competición no se detectó ninguna variable predictiva. Sin embargo, las GEE revelaron que cuando los juegos incorporaban la competición por un marcador final, los juegos psicomotores originaron menor intensidad emocional ($M = 2.66$, $DT = .10$) que los otros juegos sociomotores: juegos de cooperación ($p = .012$, $M = 2.97$, $DT = .19$, $d = 2.04$, $CI [1.98, 2.10]$), de oposición ($p < .001$, $M = 2.93$, $DT = .088$, $d = 2.86$, $CI [2.79, 2.93]$), de cooperación-oposición ($p = .012$, $M = 2.90$, $DT = .11$, $d = 2.28$, $CI [2.22, 2.34]$).

Discusión

Esta investigación tenía como objetivo desvelar la fuerza predictiva de las características del juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) para explicar la intensidad emocional de estudiantes de secundaria.

Los árboles de clasificación pusieron al descubierto patrones de comportamiento en las emociones positivas de los participantes, mientras que con las emociones negativas no se obtuvo ningún patrón, coincidiendo con los hallazgos de estudios previos que indican el efecto de los juegos motores sobre las emociones positivas de los participantes (Duran, et al. 2014, Lavega, et al. 2014, Muñoz, Lavega, Serna, Sáez de Ocáriz, & March, 2017). Una vez más se confirma el papel del juego motor como factor desencadenante de emociones positivas y como herramienta potencial para trabajar las competencias socio-emocionales en adolescentes, ya que durante los juegos los participantes se sumergen en un laboratorio donde pueden identificar, comprender, expresar y regular sus propias emociones.

Favorecer las experiencias positivas durante el juego ayudará al estudiante a consolidar su personalidad, a asumir retos, abrir su mente ante las dificultades resolviendo los problemas de manera óptima, así mismo se crearán vínculos con otras personas mejorando sus habilidades relacionales en el contexto educativo y en la sociedad. Por tanto, el profesor de educación física que pretenda educar las competencias socio-emocionales, debería considerar las variables asociadas a la lógica interna del juego como sería el tipo de relación motriz en el juego planteado y la presencia o ausencia de competición durante el mismo para generar bienestar (Duran & Costes, 2018; Etxebeste et al., 2014; Lavega et al., 2014), sin olvidar que, además de estas variables, las vivencias afectivas también tienen un carácter subjetivo y están influenciadas por el significado personal que cada uno de los participantes le otorgue a esa experiencia (Bisquerra, 2000).

Las prácticas motrices propuestas permitieron a los participantes vivenciar múltiples experiencias de bienestar vinculadas a la victoria, a la derrota o a la ausencia de competición durante los mismos. En este caso, fueron los juegos sin competición, los que causaron mayor intensidad emocional positiva, probablemente se deba a que en este tipo de juegos las experiencias están vinculadas generalmente a la dimensión lúdica del intercambio de secuencias motrices que se desencadenan durante la partida (Etxebeste, et al, 2014). En estos juegos las acciones motrices carecen de carácter excluyente y no se

clasifica a los participantes en ganadores y perdedores, por tanto, no están orientadas hacia un marcador final (Lagardera, & Lavega, 2003), alejando a los protagonistas del estrés competitivo propio de otro tipo de prácticas motrices como los deportes, donde se clasifica a los participantes (Lavega, et al. 2011; Parlebas, 2001).

Así como la presencia o ausencia de competición durante el juego son determinantes para las emociones positivas de los participantes, el tipo de relación motriz que se produzca durante el mismo también condicionan la afectividad de los participantes. Se constata que la experiencia emocional es diferente cuando se practican juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación oposición (Parlebas, 2001; Lavega et al., 2014, Lavega, Lagardera, Prat-ambròs, Muñoz-Arroyave, & Costes 2018). En el caso de los juegos de cooperación-oposición y en los juegos psicomotores, los alumnos experimentaron intensidades emocionales positivas más intensas ya que no se tenían que compararse directamente con sus adversarios; los retos eran con ellos mismos conociendo sus debilidades y fortalezas, pero sin caer en la necesidad de saber si se es el mejor o no. Estas situaciones los alejan de una realidad social donde constantemente están estimulados de forma consciente o inconsciente para competir, compararse y alcanzar el reconocimiento de los demás

Conclusiones

El juego motor es una excelente herramienta pedagógica para trabajar las competencias socio-emocionales en secundaria, ya que genera principalmente emociones positivas muy intensas en comparación con las emociones negativas

El profesor de educación física debería saber que a través del juego motor se puede potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socio-emocionales. Para ello, es necesario conocer los efectos que causan en los participantes las tareas motrices propuestas según su lógica interna, ya que las emociones positivas están condicionadas por factores como el tipo de juego realizado y la presencia o ausencia de competición. Esta aportación brinda una herramienta al profesor de educación física en la seleccionar los contenidos a desarrollar (e.g. juegos sin competición) cuando el objetivo de la sesión este orientado a generar experiencias afectivas positivas

Con relación a las emociones negativas, se ha observado que estas no fueron causadas por aspectos relacionados con el juego, sin embargo, es importante profundizar en este aspecto ya que esto le permitirá al profesor de educación física realizar intervenciones prácticas con mayor criterio, siempre buscando favorecer la formación integral de sus alumnos.

