



Universitat de Lleida

## La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales

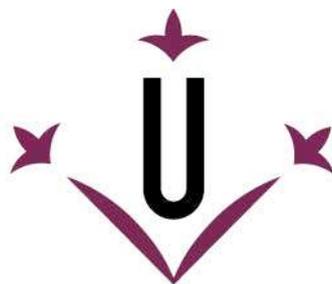
David Falcón Miguel

<http://hdl.handle.net/10803/669274>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat de Lleida**

## **TESIS DOCTORAL**

# **La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales**

David Falcón Miguel

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universitat de Lleida  
Programa de Doctorado en Actividad Física y Deporte

Directores

Pere Lavega Burgués  
Jorge Serna Bardavío

Tutor

Pere Lavega Burgués

2020



LA VIVENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA AL  
PRACTICAR JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES

THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WHEN  
PLAYING TRADITIONAL SPORTS GAMES

LA VIVENCIA EMOCIONAL DELS ALUMNES DE SECUNDARIA AL  
PRACTICAR JOCS ESPORTIUS TRADICIONALS

David Falcón Miguel

*A mis padres, Rosario y David*

*Gracias*



# AGRADECIMIENTOS

---



## AGRADECIMIENTOS

Mediante estas líneas me propongo mostrar mi gratitud a todas las personas que han participado y me han acompañado en el desarrollo de esta tesis doctoral:

Para comenzar, me gustaría agradecer a los **alumnos** del Instituto **La Salle Franciscanas** de Zaragoza, por su comportamiento y disposición durante las sesiones de juegos realizadas. Mención especial para **Miguel Sevil**, compañero y amigo, que se prestó a acoger nuestra investigación en su centro de trabajo, asumiendo las molestias que ello le pudiera ocasionar. También me gustaría mostrar mi agradecimiento a **Jorge Samper**, colaborador indispensable en las sesiones con los alumnos.

A todo el **personal** que ha integrado el **INEFC-Lleida**, profesorado y PAS, durante estos años. Muy especialmente a las personas que forman parte del **grupo de investigación GIAM** que me han acogido y acompañado en esta etapa de continuos aprendizajes. Muchas gracias a todos, en especial a **Verónica Muñoz**, por su soporte con el apartado estadístico, su colaboración en la elaboración del artículo para la revista y su ayuda en el formateado final de este documento.

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los compañeros de la **Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza**, por su soporte, compañía y amistad, elementos necesarios para finalizar con éxito este largo trayecto. Gracias **Eduardo Generelo, Luis García, Ángel Abos, Javier Sevil, Javier Álvarez, Victor Murillo, Eva Gómez, Carmen Mayolas y German Vicente**. Gracias también a **Francisco Pradas, Carlos Castellar** y todos los compañeros del **Grupo de Investigación Enfyred** por vuestra acogida, vuestros consejos y vuestros ánimos. Muchas de las energías de este último empujón han sido vuestras.

Asimismo, me gustaría agradecer a mis compañeros en el **Real Zaragoza** su comprensión y ayuda para que pudiera compatibilizar mis tareas en el club, con mi vida familiar y académica. Gracias a **Pedro Suñen, Ramón Lozano, Jose Luis Arjol, Miguel Ángel Catalán, Tomás Paz-Peñuelas, Alex Monserrate y David Generelo**. Quisiera también expresar una combinación de agradecimientos y ánimos a **Alex Moreno**. Amigo: Gracias por el tiempo que le he robado a tu familia y a tu tesis. Mucha energía para finalizar la tuya.

Gracias a **Alberto y Roman Nuviala**. Siempre es más fácil recorrer un camino cuando alguien por delante ha hecho la labor previa de abrirlo y explorarlo. Gracias por ser una referencia desde que era un niño, por vuestra ayuda y por vuestra amistad.

Especial énfasis merecen mis directores, el Dr. **Pere Lavega**. y el Dr. **Jorge Serna**.

**Pere**: Ha sido un privilegio trabajar bajo la dirección de un referente para nuestros colegas de profesión. Acogiste a un doctorando con un conocimiento de la labor investigadora cercano al cero. No se cuantificar lo lejos que he llegado después, pero este camino lleva tu sello. Gracias por brindarme tu sabiduría, tu experiencia, tu trabajo y tu paciencia.

**Jorge**: He perdido la cuenta de las veces que le he oído a mi madre contar la historia de aquella tarde del verano de 1997 cuando, en la puerta de mi casa, en Gelsa, antes de subir al coche en dirección a Lleida, exclamaste: “¡Qué suerte tenemos de estudiar lo que nos gusta!”. Más de dos décadas después, todavía seguimos estudiando. Y también todavía, seguimos haciendo lo que nos gusta. Espero que dentro de otros 20 años podamos seguir diciendo lo mismo. Sé que sin tu ayuda, la puerta de este mundo que es la investigación probablemente no se me hubiera abierto nunca. Gracias por todo, AMIGO.

Finalmente, aunque para mí siempre serán los primeros:

Gracias a mis padres: **Rosario y David**. Todo lo que he conseguido en la vida os lo debo a vosotros. Vosotros me animasteis a iniciar mi formación universitaria y me permitisteis, con vuestro esfuerzo y sacrificio, el poder salir de casa para estudiar, cosa que vosotros no pudisteis hacer. Mamá; Papá; Sin vosotros esta tesis doctoral no hubiera sido comenzada nunca. Espero que este pequeño gran logro de vuestro hijo lo miréis con orgullo y lo consideréis vuestro. **Ana**, no me olvido de ti. Has sido alguien muy importante durante toda mi vida, también en ésta última etapa. Esta tesis es de todos los de casa.

Gracias **Miriam**; la persona a la que más ha afectado en el día a día la elaboración de esta tesis doctoral. Gracias por sacarme de la comodidad años atrás, empujarme en mis nuevos retos y apoyarme en los momentos débiles. Incluyo a tus padres, **Tomás y Ana**. ¿Qué hubiera sido de nosotros, de nuestros trabajos y estudios sin su ayuda? Y gracias sobre todo por traernos a nuestras niñas. Ha habido momentos en los que han parecido un freno para este y otros de nuestros proyectos. Pero en el fondo, son el motor de todo. **Todo es por ellas y para ellas**.

**Irene; Ángela**; Vosotras pusisteis una luz en mi camino y me ayudasteis a aprender lo hermoso de la vida. Os ofrezco el esfuerzo que me ha supuesto la escritura de esta tesis, a cambio del tiempo que me ha robado de estar con vosotras. Nunca olvidéis el anhelo de ser mejores, por vosotras y para vosotras. Y nunca os soltéis de la mano.



# RESUMEN

---



## **RESUMEN**

La Educación Física es un área curricular con una gran potencialidad para orientar al alumno hacia el bienestar personal y social. Para ello se hace necesaria la utilización de dos marcos teóricos de referencia como son la praxiología motriz de Parlebas y la educación emocional de Bisquerra. A partir de ellos podremos proponer una pedagogía de las conductas motrices y un planteamiento coeducativo, si lo que se pretende es generar bienestar y alejarse de los estereotipos de género. Se realizó un estudio cuasi-experimental con el objetivo de investigar la vivencia emocional de 67 alumnos (34 chicos y 33 chicas) de 4º de la ESO de un Colegio de Zaragoza, tras la práctica de ocho sesiones con diferentes juegos deportivos pertenecientes a los cuatro dominios de acción motriz con presencia y ausencia de competición, utilizando la escala validada GES para evaluar la intensidad de las emociones. A los datos cuantitativos obtenidos se aplicó árboles de clasificación y ecuaciones de estimación generalizadas. Los comentarios de los participantes, que aportan información de carácter cualitativo, se analizaron mediante estadística descriptiva. Los juegos generaron en los alumnos más emociones positivas que negativas, observando diferencias en función del dominio de acción motriz y convirtiéndose éste en el primer predictor de la vivencia emocional. Los juegos cooperativos se mostraron como los más indicados a la hora de generar bienestar mientras que los juegos psicomotores fueron los que generaron mayores niveles de emociones negativas. Los resultados de esta investigación no concuerdan con estudios anteriores sobre la intensidad emocional provocada por la competición. El género de los participantes se mostró como un elemento primordial a tener en cuenta para evitar la vivencia de emociones negativas. El docente debe ser experto en el conocimiento de los dominios de la acción motriz, para utilizarlos cñéndose a los objetivos pedagógicos propuestos y deberá aprender a valorar la idoneidad de la introducción de la competición dependiendo de la intención educativa.

Palabras clave: Dominios de acción motriz, Pedagogía de las conductas motrices, Educación Física Emocional, Coeducación.



**ABSTRACT**

Physical Education is a curricular area with a great potential to orient the student towards personal and social well-being. For this purpose, it is necessary to use two theoretical spheres of reference such as the motor praxiology of Parlebas and the emotional education of Bisquerra. From them we will be able to propose a pedagogy of the motor behaviours and a coeducational approach, if what is intended is to generate well-being and to move away from gender stereotypes. A quasi-experimental study was carried out with the aim of investigating the emotional experience of 67 students (34 boys and 33 girls) in the 4th grade of ESO at a school in Zaragoza, after eight sessions with different sports games belonging to the four domains of motor action with presence and absence of competition, using the validated GES scale to evaluate the intensity of emotions. Classification trees and generalized estimation equations were applied to the quantitative data obtained. The comments of the participants, which provide qualitative information, were analyzed by means of descriptive statistics. The games generated more positive than negative emotions in the students, observing differences according to the domain of motor action and becoming as the first predictor of the emotional experience. Cooperative games were shown to be the most suitable when generating well-being while psychomotor games were those that generated higher levels of negative emotions. The results of this research do not agree with previous studies on the emotional intensity caused by competition. The gender of the participants was shown to be a primordial element to take into account in order to avoid experiencing negative emotions. The teacher must be an expert in the knowledge of the domains of motor action, in order to use them according to the proposed pedagogical objectives and must learn to assess the suitability of the introduction of the competition depending on the educational intention.

Key words: Motor action domains, Pedagogy of motor behaviour, Physical-Emotional Education, Coeducation.



## **RESUM**

L'Educació Física és una àrea curricular amb una gran potencialitat per orientar l'alumne cap al benestar personal i social. Per fer-ho es fa necessària la utilització de dos [marcs | bastiments] teòrics de referència com són la praxeologia motriu de Parlebas i l'educació emocional de Bisquerra. A partir d'ells podem proposar una pedagogia dels comportaments motrius i un plantejament coeducatiu, si el que es pretén és generar benestar i allunyar-se dels estereotips de gènere. Es va realitzar un estudi quasi-experimental amb l'objectiu d'investigar la vivència emocional de 67 alumnes (34 nois i 33 noies) de 4t d'ESO d'una Escola de Saragossa, després de la pràctica de vuit sessions amb diferents jocs esportius pertanyents als quatre dominis d'acció motriu amb presència i absència de competició, utilitzant l'escala validada GES per avaluar la intensitat de les emocions. A les dades quantitatives obtingudes es va aplicar arbres de classificació i equacions d'estimació generalitzades. Els comentaris dels participants, que aporten informació de caràcter qualitatiu, es van analitzar mitjançant estadística descriptiva. Els jocs van generar als alumnes més emocions positives que negatives, observant diferències d'acord amb el domini d'acció motriu i convertint-se aquest en el primer predictor de la vivència emocional. Els jocs cooperatius es van mostrar com els més indicats a l'hora de generar benestar mentre que els jocs psicomotors van ser els que van generar més alts nivells d'emocions negatives. Els resultats d'aquesta investigació no concorden amb estudis anteriors sobre la intensitat emocional provocada per la competició. El gènere dels participants es va mostrar com un element primordial a tenir en compte per evitar la vivència d'emocions negatives. El docent ha de ser expert en el coneixement dels dominis de l'acció motriu, per utilitzar-los cenyint-se als objectius pedagògics proposats i haurà d'aprendre a valorar la idoneïtat de la introducció de la competició segons la intenció educativa.

Paraules clau: Dominis d'acció motriu, Pedagogia dels comportaments motrius, Educació Física Emocional, Coeducació.



## ÍNDICE

### LA VIVENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA AL PRACTICAR JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES

<b>RESUMEN .....</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xiii</b>
<b>RESUM .....</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>xvii</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>xxi</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>xxiii</b>
<b>CONSIDERACIONES PRELIMINARES.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
1.1. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA MODERNA. EL MARCO CURRICULAR OFICIAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA.....	15
1.1.1. La educación física actual .....	15
1.1.2. La educación física y la educación del bienestar .....	19
1.1.3. La educación del bienestar para todos, basada en la igualdad de oportunidades de ambos géneros .....	21
1.2. EDUCACIÓN FÍSICA COMO EDUCACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES.....	28
1.2.1. El concepto de conducta motriz .....	32
1.2.2. La lógica interna de las situaciones motrices .....	35
1.2.3. La lógica externa de las situaciones motrices .....	38
1.2.4. El papel de la tarea. Clases de experiencias motrices .....	42
1.2.4.1. Los dominios de acción motriz.....	42
1.2.4.2. Situaciones motrices con y sin competición .....	48
1.2.5. El papel del educador. La educación integral del alumnado desde la acción motriz .....	53
1.2.5.1. La educación emocional .....	55

---

1.2.5.2.	La educación relacional .....	57
1.3.	IMPLICACIONES EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES .....	61
1.3.1.	El juego como agente generador de experiencias emocionales.....	64
1.3.2.	Fundamentos psicopedagógicos de las emociones. La inteligencia emocional .....	66
1.3.2.1.	Concepto de emoción .....	70
1.3.2.2.	Clasificación de las emociones .....	73
1.3.3.	La vivencia emocional en el aula de educación física .....	76
<b>2.</b>	<b>OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>81</b>
2.1.	Objetivos e hipótesis .....	83
<b>3.</b>	<b>MARCO METODOLOGICO .....</b>	<b>87</b>
3.1.	Diseño de la investigación. Estudio de caso. ....	89
3.2.	Participantes.....	92
3.3.	Instrumentos y procedimiento.....	93
3.3.1.	Contextualización del trabajo de campo.....	93
3.3.2.	Instrumento.....	94
3.3.3.	Procedimiento.....	96
3.3.4.	Desarrollo de las sesiones de registro.....	97
3.3.5.	Selección y realización de los juegos motores.....	99
3.4.	Análisis de los datos.....	105
<b>4.</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>109</b>
4.1.	Capacidad predictiva del dominio de acción motriz, la competición y el género sobre la orientación e intensidad de la vivencia emocional .....	111
4.2.	Efectos del tipo de juego según la interacción motriz sobre la vivencia emocional.....	113
4.3.	Efectos de la competición sobre la vivencia emocional .....	114
4.4.	Relación entre la competición, el dominio de acción motriz y la vivencia emocional .....	116
4.5.	Diferencias en función del género sobre la vivencia emocional .....	118

---

4.6.	Diferencias en función del género y el dominio de acción motriz sobre la vivencia emocional.....	119
4.7.	Interpretación de la vivencia emocional por parte de los alumnos. Comentarios asociados a aspectos de la LI y de la LE de los juegos .....	124
4.7.1.	Comentarios referidos a las subcategorías de la LI y la LE .....	125
4.7.2.	Comentarios de los diferentes tipos de juegos referidos a la LI y la LE .....	127
4.7.3.	Comentarios de los juegos con y sin competición referidos a la LI y la LE.....	134
4.7.4.	Comentarios de ambos géneros sobre la LI y la LE .....	136
4.7.5.	La influencia de la competición. Contenido de los comentarios referidos al Tiempo interno .....	139
<b>5.</b>	<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>145</b>
5.1.	Orientación de la vivencia emocional provocada por los juegos.....	151
5.2.	Elementos objetivos y subjetivos que explican la vivencia emocional .....	155
5.3.	La cooperación y el bienestar emocional .....	156
5.4.	Los juegos motores y el malestar emocional .....	160
5.5.	La competición en los juegos dentro del entorno escolar .....	162
5.6.	Diferencias entre chicos y chicas al participar en situaciones motrices en el entorno escolar .....	167
5.7.	El tipo de interacción motriz y la competición como predictores del estado emocional de los alumnos .....	171
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO .....</b>	<b>175</b>
6.1.	Conclusiones generales .....	177
6.2.	Conclusiones generales en relación al marco teórico .....	178
6.3.	Conclusiones en relación a los resultados .....	181
6.4.	Limitaciones del estudio y propuestas de mejora .....	182
<b>7.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>185</b>
<b>8.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>209</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Comunicación motriz en las situaciones motrices.....	45
<i>Tabla 2.</i> Definiciones del término emoción.....	71
<i>Tabla 3.</i> Representación del modelo de Lazarus y Bisquerra.....	75
<i>Tabla 4.</i> Elementos de la Lógica Interna y de la Lógica Externa.....	108
<i>Tabla 5.</i> Capacidad predictiva de las variables Dominio de acción motriz, Competición y Género sobre la vivencia emocional.....	112
<i>Tabla 6.</i> Capacidad predictiva de las variables Dominio de acción motriz y Competición sobre la vivencia emocional.....	117
<i>Tabla 7.</i> Clasificación de los comentarios de cada sesión en categorías y subcategorías de LI y LE.....	124
<i>Tabla 8.</i> Paralelismo entre los bloques curriculares y los criterios establecidos por la praxiología motriz.....	148



## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de EF como educación de las conductas motrices .....	31
<i>Figura 2.</i> Clasificación de las situaciones motrices.....	44
<i>Figura 3.</i> Adaptación del simplex de Parlebas (2001) sin el plano del medio domesticado.....	48
<i>Figura 4.</i> Adaptación del simplex de Parlebas (2001) sustituyendo la dimensión incertidumbre por la dimensión competición.....	49
<i>Figura 5.</i> Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	67
<i>Figura 6.</i> Clasificación de los diseños de investigación. Ato, López y Benavente.....	89
<i>Figura 7.</i> Diseños cuasi-experimentales.....	90
<i>Figura 8.</i> Temporalización del trabajo de campo de la investigación.....	93
<i>Figura 9.</i> Cuestionario GES. Tabla de valoración de las emociones.....	95
<i>Figura 10.</i> Intensidad y orientación de la vivencia emocional.....	111
<i>Figura 11.</i> Intensidad emocional y dominio de acción motriz.....	113
<i>Figura 12.</i> Intensidad y orientación emocional (positiva-negativa) por dominio de acción motriz.....	114
<i>Figura 13.</i> Intensidad emocional de los juegos con y sin competición.....	115
<i>Figura 14.</i> Orientación emocional en función de la competición.....	116
<i>Figura 15.</i> Intensidad emocional en función del género.....	119
<i>Figura 16.</i> Intensidad emocional en función del dominio de acción motriz y el género.....	120
<i>Figura 17.</i> Variables predictivas de la intensidad de las emociones positivas en función del género, el dominio y la competición.....	121
<i>Figura 18.</i> Variables predictivas de la intensidad de las emociones negativas en función del género, el dominio y la competición.....	123
<i>Figura 19.</i> Porcentajes de los comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica	

Externa.....	125
<i>Figura 20.</i> Clasificación de los comentarios en subcategorías de LI y LE.....	126
<i>Figura 21.</i> Porcentaje de comentarios referidos a la LI.....	126
<i>Figura 22.</i> Porcentaje de comentarios referidos a la LE.....	127
<i>Figura 23.</i> Número de comentarios referidos a los diferentes dominios de acción motriz.....	128
<i>Figura 24.</i> comentarios referidos a la LI y la LE por dominio de acción motriz.....	129
<i>Figura 25.</i> Porcentajes de los comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz.....	130
<i>Figura 26.</i> Número de comentarios referidos a las subcategorías de la lógica interna de los diferentes dominios de acción motriz.....	131
<i>Figura 27.</i> Número de comentarios referidos a las subcategorías de la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz.....	131
<i>Figura 28.</i> Porcentaje de comentarios referidos a las subcategorías de la lógica interna de los diferentes dominios de acción motriz.....	132
<i>Figura 29.</i> Porcentaje de comentarios referidos a las subcategorías de la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz.....	133
<i>Figura 30.</i> Número de comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica Externa de las sesiones de juegos con competición y de juegos sin competición.....	134
<i>Figura 31.</i> Número de comentarios en las diferentes sesiones de juegos con competición y de juegos sin competición.....	135
<i>Figura 32.</i> comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LI en las sesiones de juegos con y sin competición.....	136
<i>Figura 33.</i> Porcentaje de comentarios referidos a la LI y la LE en función del género.....	137
<i>Figura 34.</i> Cantidad de comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LI en función del género.....	138
<i>Figura 35.</i> Cantidad de comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LE en función del género.....	139
<i>Figura 36.</i> Contenido de los comentarios referidos a las diferentes subcategorías del Tiempo Interno.....	140
<i>Figura 37.</i> Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados	

---

con el Tiempo interno en cada una de las familias de juegos.....	141
<i>Figura 38.</i> Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función de la presencia o ausencia de competición.....	142
<i>Figura 39.</i> Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función del género.....	143
<i>Figura 40.</i> Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función del género y la orientación emocional.....	144



# CONSIDERACIONES PRELIMINARES

---



## Consideraciones preliminares

Para el desarrollo por escrito de los distintos apartados que forman la presente tesis doctoral se han seguido las normas de la 7ª Edición de la Asociación Psicológica Americana (APA).

La Real Academia Española (RAE) y un gran número de lingüistas aprueban el uso de determinadas palabras para englobar personas tanto de género femenino como masculino. De acuerdo con ellos y con la única proposición de simplificar la legibilidad, se ha utilizado el masculino genérico a lo largo del presente documento. De este modo, términos como “profesores” “docentes”, “alumnos”, o “estudiantes”, entre otros, pueden englobar a ambos rechazando cualquier desconsideración hacia cualquier género o identidad de género.

También es necesario señalar que a lo largo de la presente tesis doctoral se ha usado, en ocasiones, la primera persona del plural por deferencia a los miembros del grupo de investigación que han participado durante todo el desarrollo del proyecto.

Siguiendo la normativa de la Escuela de Doctorado de la Universitat de Lleida para optar al título de Doctor, el resumen ha sido redactado en catalán, castellano e inglés.

El doctorando, David Falcón Miguel no ha sido beneficiario de ninguna beca o ayuda económica para la realización de esta investigación.



# INTRODUCCIÓN

---



Toda actividad motriz podemos contemplarla como un sistema formado por muchísimos elementos. Alguno de ellos, son “internos” y pertenecen a la propia actividad y la definen. Otros, que podemos denominar “externos” a la misma, como el docente/entrenador, o el propio alumno/jugador también tienen su incidencia e importancia. Sin todos ellos, es imposible comprender el fenómeno de la actividad concreta que estamos observando en toda su magnitud. Si hiciéramos un paralelismo entre un juego motor y esta tesis doctoral, también podríamos verla como un sistema con elementos internos y externos a la naturaleza de la misma. Las características de la investigación, la información revisada, los datos obtenidos, el análisis estadístico, ... son su núcleo central y serán bien desarrollados en este documento. Aspectos como las características del autor, su punto de vista, su historial anterior y sus circunstancias durante ese periodo, merecen una breve reseña puesto que son parte indivisible y condicionante del resultado final, que es esta tesis doctoral. Sin citarlos y sin entenderlos también nos perderíamos una parte importante de la misma.

Si nos ceñimos al periodo doctoral, el trayecto académico “únicamente” ha comprendido 5 años, pero sin duda alguna, esta tesis refleja los aprendizajes de toda una vida. Esta última experiencia no deja de ser un elemento más a añadir a la mochila de vivencias formativas que voy transportando, la cual, paradójicamente, pesa menos cuanto más la voy cargando. La principal aportación de este último ítem añadido es el conocimiento relativo a la labor investigadora.

Para poder comprender el proceso de mejor manera, se requiere volver la vista atrás y describir de forma breve el trayecto recorrido. No sé si desde la niñez me he sentido atraído por el deporte, o he sido yo el que lo ha atraído a él, pero la realidad ha sido que, a lo largo de mi vida, he podido acercarme, con mayor o menor acierto y profundidad, a la práctica de diversas modalidades

deportivas, a la realización de infinidad de cursos y formaciones y por último, la vivencia de diferentes experiencias laborales.

En mi infancia, tuve la enorme fortuna de ser pupilo de los hermanos Alberto y Román Nuviala. En aquellos años, cualquier municipio donde la población lo permitiera, contaba con una suerte de “escuela municipal de deportes”. Frente al modelo tradicional, centrado en la enseñanza de gestos técnicos y en la victoria en la competición, que predominaba en los municipios colindantes, ellos implantaron en nuestro pueblo un modelo de escuela deportiva diferente. El deporte para todos, la practica polideportiva y la formación por delante del resultado, constituían el eje fundamental sobre lo que giraba todo. Mientras otros niños realizaban unas actividades propuestas por ex-jugadores de fútbol y padres con la mejor de las intenciones (o no); yo tuve el privilegio de crecer en una especie de mundo aparte bajo la dirección de dos licenciados en Ciencias de la Actividad Física (hoy doctores), donde el conocimiento científico y el espíritu crítico eran causa y consecuencia de lo que allí se realizaba.

Más tarde, ya en mi adolescencia, la escuela había crecido, había más niños y equipos, y empecé a colaborar con ellos pasando de pupilo a compañero. Asistí por entonces a mis primeras discusiones sobre metodologías y modelos de aprendizaje. Comencé a escuchar a profesionales formados cuestionarse el porqué de una tarea u otra... y se fueron generando en mí unas inquietudes de conocimiento y expectativas profesionales que me hicieron seguir sus pasos en dirección al INEFC de Lleida.

Durante los años de estudiante universitario, tuve un primer acercamiento a los conceptos praxiológicos. Durante ese periodo los profesores José Antonio García Ferrando en la Universidad de Zaragoza y Pere Lavega, ya en Lleida, basaban su intervención docente en los postulados de la figura de Pierre Parlebas. Este autor había acotado un área de conocimiento o disciplina totalmente específica desde el punto de vista del conocimiento profundo del juego, del deporte y de las tareas de la educación

física. En este campo los estudiosos del deporte no teníamos la competencia de médicos, fisioterapeutas, fisiólogos, psicólogos, biomecánicos, y otros profesionales de las áreas de las que beben las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Haciendo un pequeño inciso, es curioso como el tiempo modifica la percepción de las cosas. Por poner un ejemplo, mi memoria guarda la desagradable sensación que provocó, en mi paso por la enseñanza secundaria, la lectura de unas pocas páginas de El Quijote para elaborar un trabajo académico. Aquello me inculcó un sentimiento cercano al odio a la lectura. Sin embargo, años más tarde, acometí el mismo libro desde el inicio, y no pude dejar de leerlo hasta haberlo devorado en unos pocos días. La misma persona, el mismo libro, otro momento y otras circunstancias.

Un proceso similar ha sufrido mi percepción sobre la praxiología motriz. Lo que en su día me pareció poco menos que una extravagancia, ha acabado convirtiéndose fruto del paso de los años, la experiencia profesional, la formación deportiva, y la perspectiva que te va dando la vida en un elemento que considero troncal, fundamental e indispensable para cualquier estudioso de la actividad física y el deporte. La misma persona, la misma materia, otro momento y otras circunstancias.

De forma paralela a mi experiencia académica, mi vida laboral fue quemando etapas. Monitor, profesor, entrenador y gestor, hasta llegar a la más reciente, como profesor en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Zaragoza. La oportunidad que se me abrió de trabajar como profesor universitario fue el empujón definitivo a la decisión fundamental. Si voy a ser parte de la formación de los futuros profesionales del deporte, qué mejor ocasión para profundizar en el conocimiento de nuestra disciplina que acometer la realización de una tesis doctoral.

¿Qué investigar? ¿A que dedicar semejante inversión de tiempo y esfuerzo? Sin duda, valorando que una de las principales áreas donde

aterrian los alumnos del grado, es la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria, el camino parecía marcado.

En la Universidad de Zaragoza, entre las labores que se me asignaron, se encontraba la de compartir asignatura con el profesor Eduardo Generelo. Esa asignatura se denominaba y se denomina “Juegos Motores”.

El juego.

Algo tan específico como para formar parte de la rutina de entrenamiento de un deportista profesional, y tan genérico como para aparecer en todos los ámbitos de la actividad física y el deporte.

El juego.

Algo tan sencillo que convierte a los niños en los mayores expertos del mundo en la materia, y tan complicado que a los adultos nos lleva innumerables horas de investigaciones y estudio comprenderlo. El juego ha sido una herramienta fundamental, un medio magnífico, para obtener información en esta tesis doctoral.

Haciendo otra vista atrás, recuerdo perfectamente las clases de la entonces denominada como “Gimnasia” en mi etapa como estudiante de la EGB en el colegio público de mi Gelsa natal. También lo hago nítidamente con las posteriores de Educación Física (ya afortunadamente con esa denominación) en el Instituto de Fuentes de Ebro. En ambos lugares existía un potro, por el que tarde o temprano todos los alumnos debíamos pasar en alguna clase y donde debíamos realizar unos ejercicios que, poco menos que podrían convertirse en una suerte de prueba de acceso al Circo del Sol. Ya adulto, con la debida distancia, frecuentemente me he hecho las siguientes reflexiones:

Yo era un alumno que podíamos considerar de los “motrizmente aventajados” y aun con ello realizaba muchas de aquellas tareas con dificultad. En algunas tenía éxito, con la satisfacción que produce la consecución de un logro, pero en otras no. Aquello sin duda me generaba frustración y experiencias negativas. Malestar, en definitiva. ¿Qué sentirían aquellos otros alumnos, mis compañeros, mis amigos, para los que saltar una simple valla o realizar una voltereta era una quimera? ¿Tendrían la misma percepción de las actividades las chicas que los chicos? ¿No les empujamos con este tipo de actividades al rechazo al deporte y a la actividad física en general, en unas etapas donde se adquieren hábitos y patrones para toda la vida? ¿No merece la pena darle una vuelta de tuerca a lo que planteamos en nuestras aulas, para en lugar de generar rechazo, provocar bienestar en el alumno?

Por fortuna, a lo largo de estos años, los licenciados y graduados en EF, profesionales bien formados, han ido solventando alguno de estos problemas, pero considero que se debe más a su inquietud y valía profesional, que a un cambio real de modelo de EF que se haya visto reflejado en el correspondiente currículum oficial. Aquellos docentes cuya vocación les hace investigar, formarse, evolucionar y desvivirse por y para sus alumnos, deben abrazar el conocimiento que aporta la praxiología motriz y como hace esta investigación, conocer bien a sus alumnos y las tareas que les van a plantear.

A estas preguntas y la búsqueda de respuestas se debe el situar la perspectiva de esta tesis doctoral en una educación física diferente, donde no solo se ponga la atención en el movimiento del alumno, sino que también se haga en lo que pasa en la persona en todas sus dimensiones. Esta tesis es, por tanto, una humilde contribución a la modernización y mejora de la Educación Física. Un grano de arena en el desierto. Pero todo gran viaje comienza con un pequeño primer paso.



# MARCO TEÓRICO

---



## **1.1. Hacia una educación física moderna. El marco curricular oficial en enseñanza secundaria**

---

En los últimos años, la Educación Física (EF) ha sufrido muchos cambios desde el punto de vista legislativo con la aplicación de las diferentes leyes educativas. Sólo en la época democrática, hemos convivido con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y finalmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Estos cambios han supuesto una situación un tanto compleja y confusa ya que no han mostrado un camino claro en los contenidos o competencias que los alumnos deberían asimilar.

En este primer apartado se va a tratar de revisar el marco curricular oficial en enseñanza secundaria con el objetivo de comprender el contexto en el que se realizó la intervención, y tratar de aportar una visión más moderna de la EF y de sus aportaciones para los alumnos. Se pretende revisar en profundidad los detalles de este marco curricular y detectar si realmente aborda las necesidades de cada uno de los protagonistas (alumnos), tratando de acceder a la optimización de toda su personalidad a través de un bien tanpreciado como la EF. Para comprender los pasos que se dieron anteriormente y que nos han llevado a la situación actual también se hará una breve reseña histórica.

### **1.1.1. La educación física actual**

Desde el último cuarto de siglo XIX hasta el momento actual, la EF ha transitado un camino lleno de vaivenes. En aquellos inicios nuestra disciplina ni estaba reconocida ni aceptada legalmente en las etapas de primaria y

secundaria, y era asociada únicamente a la gimnasia y a los aspectos higiénicos (Duran, 2017). El área de la EF ha sufrido históricamente de la minusvaloración general y de la desacreditación pedagógica debido a las indefiniciones conceptuales iniciales y a las contradicciones curriculares sufridas posteriormente (Torrebadella, 2016).

En España, la implantación de la EF se realizó de manera irregular. La primera aparición de nuestra disciplina fue en el plan de estudios de Nicomedes Pastor donde, por primera vez y de manera excepcional, se introducía la Gimnástica y sus contenidos en la enseñanza primaria. Sin embargo, no fue hasta 1957 cuando el Plan de Estudios para Institutos Nacionales de Enseñanza media consolidó la presencia de la asignatura en todos los cursos de bachillerato (Pastor, 2002). Por tanto, no podemos hablar de la inclusión de la materia en todas las etapas formativas hasta mediados de SXX.

En la actualidad, la modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006), a través de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y el RD 1.105/2014 que establece el currículo básico de la ESO suponen los textos normativos de referencia para explicar el escenario legal bajo el que se desarrolla la EF. La nueva ley hace una diferenciación clave en la tipología de las asignaturas separándolas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, lo que afecta al peso otorgado a unas y otras en el currículo. En relación con las asignaturas específicas, el artículo 6o (bis) de la LOMCE (2013) estipula que corresponde al Gobierno Central determinar los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables; mientras que son las propias administraciones educativas autonómicas quienes establecen los bloques de contenido, las recomendaciones metodológicas y fijan el horario correspondiente a los contenidos de estas asignaturas. Se plantea por tanto un marco curricular genérico y abierto, que será concretado a posteriori por las administraciones educativas autonómicas y por los centros educativos. La exclusión de la EF

---

como área troncal ha provocado planteamientos curriculares muy diferentes y poco uniformes entre las comunidades autónomas.

En determinadas situaciones, los anteriores objetivos de área de cada curso se han convertido en criterios de evaluación y estos, a su vez, en el nuevo elemento curricular que la reciente normativa incorpora como estándares de aprendizaje evaluables. Algunas comunidades autónomas optaron por una presentación similar a la LOE (2006), otras introdujeron un bloque de contenidos comunes o transversales al resto de los bloques y un tercer grupo, como Aragón, tomaron como referencia los dominios de acción motriz propuestos por Pierre Parlebas (2001) en su aproximación praxiológica.

Es un hecho constatado que la actividad física (AF) reporta contrastados beneficios para la salud en la población general (Subirats et al., 2012) y también en la escolar (Londsdale, et al., 2013; Sallis, et al., 2012) y que la EF obligatoria posee un importante potencial para incrementar la AF de manera directa e indirecta (Fairclough y Stratton, 2005), por tanto, podemos determinar que la EF podría convertirse en una herramienta fundamental para lograr estos objetivos. Sin embargo, la realidad de la EF es la de una asignatura con una carga horaria insuficiente para desarrollar los contenidos propuestos (Albarracín et al., 2014) y por supuesto para alcanzar cotas más ambiciosas como combatir el sedentarismo, la obesidad y el sobrepeso (Álvarez, 2008; Hernández y Velázquez, 2007) o lograr el bienestar integral del alumno, incluyendo aspectos relacionales, decisionales y emocionales (Duran et. al, 2015).

La EF es una disciplina de naturaleza procedimental, en la que los alumnos únicamente pueden adquirir saberes fundamentales interviniendo en diferentes experiencias motrices, y donde el lenguaje verbal determinante en otras asignaturas cede su protagonismo al lenguaje corporal: a la acción motriz (Lavega, 2018). En la actualidad, pese a esta naturaleza procedimental de la materia, la EF no pretende enseñar únicamente a lanzar un balón, hacer una voltereta o saltar una distancia, sino también a educar a la persona que

interviene en su conjunto mientras está participando. Según la Orden ECD/489/2016 del Currículo de la ESO en Aragón, la EF se considera la única materia del currículum que posibilita que el alumno en su totalidad adquiriera unas competencias a través de las diferentes prácticas motrices e integre esas experiencias en su propio estilo de vida, implicando desde la motricidad aspectos biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales. En el currículo oficial establecido en el Real Decreto 1105/2014 (BOE del 3 de enero), lo relativo a la aportación de la EF a la educación del alumnado sobre aspectos no motores, aparece señalado como contribución de la materia para la adquisición de las competencias clave.

La EF, como disciplina educativa, depende de un sistema de valores que establece el proyecto pedagógico donde, desde la participación en diferentes tareas motrices, se busca ejercer una influencia sobre el alumno (Lavega, 2018). Lagardera y Lavega (2011) sitúan a la EF con un papel de guía del proceso general de la educación, puesto que para educar a una persona para que sea capaz de vivir en bienestar, en equilibrio consigo misma, con los demás y con el entorno, se necesita comenzar la obra por los cimientos, por la esencia, por el cuerpo, y es ahí donde la EF tiene una función que desempeñar.

Situar al alumno en el centro de la diana del proceso educativo es un elemento primordial de las leyes educativas. Para ello resulta fundamental atender al alumno desde un punto de vista global, sin ceñirnos únicamente a lo estrictamente motor o a la ejecución motriz (a veces denominada habilidad o destreza motriz). En esta línea es necesaria una reflexión acerca de los modelos pedagógicos que los profesores están utilizando, para mostrar si se está planteando una EF moderna que asegure el cumplimiento de los objetivos propuestos. Las directrices curriculares establecen la formación de habilidades emocionales tanto en educación primaria como en educación secundaria (Duran et al., 2015), lo que no parece ir acompañado de propuestas pedagógicas dirigidas a la educación de competencias emocionales mediante la EF, que todavía son muy escasas (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

### **1.1.2. La educación física y la educación del bienestar**

El bienestar aparece íntimamente ligado al concepto de salud, el cual ha dejado de estar asociado únicamente a la ausencia de enfermedad, para entenderse como un estado completo desde el punto de vista físico, mental y social (Duran et. al, 2015; Vega-Franco, 2002). Se trata por tanto de un concepto dinámico y multidimensional que aparece cuando la relación entre la persona con ella misma por un lado y con su entorno social por otro, se realiza con armonía y en equilibrio (Carriedo et al., 2013). Desde este punto de vista holístico, el concepto de salud también debe asociarse al de bienestar emocional y social, puesto que la persona que está en esta situación percibe la realidad de manera positiva y hace un uso adecuado de sus emociones con los demás y con ella misma, lo que provoca una repercusión positiva sobre su salud (Danner et al., 2001; Diener, 2009; Duran et al, 2015; Fredrickson y Joiner, 2002).

El concepto de bienestar se halla también vinculado a la necesidad de promover estilos de vida saludables y de generar hábitos que los favorezcan, implementando las herramientas que permitan mantenerlos a lo largo de la vida, siendo fundamental en este objetivo el papel de la educación recibida durante las diferentes etapas educativas (Duran, 2017).

Actualmente, las instituciones encargadas de gestionar los modelos educativos, promueven la implantación de sistemas curriculares basados en el desarrollo de competencias que bien gestionadas, orientarán a los alumnos hacia la consecución del bienestar. Algunas de estas competencias únicamente responden a la adquisición de conocimientos tradicionalmente asociados cada uno de los niveles formativos y sus diferentes asignaturas, pero otras, se orientan hacia conceptos más transversales intentando provocar la adquisición de los recursos necesarios para el adecuado desenvolvimiento

por parte de los alumnos dentro de su contexto social. Según Duran (2017), en la medida que consigan adquirir y gestionar dichos recursos, su proceso de formación deberá acercarlos a una convivencia armónica con ellos mismos y su entorno facilitando un estado de bienestar.

Los currículums de los diferentes niveles educativos hacen referencia a la relación existente entre la educación y la salud, reflejando aspectos relacionados con ambos conceptos en el desarrollo de múltiples competencias. Tanto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, como en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establecen el currículo básico de la Educación Primaria, Secundaria y del Bachillerato, aparecen numerosas menciones a los conceptos de bienestar, autoconocimiento y relaciones sociales saludables remarcando la necesidad de dotar al profesorado de los recursos y capacidades necesarias para llevar a cabo el desarrollo de dichas competencias.

En el caso concreto del segmento de edad del que se ocupa esta tesis doctoral, el currículo refleja textualmente como una de las finalidades de la EF que el alumnado adopte un estilo de vida activo y saludable. Según la orden por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo), se debe conseguir durante la escolaridad obligatoria que el alumnado adquiera los hábitos, conocimientos y competencias suficientes para mantener su salud y gestionar su AF de forma autónoma a lo largo de su vida. También se indica la idoneidad de orientar los esfuerzos del profesorado hacia la reflexión de los alumnos y la necesidad de guiarles en el intento de cumplir las recomendaciones internacionales de AF para su edad. De este modo, el papel del profesor resulta fundamental para transformar los contenidos de las clases en hábitos por parte de los alumnos, entrando a escena conceptos vinculados entre sí como AF, salud y bienestar. Para que los alumnos vivencien experiencias agradables que le aporten este bienestar, los resultados obtenidos en diferentes investigaciones sugieren al

---

profesorado de EF la integración en sus programas pedagógicos de una gran variedad de experiencias motrices (Bisquerra, 2000, 2003; Cecchini et al., 2004; Cecchini et al., 2005; Duran et al., 2014; Harvey y O'Donovan, 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Singleton, 2003; Smith et al., 2009).

### **1.1.3. La educación del bienestar para todos, basada en la igualdad de oportunidades de ambos géneros.**

Las desigualdades entre hombres y mujeres siguen siendo una realidad con especial relevancia en el contexto escolar, tal y como afirman diferentes informes realizados por instituciones internacionales como los publicados por la Unesco (2012, 2017). Este sexismo, parte de la creencia o percepción de que los dos sexos son diferentes, idea apoyada por las características del modelo patriarcal en el que nos encontramos (Del Castillo y Corral, 2011).

Una primera consideración a realizar, es la distinción entre los conceptos de género y sexo. El género es una representación cultural que contiene ideas, valores, prejuicios, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres (Colas, 2007). Por tanto, hablar de rasgos sociales y culturales como son el liderazgo, la agresividad, el machismo (considerados generalmente como rasgos del género masculino), la sensibilidad o la dulzura (atribuidos al género femenino) hace referencia al concepto género.

En cambio, el término sexo, únicamente se refiere a los rasgos biológicos que diferencian a las mujeres de hombres (Chalabaev et al., 2013). Si acudimos a la Real Academia Española, su diccionario nos reafirma la idea anterior al definir sexo como la condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas; mientras que, por otro lado, en la tercera acepción de la palabra género, la R.A.E. lo define como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista

sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Puesto que esta tesis doctoral no persigue un punto de vista biológico, sino que analiza al individuo desde otras perspectivas como la emocional o la relacional, optaremos en lo sucesivo por utilizar el concepto género.

Un concepto muy ligado al género y que lo condiciona es el de estereotipo. Para Laird y Thompson (1992) los estereotipos son generalizaciones preconcebidas sobre las características o atributos de la gente en los diferentes grupos sociales, y en el caso del género, los asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Si nos referimos en concreto a los adolescentes, Colas (2007) confirmó en su investigación la interiorización de los estereotipos de género en seis dimensiones: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social, mostrando un mayor arraigo de estos estereotipos entre los chicos que entre las chicas.

Estos estereotipos han tenido su reflejo en los roles fuertemente atribuidos al género dentro de la población española, lo que ha jerarquizado la sociedad situando al hombre en la producción y protección familiar, asumiendo valores y actitudes relacionadas con cualidades consideradas masculinas, y a la mujer adquiriendo cualidades femeninas o expresivas dentro de su rol de madre o esposa (Blández, et al., 2007). Nuestra sociedad occidental continúa asociando la agresividad, la resistencia, la fuerza, el riesgo y las cualidades instrumentales al género masculino, mientras que las situaciones más relacionadas con el ritmo, la flexibilidad, la coordinación y las capacidades expresivas se vinculan al género femenino (Blández; et al., 2007, Del Castillo y Corral, 2011; Moreno-Murcia et al., 2011).

Este contexto social ha transmitido una imagen estereotipada de la AF, la cual se ha instaurado del mismo modo en el aula de EF (Fernández, 2002). Estos estereotipos pretenden diferenciar dos grandes bloques en la práctica de la actividad física: los rasgos instrumentales que permiten al individuo

---

manipular el entorno con efectividad y con una actitud físicamente activa, identificados con la masculinidad, y los rasgos afectivo-expresivos asociados a un rol de persona servil y asistencial, con una actitud físicamente pasiva e identificada con la feminidad (Blández, et al., 2007).

La clase de EF es un espacio donde chicos y chicas no se sienten en igualdad de condiciones (Hill et al., 2012; Lyu y Gil, 2011; Slingerland et al., 2013) y pese a los intentos de los profesores por fomentar la igualdad, los alumnos de género masculino manifiestan sentirse más cómodos, probablemente debido a la orientación y tipo de contenidos que se imparten (Duran, 2017).

El currículo oficial, en sus orientaciones metodológicas indica que desde la EF:

“Se tiene la ocasión y la responsabilidad de intervenir para contrarrestar la influencia de los estereotipos de género u otros rasgos de exclusión y contribuir a la consecución de una igualdad efectiva y real de oportunidades para todos. El género como construcción social es un aspecto que todavía sigue condicionando la persistencia de estereotipos que determinan que algunas actividades sean consideradas más apropiadas para las chicas y otras para los chicos” (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo; p. 12758).

Siguiendo estas orientaciones, los implicados en el sistema educativo deberían asumir la responsabilidad de proponer una educación inclusiva y democrática que favoreciera la superación de las expresiones sexistas que se siguen reproduciendo generación tras generación (Arnaiz, 2012; Azorín, 2014; Gil-Madrona et al., 2014). Probablemente, la EF que los actuales docentes recibieron en sus diferentes etapas formativas se encontró bajo el influjo de los estereotipos mencionados anteriormente provocando que la mayoría de los contenidos que recibieron estuvieran asociados a prácticas deportivas de tendencia masculina (Duran, 2017).

La educación es fundamental en el proceso de transformación de los patrones culturales de género (Colás, 2007) y por tanto los centros educativos deben convertirse en lugares de convivencia que permitan educar actitudes constructivas, solidarias, responsables y equitativas, con independencia del género de los participantes (Gaviria y Castejón, 2016; Pérez-Gallardo et al., 2013). A este concepto educativo se le denomina coeducación.

La coeducación implica desarrollar las bases del respeto, la libertad y la valoración de uno mismo y de los demás, con independencia de su género (Castilla, 2008) y hace referencia al sistema pedagógico integral que favorece la igualdad de trato del alumnado de diferentes sexos que conviven en una realidad común (Alcalay et al., 2000; Valdivia et al., 2012). Es un error considerar que la coeducación se limita a mezclar el género masculino con el femenino, o a procurar que ambos sexos hagan siempre lo mismo, porque de lo que trata es de educar en el respeto mutuo en función del proyecto educativo elegido (Díaz- Aguado y Martínez, 2011; Moreno et al., 2008; Suverbiola, 2012).

Existen estudios realizados en el área de EF que, poniendo el acento en un punto de vista motivacional, han observado diferencias entre ambos géneros. Los chicos prefieren actividades orientadas al ego, donde puedan competir y comparar resultados mientras que las chicas valoran la consecución de una tarea y prefieren actividades con esta orientación (Ames, 1992, Andueza y Lavega, 2017, Moreno-Murcia, et al., 2005).

Otras investigaciones señalan la influencia que tiene el profesorado como agente socializador en la transmisión de los diferentes roles, atribuciones, estereotipos, etc., vinculados a cada género (Blández et al., 2007; Castillo, 2009; García-Ferrando, 2006; Rojas, 2007). Por un lado, encontramos aspectos relacionados con la acción docente del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Castillo y Corral, 2011), y por otro deberíamos atender a aspectos relacionados con la selección de las tareas.