De cara a investigaciones futuras, sería interesante saber si estas tendencias emocionales se repiten en otro tipo de población y ubicación geográfica. Asimismo, sería de total interés continuar estudiando la contribución del juego durante la clase de educación física en la regulación y control de las emociones, desarrollando las otras fases que están presentes en el proceso de adquisición de competencias emocionales

Referencias

- 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
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología* 29 (3), 1038-1059. doi: [10.6018/analesps.29.3.178511](https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511)
- 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. doi: [10.1123/jtpe.30.1.69](https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). New York: Spring.
- 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
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2014). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(70).
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effective-ness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6-13. doi: [10.1080/02701367.2014.872979](https://doi.org/10.1080/02701367.2014.872979)
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.

- Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament. (2010). *Educació Física a l'ESO. Orientacions per al desplegament del curriculum*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/60cefe13-1d35-4197-92e2-9fdd78f14110/orientacions_educacio_fisica_eso.pdf
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Lagardera, F. (2009). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI. *Citius, altius, fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*, 2(1), 49-71.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-ambròs, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2018). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 1-10.
- 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), 151-165.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58(302), 415-434.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196-203.

- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*(2), 354.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: Why, when, and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*(1), 6-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.1.6>
- Rovira, G., López Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, (32)*, 105-125. doi: [10.6018/j/194111](https://doi.org/10.6018/j/194111)
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.) (2007). *Emotions in education*. San Diego: Academic Press.

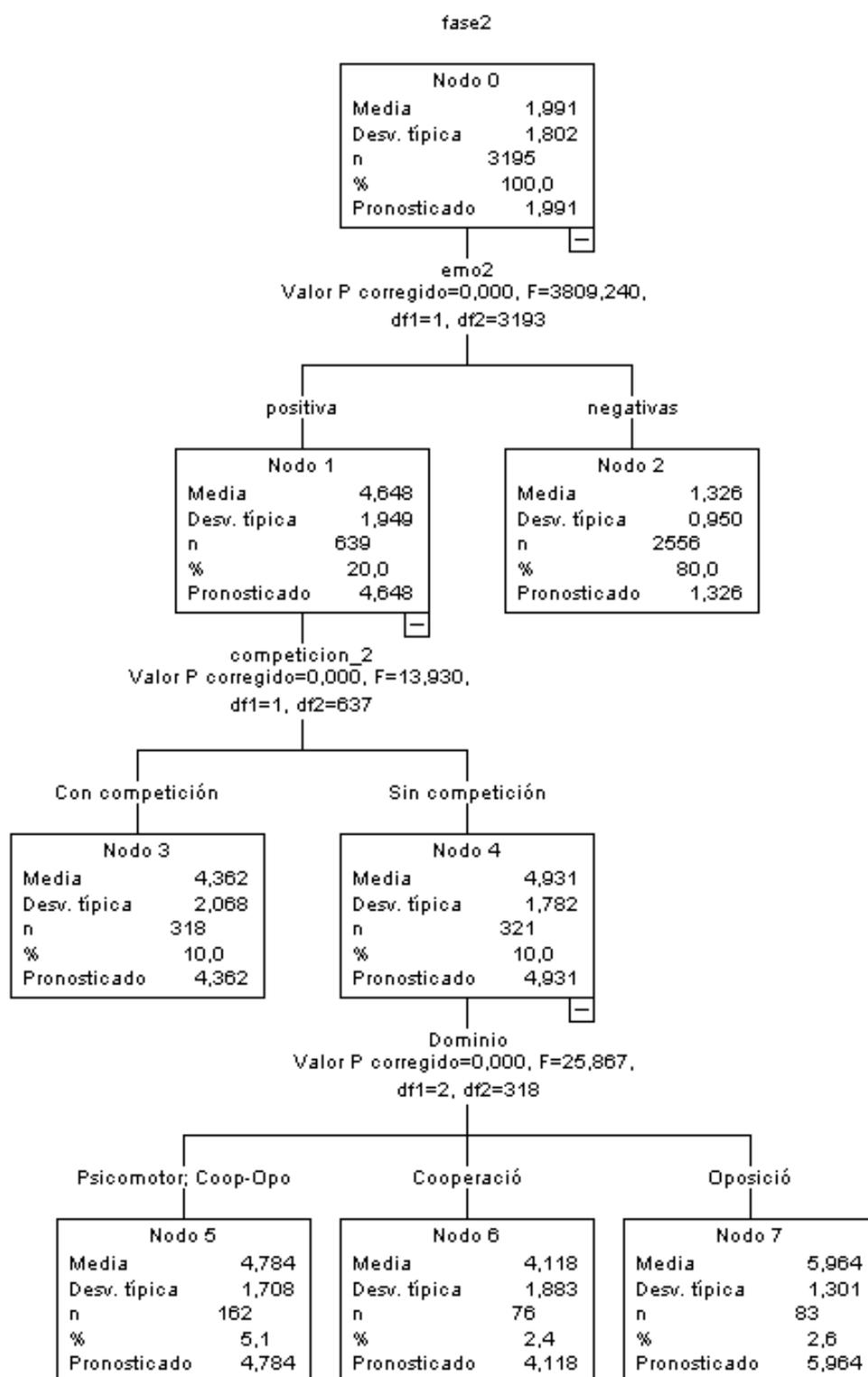


Figura 1. Variables predictivas de la intensidad emocional en alumnos de secundaria

Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto

Jorge Serna Bardavío*, Verónica Muñoz Arroyave*, Pere Lavega Burgués*,
Jaume March-Llanes**, Unai Sáez de Ocáriz Granja *** y Raúl Híleno González*

INFLUENCE OF MOTOR TASKS ON THE PLAYERS' MOODS IN BASKETBALL

KEYWORDS: Affectivity, POMS, result, competition, performance.