En cuanto a la selección de tareas, investigaciones como las de Cerviño (2007) o Suverbiola (2012) indican que la solución no pasa por proponer siempre las actividades en grupos mixtos, puesto que lejos de favorecer la igualdad de trato pueden generar un acentuamiento de los estereotipos de género todavía presentes. Otros estudios, como los de Etxebeste (2012) y Lavega et al. (2009) muestran que la cooperación es una de las interacciones sociales preferidas por el género femenino. En contraste a esta afirmación, sus estudios concluyeron que los hombres prácticamente ignoran la cooperación, al preferir juegos que tengan una estructura de duelo entre individuos o entre equipos. Otras investigaciones no observaron diferencias en las conductas cooperativas de los chicos y las chicas, lo que convierte a los juegos cooperativos en prácticas neutras desde el punto de vista de género (Lavega et al., 2014). En ellas, los niños y las niñas experimentan las mismas dificultades y opciones para alcanzar el éxito, lo que explica esta similitud en su conducta (Blández et al., 2007; Bramham, 2003; Knoppers y Elling, 2001). También podemos afirmar, atendiendo a otros estudios, que en estos juegos no se reproducen modelos sociales asociados a hombres o mujeres (Mckay et al., 2000; y Puig, 2000), por lo que mediante su práctica se estimulan aprendizajes de relación entre iguales (Klavina y Block, 2008; Obrusnikova et al., 2010; Puig, 2000; Slininger et al., 2000; y Wright, 1999).

Respecto a la intervención docente, una mayor dedicación del profesorado, tanto cualitativa (Viciano et al., 2003) como cuantitativamente, hacia un género concreto, se convierte en una manifestación sexista por parte de dicho profesorado provocando un mayor aprendizaje por parte de los alumnos, al recibir estos, mayor cantidad de información que las alumnas (Carreiro da Costa y Piéron, 1990; Yerg y Twardy ,1982).

Junto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la selección de tareas, debemos tener en cuenta en tercer lugar las interacciones entre los participantes. Para Soler (2009) y Valdivia et al. (2012) las

desigualdades entre chicos y chicas no surgen tanto de los estereotipos asignados al tipo de actividad sino de las interacciones entre participantes de ambos géneros que se producen durante la misma. Una de las estrategias pedagógicas a tomar para fomentar la coeducación es utilizar el recurso didáctico de las actividades mixtas puesto que favorecen actitudes positivas de convivencia entre chicos y chicas (Azorín, 2014; Díaz-Aguado y Martínez, 2011; Garaigordobil, 2008). Aprender a compartir experiencias cooperativas y positivas entre ambos géneros es un primer paso para empatizar con la problemática y comprender la necesidad de avanzar hacia la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres (Díaz-Aguado y Martínez, 2011). Las relaciones positivas que generan la resolución de retos de naturaleza cooperativa es una experiencia interesante para promover la interdependencia amistosa (González et al., 2012; León et al., 2012).

Por otro lado, desde las propuestas coeducativas, también se pone de manifiesto el interés de ambos sexos por disponer de momentos de interacción con su mismo género para compartir intereses comunes, evitar comparaciones y garantizar la seguridad y comodidad cuando participan en temáticas concretas (Alcalay et al., 2000; Díaz-Aguado y Martínez, 2011; Lyu y Gill, 2011; Vilanova y Soler, 2012). Como ejemplo, se observa que en las sesiones de EF las chicas prefieren las prácticas motrices cooperativas y expresivas, mientras que los chicos se decantan por juegos y deportes de cooperación-oposición, principalmente con competición (Sáenz-López et al., 2010, Soler, 2009). La participación en ciertas actividades con personas de su mismo género ofrece a los alumnos la posibilidad de desarrollar en libertad conductas exitosas que podrán compartir posteriormente con personas del otro género, provocando una mejora de las relaciones interpersonales (Del Castillo et al., 2016, Díaz-Aguado y Martínez, 2011).

Por tanto, la formación de los futuros profesores en temas de coeducación es una pieza fundamental para la transformación de los procesos socio-educativos desde el reconocimiento de las características y necesidades

de cada género (Azorín, 2014, García et al., 2013) y el planteamiento de juegos cooperativos es una herramienta troncal que puede favorecer la educación de competencias motrices y mejorar competencias de relación interpersonal (Muñoz-Arroyave et al., 2014).



---

## 1.2. Educación física como educación de las conductas motrices

---

La EF ha avanzado en las últimas décadas en lo relativo a su consideración por parte de la ciudadanía. Cada vez son más numerosas las atribuciones positivas que se asocian a la práctica de AF, siendo la EF partícipe de dicho avance, lo que ha ayudado a reconocer su potencial formativo y a dignificar su papel dentro del sistema educativo. Sin embargo, al contrario que la tecnología y el avance social, sus procedimientos no han seguido ese mismo proceso evolutivo y se han mantenido con un cariz arcaico (Lagardera, 2007). Las Facultades de EF no han sabido adaptarse paralelamente a los avances científicos del último siglo y la formación de los futuros profesores de EF se basa todavía en los principios concebidos en el siglo XIX (Parlebas, 2003). Lagardera (2007) considera que esta afirmación puede hacerse extensiva a España y a prácticamente todo el globo.

La realidad es que los profesionales de la motricidad poseemos las herramientas del investigador, pero parece que no tengamos algo propio que estudiar (Etxebeste et al., 2015). La llegada masiva de investigaciones aplicadas a la EF no ha hecho variar esta situación. El problema no se encuentra ni en la investigación ni en la metodología, sino en la ausencia de un objeto de estudio pertinente. Esa es la raíz de muchos de los problemas que soportamos los estudiosos de las prácticas motrices (Lagardera, 2007).

Es generalizado el consenso de considerar al cuerpo en movimiento como el objeto de estudio de las ciencias de la AF y el deporte. Sin embargo, podemos observar frecuentemente a deportistas o jugadores permanecer inmóviles en el transcurso de una competición deportiva o de un juego, puesto que el moverse o permanecer estático responde a una decisión del participante en función del contexto y de la situación. Por tanto, no podemos únicamente limitarnos a observar o medir el movimiento, deberemos tener en consideración

a la persona en todas sus dimensiones, con sus decisiones, afectos, miedos e ilusiones. Debemos evolucionar y pasar de poner el foco en el movimiento desde un punto de vista mecanicista para hacerlo sobre la motricidad teniendo en cuenta a la persona que se mueve, lo que supone un cambio de paradigma científico (Duran, 2017).

Los paradigmas son un conjunto de leyes y teorías aceptados por la comunidad científica como referencia válida para iniciar una investigación y resolver un problema, por lo que en el caso de hablar de un paradigma de la EF podríamos ceñirnos al conjunto de teorías y conceptos en los que fundamentar la intervención educativa (Lagardera, 2007). Para este autor, “la educación física tiene que cambiar de paradigma si desea convertirse en un importantísimo capital social en el siglo XXI. Centrar su atención en la persona y no en los resultados, en las habilidades, en las destrezas, en los gestos”. (Lagardera, 2007, p.4)

Concebir y plantear la EF como educación de conductas motrices, supone este necesario cambio de paradigma, considerando a la persona en toda su globalidad, haciendo de la asignatura una disciplina moderna e integradora que ofrece conceptos, métodos y pautas para que los profesionales puedan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lagardera y Lavega, 2011; Parlebas, 2001).

De esta forma se entiende que cualquier alumno que participa de una tarea motriz, juego o deporte, activa toda su personalidad de manera unitaria, contemplando sus dimensiones orgánica, cognitiva, relacional y emocional (Parlebas, 1981, 1999, 2001). Así, la EF pasa a situar como objeto central de la acción educativa a la persona que aprende y a preocuparse por educar la totalidad del individuo que interviene protagonizando conductas motrices dotadas de significado motor, decisional, relacional y emocional dejando de lado la visión de un simple adiestramiento de habilidades o técnicas de ejecución. Este paso de concepto abstracto y mecánico del movimiento hacia

el de conducta motriz es recogido por la praxiología motriz (Etxebeste, et al., 2015).

Este cambio de paradigma también implica que la primera tarea a realizar por todo docente sea conocer y estudiar a los alumnos, puesto que la persona que aprende, con todos sus rasgos y singularidades es el objeto de interés pedagógico. Si aceptamos que el alumno es un ser único y complejo, para conseguir nuestro objetivo deberemos utilizar la noción de conducta motriz y aplicar nociones básicas de praxiología motriz para conocer la lógica interna (LI) de aquellas tareas que propongamos (Lagardera, 2007). Según el autor, para aplicar el nuevo paradigma correspondiente a una EF como pedagogía de las conductas motrices, el profesor tiene que aprender a catalogar y describir conductas motrices a partir de los comportamientos motores de los alumnos y conocer la estructura interna de aquellas situaciones que les plantee.

Sea cual sea el programa de intervención que queramos aplicar como docentes, una exhaustiva clasificación de las prácticas motrices resulta imprescindible para obrar con pertinencia. Solo los conocimientos de la praxiología motriz nos evitan los criterios históricos, geográficos, económicos o sociológicos, permitiéndonos centrarnos en los rasgos constitutivos de la acción motriz.

Para Lagardera (2007), el avance científico y epistemológico de la EF pasa por:

- Utilizar los dominios de acción motriz para seleccionar las situaciones didácticas a plantear y de este modo avanzar con pertinencia.
- Concebir al alumno como un sistema inteligente, a las prácticas motrices como un sistema praxiológico y a la conducta motriz como el objeto de optimización educativa para así avanzar con coherencia.

- Hacer que la LI de las situaciones propuestas desemboquen en los efectos pedagógicos esperados y vinculados a los objetivos propuestos para avanzar con congruencia.

De este modo, el docente debe identificar la ideología que acompaña a su plan educativo determinando los objetivos o efectos que los alumnos deben alcanzar (efectos perseguidos) y debe servirse de aquellas situaciones motrices cuyos mecanismos de acción o LI desencadenen las consecuencias perseguidas (Lavega, 2018). Posteriormente debería averiguar mediante procedimientos objetivos los efectos obtenidos una vez los alumnos hayan realizado las experiencias motrices planteadas y contrastar si coinciden o no con los efectos perseguidos inicialmente. Para todo ello, el educador requiere de los conocimientos previos de las consecuencias potenciales de las diferentes categorías o dominios de situaciones motrices (Parlebas, 2001). A continuación, se resumen los aspectos principales del modelo que considera la EF como pedagogía de las conductas motrices (Figura 1).

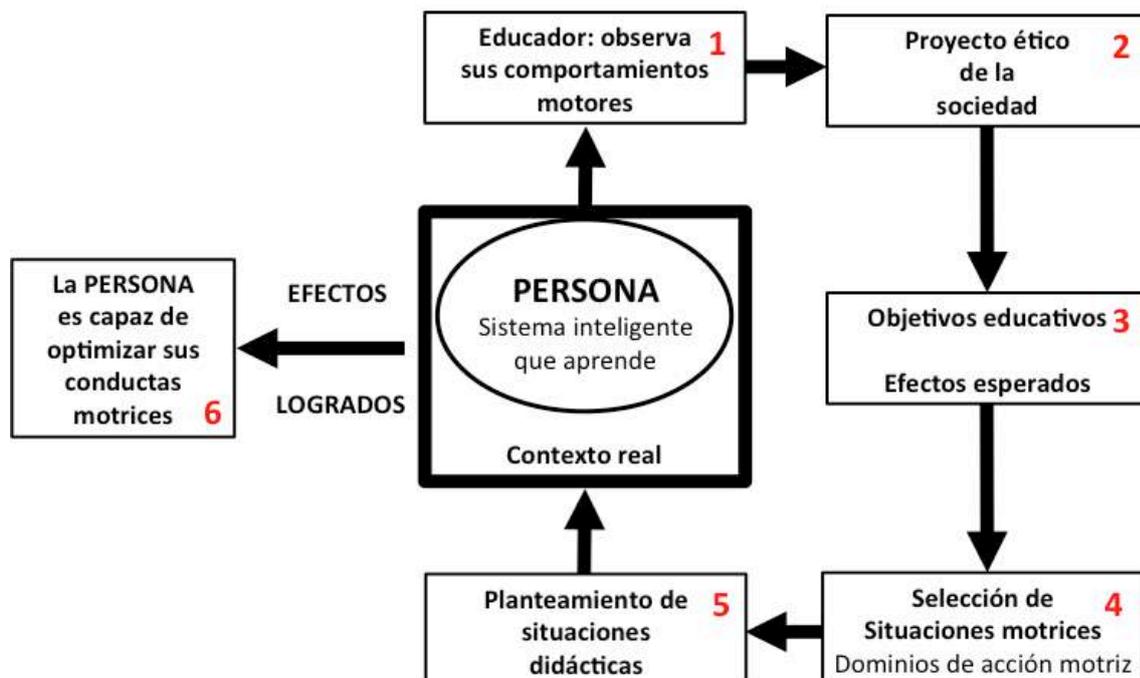


Figura 1. Modelo de EF como educación de las conductas motrices (Lagardera, 2007)

Una vez contrastados los efectos obtenidos en la aplicación de los juegos, el docente de EF debería modificar las reglas o condiciones para favorecer las conductas que quiere optimizar (modificando por tanto la LI del juego) lo que convierte en imprescindible el análisis de la LI perteneciente a los juegos que quiera emplear y modificar (Lavega, 2018). Al cambiar la LI del juego, modificando la relación con el espacio, con el tiempo, con el material o con los demás, se desencadenan consecuencias prácticas muy distintas en sus protagonistas.

En resumen, se entiende que la EF es una educación de las conductas motrices donde considerar al alumno como un sistema inteligente que actúa en todo momento implicando todas sus dimensiones, conocerlo, seleccionar las situaciones motrices a plantear en función de sus características y de los objetivos educativos, nos hará plantear las situaciones didácticas pertinentes y que el alumno optimice sus conductas motrices alcanzando el efecto esperado.

### **1.2.1. El concepto de conducta motriz.**

La EF es una disciplina de naturaleza procedimental, donde el alumnado adquiere saberes fundamentales interviniendo en diferentes experiencias motrices la acción motriz es el elemento más importante (Lavega, 2018).

Parlebas (1981, 1999, 2001) plantea un cambio radical en viejas concepciones de la EF que centran la atención en la ejecución descontextualizada de habilidades motrices dejando al alumno y al significado que otorga a la vivencia motriz en la que participa en un segundo plano. Para ello propone educar las conductas motrices de la persona con el objetivo de incidir en el desarrollo de las distintas dimensiones de su personalidad (orgánica, cognitiva, afectiva y social) reconociendo la EF como una auténtica

pedagógica de las conductas motrices donde el centro de atención recaiga en el alumno.

La noción de conducta motriz hace referencia a:

*“la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa”. (Parlebas, 2001, p.85)*

Por ejemplo, cuando se observa a un jugador de fútbol, se aprecian sus actos de desplazamiento, de salto, de golpeo de pelota..., en suma, sus comportamientos motores. Se habla de conducta motriz cuando nos referimos, junto con esas manifestaciones objetivas, al significado de la vivencia que tienen asociada directamente.

*“De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001, p.85).*

Podemos referirnos al bote en baloncesto como una acción motriz. Sin embargo, cuando Miriam juega a baloncesto y bota, aparecería el concepto de conducta motriz, puesto que a las acciones observables debemos añadirle todo aquello que no lo es y que está haciendo en ese momento única y personal la

---

acción del bote. Esto supone considerar la observación exterior, que sería recogido por una cámara de vídeo, y además una observación interior, al tener en cuenta el significado interno que ha tenido para el protagonista.

Las conductas motrices pueden ser agrupadas en tres categorías (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega, 2004):

- a) conductas motrices ajustadas: Son aquellas respuestas que se ciñen fielmente a lo que exige la LI del juego en cuestión (por ejemplo: en un juego de colaboración oposición, realizar un pase correctamente a un compañero).
- b) conductas motrices desajustadas: respuestas que se desvían de lo que exige la LI del juego (en el juego del ejemplo anterior, tender a no pasar el balón a los compañeros, dificultando el objetivo común del equipo).
- c) conductas motrices perversas: aquellas que no contemplan las reglas del juego (por ejemplo: golpear el balón con el pie en baloncesto o agredir a un contrario).

Paralelamente también existen las conductas verbales de pacto: Son acuerdos o consensos en torno a alguna estrategia con los compañeros de equipo, o sobre la modificación de alguna regla del juego (por ejemplo: acordar reducir el tiempo reglamentario de un juego). En ese pacto, las conductas también pueden ser clasificadas como ajustadas, desajustadas o perversas. Como veremos más adelante, algunos de estos tipos de conductas motrices provocan reacciones en los protagonistas y una probable intervención del profesor (Saez de Ocáriz y Lavega, 2013).

Cuando situamos el concepto de conducta motriz en el eje del quehacer pedagógico la EF se ve transformada al obligar al docente a convertirse en un intérprete y evaluador cualificado de las conductas motrices de sus alumnos (Lagardera y Lavega, 2011).

*“El concepto de conducta motriz constituye el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices... La identificación de la conducta motriz como objeto específico provee a la educación física de una pertinencia que le permite distinguirse de las demás disciplinas y encontrar su identidad. Radica aquí una exigencia fundamental de inteligibilidad, tanto a nivel de la reflexión como al de la acción” (Parlebas, 2001, p.173).*

### **1.2.2. La Lógica Interna de las situaciones motrices.**

Todos los juegos nacen y se fundamentan en un pacto. A través del mismo, todos los protagonistas toman el compromiso de respetar las reglas y lo que ellas conllevan, adaptando a todas ellas su manera de actuar (Duran, 2017). Por tanto, cualquier juego obedece a un fenómeno convencional basado en un acto democrático: un pacto, una aceptación de las reglas, o lo que es lo mismo para los juegos motores: un acuerdo ludomotor o infrajuego (Parlebas, 2001). En función de la existencia o no de reglas, y su profundidad, Parlebas (1981) clasifica las prácticas motrices en casi juegos (ausencia de reglas), deportes (prácticas regladas y fuertemente institucionalizadas) y un estadio intermedio que serían los juegos motores.

En todo juego motor los actores deben respetar y someter su acción a unas normas que limitan las posibilidades de su intervención. Estas reglas deben ser claras, inequívocas y reconocibles y forman la base sobre la que construir la intervención pedagógica (Lavega, 2007). Estas reglas son las que contienen la LI o patrón de organización interna por lo que cada juego posee una “identidad” que activa de un modo particular las necesidades de los jugadores de relacionarse con el espacio, con el tiempo, con el material y con

el resto de participantes. De este modo, cada juego motor es una práctica motriz reglada que exige a los participantes su adaptación a lo que la LI establece (Duran, 2017). Estas adaptaciones se traducirán en conductas motrices con un mayor o menor ajuste, pero siempre particulares, originales y singulares, lo que se traduce por parte de los jugadores en tomas de decisiones, relaciones con los otros y con los objetos y por supuesto en emociones.

Como se ha visto anteriormente, el concepto de LI establece que los protagonistas de cualquier tarea motriz deben dar respuesta a la relación con los otros jugadores, con el espacio, con el tiempo y con el material (Parlebas, 2001). Esto implica la necesidad de identificar los rasgos o características de cada una de esas cuatro relaciones o sectores de acción motriz y la creación de sub-categorías o variables alusivas a la LI del juego basadas en los estudios de Lavega et. al. (2018).

Tiempo interno: Recoge aspectos relativos a La noción de tiempo de la LI, incluyendo:

- Las alusiones a la victoria, a la derrota o a la competición (en aquellos juegos donde se puede ganar o perder).
- Elementos relacionados con el sistema de puntuación.
- Alusiones a los cambios de roles y a las obligaciones y derechos de los jugadores.
- Referencia a anécdotas y lances ocurridos durante la actividad.
- Aspectos referidos a la duración del juego o al número de participaciones de un jugador.

Ejemplos:

- “Ha estado muy, muy reñido el resultado”
- “Al final he perdido”
- “He metido una canasta”

- “Marta se ha caído”
- “Tenía ganas de que se acabase”

Espacio interno. Se incluyen términos relativos a la noción de espacio de la LI, incluyendo:

- Referencias espaciales sobre el terreno de juego
- Alusiones más genéricas referidas a las posiciones del cuerpo y sus posturas y a la ubicación del jugador en las tres dimensiones espaciales.

Ejemplos:

- “No me esperaba saltar”
- “Le han dado en la cabeza”

Material interno. Presencia de términos relativos a la noción de objetos de la LI. En esta categoría se incluyen:

- Alusiones explícitas al material, móviles e implementos utilizados en el juego

Ejemplos:

- “No se esperaba la pelota”
- “La cuerda iba muy rápido”
- “La raqueta pesaba mucho”

Relación interna: Incluye términos relativos a las nociones de relación motriz entre los jugadores como pueden ser:

- Referencias a la interacción entre los participantes
- Alusiones a los compañeros, rivales o contrincantes.
- Referencias a la necesidad de cooperar u oponerse

Ejemplos:

- “Hemos trabajado en equipo”
- “Los rivales se han reído de Alberto”
- “Quería que no me mataran”

Reglas: presencia de términos relativos al universo general de la LI, haciendo referencias a:

- El pacto, el infrajuego, o el juego en general.
- Alusiones a la necesidad de pactar, dialogar o establecer acuerdos.
- Referencias explícitas que califican al juego.

Ejemplos:

- “No me sabía bien las reglas”
- “el juego era dinámico y divertido”
- “Odio el baloncesto”

### **1.2.3. La Lógica Externa de las situaciones motrices.**

La LI de una práctica motriz puede ser reinterpretada desde fuera por una lógica ‘externa’ que le atribuya nuevos significados (Parlebas, 2001). Mientras la LI de las situaciones motrices constituye la exclusividad disciplinar de la praxiología, la Lógica Externa (LE) sería compartida con otras ciencias (Rodríguez y Hernández-Moreno, 2008). Según estos autores, cuando realizamos acciones motrices, éstas conllevan otras cuestiones anexas (acciones sociales, acciones comunicativas, acciones estéticas, etc.). Esos aspectos que suceden junto a la acción motriz no los estudiarían únicamente los praxiólogos, sino sociólogos, semiólogos, filósofos, antropólogos, etc., entre otros. La LE por tanto se refiere a aquellos aspectos que no estaban recogidos

por las reglas del juego y que hacen alusión a características individuales de los jugadores o a otros aspectos del contexto.

El juego deportivo podemos presentarlo como fenómeno propio de una cultura, donde se manifiestan sus peculiaridades, pero también es un lugar donde se reflejan las características propias de sus protagonistas: los jugadores (Ormo, 2017). Todos estos elementos son los que conforman la LE del juego, que junto con los de la LI, nos permite entender lo que sucede en la tarea en toda su complejidad.

Lavega et al (2018) identificaron las siguientes sub-categorías o variables alusivas a la LE del juego o tarea motriz.

Tiempo externo: Presencia de términos relativos a la noción de tiempo de la LE.

Ejemplos:

- “Se practicaba a una hora muy temprana”
- “Era la última hora y me iba a casa a comer”
- “La sesión se hizo un lunes por la mañana y no tenía muchas ganas”, “
- “he pensado y recordado diversiones de mi infancia”

Espacio externo: presencia de términos relativos a la noción de espacio de la LE.

Ejemplos:

- “En la sala hacía mucho frío”
- “se oía mucho ruido fuera de la sala de juego”
- “el terreno de juego estaba muy duro”.

---

Material externo: presencia de términos referidos a la noción de objetos de la LE.

Ejemplos:

- “Las porterías se señalaban con botellas de plástico”
- “la diana a alcanzar eran botes de yogur”
- “los papeles que se pisaban eran hojas de periódico...”

Existe una seria dificultad cuando se sustituye el objeto lúdico por el material mediante una metonimia, cambiando el contenido por el continente. Por ejemplo: “El yogurt era muy difícil hacer puntos, ya que la pelota pesa no rebota y salía disparada.” Está claro que en este caso lo que importa es la función del yogurt en el juego, es decir la regla, la LI, por eso debe ir a la variable material interno.

Relación externa: Presencia de términos relativos a las nociones de relaciones de la LE. Términos vinculados con los atributos personales permanentes.

Existe cierta dificultad en diferenciar cuando el término “compañero” o similares hacen alusión a la LI o, por lo contrario, a la LE. Para ello se requiere una lectura de la expresión en su contexto. Si la frase habla del “compañero de mi equipo” hace referencia a los grupos organizados por las reglas del juego, y por tanto sería incluido en la LI. Si por el contrario dice “me reí mucho con mis compañeros” compañeros es sinónimo de participantes en sentido genérico, sin referencias a la norma, por lo que se debería de aceptar como LE (variable personas).

Ejemplos:

- “Soy feliz”
- “Me he tenido que poner con alguien que no conozco”
- “Se me da fatal el fútbol”

- “Me ha salido un buen examen de matemáticas”

Personas externo: Alusiones a los rasgos personales de los jugadores.