ABSTRACT: The goal of the research was to analyze the awareness of the moods in two basketball teams, taking into account the type of motor task and the result. The research was conducted on players belonging to the Spanish Amateur Basketball League and on players in the female children's selection during the 2010-2011 season. Three registers were carried out, each one consisting of four sessions, one for each type of motor task. Mood states were recorded before warming up, in the middle of the session and at the end. In order to evaluate them, a reduced version of the Profile of Mood States questionnaire was chosen. A generalized estimates equation model was used, obtaining the following results: a) the different types of motor tasks activate differing mood states; b) a defeat's role as a detonator for negative emotional states is emphasized; c) duels between players, when combined with a loss, generate negative mood states both in boys as well as in girls; d) non-opposition motor tasks (psychomotor and cooperative tasks) activate positive mood states, and can thus be used as affectivity regulators.

El baloncesto de alta competición genera situaciones de gran eferescencia afectiva (Parlebas, 1970) producto de la interacción de múltiples variables siendo el resultado del encuentro una de las más influyentes debido al valor social que se le otorga (Bisquerra, 2011). Ganar durante la competición provoca en los deportistas constantes desequilibrios afectivos en función del resultado parcial combinando situaciones de bienestar y satisfacción con momentos de malestar y frustración (Puig y Vilanova, 2011). Esta situación concluye con la finalización del encuentro y el resultado final, distinguiendo entre vencedores y vencidos (Etxebeste, 2012; Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga y Oiarbide, 2014).

Este tipo de situaciones motrices competitivas requiere de jugadores competentes en su dimensión afectiva debido a su influencia en el rendimiento (Hanin, 2000; Lazarus, 2000). Para alcanzar dicha competencia, algunos autores (e.g. Bisquerra, 2000) proponen modelos basados en diferentes fases siendo la primera de las cuales la toma de conciencia. En este estadio, el deportista aprende a reconocer los estados de ánimo (EA), sentimientos o emociones que se le presenta, lo cual supone un gran avance en el descubrimiento de su afectividad (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March, 2014). De todas las variables que componen la dimensión afectiva, los EA han sido estudiados por su influencia en el rendimiento y han demostrado su capacidad predictiva (e.g. Arruza, Arrieta y Balagué, 1998)

proponiendo un perfil óptimo de rendimiento cuya representación gráfica tiene forma de iceberg (Andrade, Arce, Seoane, 2000; Balaguer, Fuentes, García-Merita, Pérez Recio y Meliá, 1993).

Para poder optimizar la dimensión afectiva de los jugadores, los entrenadores disponen de las tareas motrices (TM) que utilizan en sus entrenamientos. Investigaciones recientes han mostrado que no todas las TM provocan los mismos efectos sobre la afectividad de los participantes (Lavega et al., 2014; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Muñoz, Lavega, Serna, Sáez de Ocáriz y March, en prensa; Oiarbide, Martínez de Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin, 2014). Apoyados en la praxiología motriz (Parlebas, 2001), y de acuerdo con el tipo de comunicación motriz que se establece entre los jugadores se pueden distinguir cuatro tipos de TM: aquellas donde hay ausencia de interacción con otros deportistas (sin compañeros y sin adversarios), denominadas psicomotrices; aquellas donde hay compañeros pero no adversarios, denominadas TM de cooperación; aquellas donde hay compañeros pero sí adversarios, denominadas TM de oposición; y finalmente, TM donde hay compañeros y adversarios, denominadas de cooperación-oposición.

Además, algunas investigaciones han encontrado diferencias en la vivencia afectiva entre TM con competición y sin competición demostrando el impacto afectivo que genera el resultado de la competición en los practicantes (González-Bono,

Correspondencia: Jorge Serna Bardavío. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Lleida. E-mail: jorgeserna1979@hotmail.com

*Instituto Nacional de educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Lleida.

**Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida.

***Instituto Nacional de educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Barcelona.

Fecha de recepción: 17-03-2016. Fecha de aceptación: 19-09-2016

Salvador, Serrano y Ricarte, 1999; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013). Por otro lado, hay estudios que han mostrado los efectos positivos de convivir tanto con la victoria como con la derrota con el objetivo de aprender a gestionar el resultado, aprendiendo a ganar y a perder (Ames, 1984).

Además, se deben tener en cuenta otras variables en su relación con la afectividad, como son el sexo y la edad de los jugadores: respecto al sexo existen diferencias en la interpretación afectiva de los acontecimientos deportivos entre hombres y mujeres tal y como afirman otras investigaciones (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014; Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, Cruz, 2011); y, respecto a la edad, también se han encontrado diferencias en la vivencia afectiva entre adolescentes y universitarios al realizar juegos deportivos (Duran y Costes, en prensa).

Según lo expuesto, el objetivo fue analizar la influencia del tipo de TM según la interacción motriz y el resultado, sobre los EA en jugadores de dos equipos de baloncesto (un equipo senior masculino y una selección autonómica infantil femenina). Considerando que se trata de variables que manejan habitualmente los entrenadores y que pueden incidir en la respuesta afectiva y, por tanto, en el rendimiento de los jugadores.

Método

Este estudio siguió un diseño cuasi-experimental ya que la selección de la muestra fue intencionada (no aleatorizada).

Participantes

El estudio se realizó con jugadores de la Liga Española de Baloncesto Amateur (EBA) ($n = 13$; $M = 22.3$ años; rango de edad = 18 y 28 años; $DT = 3.12$) y jugadoras de una selección infantil femenina que participaron en el Campeonato de España de Selecciones Autonómicas ($n = 13$; $M = 13.8$ años; rango de edad = 13 y 14 años, $DT = 0.43$) en la temporada 2010-2011.

Instrumento y procedimiento

Ambos equipos realizaron tres registros a lo largo del proceso: a) el equipo Senior masculino realizó uno en pre-temporada, otro a mitad de temporada (primera semana de enero) y el último, finalizando la temporada (primera semana de mayo); b) en el equipo infantil femenino, el primer registro fue al empezar la pre-selección (julio), el segundo en mitad de la preparación (primera semana de diciembre) y el último, fue la última semana de preparación antes del Campeonato de España (última semana de diciembre). Cada registro estaba compuesto por 4 sesiones (una por cada tipo de TM). Las sesiones psicomotrices, de cooperación y de oposición estaban compuestas por ocho TM con la misma interacción motriz mientras que las sesiones de cooperación-oposición fueron partidos amistosos (uno los chicos y dos las chicas) y partidos de entrenamiento (dos los chicos y uno las chicas). Los cuestionarios fueron completados tres veces en cada sesión; la primera, antes del calentamiento; la segunda, a mitad de la sesión (tras la cuarta TM) o en la mitad del partido; la tercera, al finalizar la sesión o partido.

Para valorar los EA se eligió la versión reducida del cuestionario *Profile of Mood States (POMS)* que permite conocer variables predictivas del éxito deportivo mediante la obtención del perfil óptimo de rendimiento (iceberg) (Andrade et al., 2000). Los ítems se agruparon en cinco factores, cuatro negativos (EA⁻): Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA),

Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI) y uno EA positivo (EA⁺): Vigor-Actividad (VA).

Análisis de datos

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gaussiana de correlación intercambiable, ya que los datos de la variable dependiente (estado de ánimo) no siguieron una distribución normal (según el test de Kolmogorov-Smirnov) y además se trataba de variables correlacionadas, ya que cada persona nos proporcionaba una gran cantidad de datos. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañados por el tamaño del efecto basados en la d de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas.

Resultados

Se ha optado por realizar la descripción de los resultados en función del efecto de cada una de las variables independientes: a) tipo de TM, b) el resultado de la tarea (sin victoria antes de empezar la sesión; ganar, empatar o perder a mitad de la sesión; y finalmente, ganar o perder al final de la sesión), c) sexo y las interacciones entre estas sobre los distintos factores de estado de ánimo (variable dependiente) en dos equipos de baloncesto. En la siguiente tabla se muestran los resultados correspondientes a las pruebas de efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas (Tabla 1).

Tipo de interacción motriz de las tareas motrices y estados de ánimo

Los EA⁺ presentaron diferencias ($p < .001$) según el tipo de tarea realizada. Las tareas psicomotrices ($p = .006$) y cooperativas ($p < .001$) aumentaron en comparación con las tareas motrices de oposición (Tabla 2). Cuando se realizaron tareas motrices de cooperación-oposición no se observó ningún cambio significativo en los EA⁺ de los participantes en comparación con las TM de oposición.

Al analizar los EA⁻ se observó que solo la FI se vio afectada ($p < .001$) por el tipo de tarea que se realizó. Presentaron valores más bajos las tareas psicomotrices ($p = .006$), de cooperación ($p < .001$) y cooperación-oposición ($p = .015$) en comparación con los valores obtenidos en las tareas de oposición (Tabla 2).

Tipo de resultado de las tareas motrices y estados de ánimo

Se observaron diferencias en los EA⁻ ($p < .001$) y EA⁺ ($p = .021$) según el resultado obtenido. Se observó que tras la derrota aumentó significativamente los valores de TA ($p < .001$), DA ($p < .001$) y FI ($p < .001$) en comparación con los valores registrados al inicio de la sesión. Tras la derrota también se obtuvieron valores más intensos en TA ($p < .001$), DA ($p < .001$) y RH ($p < .001$) en comparación con las actividades con victoria. En FI no se observaron diferencias entre las actividades con victoria y derrota. De la misma manera al estudiar los EA⁺ se observaron diferencias entre las tareas motrices con victoria ($p = .003$) y derrota (Tabla 3).

El fuerte efecto del resultado sobre la TA en comparación con las otras dimensiones de los EA alteró la tendencia del perfil iceberg en los jugadores (Figura 1).