Referencias a los estados transitorios de las personas:

Ejemplos:

- “Nos hemos reído un montón”
- “me lo he pasado muy bien bromeando en todo momento con mi compañero”
- “me despisté, ese día tenía muchas preocupaciones”
- “mis compañeros parecían nerviosos”,
- “había además muy buen ambiente”;

Ejemplos con varias subcategorías:

- “había siempre risas”; “no me gusta el juego (reglas) porque hay que agacharse (espacio interno) y me duele la espalda (personas externo)”.
- “Jugamos entre amigos (Relación Externa ya que es una condición permanente, amigos) y lo pasamos genial (Personas ya que es una situación transitoria de la partida).
- “Porque es un juego que me gusta y me divierto (Reglas ya que se refiere a juego), aunque en esta ocasión no lo he disfrutado demasiado (tiempo interno) puesto que estaba muy cansado (personas: situación transitoria de la partida).

Desde el enfoque de la EF como pedagogía de las conductas motrices, un buen docente es aquel educador que en función de su proyecto educativo es capaz de elegir una adecuada situación motriz para poner a prueba a sus alumnos, quienes deberán adaptarse a la LI de esa situación motriz, protagonizando variados tipos de conductas motrices. Tras interpretar las conductas motrices de sus alumnos e identificar la existencia de una relación

---

adecuada entre los efectos perseguidos y los efectos obtenidos, el profesor diseñará un itinerario motor singular para cada grupo con el que intervenga (Lavega, 2018).

#### **1.2.4. El papel de la tarea. Clases de experiencias motrices.**

Existen multitud de actividades y de posibilidades, experiencias motrices al fin y al cabo, dentro del mundo de los juegos. Parlebas (2003) afirma que esta variedad requiere de la necesidad de buscar criterios según los cuales poder agruparlas para que el profesional de la actividad física (profesor, maestro, entrenador...) pueda escoger y plantearles a los alumnos aquellas actividades que vayan en coherencia con los objetivos pedagógicos esperados. En la misma línea, los autores Lagardera y Lavega (2003) plantean que si queremos dotar de carácter científico al objeto de estudio del juego, es necesario dar prioridad absoluta a la clasificación en grupos homogéneos de las diferentes expresiones del mismo. Sáez de Ocáriz (2011) recuerda que frecuentemente ese ejercicio de clasificar las situaciones motrices es presentado como una distribución de categorías en función de criterios variables poco relacionados con la estructura interior del juego. Las que si incluyen elementos del juego como el material o aspectos condicionales, poca luz nos aportan desde la perspectiva del conocimiento de la acción motriz. La praxiología motriz nos permite sistematizar los distintos tipos de prácticas motrices a partir de la noción de dominio de acción motriz.

##### **1.2.4.1. Los dominios de acción motriz.**

Cuando nos referimos al dominio de acción motriz, estamos hablando del “campo en el que las prácticas motrices son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz” (Parlebas, 2001, p. 161).

Por tanto, podríamos definir dominio de acción como *“una clase de actividades ludomotrices, institucionalizadas o no, que tienen en común algunas características importantes de su lógica interna como por ejemplo la incertidumbre que procede del entorno o la interacción con un adversario”*. (Parlebas, 2001: 161)

La característica principal de esta división en dominios es que nos proporciona rasgos distintivos de los mismos y por lo tanto cierta capacidad de predicción (Parlebas, 2001). Siguiendo esta idea, en función del objetivo y las competencias que se pretendan lograr, deberemos plantear unas prácticas motrices y no otras, ya que estos rasgos comunes de su LI tienden a provocar en los participantes del juego determinados comportamientos. La distribución de las tareas motrices en estos dominios de acción motriz no es una medida académica, sino que ofrece al educador una excelente guía para su valoración y selección, así como una base sobre la que diseñar una programación de EF organizando las situaciones motrices en función de los efectos esperados y permitiendo compararlos con los resultados obtenidos (Sáez de Ocáriz, 2011). Para que estos efectos obtenidos coincidan o se acerquen a los efectos perseguidos, es fundamental que las elecciones pedagógicas se realicen tras el conocimiento previo de las consecuencias provocadas por las diferentes categorías de situaciones motrices. (Parlebas, 2001).

Pese a que Larraz (2004) considera que, en función de la orientación del proyecto pedagógico, este número de categorías puede verse reducido, nos situaremos en el modelo de Parlebas (2001) que propone una clasificación de los juegos deportivos que resulta de combinar la presencia o ausencia de compañeros con la inestabilidad o estabilidad del medio donde se realiza el juego. Por tanto, se ven relacionadas la interacción motriz con la relación con el medio físico, siendo ambos, rasgos estructurales de la acción motriz. De esta combinación surgen ocho familias de prácticas motrices, o dominios de acción motriz y su representación se puede realizar a través de un simplex (Parlebas, 2001), donde se enfrentan dos ‘caras’ cuyos cuatro vértices se oponen

respectivamente término a término (figura 2).

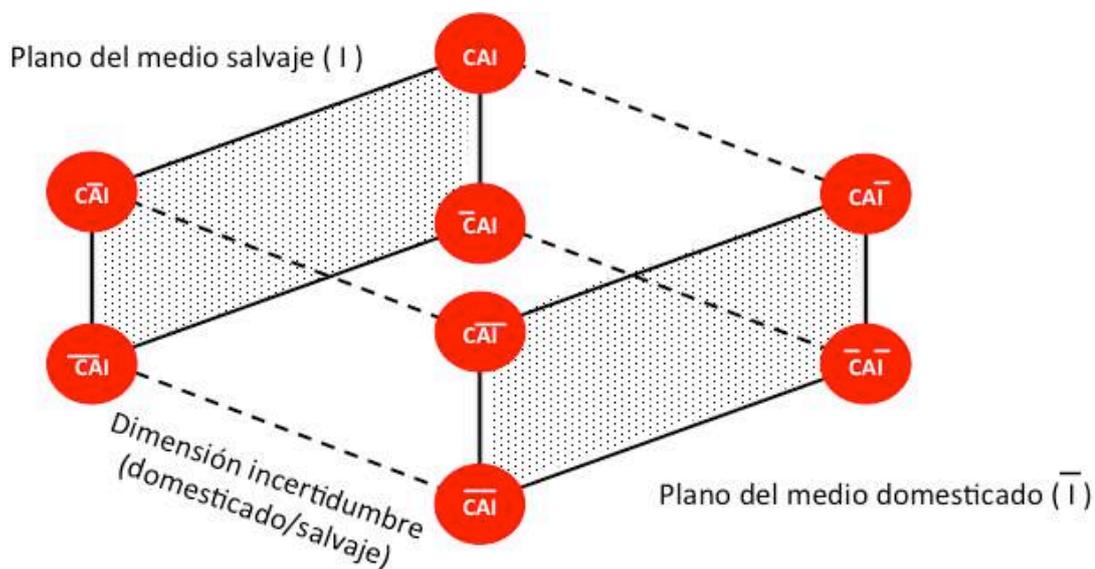


Figura 2. Clasificación de las situaciones motrices (Parlebas, 2001)

### CRITERIO 1: Ausencia o presencia de interacción motriz

En función de este primer criterio podemos encontrar situaciones psicomotrices, “*que no requiere interacciones motrices esenciales*” (Parlebas, 2001: 425), y por el contrario aparecen las sociomotrices que se caracterizan por la presencia de interacción motriz que podemos definir como “*comportamiento motor de un individuo que influye de manera observable en el de otro o varios de los demás participantes*” (Parlebas, 2001: 269) y que por tanto requieren “*la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones prácticas)*” (Parlebas, 2001: 427) (Tabla 1).

Tabla 1. Comunicación motriz en las situaciones motrices (Miralles, 2013)

Situación motriz	Interacción motriz	Comunicación motriz
Situaciones psicomotrices	Ausencia	No existe
Situaciones sociomotrices	Presencia	A través del cuerpo
		A través de un objeto
		A través de un cambio de rol

Si esta interacción es de tipo cooperativo hablaremos de comunicación y si es con finalidad antagónica hablaremos de contracomunicación (Parlebas, 2001). Dicha comunicación y contracomunicación puede ser llevada a cabo mediante contacto corporal, objeto o cambio de rol. De forma concreta Parlebas define la comunicación como situación motriz entre compañeros: “*interacción motriz de cooperación, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 81), y la contracomunicación motriz como la relación entre adversarios, es decir, una “*interacción motriz de oposición, esencial y directa*” (Parlebas, 2001: 99).

Siguiendo este criterio, podemos hacer una diferenciación entre dos grandes grupos: prácticas psicomotrices y prácticas sociomotrices que resulta fundamental, ya no solo para realizar análisis técnicos y tácticos sino en cuanto a las consecuencias pedagógicas que estas actividades provocan (Parlebas, 2001). La cooperación y/o el enfrentamiento sociomotriz pueden estimular el desarrollo sociocognitivo y socioafectivo de los jugadores por las decisiones y estrategias motrices que requieren y por las experiencias de intercambio y de conflicto que generan (Parlebas, 2001).

- Prácticas psicomotrices. En estas situaciones el jugador participa en solitario, sin interactuar ni con compañeros ni con adversarios. Un ejemplo podría ser el salto de altura. Estas situaciones tienden a imitar un estereotipo motor en el modelo de ejecución y dependen en gran medida de aspectos condicionales, de la automatización de las acciones motrices, del dominio propioceptivo y de los segmentos corporales para

el éxito de la intervención (Miralles, 2013).

Un concepto importante en estas prácticas es el de comotricidad, definida como: *“el campo y la naturaleza de las situaciones motrices que ponen en copresencia diversos individuos que actúan, los cuales en consecuencia se pueden ver e influenciar mutuamente, aunque sin la realización de sus acciones respectivas necesiten o susciten entre ellos las interacciones motrices instrumentales”* (Parlebas 2001: 73).

La comotricidad podemos encontrarla en situaciones psicomotrices que son realizadas en compañía de otros individuos pese a que se puedan realizar en solitario, por ejemplo, una carrera de velocidad de 110 metros vallas. Los atletas no realizan ninguna interacción motriz entre ellos, pero pueden influenciar de manera emotiva o estratégica en los otros.

Esta comotricidad podríamos diferenciarla en:

- Simultánea: donde los protagonistas intervienen al mismo tiempo (p.ej.: 50m mariposa).
  - Alterna: los protagonistas intervienen por turnos (p.ej.: salto de pértiga).
- Prácticas sociomotrices. En ellas se produce interacción entre dos o mas participantes. Podemos diferenciar tres tipos:
    - Situaciones de cooperación. Dos o mas compañeros interactúan e intentan conseguir juntos un objetivo común (p.ej.: baile de salón en parejas).
    - Situaciones de oposición. El individuo interacciona con uno o varios adversarios, que intentan que consiga el objetivo. La oposición puede ser corporal (p.ej.: boxeo) o mediante un objeto o implemento (p.ej.: tenis). En estas situaciones motrices

podemos encontrar estructuras de:

- Duelo (p.ej.: karate)
- Uno contra todos (p.ej.: juego de tula)
- Todos contra todos (p.ej.: juego de robar colas)
- Situaciones de cooperación-oposición. En estas actividades dos o más compañeros intentan conseguir un objetivo ante la oposición de dos o más adversarios (p.ej.: baloncesto). En este grupo debemos incluir los juegos paradójicos, donde las relaciones son cambiantes, ambivalentes y contradictorias (p.ej.: juego de pelota sentada).

## **CRITERIO 2: Ausencia o presencia de incertidumbre en el medio**

Este segundo criterio diferenciará entre situaciones donde la adaptación al medio es continua y fundamental de aquellas donde el medio es estable.

Introduciendo el segundo criterio de clasificación, la ausencia o presencia de incertidumbre en el medio, se diferencian por un lado las situaciones motrices en un medio estable, donde la incertidumbre es nula, y por otro, las prácticas en medio inestable, donde la adaptación al medio resulta indispensable debido a la presencia de incertidumbre (Parlebas, 2001).

Para esta investigación, que se realizó en una instalación deportiva cubierta, no se utilizaron prácticas motrices con incertidumbre en el medio, por lo que podríamos eliminar el plano del medio salvaje resultando un simplex con un solo plano y cuatro dominios de acción motriz (Figura 3).

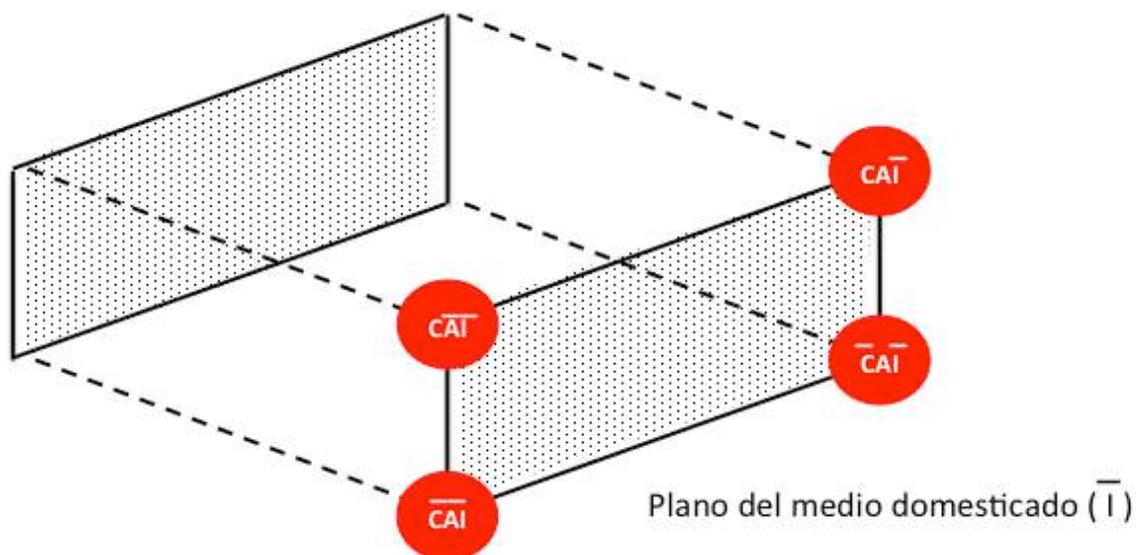


Figura 3. Adaptación del simplex de Parlebas (2001) sin el plano del medio domesticado.  
Elaboración propia.

#### 1.2.4.2. Situaciones motrices con y sin competición.

Muchos de los escenarios de la vida cotidiana requieren destrezas competitivas. Acceder a un puesto de trabajo o ser el mejor estudiante para cursar un grado universitario requieren de la capacidad de enfrentarse a un desafío competitivo. La utilización en el aula de juegos con un cariz competitivo permite al alumno desarrollar capacidades como el respeto al ganador y al perdedor, la aceptación del resultado y la moderación de las expresiones de éxito o de frustración ante el fracaso entre otras. Estas habilidades se hacen posteriormente necesarias para la vida en sociedad. Paralelamente se debe reconocer que otras tantas actividades cotidianas no requieren de este tipo de enfoque: al ir al cine con los amigos, cenar con la familia, o cocinar... no nos ponemos en la tesitura de comparar nuestra actividad en un marcador final.

*“La educación física, que impulsa la socialización de las nuevas generaciones proponiendo diferentes tareas motrices, juegos y deportes, ha de ser consciente de la responsabilidad que tiene sobre la construcción de la afectividad de los alumnos. La competición y su ausencia se presentan como*

*elementos de gran importancia en la orientación de la afectividad de los futuros ciudadanos. El debate es sin duda ideológico, entre la importancia del rendimiento y la competición social impulsada por el placer de vencer y la preponderancia del placer de compartir como iguales.” (Etxebeste et al.; 2014:46).*

Volviendo al modelo de Parlebas (2001) explicativo para los diferentes tipos de práctica motriz, podemos adaptarlo a la realidad de esta investigación si sustituimos la variable incertidumbre del medio por la presencia o ausencia de competición. De esta forma, volvemos a tener ocho familias de prácticas motrices y si contemplamos la dimensión competitiva, diferenciaremos dos planos de actividades: unas con presencia de competición y otras que se desarrollan en ausencia de la misma (figura 4).

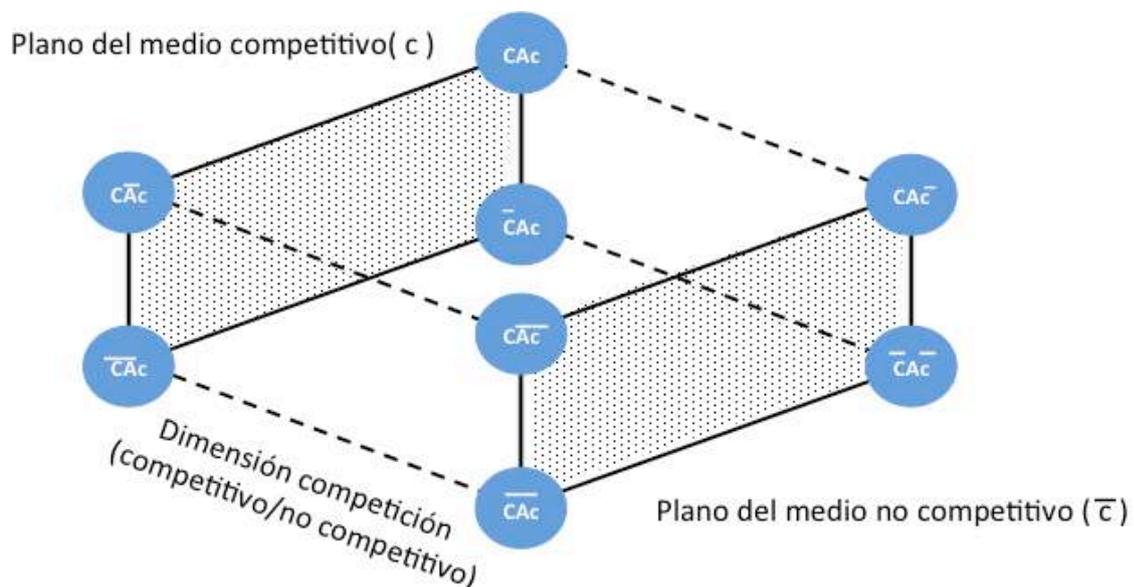


Figura 4. Adaptación del simplex de Parlebas (2001) sustituyendo la dimensión incertidumbre por la dimensión competición. Elaboración propia.

Todos los juegos motores, pertenezcan a la familia que pertenezcan pueden ser planteados con o sin competición. Si introducimos y normativizamos los mecanismos necesarios para comparar el resultado de un

participante o un grupo de participantes con respecto a otros, organizando a los jugadores en ganadores y perdedores habremos incluido la competición en el juego (Duran, 2017) con la repercusión que ello puede tener en la vivencia emocional del jugador. Del mismo modo, existen otras estructuras lúdicas que favorecen el uso de un tiempo no lineal, es decir, un tiempo en el que los jugadores no actúan en dirección a un desenlace final (Etxebeste, 2014), sino que sus participaciones se ven ligadas a una repetición de secuencias que pueden tener relación con los cambios de roles en el juego. En estos casos, la finalización del encuentro se produce a causas externas al juego (por cansancio, por decidir cambiar de actividad, por llegar la hora de ir a otro lugar...) viéndose asociada la vivencia emocional al proceso, a lo que sucede durante la partida, y no al resultado final.

Si el final viene determinado por las reglas, el juego avanza inexorablemente hacia su propia conclusión y único propósito: determinar el vencedor de la contienda (Etxebeste et. al.; 2014). Estos mismos autores denominan estos juegos como juegos con memoria de resultado o de competición y definen cuatro casos posibles:

- a) Sistema de clasificación. Todos los participantes se ordenan en función de una escala o clasificación: tiempo, distancia, puntuación u otros. Los concursos y carreras son buenos ejemplos de este tipo de juegos.
- b) Conclusión a tiempo límite. El resultado del juego se obtiene al terminar un tiempo acordado. Es en ese preciso momento cuando se define al ganador. Es el caso del fútbol, del balonmano y de la mayoría de deportes de colaboración-oposición.
- c) Puntuación límite. El final viene determinado a la obtención de un resultado determinado. Son casos típicos los deportes de raqueta como el tenis, bádminton o padel.
- d) Puntuación y duración límite. Este último caso hace referencia a los juegos deportivos que finalizan tras un tiempo o un resultado límite, como ocurre en un combate de boxeo, donde el luchador vencerá o perderá por

K.O. o al final de un número de asaltos determinados.

En otros casos, el final del juego no viene determinado por las reglas sino por algún aspecto de su LE. Cuando un niño juega al “pilla pilla”, el juego se reinicia una y otra vez sin detenerse. Este tipo de juegos denominados de competición compartida o sin memoria de resultado, únicamente pueden finalizar si algo externo al reglamento del juego hace que así ocurra. El cansancio de los jugadores, el final del recreo, o la aparición de la lluvia son claros ejemplos de este tipo de situaciones.

Desde un punto de vista filosófico y en relación a la competición, Bernard Suits (1978) propone que existen dos tipos de juegos en relación al propósito: Los juegos abiertos son aquellos sin un propósito inherente que al conseguirse suponga el fin del juego y los juegos cerrados aquellos que posean esa meta inherente. Los juegos abiertos tienen una estructura cooperativa y carecen de competición reproduciendo un sistema de movimientos recíprocos que tiene como objetivo el funcionamiento continuo del sistema. Un ejemplo de este caso dos jugadores peloteando en la playa con la idea de mantener la pelota en el aire el mayor tiempo posible. En contraposición, los juegos cerrados son fundamentalmente competitivos, y en ellos se pretende conseguir la meta inherente del juego antes que el adversario: obtener más puntos que el equipo contrario en un partido de baloncesto o llegar el primero a la meta en una carrera.

Considerar la influencia de la competición únicamente una vez finalizado el juego es un error. El saber que se va a participar en una actividad donde habrá ganadores y perdedores también provoca una determinada reacción emocional, denominada popularmente en el entorno deportivo como tensión precompetitiva. Hanin (2000) describe la existencia de un estado de activación óptimo que coloca al deportista en la mejor predisposición de cara al enfrentamiento deportivo, por lo que una mayor o menor activación de la deseada tendrá su reflejo en peores resultados.

Otro enfoque tradicionalmente equivocado ha sido etiquetar la competición como algo positivo o negativo. En función de la orientación que el profesional de la actividad física otorgue al enfrentamiento motor, el participante vivenciará la experiencia de un modo o de otro, lo que unido a la capacidad del participante de regular las reacciones emocionales se traducirá en un impacto en un sentido o en otro (Duran, 2017). Numerosos autores (Digelidis et al., 2003; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Hromek y Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan et al., 2005) coinciden en señalar la necesidad de que el entrenador o profesor sea capaz de valorar la idoneidad o no de la introducción de la competición para lograr los objetivos propuestos y orientar la selección de tareas con objetivos formativos. Cuando existe la posibilidad de ganar o perder en el juego la intensidad de las emociones es superior (Alonso et al., 2013).

Los resultados de Alonso et al. (2013) indican que en el caso de juegos en los que no hay oposición motriz (juegos psicomotores y cooperativos), la competición si parece tener en cuenta para incrementar la vivencia positiva. Por el contrario, en juegos en los que sí existe esta oposición (contra un adversario o contra un equipo), la vivencia no muestra una gran relevancia respecto a si se compite con o sin marcador. Este hecho viene referido a un posible aumento de conflictos durante el desarrollo del juego, percepción de conductas antirreglamentarias, etc., que hayan activado emociones como la ira (Sáez de Ocáriz, 2012).

En lo que respecta a los juegos cooperativos, Muñoz-Arroyave et al. (2014, 2020), afirman que son de gran interés por su aportación a modificar los estados de ánimo de los alumnos. Esta modificación se ve alterada si la cooperación se presenta asociada a un marcador final o en ausencia de competición. En general, este tipo de prácticas son generadoras de bienestar, pero también pueden incrementar o disminuir otros factores del estado de ánimo como la tensión, la rabia o la fatiga en función de la vivencia del desafío cooperativo.

Además de la vivencia emocional suscitada por el hecho o no de competir, podemos contemplar en que medida la victoria o la derrota afectan a la vivencia del jugador. En esta línea, Alonso et al. (2012) no encontraron diferencias significativas en la vivencia emocional en función si se era ganador o perdedor en un estudio donde alumnos de bachillerato practicaron juegos de cooperación-oposición con y sin victoria.