Sexo-Edad y estados de ánimo

Al analizar los EA⁻ se observó diferencias según el sexo-edad en RH ($p = .008$) y FI ($p < .001$); y en los EA⁺ en VA ($p = .005$). Los integrantes del equipo EBA (hombres) registraron valores

Factor	Tipo III		
	Chi-cuadrado de Wald	gl	p
Tipo de TM			
Fatiga-Inmovilidad	21.590	3	<.001
Vigor-Actividad	22.087	3	<.001
Resultado			
Tensión-Ansiedad	24.967	3	<.001
Depresión-Abatimiento	28.403	3	<.001
Rabia-Hostilidad	72.367	3	<.001
Fatiga-Inmovilidad	24.446	3	<.001
Vigor-Actividad	9.764	3	.021
Sexo			
Rabia-Hostilidad	7.148	1	.008
Fatiga-Inmovilidad	6.987	1	<.001
Vigor-Actividad	7.747	1	.005
Tipo de TM*Resultado			
Tensión-Ansiedad	81.559	8	<.001
Depresión-Abatimiento	17.006	8	.030
Rabia-Hostilidad	19.439	8	.013
Fatiga-Inmovilidad	37.454	8	<.001
Vigor-Actividad	66.341	8	<.001
Tipo de TM* Sexo			
Fatiga-Inmovilidad	23.723	3	<.001
Resultado* Sexo			
Depresión-Abatimiento	12.801	3	.005
Rabia-Hostilidad	16.548	3	.001
Vigor-Actividad	9.173	3	.027

Tabla 1. Pruebas de efectos del modelo de los estados de ánimo en función de las variables analizadas.

Factores	M	DT	p	d de cohen
Fatiga-Inmovilidad				
Oposición	5.82	.6449	----	
Psicomotor	4.33	.470	.006	2.64
Cooperación	4.08	.567	<.001	2.86
Cooperación-Oposición	4.51	.610	.015	2.08
Vigor-Actividad				
Oposición	11.90	.685	----	
Psicomotor	14.39	.575	<.001	3.50
Cooperación	13.66	.549	<.001	2.83
Cooperación-Oposición	12.16	.757	.603	.41

Tabla 2. Efecto del tipo de interacción motriz de las TM sobre los estados de ánimo.

Factores	M	DT	p	d de cohen
Tensión-Ansiedad				
Derrota	8.37	.569	----	
Sin victoria	6.68	.509	<.001	3.13
Con victoria	7.39	.553	.001	1.74
Empate	9.29	1.012	.347	1.12
Depresión-Abatimiento				
Derrota	3.01	.540	----	
Sin victoria	1.39	.355	<.001	3.54
Con victoria	1.40	.328	<.001	3.60
Empate	1.37	.552	.004	3.003
Rabia-Hostilidad				
Derrota	9.86	.749	----	
Sin victoria	5.28	.382	<.001	7.70
Con victoria	6.46	.488	<.001	5.37
Empate	7.51	.862	.009	2.91
Vigor-Actividad				
Derrota	12.27	.694	----	
Sin victoria	12.2	.630	.190	.10
Con victoria	13.54	.558	.003	2.01
Empate	13.78	.968	.087	1.79
Fatiga-Inmovilidad				
Derrota	5.18	.538	----	
Sin victoria	3.15	.489	<.001	3.94
Con victoria	5.24	.530	.868	.11
Empate	5.39	.826	.732	.30

Tabla 3. Efecto del resultado de las TM sobre los estados de ánimo.

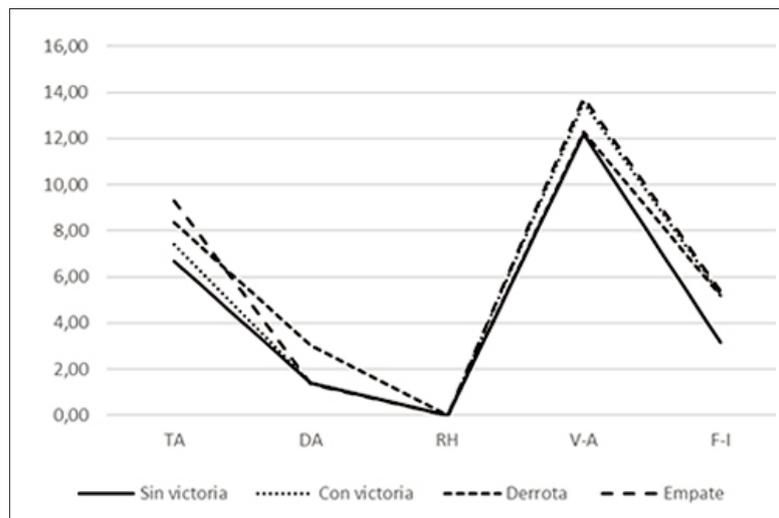


Figura 1. Perfil Iceberg. Efecto del resultado en los EA

más elevados en los EA⁻ como RH y FI ($p = .005$), y en los EA⁺ menores incrementos en VA ($p = .004$) en comparación con la selección femenina (Tabla 4).

Tipo de interacción motriz de las tareas motrices y resultado en los estados de ánimo

Al analizar la interacción entre las variables tipo de tarea motriz y resultado se registraron diferencias en los EA⁻ ($p < .005$) y EA⁺ ($p < .001$).