Para que el efecto de la competición en los alumnos sea positivo, es imprescindible que todos ellos tengan opciones de ganar con cierta regularidad y que de este modo tengan la oportunidad de superar con éxito los desafíos originados por cualquier juego deportivo (Allender et al., 2006; Miralles, 2013). Con estas medidas, se favorece la vivencia de emociones positivas, los estilos de vida saludable y el bienestar subjetivo (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al. 2006; Duran et al., 2014; Ebata y Moos, 1994; Extremera y Fenández-Berrocal, 2004; Lopes et al. 2005; López, 2008; Lundqvist, 2011).

Por tanto, debería ser objeto de estudio de interés por parte de cualquier profesional vinculado a la EF el hecho de conocer las repercusiones que tiene en el alumno el hecho de participar en un juego con la posibilidad de ganar o perder.

#### **1.2.5. El papel del educador. La educación integral del alumnado desde la acción motriz.**

Tradicionalmente se ha dado en la formación de los docentes de EF una mayor relevancia a los conocimientos técnicos y científicos desde diferentes disciplinas afines o cercanas al movimiento humano abarcando numerosos conocimientos referidos a una sola parte de la motricidad dejando al descubierto todo lo relativo a otros aspectos como la afectividad (Alonso et al., 2013). Es frecuente encontrar programaciones de EF fundamentadas en metodologías positivistas, de evaluación del rendimiento, conductista y de

resultados (López-Pastor et al., 2003) dejando fuera la perspectiva emocional y social. Debemos entender desde una perspectiva más integradora el estudio de las interacciones humanas (Bächler y Poblete, 2012) y de este modo nos acercaremos a la comprensión de sus procesos. Según varios autores (Bunker y Thorpe, 1997; Werner et al., 1996) los profesores deberían tener en cuenta otros aspectos subyacentes en los aprendizajes y no sólo los que se ciñen a cualidades físicas y eficacia en las habilidades motrices.

Podemos definir lo que podría denominarse EF moderna como aquella en la que el centro de interés se dirige hacia el alumno, tomando en consideración la totalidad de las vivencias que le aportan las diferentes experiencias motrices (Duran, 2017). Si nos posicionamos dentro de dicho paradigma, reconoceremos que el individuo actúa de forma unitaria cuando interviene en una experiencia motriz, activando las dimensiones cognitiva, orgánica, relacional y afectiva de su personalidad.

Se trata por tanto de promover un cambio de perspectiva respecto a la EF tradicional, dirigiendo la atención en la educación del bienestar emocional a través de las prácticas motrices considerando al alumno como el verdadero protagonista del proceso educativo. En el caso de la materia que nos ocupa, la EF, el alumno es alguien que actúa motrizmente, que decide, que se relaciona y que se emociona. Desde este enfoque es planteada la EF como una pedagogía de conductas motrices, que en el caso concreto de esta tesis, aborda una etapa de desarrollo tan compleja como es la adolescencia.

La EF bebe de muy diferentes prácticas de naturaleza eminentemente motriz. Cada tarea motriz, juego o deporte posee una LI que exige a los participantes la superación de diferentes exigencias asociadas a la manera de relacionarse con el espacio, el tiempo, el material o los otros jugadores. Cada juego motor es concebido como un sistema de reglas que contiene en su esencia esa LI.

Las reglas delimitan las condiciones en las que se puede participar, y los jugadores aceptan seguirlas democráticamente, lo que Parlebas (1981) denominó acuerdo o pacto ludomotor. Es en este momento, cuando cada alumno participa del juego e interpreta su LI, cuando protagoniza conductas motrices cargadas de un significado emocional (Duran, 2017).

Tradicionalmente se ha analizado la actividad física desde un único punto de vista: el relativo al ejercicio físico. Conocemos que tipo de movimiento y en que cantidad necesitamos para conseguir cualquier objetivo de tipo fisiológico, condicional o coordinativo olvidando el resto de facetas que pone en juego la persona que realiza el movimiento. En la actividad deportiva realizada en cualquier contexto, el practicante piensa, se relaciona con el entorno y con los demás, toma decisiones, y se emociona.

La acción educativa gira por tanto alrededor de dos realidades interconectadas: por un lado encontramos el sistema, juego, deporte o situación motriz y por otro el alumno. El primero contiene unos rasgos internos y activa diferentes problemas a resolver y procesos, mientras el segundo es el elemento que interviene mediante conductas motrices dotadas de significado subjetivo (Lavega, 2018).

Solo relacionando lo corporal implícito en el movimiento con el aspecto cognitivo, emocional y social del individuo que se mueve, puede la EF tener un papel relevante en el proceso de educación integral y alfabetización emocional (Duran, 2017).

### **1.2.5.1. La educación emocional**

Para Gonzalez (2004), todos los estudiantes tendrían que tener la opción de acceder a programas innovadores que optimicen el proceso educativo y que contemplen su diversidad individual con el apoyo de una base emocional consistente. Esta afirmación constata las necesidades de alumnos

de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato de la mejora de rendimiento académico, las relaciones sociales, el autoconocimiento, la satisfacción personal, la autoestima, la motivación y la gestión de emociones.

En la misma línea, y haciendo una perspectiva de futuro, en Bisquerra (2012), Punset afirma que la revolución que se avecina y que nos desconcertará a todos es la irrupción del aprendizaje social y emocional.

Ya en los últimos años el papel de las emociones está adquiriendo mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En él deben ser integradas la vivencia de experiencias emocionales positivas, las relaciones con los demás y las relaciones con el contexto. Puesto que las emociones son un elemento clave en el desarrollo de estos procesos, dotar a los futuros docentes de mecanismos de programación pertinentes y orientados a una concepción integradora de la EF, se convierte en un pilar fundamental (Alonso et al., 2013).

En la educación emocional debemos tener en cuenta cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, relaciones interpersonales y habilidades de vida (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2000, Lagardera y Lavega, 2011). La conciencia emocional, el aprender a reconocer las emociones que se sienten en cada juego debe ser la primera fase. Ya posteriormente, se puede incidir en la regulación de las emociones provocando importantes beneficios como son el favorecimiento de la autogestión personal, el aumento de la autoestima, el fomento de la responsabilidad y la activación de una actitud positiva y crítica ante la vida. Todo este trayecto contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales y del bienestar personal (Lagardera y Lavega, 2011) siendo estos procesos susceptibles de ser educados. Los juegos deportivos conforman una excelente vía para conseguir estos objetivos.

Bisquerra (2000) afirma que la expresión de las emociones es regulada

por la cultura y la sociedad. Las emociones se originan en la interacción entre la persona y el ambiente, pero las otras personas se convierten en elementos esenciales del entorno en el que se producen. Por otro lado, las emociones pueden ser comunicadas a otras personas por lo que aprender a compartir experiencias motrices con los demás supone una socialización de estas emociones y del bienestar (Lagardera y Lavega, 2011). Por tanto, ser partícipe en un juego deportivo supone vivir un proceso de alfabetización emocional consciente o no; donde los jugadores guiados por la LI del juego aprenden a descifrar y participar de los rasgos emocionales de su cultura (Lavega et al., 2011).

#### **1.2.5.2. La educación relacional.**

Ligado al punto anterior, diversos estudios han observado que la Educación Emocional en la adolescencia favorece el establecimiento, la mejora y su posterior mantenimiento de la calidad de las relaciones interpersonales (e.g., Brackett et al., 2006). El juego motor es una herramienta de primera magnitud que el profesor de EF puede utilizar para generar experiencias motrices asociadas a la mejora del bienestar socioemocional (Alonso et al., 2013; Duran et al., 2015; Lavega et al., 2013; Parlebas, 2009), lo que contribuirá a la educación relacional de los alumnos.

Según la praxiología motriz, podemos agrupar o clasificar los juegos en función del tipo de relación que se establece entre los participantes, estableciendo los diferentes dominios de acción motriz y aportando una visión interesante sobre el aspecto relacional (Etxebeste, 2012). Por este motivo, siendo la vivencia motriz una vivencia emocional, y la inteligencia motriz una inteligencia emocional; el juego asume un papel de máximo interés en la educación del bienestar socioemocional (Duran et al., 2015).

La práctica física en grupo puede desarrollar mejoras psicológicas, respecto a actividades individuales (Slutzky y Simpkins, 2009). Investigaciones

sobre la cooperación, como las realizados por Dyson y Grineski (2001), confirman que estas situaciones motrices, donde van implícitos un pacto con los demás, una negociación de las tareas, un planteamiento de retos comunes, etc., desarrollan una vivencia emocional intensamente positiva y constituyen un excelente medio para el trabajo de habilidades interpersonales (Velázquez et al., 2010). La intervención en las tareas motrices cooperativas exige que el profesor preste especial atención a la presencia o ausencia de competición, para velar por la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, a pesar del pensamiento tradicional que atribuye en la EF un mayor papel motivador a los mal llamados “deportes de equipo”, se observa una tendencia similar en todos los tipos de juegos (Alonso et al. 2013). Si que parecen destacar los juegos sociomotrices por encima de los individuales, pero sin llegar a diferenciarse entre la cooperación pura de los juegos de oposición.

La complejidad relacional de los tipos de juegos marca una tendencia sobre las intensidades emocionales negativas y ambiguas (Alonso et al. 2013). Partiendo de los juegos de colaboración-oposición, con una mayor dificultad relacional, se observa una tendencia a que las emociones negativas y ambiguas desciendan en intensidad respecto a los juegos de oposición y a los juegos de colaboración, tendencia que no se observa para las emociones positivas, donde la cooperación muestra una pequeña superioridad. Este hecho puede interpretarse desde el punto de que participar en relación con otras personas, que pueden colaborar y oponerse genera mayores intensidades emocionales.

Asociada a la comunicación motriz aparece la inteligencia sociomotriz. La LI de los juegos sociomotores crea la necesidad de que los participantes actúen con inteligencia sociomotriz y al mismo tiempo con inteligencia emocional, puesto que en el transcurso del juego cualquier respuesta motriz y emocional vienen determinadas por la interacción con los otros jugadores (Lavega et al., 2013). En los juegos con colaboración el jugador debe participar

de un diálogo convergente con los miembros de su equipo. Cada persona aporta su grano de arena a la construcción de un mismo discurso de naturaleza motriz que les ayude a alcanzar un objetivo común.

Por el contrario, cuando en frente tienen adversarios, el jugador debe establecer un diálogo en el que divergen los objetivos a alcanzar. En ambos tipos de diálogos la LI de estos juegos activa procesos de empatía motriz al exigir dialogar con inteligencia emocional (Rovira, 2010). Realmente podríamos hablar de procesos de empatía sociomotriz (Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2001) puesto que el jugador que interactúa intenta captar el punto de vista de otra persona y lo tiene en cuenta a la hora de poner en marcha sus propias conductas motrices. Cada jugador debe actuar en función de las intenciones y actitudes que atribuye al resto (Duran et al. 2014).

La empatía sociomotriz exige al adolescente adoptar una perspectiva diferente a lo que es su único punto de vista. Ponerse en el lugar de los demás participantes la convierte en elemento clave a la hora de realizar acciones coordinadas entre los miembros de un mismo equipo y frente a los adversarios (Duran et al. 2014). Estos conceptos son tímidos en las primeras edades, pudiéndose observar con mayor presencia a medida que el niño crece (Parlebas, 2001). Por tanto, en la adolescencia, pueden ser utilizados como ítem que evidencie o confirme la madurez afectiva y dominio cognitivo del alumnado.

En resumen, se debería favorecer la diversidad de experiencias y por tanto de emociones para mejorar el bienestar socioemocional de los alumnos (Duran et al. 2015). Para ello es necesario identificar los intereses y necesidades educativas del alumnado, y así poder promover una EF personalizada (Alexander y Luckman, 2001; Bailey, 2006).

### **1.3. Implicaciones emocionales en la Educación física desde el enfoque de la educación de las conductas motrices**

---

En el currículo oficial, la EF contribuye a la educación del alumnado sobre aspectos no motores favoreciendo la adquisición de las denominadas competencias clave. En una de ellas, la Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor encontramos algunas referencias a lo emocional. Esta competencia cuenta con la aportación desde la EF al contemplar que el alumno es emplazado a: tomar una actitud positiva en el aprendizaje, de perseverancia y de autosuperación. Encontramos otra cita en relación al dominio emocional cuando se nombra esta capacidad junto a las de resolución de problemas, relajación, control del riesgo, actuación ante un público, iniciativa, esfuerzo, superación y búsqueda de éxito.

Si como se ha visto en este marco teórico, el sistema educativo se propone educar competencias emocionales, la EF debería convertirse en una herramienta fundamental para lograrlo, siendo los Juegos Motores unos recursos pedagógicos vitales cuando el objetivo se oriente hacia la mejora del bienestar socioemocional de los alumnos. Parlebas (1968) ya abrió camino en esta línea publicando un artículo en el que se afirmaba que la afectividad es la pieza clave para entender el concepto de conducta motriz (Lagardera y Lavega, 2011). Este planteamiento de Parlebas conlleva hacer realidad una educación de conductas motrices, aportando fundamentación teórica y criterios a lo que actualmente se denomina Educación Física Emocional (Pellicer, 2011).

Ser partícipe de un juego o de cualquier tarea motriz no implica únicamente resolver un problema de naturaleza estrictamente motriz, sino que todas las dimensiones de la personalidad del participante son implicadas en la búsqueda de la consecución del objetivo. Entre estas dimensiones se encuentra el significado emocional que se otorga a la situación motriz en la que se participa (Lavega et al., 2014).

Si tomamos el ejemplo de un niño que aprende a ir en bicicleta, la gestión emocional ante una situación que le genera temor, puede provocar diferencias en la percepción del riesgo, de la dificultad de la tarea, de la distancia a recorrer o sobre la duración de la actividad, provocando respuestas motrices más o menos ajustadas y que el participante ponga o no su máximo empeño en explotar todo su potencial motriz y afectivo en la resolución de la tarea. En otras ocasiones, diferentes patrones sociales pueden condicionar aquello que debemos sentir en cada situación (felicidad en una boda o tristeza en un funeral). Por tanto, debemos entender que la vivencia de las emociones responde tanto a su naturaleza biológica como a la naturaleza social del entorno en el que se desarrollan (Bericat, 2000).

Desde sus orígenes, la EF se ha ocupado en abordar temas como la técnica o la habilidad motriz dejando de lado la afectividad e ignorando por completo la singularidad de cada individuo, incluyendo su estado emocional en cada situación de enseñanza-aprendizaje. Mientras que para valorar el rendimiento motor podemos utilizar sistemas que analicen resultados tangibles que pueden ser observados y registrados de manera operativa, si nos proponemos poner el acento en el alumno, y educar las distintas dimensiones que constituyen la personalidad del mismo, incluyendo los estados emocionales, es necesario que planteemos un nuevo enfoque.

Los planes de estudios en EF han sido elaborados frecuentemente sin suficiente criterio y reflexión, planteándolos como un listado descontextualizado de actividades o recursos y con excesiva presencia de metodologías propias de ambientes deportivos. Paralelamente, la formación que los profesores han recibido se han fundamentado en exceso en el análisis mecánico y fisiológico del “movimiento”. Otro aspecto a añadir ha sido el planteamiento de la asignatura favoreciendo estereotipos masculinos, poniendo en exceso en valor la marca, el resultado y el duelo deportivo (Duran, 2017).

---

Las sensaciones de los alumnos al participar en cualquier tarea motriz, las emociones que experimentan al ganar o perder una competición... son situaciones cotidianas que suceden en el contexto de las clases de EF y ante las que el profesor debería ser capaz de dar respuesta. Al contemplar la EF como un terreno propicio para que los alumnos y alumnas puedan manifestar un mundo emocional propio y relacionarse con la vivencia emocional de sus compañeros y compañeras, Pellicer (2011) propone orientar la educación motriz hacia la mejora de la inteligencia y competencias emocionales a través de las actividades programadas dentro del aula, pasando de una EF tradicional a una EF Emocional.

Puesto que las emociones forman una parte indivisible de la vivencia individual que supone participar del juego, del deporte o de la clase, se hace imprescindible identificar, reconocer e interpretar las reacciones emocionales y los estados de ánimo suscitados con la participación en las diferentes prácticas motrices. Para parcelar el universo de las tareas motrices con sentido y rigor utilizaremos conceptos que nos brinda la praxiología motriz como el de la conducta motriz, partiendo de una sólida conceptualización teórica y científica que permita establecer una unidad para todos los contextos de intervención motriz (Daring, 1981; Lagardera, 1999; Parlebas, 1968, 2010) y que ha sido desarrollada en el punto 2.3 donde se desgranar las diferentes clases de experiencias motrices clasificándolas en dominios de acción motriz).

En esta línea investigadora se ha especializado el Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM) y bajo el contexto de los estudios desarrollados por los diferentes investigadores del grupo ha nacido esta tesis.

### **1.3.1. El juego como agente generador de experiencias emocionales.**

Desde el punto de vista de la EF emocional cualquier alumno que participa en cualquier clase de EF es un sistema inteligente en el cual las

emociones son una dimensión más a tener en cuenta, junto a la cognitiva, la social o la expresiva. Este aspecto ha permanecido hasta nuestros días como el gran desconocido para el sistema educativo vigente en la mayoría de sociedades del mundo (Lagardera y Lavega, 2011).

Cualquier profesor de EF, entrenador o animador se encuentra en la tesitura constante de elegir el tipo de situaciones motrices que debe proponer a sus alumnos, jugadores o clientes con el objetivo de conseguir los efectos propuestos, siendo el juego motor un elemento muy utilizado en los diferentes ámbitos de intervención (Parlebas, 2001, Duran, 2017). Las conclusiones de diferentes estudios nos permiten afirmar que la práctica de juegos motores genera en los participantes estados emocionales y de ánimo de signo positivo encaminándolos hacia estados de bienestar subjetivo (e.g., Gelpi et al., 2014; Lavega et al., 2010; Lavega et al., 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Considerando dos criterios asociados a rasgos pertinentes de la LI como son la interacción motriz con los demás y la incertidumbre con el espacio identificaremos los dominios de acción motriz. De este modo, cada juego, una vez sistematizado y clasificado en su respectivo dominio de acción motriz, provocará en los participantes una experiencia particular no sólo en lo motriz, sino también en lo emocional (Duran et al., 2014; Duran, et al., 2015; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, et al., 2013; Miralles 2013; Muñoz et al., 2015).

El juego es una actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural, donde la libertad, la ficción, la alegría, los acuerdos, normas y reglas, la improductividad, el pasatiempo, la incertidumbre, el placer, el esfuerzo y la tregua o el reposo son sus elementos característicos (Navarro, 2002). Desde que el ser humano es estudiado, se han encontrado registros de que jugaba, fuera cual fuera su origen, edad, sexo, cultura o creencia y numerosos estudiosos han intentado descifrar el origen del juego, el por qué y

---

el para qué se juega. Platón, en el siglo IV-III a.C., citado por Romero y Gómez (2008) ya relacionaba arte y juego a través de su teoría metafísica, considerando que las diferentes disciplinas artísticas se realizaban a modo de juego formando una unidad. Muchos años después, en los siglos XVIII y XIX, Schiller, o Spencer formularon otras teorías: El primero expuso en su teoría del recreo que el ser humano juega por un objetivo únicamente lúdico y que lo hace por el placer de jugar. El segundo, mediante su teoría del sobrante de energía, explicó que el ser humano pasó de liberar energías en ocupaciones primarias para su supervivencia a, en las condiciones de vida modernas, tener la necesidad de liberarla de otras formas, siendo el juego uno de los mecanismos para hacerlo (Navarro ,2002).

A principios del siglo pasado, Hall (citado por Kaplan y De Vitale,1996) interpretó en su teoría del atavismo o de la recapitulación que el desarrollo del niño es una recapitulación breve de la especie, considerando al juego un rudimento de las actividades primitivas de supervivencia. Otros autores posteriores como Piaget o Vygotski han dedicado su atención a aspectos referentes al juego, desde disciplinas antropológicas, sociológicas psicológicas y pedagógicas elaborando teorías de gran importancia que supusieron grandes avances, como por ejemplo la teoría del juego de Piaget donde destaca la evolución del juego según el desarrollo del conocimiento. (Dongo, 2008).

Con otra visión diferente, Vygotski (2010) elabora la teoría sociocultural del juego y defiende que no se juega por el simple hecho de obtener placer y diversión, sino que argumenta que este llega a ser placentero si el jugador alcanza unos resultados y expectativas considerados previamente, lo que nos explica el por qué se juega desde la naturaleza del propio juego, siendo la acción el origen y favoreciendo el aprendizaje social.

Son muchas las teorías alrededor del juego y todavía no se ha establecido un gran consenso en torno a él, puesto que todas las posibilidades para responder a los interrogantes que lo rodean son válidas. Del mismo modo,

existen innumerables clasificaciones y definiciones de los diferentes tipos de juegos. En lo que respecta al interés de esta tesis doctoral, nos centraremos en los juegos motores, que son aquellos que implican una situación motriz, es decir, movimiento y acciones motrices como pueden ser caminar, correr, lanzar, saltar, etc. prestando atención a las consecuencias que acarrearán en la vivencia emocional de los jugadores y por tanto del bienestar o malestar de los alumnos en la clase de EF.

### **1.3.2. Fundamentos psicopedagógicos de las emociones. La inteligencia emocional.**

Las emociones, sean conscientes o no, están siempre presentes y forman parte de la vida, influenciando toda actividad humana. Conocerlas y saber manejarlas influyen en la relación con nosotros mismos y con los demás (Miralles, 2013). Podemos decir que fue a partir de “Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia” (Goleman, 1995) cuando la inteligencia emocional (IE) comenzó a captar el interés necesario para ser motivo de investigación.

Según Bisquerra (2012), la educación emocional debe ser planteada desde el nacimiento y con ello conseguiremos el aumento de la satisfacción y del bienestar personal entendiéndolo como un equilibrio entre lo físico, lo psíquico y lo social. La habilidad para manejar emociones se debe desarrollar desde la infancia puesto que las emociones son expresadas desde que el niño o la niña nacen. Se debe tener presente que la educación no sólo contempla aspectos cognitivos e intelectuales y que, cada vez con más frecuencia, cobra mayor importancia el desarrollo de las competencias emocionales (Miralles, 2013).

Hoy en día, contamos con distintos modelos de IE, pero más allá de las diferencias y similitudes entre ellos, lo que sí hay, es un acuerdo común en la

existencia de unas competencias emocionales que tanto niños como niñas, deberían aprender, siendo la educación emocional la mejor estrategia para su aplicación en el ámbito educativo.

La educación emocional puede definirse como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como finalidad la de promover el desarrollo de las competencias emocionales, considerando éstas como elementos esenciales del desarrollo humano y cuya intención no es más que la de capacitar para la vida y aumentar tanto su bienestar personal como social (Álvarez et al., 2000).

En este sentido, partiendo del marco teórico sobre la aplicación de la IE que plantea Bisquerra (2009), se considera el modelo pentagonal de competencias emocionales (Figura 5).



*Figura 5.* Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009). Elaboración propia.

Debemos tener en cuenta que la escuela es un agente de socialización. Los niños y niñas pasan en los centros educativos una gran parte de su día a día y los docentes deben estar comprometidos con la educación de su

alumnado. Desde este ámbito también podemos tratar los estereotipos que se promocionan y las desigualdades que imperan, en el tema de la práctica deportiva. Por todo ello, la selección de las actividades motrices deberá estar sujeta a unos objetivos concretos, y es aquí donde la formación del docente cobra gran relevancia, en cuanto al tema de emociones se refiere.

Históricamente la inteligencia ha sido asociada a habilidades relacionadas con lo cognitivo y medidas con el Coeficiente Intelectual acuñado por Stern a principios de SXX (Serna, 2014). Como se nombró anteriormente, fue a partir del libro “Inteligencia emocional” de Goleman (1995) cuando la inteligencia emocional comenzó a captar el interés necesario para ser motivo de investigación. Desde entonces hasta ahora el interés por la temática no ha parado de crecer y seguramente lo seguirá haciendo en el futuro.

Siguiendo a Salovey y Mayer (1990), la IE se relaciona con la habilidad para el manejo de sentimientos y emociones, la diferenciación entre ambos y la utilización de estos conocimientos con el objetivo de dirigir los propios pensamientos y acciones. En este sentido, según Bisquerra (2012), la IE es definida como la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, así como la capacidad para regularlas. Esto conlleva que existan 3 procesos implicados: Percibir, comprender y regular nuestras emociones.

Gardner (1993) considera la IE como el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en un contexto cultural para resolver los problemas. Y en otro sentido, (Mayer y Cobb, 2000) la definen como una habilidad que posibilita el procesamiento de la información emocional, incluyendo aspectos como la percepción, asimilación, comprensión y dirección de las emociones. Cooper y Sawaf (1998) definen la IE sencillamente como una aptitud para captar emociones mientras que para Simmons y Simmons (1998) se constituye en un conjunto de necesidades vistas desde la perspectiva emocional que orientan las conductas visibles.

Junto a estas distintas definiciones del constructo acuñadas a lo largo de los años, se considera que la IE cuenta con determinados factores determinantes, ya sean afectivos, emocionales, personales y sociales. Mayer y Salovey (1997) modificaron dicha consideración en lo relacionado con la habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento intelectual y emocional.

Recopilando todas estas definiciones y factores de la IE, cabe destacar que va más allá de un conjunto de aptitudes que pueden ser medidas por un test, tal y como han afirmado determinados autores (Gardner, 1993, Goleman, 1998, Bisquerra, 2003,), sino que se trata de una capacidad global que abarca a su vez diferentes capacidades cognitivas.

La IE es, por consiguiente, un campo orientado a promover aquellos aspectos que van más allá de la psique, centrados en la toma de conciencia y la expresión de las emociones, así como en la identificación de los sentimientos en los demás, y la capacidad de empatizar y ponerse en el lugar de éstos.

Si atendemos a la vinculación entre inteligencia emocional y el género, Maureira (2015) observa que existen diferencias entre hombres y mujeres, siendo ellas las que presentan un mayor desarrollo de la sensibilidad emocional, de la empatía y de la comprensión de las emociones de los otros. Esto coincide con lo encontrado en la literatura científica, donde las investigaciones revelan que las mujeres resultan ser más emocionales que los hombres (Feldman, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000). Bien por funciones cerebrales dispares entre los sexos (Jausovec y Jausovec, 2005), o por la instrucción emocional recibida (Sánchez, 2007), las mujeres regulan mejor sus emociones y son más empáticas que los hombres.

Goleman (1995) afirma que las personas con más éxito tanto a nivel personal como laboral, son las que cuentan con una IE más desarrollada. Por este motivo, el trabajo sobre la IE debe empezar a desarrollarse desde edades tempranas y por tanto estar presente en todas las etapas del sistema educativo.

### **1.3.2.1. Concepto de emoción**

Las emociones forman uno de los mecanismos de regulación de la vida que con mayor claridad puede ser considerado y observado (Lagardera y Lavega, 2011). Si intentamos analizar cómo las diferentes personas se enfrentan a sus emociones encontraremos diferentes patrones o estilos emocionales, donde aparecen personas que las ignoran, otras que las inhiben, personas que quieren cambiarlas o que las utilizan, o personas que bien las contienen o por el contrario las dejan fluir (Miralles, 2013).

Cuando se indaga sobre la descripción de las emociones no existe un acuerdo unánime en su conceptualización, ni tampoco en los rasgos asociados a este fenómeno psicológico. La palabra emoción proviene del latín *MOVERE* y el prefijo *ex*, que significa “retirar, desalojar de un sitio” (García de Diego, V., 1985). Ante la inexistencia de una definición consensuada del término, presentamos un cuadro de Soldevila (2007) con algunas de las más destacadas (Tabla 2).

Tabla 2. Definiciones del término emoción. (Soldevilla, 2007)

Autor	Definición de emoción
Pinillos (1975)	La emoción constituye un estado de ánimo producido por las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que frecuentemente se traducen en actitudes, gestos y otras formas de expresión.
Kleinginna (1981)	Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado</li> <li>b. Generar procesos cognitivos como efectos perceptivos relevantes, valoraciones y procesos de etiquetaje.</li> <li>c. Generar ajustes fisiológicos</li> <li>d. Dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, encaminada hacia un hito y adaptativa.</li> </ul>
Salovey y Mayer (1990)	Respuestas organizadas, cruzando límites de muchos subsistemas psicológicos, incluyendo los sistemas fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. Son diferentes humores. Las emociones son mas cortas y mas intensas.
Fernandez-Abascal y Palmero (1996)	Procesos adaptativos que ponen en marcha programas de acción genéticamente determinados que se activan repentinamente y que movilizan una gran cantidad de recursos psicológicos.  Proceso desencadenado por la evaluación valorativa de una situación que produce una alteración en la activación fisiológica del organismo.
Ledoux (1999)	Es un constructo directamente relacionado con la evolución: respuestas físicas controladas por el cerebro que permiten sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles y procrear.
Acarin (2001)	Es una reacción organizada por el sistema nervioso en función de los contenidos conscientes e inconscientes que se han producido en el cerebro.
Fernandez-Abascal, Palmero y Martinez-Sanchez (2002)	Proceso episódico que se produce por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, y que ha dado lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas, cambios que están relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en cambio continuo.
Griffiths (2004)	Respuestas de corta duración, altamente automatizadas, desencadenadas en los primeros estadios del procesamiento perceptivo e implementadas en estructuras cerebrales primitivas que compartimos con muchos vertebrados, que se encuentran en todas las culturas humanas y están estrechamente relacionadas con las respuestas que manifiestan otros primates.

Siguiendo a Bisquerra (2009), el término emoción hace referencia a un estado complejo del organismo y que como característica presenta una excitación o perturbación que predispone a la acción. Podemos afirmar que estas emociones se generan como respuesta a un acontecimiento que puede tener origen externo o interno.

Ahora bien, con respecto a la clasificación de emociones se han planteado diversos criterios y actualmente existen diferentes propuestas según lo establecido por numerosos autores, por lo que se da una gran disparidad entre ellas. Algunos de los criterios que se han utilizado en la elaboración de taxonomías particulares hacen mención a aspectos tales como las funciones adaptativas que las caracterizan (fenómenos innatos o adquiridos), o al nivel de complejidad cognitiva en que se manifiestan. No obstante, podemos encontrar en ellas un elemento común. Los autores que llevan a cabo un intento de diferenciación y clasificación de las emociones, independientemente de los patrones utilizados, coinciden en resaltar una clara diferencia entre emociones básicas y complejas (Izard, 1991).

Por otro lado, otras clasificaciones utilizan el calificativo de negativas, positivas o ambiguas, fundamentándose en el grado en que las emociones interfieren en el comportamiento del sujeto; como es el caso de Goleman (1995) y Bisquerra (2009).

Desde el punto de vista neurofisiológico, las investigaciones señalan como clave el sistema límbico resultando implicadas en diversas emociones estructuras incluidas en él como el hipotálamo, el hipocampo o la amígdala (Mesa, 2001) por lo que podemos afirmar que las interconexiones entre diferentes estructuras son evidentes y resultaran clave en los procesos de activación, atenuación o inhibición (Miralles, 2013). Esta naturaleza biológica de las emociones se acompaña de la naturaleza social de la situación, identificando un vínculo necesario entre la subjetividad afectiva y situación

---

social objetiva (Kemper, 1981). La vivencia subjetiva de la emoción es lo que hace que cada uno identifique una emoción sentida, aspecto que podríamos vincular a los sentimientos. Damasio (2005) describe los sentimientos como la evaluación de manera consciente que hacemos de la percepción de nuestro estado durante una respuesta emocional. En toda emoción va implícita una tendencia a la acción, en esencia, son impulsos que nos empujan a realizar acciones de forma voluntaria o involuntaria. En nuestra investigación, donde queremos recoger la información de la vivencia del alumno al realizar ciertas prácticas motrices, nos interesa en mayor medida este componente comportamental y cognitivo de las emociones.

### **1.3.2.2. Clasificación de las emociones**

Una vez situado el concepto de emoción y sus características principales nos centraremos en su clasificación.

Desde una primera perspectiva, Conangla (2004) afirma que las emociones no son ni buenas ni malas, sino que, simplemente están. Aparecen sin buscarlas o desearlas, por lo que no somos responsables de sentirlas. Profundizando en la línea de la positividad o negatividad de las emociones, Lazarus (1991) las clasifica en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional, dando lugar a emociones negativas, positivas y ambiguas.

En general, e independientemente del tipo de emoción, para las emociones es de especial importancia determinar la relación entre el estímulo que las produce y la respuesta que se genera. La implicación psicopedagógica es, por lo tanto, la relevancia de aprender a responder de forma adecuada ante la presencia de cualquier tipo de emoción (Bisquerra, 2009).

Todas las emociones influyen en el bienestar o malestar de las personas.

Por ejemplo, las emociones negativas pueden ser la causa de la aparición de estrés, ansiedad o depresión en un individuo. Por otro lado, las emociones positivas pueden colaborar en la prevención de problemas de salud. Ahora bien, ya que nuestra investigación sobre la IE está relacionada con el ámbito educativo, hemos seleccionado la propuesta psicopedagógica de Bisquerra (2009), ya que dicho autor la ha elaborado tras el análisis sistemático de 23 clasificaciones de emociones planteadas por diferentes autores representativos de la misma área. Dicha clasificación de emociones queda planteada de la siguiente forma (Goleman, 95; Bisquerra, 00):

### 1. Emociones negativas:

#### *Ira:*

Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia. Miedo: Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.

#### *Ansiedad:*

Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo. Tristeza: Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.

#### *Vergüenza:*

Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar. Aversión: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.

### 2. Emociones positivas

#### *Alegría:*

Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer,

estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, diversión. Humor: (provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).

*Amor:*

Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, agape, gratitud. Felicidad: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

### 3. Emociones ambiguas:

*Sorpresa, Esperanza, Compasión.*

### 4. Emociones estéticas:

Las producidas por las manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura...).

Para la realización de esta investigación, se ha seguido el modelo de clasificación de Lazarus (1991) y Bisquerra (2000) (Tabla 3).

Tabla 3. Representación del modelo de Lazarus y Bisquerra en Prat, Q. (2017)

<b>Tipo de Emoción</b>	<b>Emoción</b>	<b>Definición</b> (lavega, march y filella, 2013, p.155)
<b>Positiva</b> (son emociones agradables, por ejemplo cuando se consigue un objetivo)	Alegria	Disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio.
	Humor	Inspira alegría y mueve la risa durante el juego.
	Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego.
	Amor	Desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente reciproco.
<b>Negativa</b> (se sienten cuando un objetivo no se puede conseguir o su éxito se retrasa, por ejemplo al fallar un jugador un tiro libre decisivo en un partido de baloncesto)	Miedo	Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
	Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
	Ira	Sentir una ofensa contra mi o mi equipo durante el juego
	Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego
	Rechazo	No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo 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
<b>Neutra o ambigua</b> (son emociones ambivalentes, tanto pueden generar emociones positivas como negativas)	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.

Recientes investigaciones como la realizada por Duran y Costes (2018), indicaron que los resultados hubiesen sido los mismos si se hubiesen empleado nueve emociones en lugar de trece. De tal modo, se podría simplificar el modelo utilizando tres emociones positivas (alegría, felicidad y amor) y seis negativas (ansiedad, ira, tristeza, vergüenza, rechazo y también la sorpresa como negativa). Esta es la primera revisión con evidencias empíricas de la clasificación de Bisquerra (2000), cuyas aportaciones se han utilizado en el análisis de los datos obtenidos en esta tesis doctoral.

### 1.3.3. La vivencia emocional en el aula de educación física.

El currículo de la ESO en Aragón hace referencia en su primer punto de las orientaciones metodológicas al aspecto emocional como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Si consultamos la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, encontramos un anexo con diferentes orientaciones metodológicas. En ellas se afirma que las ciencias del aprendizaje enriquecen nuestro entendimiento sobre los procesos de aprendizaje de las personas y nos aportan información sobre ámbitos entre los que destacan la conexión entre cerebro, aprendizaje y emociones. Allí se cuenta que las diferencias individuales en capacidades y por tanto estilos de

aprendizaje, necesitan de metodologías activas que coloquen al alumno en el centro del proceso actuando como protagonista y sitúen al docente como guía, estimulador y evaluador del mismo.

Numerosas investigaciones sostienen que la inteligencia emocional influye en el éxito académico y en los niveles de bienestar psicológico, así como en la calidad de las relaciones sociales y en la aparición de conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Respecto a la adolescencia, se ha observado que en esta etapa la Educación Emocional favorece el establecimiento y su posterior mantenimiento y mejora de la calidad de las relaciones interpersonales (e.g., Brackett et al., 2006). Según Bisquerra (2003), el abordar la Inteligencia Emocional no solo beneficia el bienestar personal, sino que incrementa las posibilidades de que el individuo desarrolle comportamientos inadecuados de conflicto o relacionados con la violencia; así como se disminuye las opciones de padecer estrés o depresión.

Es por ello por lo que la IE debe trabajarse desde el ámbito familiar, laboral... y por supuesto escolar. El aula de EF es un escenario magnífico para el desarrollo de este tipo de objetivos.

Diferentes estudios confirman que cualquier juego motor suscita en los practicantes reacciones emocionales (e.g. Lagardera y Lavega, 2011; Lavega et al., 2010; Lavega et al., 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Rovira, et al., 2014; Sáez de Ocáriz et al., 2014; Torrents y Mateu, 2015). Siguiendo con el marco que nos brinda la praxiología motriz, podemos hablar de diferentes vivencias emocionales en función del dominio de acción motriz en el que estén enmarcadas las actividades que planteemos en el aula. Cada alumno al participar de una tarea motriz, juego o deporte debe adaptarse a la LI que la situación motriz le exige por lo que sus respuestas motrices se encontrarán cargadas de significado emocional. Por tanto, se tratará de conductas motrices singulares en las que se puede intervenir desde la EF (Duran, 2017).

Las situaciones psicomotrices suelen generar situaciones que exigen de los participantes la puesta en práctica de acciones motrices provenientes de un modelo que debe ser repetido persistentemente para ser automatizado y obtener resultados. Duran (2017) asocia estas situaciones a valores como la constancia, la perseverancia, la concentración, la auto superación y el sacrificio, provocando una vivencia afectiva asociada al placer de la mejora de uno mismo, la superación de las limitaciones propias y la búsqueda de la excelencia de la ejecución motriz.

Por otro lado, los dominios sociomotores requieren que los jugadores sean capaces de interpretar y descifrar los mensajes del entorno social en el que intervienen, para comprender cualquier acción que realicen los compañeros y/o adversarios. A través de estas capacidades serán capaces de regular su propia conducta y proporcionar una respuesta motriz óptima (Duran, 2017). Valores como el trabajo en equipo, el compañerismo, el respeto por los otros..., son asignados a este tipo de situaciones habiéndose constatado su utilidad en la resolución de conflictos en el aula de EF (Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). Aquellas personas que manifiestan conductas motrices sociales ajustadas a la LI de cualquier juego sociomotor (Lagardera y Lavega, 2011) son personas que saben leer e interpretar las emociones de los demás, regular sus respuestas y son capaces de adaptarse a las exigencias de esa realidad social.

Dentro de las actividades sociomotoras, los juegos cooperativos refuerzan el sentimiento afectivo de pertenencia a un grupo. Envueltos en la atmosfera participativa, los jugadores experimentan emociones positivas, lo que confirma que pueden desencadenar vivencias relacionadas con el bienestar personal y relacional (Duran, 2017). Por otro lado, en los juegos de oposición los participantes se ven obligados a actuar con iguales derechos y prohibiciones, intentando solucionar el desafío respetando al contrario tanto en situaciones de éxito como de fracaso.

En las actividades de cooperación-oposición, el individuo debe aprender a organizarse socialmente y vivir en comunidad para conseguir un objetivo común y enfrentado a otro grupo de personas que luchan por la misma meta. El disfrute individual está subordinado al logro grupal, y el jugador debe ceder su éxito particular en beneficio del éxito colectivo, siguiendo una estrategia pactada por los miembros del equipo. El significado emocional de estas tareas es muy distinto al que aparece en otro tipo de actividades, contribuyendo a construir una afectividad basada en la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia a un grupo, lo que multiplica las experiencias vividas. Este tipo de experiencias constituyen escenarios excepcionales para desarrollar habilidades sociales de empatía, asertividad y respeto (Duran, 2017).

Introduciendo la variable de la estabilidad o inestabilidad del espacio, Duran (2017) afirma que la experiencia afectiva en entornos inestables se vincula a la capacidad de la persona de descifrar los imprevistos y dar respuesta al entorno cambiante mientras que en entornos estables el jugador experimenta estados emocionales ligados a la identificación de sus limitaciones y fortalezas. Según esta autora, cuando un jugador participa en un juego experimenta una experiencia emocional singular, en función del significado que otorga a esa experiencia motriz y emocional. Dependiendo de los rasgos de la LI del juego, de la edad, género, historial y otras las características personales de los jugadores e incluso del sello didáctica que imponga el educador la experiencia emocional vivenciada puede ser desigual.

Cuando esta vivencia de emociones tiene un sentido negativo, suelen aparecer los conflictos. Tener información sobre aspectos de la LE de la actividad, y conocer su relación con la LI de la tarea, nos permitirá entender el significado de las conductas motrices asociadas a la experiencia motriz y podremos identificar las implicaciones afectivas y decisionales. Esto será fundamental, entre otras cosas, para poder predecir posibles tensiones o conflictos motores (Sáez de Ocáriz, 2011).

Es fundamental por tanto para el profesor de EF conocer los recursos con los que intervenir para conseguir que emerjan las conductas motrices deseadas y adecuadas a los objetivos pedagógicos que se plantean. Respecto a las emociones y los estados de ánimo, el descifrar los diferentes rasgos distintivos de la LI de los juegos y su posterior traducción en diferentes reacciones en los participantes, permitirán al docente la posibilidad de educar diferentes competencias socioemocionales. Para conseguir todo ello, también será necesario tener en cuenta aspectos de la LE tan decisivos como las características de los alumnos, lo que nos empuja a la necesidad de implementar una EF emocional personalizada.

## OBJETO DE ESTUDIO

---



Este capítulo describe con detalle los objetivos y las hipótesis propuestos en esta investigación motivados por el convencimiento de que el papel del docente en EF debe ser proponer a los alumnos las situaciones motrices ajustadas a los objetivos pedagógicos y no fruto del azar, como hemos fundamentado en el marco teórico cuando hablábamos de la pedagogía de las conductas motrices y la EF emocional.

### **2.1. Objetivos e hipótesis.**

Partiendo de la idea inicial que ofrece la praxiología motriz al afirmar que al proponer una situación motriz determinada se activan una serie de procesos prácticos que tienen consecuencias distintas según sea la naturaleza de dichas prácticas motrices, desde este trabajo de investigación, y en congruencia con el objeto de estudio mencionado en el párrafo anterior, surgen las siguientes cuestiones: ¿Todos los juegos motores desencadenan los mismos estados emocionales, según el tipo de relación motriz o según si incluyen o no un marcador final?, ¿las alumnas y los alumnos experimentan los mismos estados emocionales al protagonizar el mismo tipo de juegos?.

En consecuencia, en esta investigación se proponen los siguientes objetivos e hipótesis:

#### **Objetivo (O1):**

Estudiar los efectos de diferentes variables pertenecientes a la LI del juego motor y a las características de los alumnos de educación secundaria sobre la intensidad emocional experimentada.

- Examinar los efectos del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la

vivencia de emociones positivas y negativas

- Examinar los efectos de la variable competición de los juegos en los estados emocionales positivos y negativos
- Examinar los efectos de la variable género sobre la intensidad emocional

### **Hipótesis (H1):**

Los juegos motores, según a que dominio de acción motriz pertenezcan, desencadenan emociones positivas y negativas de diferente intensidad en los alumnos.

### **Objetivo (O2):**

- Estudiar los efectos de la presencia o ausencia de competición al vivenciar juegos motores sobre la intensidad de las emociones suscitadas en los alumnos.

### **Hipótesis (H2):**

- La presencia de competición en los juegos afectará a la vivencia emocional suscitada en los alumnos de diferente manera que los juegos que no tienen marcador final.

### **Objetivo (O3):**

- Estudiar la influencia del género de los alumnos sobre la intensidad emocional al vivenciar diferentes tipos de juegos según la relación motriz y la competición.

### **Hipótesis (H3):**

- La vivencia emocional suscitada al practicar juegos motores de

diferentes características en función de dominio de acción motriz y la presencia o ausencia de competición será diferente entre alumnos de género masculino y femenino.

**Objetivo (O4):**

- Estudiar la capacidad predictiva de las variables asociadas a rasgos de la LI de los juegos (interacción motriz y competición) y a rasgos de los participantes (género) sobre los estados de emociones positivas y negativas emocional de los alumnos de secundaria.

**Hipótesis (H4):**

- La variable tipo de interacción motriz tiene mayor capacidad predictiva que la variable género sobre la intensidad emocional de los participantes.



# MARCO METODOLÓGICO

---



### 3.1. Diseño de la investigación. Estudio de caso.

El primer pilar del proceso investigador es el diseño, que según Dannels et al. (2010) puede definirse como un plan que proporciona una estructura en la que se integran todos los elementos de un estudio empírico de tal forma que los resultados sean creíbles, libres de sesgo y generalizables. El diseño de la investigación es el “plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados” (Arnau, 1995, p. 27).

Según la clasificación propuesta por Ato et al. (2013), esta investigación se consideraría perteneciente a la categoría de estudio empírico y a su vez seguiría una estrategia manipulativa, puesto que se persigue explorar la relación causal existente entre dos o más variables (figura 6).

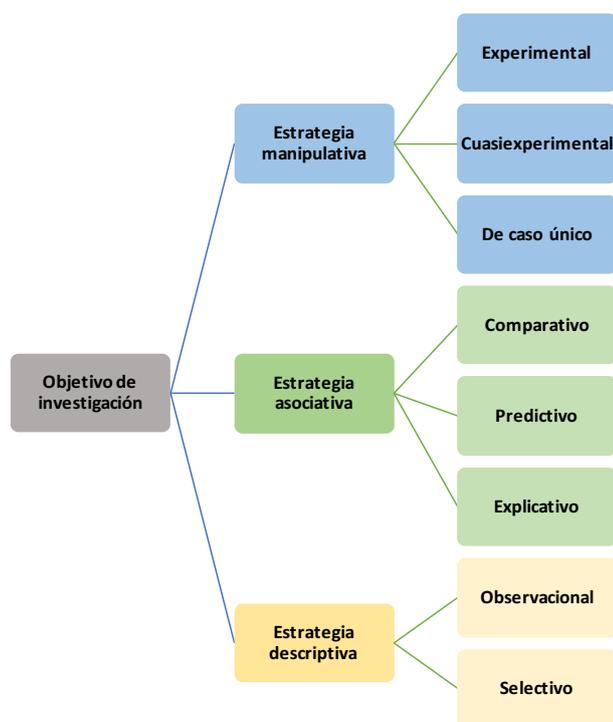
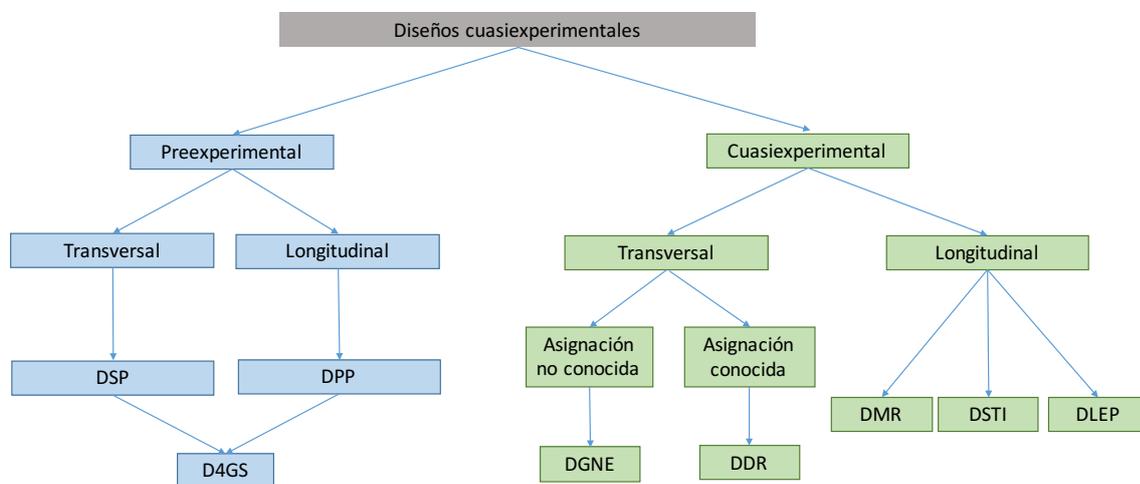


Figura 6. Clasificación de los diseños de investigación. Ato, López y Benavente (2013)

De los tres tipos de investigación que siguen una estrategia manipulativa, este estudio corresponde al tipo cuasi experimental. En ellos, se busca el establecimiento de relaciones causa-efecto cumpliendo con el requisito de manipular una variable independiente y sin cumplir el requisito de la asignación aleatoria. En concreto se trataría de un diseño preexperimental longitudinal pretest-postest (DPP) que tiene un único grupo con medidas antes (pretest) y después (postest) del tratamiento, y por tanto sólo utiliza comparaciones intrasujetos (ver figura 7).