Estados de ánimo negativos

Se observaron valores superiores en las tareas motrices psicomotrices con derrota en TA ($p = .012$), DA ($p = .011$) y RH ($p < .001$) en comparación con las actividades sin victoria (inicio

de la sesión); mientras que en las tareas motrices psicomotoras con victoria se observaron valores inferiores de FI ($p < .005$). En las tareas motrices cooperativas con derrota se registraron valores más intensos que en la victoria en TA ($p = .003$), DA ($p = .018$) y RH ($p = .001$); en FI se presentaron valores superiores en las tareas motrices con victoria ($p = .032$) comparación con las actividades sin victoria (inicio de la sesión). En las tareas motrices de oposición con derrota se encontraron valores más intensos en relación al inicio de la sesión en TA ($p = .024$), DA ($p = .003$), RA ($p < .013$) y FI ($p < .001$). Lo mismo ocurrió en las tareas motrices de cooperación-oposición donde las actividades con derrota también registraron valores superiores TA ($p < .001$), DA ($p < .001$), RA ($p < .001$) y FI ($p < .001$) (Tabla 5).

Factores	M	DT	p	d de cohen
Rabia-Hostilidad				
Hombres	8.84	.869	.005	4.21
Mujeres	5.68	.609	----	
Vigor-Actividad				
Hombres	11.43	.965	.004	4.08
Mujeres	14.74	.619	----	
Fatiga-Inmovilidad				
Hombres	6.09	.927	.005	3.93
Mujeres	3.31	.372	----	

Tabla 4. Efecto del sexo sobre los estados de ánimo.

Factor	Sin victoria		Victoria		Derrota		p	d de cohen
	M	DT	M	DT	M	DT		
Tensión-Ansiedad								
Psicomotores	6.75	.632	----	----	8.27	.736	.012	2.21
Cooperación	----	----	6.37	.582	8.25	.672	.003	2.99
Oposición	7.30	.552	----	----	8.97	.684	.024	2.68
C-O	5.25	.570	----	----	8.00	.685	<.001	4.36
Depresión-Abatimiento								
Psicomotores	1.59	4.60	----	----	2.96	.731	.011	2.24
Cooperación	----	----	1.23	.530	2.65	.581	.018	2.55
Oposición	1.60	.442	----	----	3.23	.719	.003	2.73
C-O	.757	.250	----	----	3.18	.654	<.001	4.89
Rabia-Hostilidad								
Psicomotores	5.30	.499	----	----	9.54	.760	<.001	6.59
Cooperación	----	----	6.17	.654	8.93	1.00	.001	3.26
Oposición	5.45	.471	----	----	10.63	1.183	<.001	5.76
C-O	4.65	.420	----	----	10.36	.955	<.001	7.74
Vigor-Actividad								
Psicomotores	13.4	.584	----	----	16.07	.974	.013	3.32
Cooperación	----	----	14.58	.665	12.97	.796	.017	2.19
Oposición	12.6	.689	----	----	11.27	.780	.039	1.80
C-O	12.9	.938	----	----	11.28	.945	.023	1.72
Fatiga-Inmovilidad								
Psicomotores	3.31	.468	4.82	.489	----	----	.001	3.09
Cooperación	3.58	.535	4.38	.560	----	----	.032	1.43
Oposición	3.34	.454	----	----	6.81	.962	<.001	4.61
C-O	2.39	.719	----	----	5.40	.888	<.001	3.72

Tabla 5. Efecto del tipo de interacción motriz y el resultado de las TM sobre los estados de ánimo.

Estados de ánimo positivos

Con relación a los EA⁺ en las tareas motrices psicomotrices el VA aumentó con la derrota en comparación con el inicio de la sesión, mientras que en las tareas motrices de cooperación los EA⁺ mejoraron con la victoria en comparación con la derrota ($p = .017$). En las tareas motrices de oposición ($p < .001$) y cooperación-oposición ($p < .001$) se registraron valores más positivos al inicio de la sesión en comparación con las actividades con derrota (Tabla 5).

Tipo de interacción motriz de las tareas motrices y el sexo en los estados de ánimo

El equipo EBA obtuvo valores más intensos en FI ($p < .005$)

que la selección femenina en los distintos tipos de tareas motrices a excepción de las tareas motrices de cooperación-oposición donde no se encontraron diferencias (Tabla 6).

Tipo de resultado y sexo en los estados de ánimo

Al analizar la interacción entre la variable resultado y el sexo, se observó cambios en DA ($p = .005$), RH ($p = .001$) y VA ($p = .027$). Los hombres y las mujeres ante la derrota registraron valores más elevados de DA y RH en comparación con las tareas motrices sin victoria (inicio de sesión), con victoria y empate. Así mismo, en VA las chicas registraron valores más elevados en el inicio de la sesión ($p < .001$) y en las tareas motrices con victoria ($p < .001$) en comparación con las tareas motrices con derrota;

Factor	Hombres		Mujeres		p	d de cohen
	M	DT	M	DT		
Fatiga-Inmovilidad						
Psicomotores	5.75	.861	2.92	.371	.002	4.26
Cooperación	6.02	1.05	2.14	.397	.001	4.88
Oposición	7.26	1.08	4.38	.577	.013	3.32
C-O	5.05	1.11	3.96	.477	.362	1.27

Tabla 6. Efecto del tipo de interacción motriz de las TM y el sexo sobre los estados de ánimo.

mientras que los hombres solo registraron valores más elevados de VA en las situaciones con victoria ($p = .022$) en comparación con las tareas motrices donde fueron derrotados (Tabla 7).

Discusión

El objetivo fue analizar la influencia del tipo de TM según la interacción motriz y el resultado, sobre los EA en jugadores de dos equipos de baloncesto (un equipo senior masculino y una selección autonómica infantil femenina).