DSP: diseño solamente postest. DPP: diseño pretest-postest. D4GS: diseño cuasiexperimental de 4 grupos de Solomon. DGNE: diseño de grupos no equivalentes. DDR: diseño de discontinuidad de la regresión. DMR: diseño cuasiexperimental de medias repetidas. DSTI: diseño de series temporales interrumpidas. DLEP: diseño longitudinal en panel.

Figura 7. Diseños cuasi-experimentales. Ato, López y Benavente (2013)

En esta investigación se pretende estudiar a un grupo de alumnos de 4º de la ESO desde la perspectiva de la Educación Física Emocional. Para ello se examina la influencia de las variables independientes dominio de la acción motriz, presencia o ausencia de competición y género sobre la variable dependiente, intensidad de las emociones.

La muestra no fue seleccionada al azar, sino que el grupo estudiado (alumnos de 4º de ESO del Colegio La Salle Gran Vía de Zaragoza) ya estaba

---

constituido previamente al estudio (Hernández et al., 2010). Este diseño ha permitido construir en función del objeto de estudio y los objetivos propuestos, tres variables independientes (dominios de acción motriz, competición y género) para observar su efecto sobre la variable dependiente (intensidad de las emociones vividas por el alumno).

Bisquerra (1989) indica que estos diseños tienen tres características esenciales: a) empleo de escenarios naturales; b) control parcial; y c) la posibilidad de utilizarse cuando no es posible un diseño experimental. En cuanto al escenario, esta investigación se realiza en un contexto natural, las sesiones de clase de EF de los tres grupos de 4º de ESO. Por tanto, no se altera el funcionamiento regular del caso a estudiar. En relación al control parcial, se controla la variable independiente, las situaciones motrices a realizar por los participantes, clasificadas según los cuatro dominios de acción motriz propuestos por Parlebas (2001): psicomotrices, cooperación, oposición y cooperación-oposición realizando estos en presencia o ausencia de competición.

De acuerdo con Mertens (2005), este estudio corresponde a una investigación sobre un individuo, grupo u organización que es visto y analizado como una entidad. El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega “a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué se hace” (Stake, 1998, p. 20).

Desde el punto de vista de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2010), el estudio de casos tiene una finalidad intrínseca ya que no se pretende construir una teoría, sino que el caso resulte de interés para el objeto que se examina. Se considera el número de casos y la unidad de análisis empleada, esta investigación corresponde a un solo caso o unidad de análisis. De acuerdo con la temporalidad, se trata de un estudio de casos temporal ya que únicamente se investiga parte de un curso académico (Hernández-Sampieri,

Fernández y Baptista, 2010; Stake, 2006).

Una vez definidos los objetivos de la presente investigación y sus fundamentos teóricos de referencia, se describen a continuación las siguientes variables:

### **Variables independientes**

- Dominio de acción motriz
- Competición
- Género

### **Variable dependiente**

- Intensidad de las emociones experimentadas al finalizar los juegos motores
- Orientación del estado emocional:
  - POSITIVO
  - NEGATIVO

## **3.2. Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por los 67 alumnos (50,7% chicas 49,3% chicos) de 4º de la E.S.O. del Colegio de La Salle Gran Vía de Zaragoza, con un rango de edad entre 15 y 16 años en el momento del estudio, (N=67;  $M_{\text{edad}}=16,21$  años,  $DT= 0,45$ ). Todos los alumnos dieron su consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación cuyo protocolo fue aprobado por el comité de Ética de Investigaciones clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña perteneciente a la Generalitat de Catalunya.

### 3.3. Instrumentos y procedimiento.

#### 3.3.1. Contextualización del trabajo de campo.

Esta investigación tuvo lugar durante el curso académico 2014-2015, concretamente, la realización y registro de las sesiones se llevó a cabo en el periodo comprendido entre febrero y mayo de 2015. Las fechas concretas de las sesiones se escogieron en consenso con el profesor de EF del centro, Miguel Sevil Castro, de forma que afectaran lo menos posible al desarrollo normal de las clases y al cumplimiento de su proyecto educativo. Los miércoles se realizaba la sesión con los grupos A y C, y los jueves con el grupo B, siempre dentro del horario habitual de clase. El calendario definitivo fue el siguiente:

L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1							1
2	3	4	5	6	7	8	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					

L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	26	27	28

Grupos A-C	Grupo B
------------	---------

Figura 8. Temporalización del trabajo de campo de la investigación.

Según el anuario estadístico del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España y sus estadísticas correspondientes al curso 2014-2015 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015), 1.840.748 alumnos cursaron la ESO, de los cuales 48.203 lo hicieron en Aragón. 15.335 de éstos cursaron sus estudios en un centro concertado como el que acogió la investigación siendo 7.299 los alumnos de tercero y cuarto (el anuario no distingue entre ambos cursos lo que no nos permite la población total de

alumnos de 4º de la ESO en Aragón). La media de alumnos por grupo-clase en Aragón es de 22,3, susceptiblemente inferior a la media estatal valorada en 24,9 alumnos por grupo. En el caso de esta investigación, el grupo A estaba formado por 21 alumnos, el B por 27 y el C por 24, obteniendo una media de 24 alumnos por clase. Se excluyeron del estudio los alumnos que no completaron todas las sesiones.

### 3.3.2. Instrumento.

Para evaluar la intensidad de las emociones a través los juegos, se utilizó la escala validada GES: Games emotions scale (Lavega et al., 2013) (Fig. 9). Es una escala validada, que tiene las siguientes propiedades psicométricas: La aceptabilidad se estudió mediante las pruebas de asimetría (inferior a 2.0) y curtosis (inferior a 7.0); la consistencia interna se valoró a través de la escala alfa de Cronbach; en conjunto el GES obtuvo valores de  $n = 851$ ;  $\alpha = 0.92$  y para cada tipo de emoción los resultados fueron emociones positivas ( $\alpha = 0.92$ ), emociones negativas ( $\alpha = 0.88$ ) y emociones ambiguas ( $\alpha = 0.93$ ). La validez de constructo confirmó la estructura factorial del cuestionario en los tres tipos de emociones y demostró la necesidad de diferenciar entre los 4 dominios de acción motriz. El análisis factorial confirmatorio mostró los siguientes índices de ajuste:  $CMDIN/g.l. = 7,014$ ;  $NFI = ,813$ ;  $IFI = ,836$ ;  $CFI = ,833$ ;  $RMSEA = ,08$  ( $LO90 = ,072 - HI90 = ,09$ ). Los pesos factoriales oscilaron entre el ,50 de la tristeza y el ,77 de la alegría. Todos los pesos fueron significativos ( $p < .05$ ). La validez convergente se realizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson y mostró buenos resultados al comparar el GES y el cuestionario Profile of moods states (POMS). La validez de contenido, mediante la valoración de 12 jueces confirmó que la estructura del GES es adecuada para estudiar la relación entre juegos deportivos y emociones. En conclusión, el cuestionario demostró su validez y fiabilidad para registrar la intensidad de las emociones en la práctica de juegos motores.

### *Escala GES (Games and Emotion Scale)*

**Centro educativo:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Nombre y Apellidos:** \_\_\_\_\_

**DNI:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Nombre de la sesión :** .....

Indica si la sesión realizada es una:

Sesión SIN Competición

Sesión CON Competición  ¿Cómo has quedado en esta sesión? 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								Máxima
		Intensidad								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			

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

Figura 9. Cuestionario GES. Tabla de valoración de las emociones.

### 3.3.3. Procedimiento.

La investigación consistió en estudiar a los alumnos en el entorno natural de sus clases. Por tanto, los protocolos diseñados para esta investigación encajaban en los contenidos de trabajo programados en el proyecto curricular del centro. Para obtener la información necesaria del trabajo de campo y posteriormente analizarla y estudiarla, se tuvieron en cuenta los siguientes procedimientos:

- a) Formación emocional: Los participantes recibieron 1,5 horas de conocimientos teóricos y prácticos en emociones de acuerdo con el modelo de Bisquerra (2000) y Lazarus (1991). Para ello, se realizó una sesión de entrenamiento donde los alumnos aprendieron a identificar sus propias emociones tras la realización de diferentes tareas motrices con el objetivo de que fueran capaces de realizarlo correctamente durante la investigación.
- b) Grabar todas las sesiones. En todas sesiones se utilizó una cámara de vídeo para registrar a todos los alumnos cuando actuaban realizando las tareas motrices propuestas. La cámara se colocó en un punto elevado situado en una esquina del pabellón con el objetivo de obtener una perspectiva amplia que permitiera captar a todos los jugadores a la vez en cada momento. El objetivo de las grabaciones era utilizarlo en un futuro estudio observacional, y que sirviera de apoyo a la hora de interpretar los comentarios recogidos en los test si fuera necesario.
- c) Cada jugador tenía su cuestionario GES que tenía que rellenar después de calentar, y al finalizar la sesión. Se les hacía entrega del cuestionario al finalizar el calentamiento y se ubicaban en un espacio del graderío donde pudieran trabajar individualmente en la toma de conciencia emocional.

### **3.3.4. Desarrollo de las sesiones de registro.**

Tal y como se ha justificado en el marco teórico, se puso a prueba la identificación de las emociones por parte de los alumnos en situaciones motrices pertenecientes al ámbito de las clases de EF, tras experimentar tareas relativas a los cuatro dominios de acción motriz: psicomotrices, de oposición, de cooperación y de oposición y cooperación a la vez, según el criterio de interacción motriz (Parlebas, 2001) diferenciando sesiones con presencia y ausencia de competición.

Cada sesión estaba compuesta por tres momentos, el calentamiento, la parte principal de la sesión y una tercera parte donde se realizaba la vuelta a la calma. Entre el calentamiento y la parte principal se realizaba una parada para que los jugadores contestaran los cuestionarios, así como tras la finalización de la vuelta a la calma.

La sesión, incluido el calentamiento, era filmada en vídeo para su uso posterior como apoyo a la hora de poder interpretar los comentarios de los participantes. Antes de que los alumnos entraran al polideportivo, la cámara era situada estratégicamente para captar a todos los alumnos y todas las zonas donde se realizarían los juegos.

El primer momento correspondía a la fase introductoria o de adaptación, que planteado de manera estándar trataba de que la situación emocional de los jugadores fuese equilibrada.

El protocolo de la fase introductoria o de adaptación fue el siguiente:

1. Trote ida y vuelta a lo ancho de la pista de fútbol sala-balonmano 3´.

2. Siguiendo la misma estructura, realizar ejercicios de movilidad articular 5'.
3. Situados en círculo, realización de estiramientos dinámicos 2'.

El segundo momento del registro conllevaba el núcleo de la investigación. Esta parte principal de la sesión consistía en la realización de uno o varios juegos correspondientes al dominio de acción motriz específico que se investigaba en esa sesión y sobre el que se observarían los efectos en las emociones de los alumnos. La combinación de la variable dominio de acción motriz y de la variable competición es la que permitió organizar la investigación en ocho sesiones.

En las sesiones con competición, era imprescindible llevar la cuenta del marcador, bien por parte del investigador cuando se enfrentaban dos equipos, bien por parte de los propios alumnos si la sesión consistía en duelos individuales o en grupos reducidos. De esta manera, se reconocía quién era ganador o perdedor en cada momento de la sesión.

En las sesiones de estudio, los alumnos recibían sus cuestionarios y elegían un espacio individual para depositarlos e ir cada vez que había que realizar la toma de conciencia emocional. Cuando acababan sus tareas motrices y era el momento de completar los cuestionarios iban a ese lugar para rellenarlos con tranquilidad. Los responsables de la investigación estaban siempre muy pendientes de que no se compartieran comentarios entre los jugadores para que se centraran en tener conciencia de las emociones vividas en ese momento. En el momento de acabar de rellenar los cuestionarios, se aseguraba de que todos los apartados de los cuestionarios estuvieran debidamente completados y que los números se pudieran leer con facilidad. Los alumnos debían responder a cada una de los ítems de los cuestionarios señalando la valoración correspondiente.

### **3.3.5. Selección y realización de los juegos motores.**

En estudios anteriores del Grupo de Investigación GIAM se había realizado una extensa revisión de la literatura especializada en juegos motores deportivos, tratando de identificar y seleccionar aquellos juegos que perteneciendo a los dominios indicados formaran parte de la tradición lúdica en España y que respetaran los principios pedagógicos para la formación de los alumnos.

A continuación, se describen brevemente los juegos que se utilizaron en cada sesión, justificando su pertenencia al dominio de acción motriz correspondiente y explicando la presencia o ausencia de competición. En el Anexo I se puede encontrar una descripción más exhaustiva de los mismos.

#### **Sesión juegos psicomotores sin competición**

##### **Pelota baloncesto.**

Se forma una fila de 6-8 alumnos enfrente de cada canasta. El primero lleva un balón de baloncesto, sale botando el balón y realiza un lanzamiento-entrada a canasta. Al no contabilizar los aciertos o el resultado es un juego sin competición, y puesto que la LI del juego no permite la realización de ninguna interacción motriz entre jugadores estamos ante un juego psicomotor.

#### **Sesión juegos psicomotores con competición**

##### **Carreras con victoria.**

Tras pactar la manera de desplazarse, un jugador compite contra otro en una carrera botando un balón de baloncesto hasta un cono que cada uno tiene enfrente a 10 metros, el cual deben rodear y volver al punto de inicio. El jugador que vuelve antes a la posición de salida consigue un punto. Es un juego psicomotor ya que cada jugador tiene su balón y su cono

correspondiente, no comparten ni el espacio ni el material, y, por tanto, la LI no permite ni colaborar ni oponerse realizando cualquier interacción motriz. Por otro lado, al contabilizar las victorias en las carreras, y finalizar el juego con un jugador ganador y otro perdedor, nos encontramos ante un juego motor con competición.

### **La botella.**

Cada jugador compite contra otro compañero por encestar un balón en la canasta de baloncesto lanzando desde cinco posiciones delimitadas alrededor de la zona denominada “botella”. El jugador que consigue un mayor número de canastas gana el juego. La LI del juego impide que los jugadores realicen cualquier relación motriz de cooperación o de oposición por lo que el juego pertenece al dominio de acción motriz psicomotor. Al contabilizar las canastas anotadas y comparar el resultado con otro compañero, al finalizar el juego obtenemos un ganador y un perdedor, por lo que el juego se realiza en presencia de competición.

## **Sesión juegos de colaboración sin competición**

### **La comba: Uno y dos, hola y adiós.**

Dos jugadores sujetan una cuerda cada uno de un extremo mientras otro grupo de jugadores entran para saltar. Se debe hacer coincidir el ritmo de la canción, constante y binario con el giro de la cuerda. Los saltadores comienzan a cantar y a saltar bajo la cuerda que gira, se dan la mano y entran y salen cuando lo dice la canción. En este caso, la LI del juego únicamente permite la aparición de relaciones motrices cooperativas y las reglas hacen que el juego se desarrolle y finalice sin contabilizar ningún tipo de marcador. Por estas razones el juego pertenece al dominio de acción motriz de la cooperación y se desarrolla sin competición.

---

## **Sesión juegos de colaboración con competición**

### **Salto de pídola con competición.**

Los jugadores se distribuyen en grupos de 6-8 personas, quedando al final un número par de grupos y evitando que un equipo moleste a otro. Cada equipo tendrá un equipo rival con quien van a competir para ver quien consigue llegar antes al otro extremo de la pista realizando un zig-zag o pasando por debajo de las piernas. Ganará el equipo que consiga sumar dos victorias. En la LI del juego únicamente aparecen relaciones de cooperación entre los participantes, puesto que no se puede oponerse o molestar la ejecución del equipo rival. Este hecho convierte el juego en cooperativo. Como a la finalización del juego nos encontramos con un equipo ganador y otro perdedor al contabilizar el resultado de las carreras, el juego se realiza en presencia de competición.

### **Pasa y gana con competición.**

Se hacen dos grupos de 6-8 personas que se disponen en círculo y que compiten entre ellos. Los jugadores deben pasarse entre ellos tres pelotas siguiendo el orden establecido por ellos mismos evitando que todos pasen la pelota al compañero de al lado y de forma que tras haberla tocado todos la pelota regrese al primer jugador. El grupo deberá familiarizarse con la secuencia de pases hasta “memorizarlo” ya que, a la señal, comenzarán a pasarse las pelotas y perderá el equipo al que se le caiga una de ellas al suelo. Como la LI del juego no permite a ningún jugador molestar a los jugadores del equipo contrario, únicamente nos encontramos con relaciones motrices de cooperación entre los jugadores. Al finalizar el juego obtenemos un equipo ganador y otro perdedor por lo que el juego se desarrolla con competición.

## **Sesión juegos de oposición sin competición**

### **Perseguir imitando.**

Un jugador “cazador” persigue al resto, indicando una manera “singular” de desplazarse que debe ser respetada por todos los jugadores. Cuando el perseguidor toca a un adversario éste pasa a ser el nuevo cazador mediante permuta de rol. La LI del juego no permite relaciones motrices de cooperación, pero sí de oposición ya que el jugador perseguidor se opone motrizmente intentando que el perseguido no consiga el objetivo de escapar y viceversa. El juego finaliza cuando el profesor lo indica y al darse este hecho no aparece una distinción entre ganadores y perdedores. Por ello, el juego pertenece al dominio de la oposición y se realiza sin competición.

### **Lo que el viento se llevó.**

Los jugadores se colocan en el suelo sentados en círculo y uno ocupa el centro del mismo. Este jugador hace una indicación que conlleva que los que cumplen una cierta característica deban cambiar de sitio a la vez que lo hace el jugador del medio. Quien se queda sin sitio pasa al medio a dirigir la siguiente jugada. En este juego, la LI no permite relaciones de colaboración entre los jugadores, mientras que todos ellos muestran relaciones de oposición entre sí para conseguir uno de los espacios libres. La finalización del juego se hace por orden del profesor sin que resulten del mismo ganadores ni perdedores. El juego, por tanto, pertenece al dominio de oposición y se realiza sin competición.

## **Sesión juegos de oposición con competición**

### **Blancos y negros.**

Cada persona se empareja con otra. Se sitúan mirándose de frente, a un metro de distancia y con la línea de centro de campo entre ambos. Cada jugador de la pareja se asigna uno de los dos nombres (blanco o negro) y a la orden del profesor uno perseguirá al otro hasta la línea situada a 15 metros que delimita el espacio de juego. La LI del juego no permite la aparición de relaciones motrices de colaboración entre los jugadores, pero sí de oposición, ya que un jugador intenta evitar el objetivo que persigue el contrario. Por tanto,

el juego pertenece al dominio de acción motriz de la oposición. Al finalizar el juego con la contabilización de las victorias y con el establecimiento de un jugador ganador y otro perdedor, nos encontramos ante un juego en presencia de competición.

### **Pulso con victoria.**

Se realizan tres combates entre dos jugadores de características similares (altura y peso) donde el objetivo es, agarrados de una mano, desplazar al contrario y sacarlo de la zona delimitada. En la LI del juego únicamente existe posibilidad de oponerse, no de colaborar, y por otro lado el jugador que vence al menos en dos de los tres combates resulta vencedor. Estas razones hacen pertenecer al juego al dominio de oposición y ser realizado con competición.

## **Sesión juegos de colaboración-oposición sin competición**

### **Pelota cazadora**

Un jugador adopta el rol de cazador y lanza el balón para intentar alcanzar a uno de los jugadores que adoptan el rol de conejos y que se desplazan libres por el espacio. Los conejos tocados se convierten en cazadores; ahora con sus nuevos compañeros pasa el balón para intentar tocar a otros conejos sin lanzar el balón. Cuando hay mas de un cazador, estos no pueden desplazarse con la pelota en las manos por lo que deben colaborar entre ellos mediante pases para acercarse a los conejos y poder cazarlos. Progresivamente, la situación de partida “uno contra todos” evoluciona para terminar en una relación de “todos contra uno”. La partida se termina cuando todos los conejos se convierten en cazadores. La LI del juego contempla relaciones motrices de cooperación (entre los diferentes cazadores) y de oposición (entre los cazadores y los conejos) lo que convierte al juego en uno de cooperación-oposición. Como las reglas del juego delimitan un final donde

no aparecen ganadores ni perdedores, el juego se desarrolla en ausencia de competición.

### **Sesión juegos de colaboración-oposición con competición**

#### **Balón quemado**

El juego se desarrolla en un espacio aproximado de cuarenta metros por veinte dividido en dos campos simétricos separados por una línea central que hace de frontera. Dos líneas de fondo, diametralmente opuestas entre sí, marcan dos prisiones. Dos equipos de igual número de jugadores se disponen frente a frente, cada uno en su campo de juego, a uno y otro lado de la línea central. Uno de estos equipos, designado a suertes, está en posesión del balón. El jugador del equipo en posesión del balón deberá lanzarlo intentando golpear a un contrincante en el campo contrario. En el caso de producirse, el contrario golpeado coge el balón y se dirige a la cárcel, al espacio limitado por la línea de fondo de la pista. Desde allí lanza el balón intentando alcanzar a algún oponente y para salvarse. En ese caso, volvería a su campo a reunirse con sus compañeros y el jugador golpeado del equipo contrario se dirigiría a la cárcel. Sin embargo, si el jugador no consigue salvarse el jugador que se haga con la posesión del balón intentará golpear a un nuevo oponente o realizará un pase con un compañero que esté en la cárcel para que éste intente salvarse.

El juego termina cuando un equipo consigue mandar a todos sus contrarios a prisión y una vez en prisión el último jugador falla en su intento de salvarse. Si el tiempo de juego finaliza sin darse esta circunstancia, se considera que gana el equipo que más jugadores libres posee al pasar el tiempo establecido. La LI de este juego provoca relaciones motrices de cooperación entre los miembros del mismo equipo y de oposición con los jugadores contrarios, por lo que el juego pertenece al dominio de cooperación-oposición. Como las reglas del juego determinan que equipo es el ganador del mismo, nos encontramos ante un juego de cooperación-oposición con competición

### 3.4. Análisis de los datos.

Esta investigación consideró las siguientes variables:

- Variables independientes.
  - Referidas a rasgos de los juegos motores:
    - Dominio de acción motriz:
      - PSICOMOTOR
      - COOPERACIÓN
      - OPOSICIÓN
      - COLABORACIÓN-OPOSICIÓN
    - Competición:
      - CON COMPETICIÓN
      - SIN COMPETICIÓN
  - Referidas a rasgos de los participantes
    - Género:
      - MASCULINO
      - FEMENINO
- Variables dependientes
  - Intensidad de los estados emocionales:
  - Orientación del estado emocional:
    - POSITIVO
    - NEGATIVO

Como afirman Anguera et al. (2014), investigar el deporte y la AF conlleva enfrentarse a una gran complejidad, ya que existen múltiples relaciones dinámicas entre los protagonistas de su variada gama de manifestaciones y los fenómenos de la motricidad. Por este motivo se hace necesario aplicar enfoques de investigaciones mixed methods con el objetivo de acercarnos de manera más completa a los efectos en que las prácticas motrices se llevan a cabo. En este estudio se utilizaron datos cuantitativos y

datos cualitativos para complementar la comprensión del fenómeno que se estudia.