En cuanto al tipo de interacción motriz de las TM se encontraron diferencias en los EA⁺ de los jugadores y jugadoras en función de su lógica interna confirmando los resultados obtenidos en otras investigaciones (Muñoz et al, en prensa); las TM sin oposición (psicomotrices y de cooperación) provocaron un aumento en los EA⁺ en la línea de lo observado en otras investigaciones (Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, Araújo y Jaqueira, 2013; Lavega et al., 2014; Serna, 2014). En cambio, al estudiar los EA⁻, no se encontraron diferencias en el tipo de TM, excepto en la dimensión FI, cuyos valores más elevados se encontraron en las TM de oposición debido, probablemente, a que este tipo de TM representan un esfuerzo fisiológico importante (Dehesa, García-Tormo, Vaquera y Bayón, 2015).

Estos hallazgos constatan el impacto de la lógica interna de las TM sobre los deportistas anticipando los procesos que desencadenará en los jugadores (Lagardera y Lavega, 2004). Este es un aspecto crucial para los entrenadores ya que les permitirá prever las conductas motrices que pueden emerger de las TM planteadas para el entrenamiento y las posibles exigencias afectivas que supondrán a los jugadores (Lavega et al., 2011).

Respecto al efecto del resultado en los EA, a pesar de que la presente investigación abordó únicamente entrenamientos y partidos amistosos, se encontraron diferencias entre los EA⁺ y EA⁻; es decir, en el momento que aparece la competición y en consecuencia un resultado, independientemente que el partido o la TM sea oficial o no, va a existir una alteración de la afectividad de los jugadores provocando un aumento de los EA⁻ en la derrota tal y como aportan otras contribuciones científicas (Etxebeste, et al., 2014; Lavega et al., 2014).

Los dos equipos obtuvieron un perfil iceberg aceptable ya que los valores de DA, RH, VA y FI marcaron la tendencia esperada tal y como aportan otras publicaciones (Andrade et al., 2000; González-Bono et al., 1999; Muñoz et al., en prensa), solo los valores de TA se vieron fuertemente afectados por la variable

Factor	Hombres				Mujeres			
	M	DT	p	d de cohen	M	DT	p	d de cohen
Depresión-Abatimiento								
Sin victoria	1.92	.638	<.001		.87	.318	.015	2.08
Victoria	1.605	.534	<.001		1.19	.392	.013	.87
Derrota	4.20	.894	----		1.81	.584	----	.57
Empate	1.67	1.17	.012		1.07	.419	.043	.68
Rabia-Hostilidad								
Sin victoria	6.11	.665	<.001		4.44	.406	.001	3.03
Victoria	7.34	.835	<.001		5.58	.539	.018	2.50
Derrota	12.7	1.080	----		7.03	1.00	----	5.44
Empate	9.34	1.81	.037		5.67	.704	.039	2.67
Vigor-Actividad								
Sin victoria	10.43	1.129	.010		15.41	.548	<.001	5.64
Victoria	12.63	.919	.022		14.46	.627	<.001	2.32
Derrota	10.78	1.109	----		13.76	.823	----	3.06
Empate	12.05		1.845.780		15.52	.718	.121	2.48

Tabla 7. Efecto del sexo y el resultado de las TM sobre los estados de ánimo.

resultado mostrando un comportamiento diferente al esperado. Esto podría deberse al impacto de la competición y del resultado sobre los deportistas tal y como argumenta la literatura

En lo que concierne al estudio de la interacción entre el tipo de TM y el resultado en los EA se extrae que en las tareas psicomotrices hubo diferencias en los EA en función de la victoria o la derrota en comparación con el inicio de la sesión. La derrota provocó un aumento de los EA⁻ al ser comparado con el inicio de la sesión excepto en la FI debido probablemente a la baja intensidad fisiológica de este tipo de tareas. En cuanto a los EA⁺ se presentó un aumento del VA con la derrota respecto a la llegada al entrenamiento y no se encontraron diferencias entre ganar o perder. Estos datos confirman el valor del resultado al perder, pero curiosamente, a pesar de ello, los EA⁺ mejoraron respecto al inicio aumentando el bienestar de los deportistas tal y como confirman otras investigaciones (Lavega et al., 2013).

En las TM de cooperación, solo hubo diferencias entre la victoria y la derrota. En general, los EA⁻ fueron superiores al perder respecto al ganar, excepto en FI probablemente producto por la escasa carga fisiológica de estas tareas. En referencia a los EA⁺, estos fueron superiores en la victoria en comparación con la derrota. Este comportamiento no sigue la línea de resultados obtenidos en otras investigaciones (Lavega et al., 2014) donde explican el papel de las TM cooperativas como generadoras de bienestar emocional a pesar de la derrota.

En las TM que había presencia de oposición (TM de oposición y TM de cooperación-oposición) todos los EA⁻ aumentaron y los EA⁺ disminuyeron en la derrota respecto al inicio de la sesión. Es decir, el malestar estuvo asociado únicamente a la derrota ya que con la victoria no se encontraron diferencias. Por consiguiente, el problema puede residir en la interpretación afectiva de la derrota en los duelos tanto entre jugadores como entre equipos (Jaqueira et al., 2014; Lavega et al.,

2014). Estos resultados son de gran interés para el entrenador ya que permite la familiarización de los jugadores en el entrenamiento con EA positivos y negativos contribuyendo de ese modo a la mejora de su rendimiento en la competición.

Respecto a las diferencias entre los equipos estudiados, los chicos presentaron mayores valores de FI que las chicas en las TM psicomotrices, de cooperación, y de oposición. El hecho que en las TM de cooperación-oposición no haya diferencias entre grupos puede ser porque probablemente en un equipo Senior de ese nivel el entrenamiento va dirigido a la competición del fin de semana y entienden que este tipo de TM son las que más transferencia tienen durante la misma en lugar de sesiones descontextualizadas del cinco contra cinco (Parlebas, 2001).

Al estudiar el sexo-edad interactuando con el resultado se obtuvo que la derrota, independientemente del sexo provoca EA⁻ (DA, RH), lo que confirma el poder del resultado y el efecto de la derrota sobre los participantes tal y como confirman investigaciones (Ames, 1984). En cuanto a los EA⁺, las chicas manifestaron niveles más elevados al llegar (probablemente por la ilusión de pertenecer a la selección y por la edad) y en la victoria al ser comparada con la derrota. Los chicos solo manifestaron mayores EA⁺ en la victoria al compararlo con la derrota, lo cual destaca el papel hegemónico de la victoria (Jaqueira et al., 2014).

En resumen, esta investigación identifica cinco conclusiones de interés para el entrenador de baloncesto: a) los distintos tipos de TM desencadenan EA desiguales; b) se destaca el papel de la derrota como desencadenante de EA⁻; c) los duelos entre jugadores y equipos unidos a la derrota suscitan EA⁻ tanto en chicos como en chicas; d) las TM sin oposición (psicomotrices y de cooperación) activan EA⁺ pudiendo ser utilizadas como reguladoras de la afectividad; e) no existen diferencias en los EA de chicos y chicas al participar en TM de cooperación-oposición.

INFLUENCIA DE LAS TAREAS MOTRICES SOBRE LOS ESTADOS DE ÁNIMO EN BALONCESTO

PALABRAS CLAVE: Afectividad, POMS, resultado, competición, rendimiento.

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue analizar la toma de conciencia de los estados de ánimo en dos equipos de baloncesto teniendo en cuenta el tipo de tarea motriz y el resultado. El estudio se realizó con jugadores de la Liga Española de Baloncesto Amateur y jugadoras de una selección autonómica infantil femenina en la temporada 2010-2011. Se realizaron tres registros compuestos cada uno de ellos por cuatro sesiones, una para cada tipo de tarea motriz. Se registraron los estados de ánimo antes del calentamiento, a mitad de la sesión y al final. Para valorarlos se eligió la versión reducida del cuestionario *Profile of Mood States*. Se aplicó un modelo de ecuaciones de estimación generalizadas obteniendo las siguientes aportaciones: a) los distintos tipos de tareas motrices desencadenan estados de ánimo desiguales; b) se destaca el papel de la derrota como desencadenante de estado de ánimo negativos; c) los duelos entre jugadores y equipos unidos a la derrota suscitan estados de ánimo negativos tanto en chicos como en chicas; d) las tareas motrices sin oposición (psicomotrices y de cooperación) activan estados de ánimo positivos pudiendo ser utilizadas como reguladoras de la afectividad.

Referencias

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

- Andrade, E., Seoane, G. y Arce, C. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 7-20.
- Arruza, J. A., Arrieta, M. y Balagué, G. (1998). Rendimiento deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada, y de la autoeficacia en la alta competición. *Revista de psicología del deporte*, 7(2), 0193-204.
- Balaguer, I., Fuentes, I., García-Merita, M., Pérez Recio, G. y Meliá, J. L. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS). *Revista de Psicología del deporte*, 2(2), 39-52.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (11), 4-6.
- Dehesa, R., García-Tormo, J. V., Vaquera, A. y Bayón, P. (2015). Heart rate analysis of high level basketball players during training sessions. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(3), 17-19.
- Duran, C. y Costes, A. (en prensa). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Etxebeste, J. (2012). *À Cloche-Pied. Les Jeux Sportifs Traditionnels et la socialisation des Enfants Basques*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33-48.
- González-Bono, E., Salvador, A., Serrano, M. A. y Ricarte, J. (1999). Testosterone, cortisol, and mood in a sports team competition. *Hormones and Behavior*, 35(1), 55-62.
- Hanin, I. L. (2000). *Emotions in sport*. Human Kinetics.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie y Praxéologie*, 16, 23-43.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229 – 252.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. y March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Araújo, P., y Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, ciencia y deporte*, (22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y 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., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U. y March, J. (en prensa). Estados de ánimo al jugar solo o cooperar: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*.
- Oiarbide, A., Martínez de Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J. y Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 58-62.
- Parlebas, P. (1970). L' affectivité, clef des conduites motrices. *Revue EPS, Activités physiques et éducation motrice*, 4, 70-74
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Puig, N. y Vilanova, A. (2011). Positive functions of emotions in achievement sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 334-344. doi:10.1080/02701367.2011.10599761
- Serna, J. (2014). *Inteligencia motriz e inteligencia emocional en el baloncesto* (Tesis doctoral, Universidad de Lleida, Lleida, España).
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods of research synthesis*. Beverly-Hills, CA: Sage