Respecto a los datos cuantitativos obtenidos en el GES, se analizó la normalidad de la variable dependiente, intensidad, mediante el test Kolmogorov-Smirnov observándose una asimetría significativa. Como la asimetría era distinta en los subgrupos generados por las variables independientes, nos llevó a aplicar estadística no paramétrica, en concreto los árboles de clasificación y, además, ecuaciones de estimación generalizadas (GEE).

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 para la construcción automática de tablas de contingencia. Este algoritmo 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 TM 13.0.

En este caso, se aplicó un sistema de validación cruzada y se consideró 50 como número mínimo de casos en los nodos terminales, y 100 casos en los nodos filiales. Otras características fueron: control de tamaño del árbol (tamaño mínimo de nodo tamaño de divisiones: 10; niveles máximos de árbol: 3), método de validación (10 veces validación cruzada), las demás opciones fueron aplicadas con los parámetros por defecto del programa.

Junto a los árboles de clasificación se utilizó un modelo basado en GEE para considerar la correlación entre las puntuaciones del mismo sujeto. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de

correlación intercambiable. Además, se trataba de variables correlacionadas puesto que cada alumno nos proporcionaba una gran cantidad de datos. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañadas por el tamaño del efecto basado en la *d* de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas.

Los datos cuantitativos en la AF tienen sus limitaciones. Este tipo de investigación no se refiere a la individualidad, puesto que sus procedimientos absorben lo individual dentro del grupo. En nuestro ámbito, los datos cuantitativos raramente explican por qué ocurre un fenómeno observable y cómo manejarlo. Es entonces cuando aparece la posibilidad de que los hallazgos cuantitativos sean enriquecidos por los datos cualitativos (Anguera et al., 2014).

Según O'Sullivan y MacPhail (2010), los estudios que relacionan adolescentes y deporte son un buen ejemplo para mostrar que la combinación de la información cuantitativa con otra de carácter cualitativo mejoraría notablemente estas investigaciones. En este estudio se planteó la posibilidad de que los datos cualitativos enriquezcan los hallazgos cuantitativos y ayuden a la comprensión de la información obtenida.

Para la información cualitativa del cuestionario, se realizó un análisis en dos fases: En primer lugar, considerando los comentarios que aparecen en el cuestionario GES de modo explícito, se analizó el sentido literal de los términos para identificar y clasificar los comentarios de los participantes en función de si hacían referencia a la LI o a la LE de los juegos. Es importante remarcar que las categorías presentadas no son excluyentes, por lo que hay que contemplar la posibilidad de la existencia de expresiones vinculadas a ambos significados.

En segundo lugar, una vez realizado el primer nivel de análisis se clasificaron en función de las micro-categorías de la LI y de la LE identificadas por Lavega et al. (2018) y desarrolladas previamente en el marco teórico.

*Tabla 4. Elementos de la Lógica Interna y de la Lógica Externa (Lavega et. al. 2018)*

Elementos logica interna	Reglas
	Tiempo interno
	Espacio interno
	Relaciones interno
	Objeto interno
Elementos logica externa	Personas
	Tiempo externo
	Espacio externo
	Relaciones externo
	Objeto externo

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva para identificar la frecuencia de las variables.

## RESULTADOS

---



#### 4.1. Capacidad predictiva del dominio de acción motriz, la competición y el género sobre la orientación e intensidad de la vivencia emocional.

El primer objetivo pretendió identificar los efectos de los juegos motores sobre la intensidad en la vivencia de emociones experimentada en las clases de EF. Se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) con relación al tipo de emociones generadas por los juegos. Los participantes expresaron haber experimentado más emociones positivas ( $M = 4.126$ ;  $DT = .148$ ;  $d = 20,9$ ) que emociones negativas ( $M = 1.51$ ;  $DT = .074$ ) (figura 10).

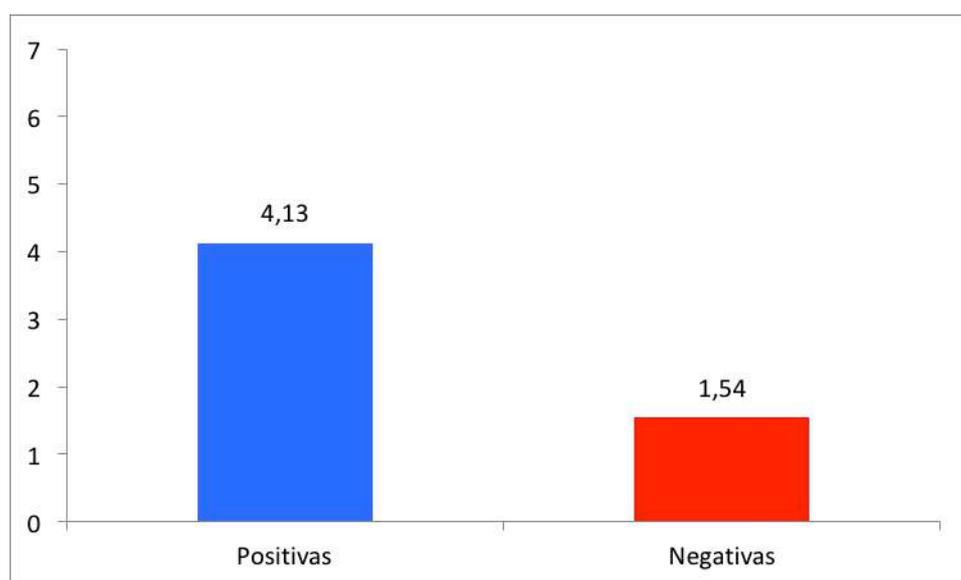


Figura 10. Intensidad y orientación de la vivencia emocional.

La técnica de segmentación jerárquica analizó 2051 observaciones y originó un árbol de clasificación con 13 nodos representado en la tabla XX, de los cuales 6 correspondieron a nodos terminales. El primer factor predictivo identificado correspondió al tipo de emociones, siendo las emociones positivas las que se vivieron con mayor intensidad.

Se estableció el dominio como principal factor predictivo de la intensidad de las emociones positivas por delante de la competición y del género. Por el contrario, el árbol de clasificación estableció el género como principal variable predictora de la vivencia de emociones negativas (Tabla 5). Este primer análisis, nos servirá como guía para establecer un orden coherente a la hora de introducir las variables en la exposición de los resultados.

Tabla 5. Capacidad predictiva de las variables Dominio de acción motriz, Competición y Género sobre la vivencia emocional

Primer nivel	Segundo nivel	Nodos segundo nivel	Tercer nivel	Nodos tercer nivel
POSITIVAS M=4,13 DT=1,79 n=461	DOMINIO P= 0,000; F= 25,633	Psicomotor y Cooperación-oposición M=3,72 DT=1,81 n=235	COMPETICIÓN P= 0,034; F=4,535	Con Competición M=4,29 DT=1,75 n=107
				Sin Competición M=4,77 DT=1,59 n=119
		Cooperación y Oposición M=4,55 DT=1,68 n=226	GÉNERO P= 0,000; F=19,145	Chica M=3,21 DT=1,63 n=114
				Chico M=4,21 DT=1,84 n=121
NEGATIVAS M=1,53 DT=1,23 n=1844	GÉNERO P= 0,000; F= 37,170	Chica M=1,35 DT=1,02 n=884		
		Chico M=1,70 DT=1,37 n=960	DOMINIO P= 0,000; F= 14,727	Psicomotor M=2,07 DT=1,59 n=248
				Oposición y Cooperación M=1,50 DT=1,15 n=476
				Cooperación-oposición M=1,71 DT=1,30 n=236

#### 4.2. Efectos del tipo de juego según la interacción motriz sobre la vivencia emocional.

Se observaron diferencias significativas de la vivencia emocional ( $p < .001$ ) con relación al dominio de acción motriz. Los juegos de cooperación suscitaron emociones más intensas ( $M = 3.04$ ;  $DT = .114$ ) en comparación con los juegos psicomotores ( $M = 2.63$ ;  $DT = .118$ ;  $p = .001$ ;  $d = 3.5$ ) y los juegos de cooperación-oposición ( $M = 2.87$ ;  $DT = .115$ ;  $p = .001$ ;  $d = 1.4$ ). No se encontraron diferencias en el nivel de intensidad emocional entre los juegos cooperativos y los juegos de oposición (figura 11).

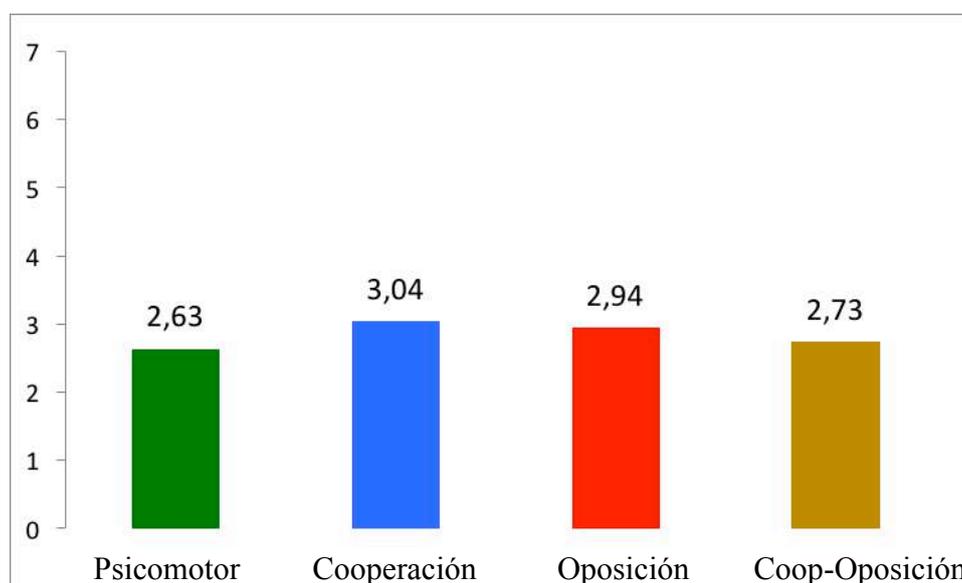


Figura 11. Intensidad emocional y dominio de acción motriz.

Al analizar la relación entre el tipo de juego y el tipo de emociones suscitadas se observaron diferencias significativas ( $p < .001$ ) observando que los juegos cooperativos generaron mayor intensidad de emociones positivas ( $M = 4.59$ ;  $DT = .227$ ) en comparación con los juegos psicomotores ( $M = 3.50$ ;  $DT = .192$ ;  $p < .001$ ;  $d = 5.2$ ) y los juegos de cooperación-oposición ( $M = 3.906$ ;  $DT = .168$ ;  $p < .001$ ;  $d = 3.5$ ). No se observaron diferencias significativas en el bienestar emocional suscitado por los juegos de cooperación y los juegos de oposición. Con relación al

malestar emocional, se observó que los juegos psicomotores ( $M = 1.76$ ;  $DT = .128$ ) generan intensidades emocionales más negativas que los juegos de cooperación ( $M = 1.479$ ;  $DT = .100$ ;  $p = .047$ ;  $d = 2.4$ ) y oposición ( $M = 1.38$ ;  $DT = .071$ ;  $p = .002$ ;  $d = 3.6$ ). No se observaron diferencias en el malestar emocional generado por los juegos psicomotores y de cooperación-oposición (figura 12).

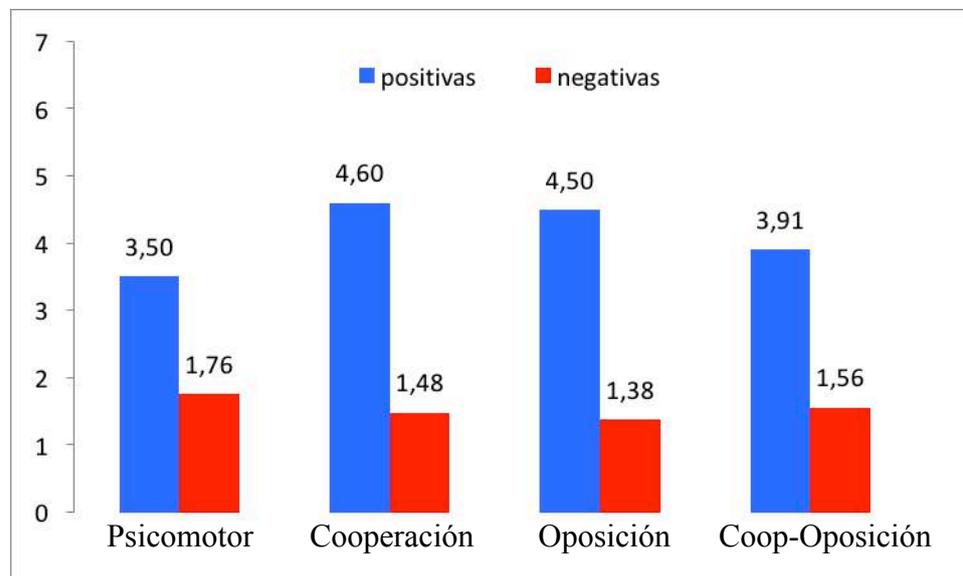


Figura 12. Intensidad y orientación emocional (positiva-negativa) por dominio de acción motriz.

#### 4.3.Efectos de la competición sobre la vivencia emocional.

Se observaron diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre los juegos planteados con presencia o ausencia de competición. Los juegos sin competición generaron mayores intensidades emocionales ( $M = 2.95$ ;  $DT = .086$ ) en comparación con los juegos con competición ( $M = 2.72$ ;  $DT = .097$ ;  $d = 2.5$ ) (figura 13).

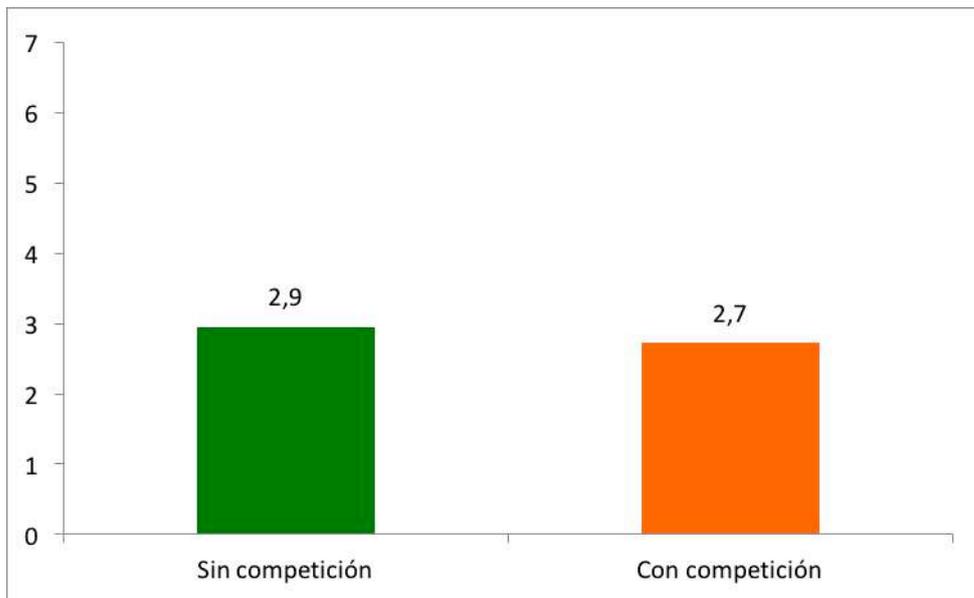


Figura 13. Intensidad emocional de los juegos con y sin competición

Al analizar la relación entre la competición y la orientación de las emociones suscitadas se observaron diferencias significativas ( $p < .001$ ). Se observó que los juegos con competición generaban mayor cantidad de emociones positivas ( $M = 3.84$ ;  $DT = .159$ ) que negativas ( $M = 1.60$ ;  $DT = .088$ ;  $p < .001$ ;  $d = 17.3$ ). Lo mismo ocurrió en los juegos sin competición, donde el bienestar emocional fue significativamente superior ( $M = 4.41$ ;  $DT = .153$ ) a la vivencia de emociones negativas ( $M = 1.48$ ;  $DT = .075$ ;  $p < .001$ ;  $d = 24.2$ ). (figura 14).

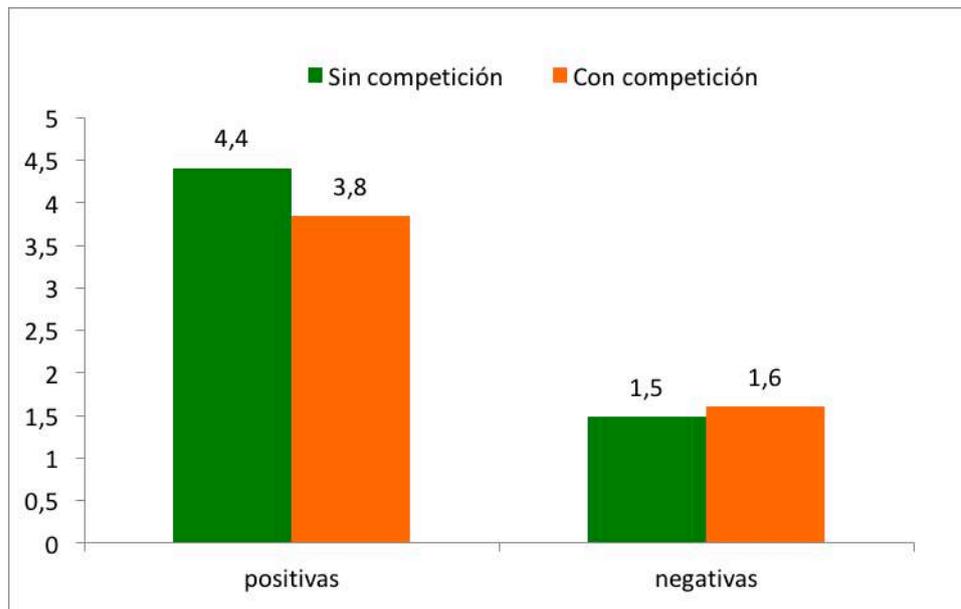


Figura 14. Orientación emocional en función de la competición

La práctica de juegos sin competición provocó una mayor intensidad de emociones positivas que los juegos con competición. Por otro lado, los juegos sin ganadores ni perdedores suscitaron valores menores de emociones negativas que los juegos con competición. (figura 14).

#### ***4.4.Relación entre la competición, el dominio de acción motriz y la vivencia emocional***

Al introducir las dos variables del juego, dominio de acción motriz y competición, junto con la orientación emocional, la técnica de segmentación jerárquica analizó 2051 observaciones y originó un árbol de clasificación donde el primer factor predictivo identificado correspondió a la orientación emocional, diferenciando entre emociones positivas y negativas, siendo las primeras las que se vivieron con mayor intensidad ( $M= 4.128$ ,  $DT = 1,796$ ). El estudio pormenorizado de los resultados reflejados nos permite describir los datos obtenidos (Tabla 6).

Tabla 6. Capacidad predictiva de las variables Dominio de acción motriz y Competición sobre la vivencia emocional

Primer nivel	Segundo nivel	Nodos segundo nivel	Tercer nivel	Nodos tercer nivel
POSITIVAS M=4,13 DT=1,80 n=461	DOMINIO P= 0,000; F= 25,633	Psicomotor y Cooperación-oposición M=3,72 DT=1,81 n=235	COMPETICIÓN P= 0,011; F=6,534	Con Competición M=3,41 DT=1,73 n=112
				Sin Competición M=4,01 DT=1,84 n=123
		Cooperación y Oposición M=4,55 DT=1,68 n=226	COMPETICIÓN P= 0,034; F=4,535	Con Competición M=4,30 DT=1,75 n=107
				Sin Competición M=4,77 DT=1,59 n=119
NEGATIVAS M=1,53 DT=1,23 n=1844	DOMINIO P= 0,000; F= 13,261	Oposición M=1,36 DT=0,92 n=448	COMPETICIÓN P= 0,034; F=4,535	Sin Competición M=1,24 DT=0,71 n=248
				Con Competición M=1,50 DT=1,11 n=200
		Cooperación y Cooperación-oposición M=1,50 DT=1,18 n=928		
		Psicomotor M=1,76 DT=1,51 n=468		

El dominio ( $p < 0,001$ ) fue el principal factor predictivo de la intensidad de las emociones positivas y de las negativas. Se observaron diferencias en cuanto al comportamiento de los diferentes tipos de juego. Para las emociones positivas no se encontraron diferencias significativas entre los dominios psicomotor y de cooperación-oposición ni entre los dominios cooperación y oposición. Por otro lado, a la hora de vivenciar emociones negativas el árbol agrupó los dominios de manera diferente, no encontrando diferencias significativas entre la cooperación y la cooperación-oposición pero si con el resto (tabla 6).

Los alumnos presentaron las intensidades más elevadas de emociones positivas durante los juegos cooperativos o de oposición ( $M = 4.55$ ,  $DT = 1,68$ ; nodo 4), seguidos de los juegos psicomotores o de cooperación-oposición que presentaron los mismos valores ( $M = 3,72$ ,  $DT = 1,81$ ) (Tabla 6).

Se confirma la no existencia de diferencias significativas entre los dominios cooperativo y de oposición. La competición fue la primera variable predictiva para estas dos familias de juegos ( $p = .034$ ). Éstos provocaron mayor intensidad emocional en ausencia de competición ( $M = 4,77$ ,  $DT=1,69$ ; nodo 11) que en presencia de la misma ( $M = 4,30$ ,  $DT=1,75$ ).

Los juegos psicomotores y de cooperación-oposición suscitaron los valores más bajos de emociones positivas. Esta vivencia emocional positiva fue inferior con competición ( $M = 3.41$ ,  $DT = 1,73$ ) que sin competición ( $M = 4.01$ ,  $DT = 1,84$ ) (Tabla 6).

Los juegos de oposición suscitaron emociones negativas de diferente intensidad en función de si eran con o sin competición ( $p = ,002$ ). Los juegos de oposición sin competición provocaron valores emocionales negativos de menor intensidad ( $M = 1,24$ ,  $DT = ,70$ ) que los que presentaban competición ( $M = 1,50$ ,  $DT = 1,11$ ). Para el resto de dominios de acción motriz, la competición no resultó ser una variable predictiva de la vivencia de emociones negativas (tabla 6)

#### **4.5.Diferencias en función del género sobre la vivencia emocional.**

Con relación al género, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ( $p = .005$ ). Los chicos expresaron mayor

intensidad emocional ( $M = 3.07$ ;  $DT = .135$ ;  $p = .005$ ;  $d = 3.9$ ) en comparación con las chicas ( $M = 2.59$ ;  $DT = .104$ ). (figura 15).

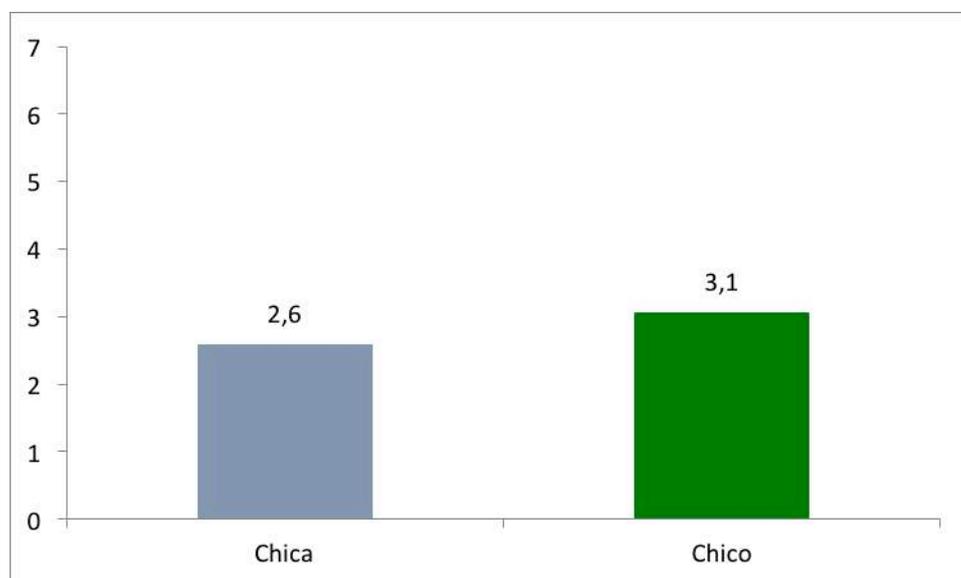


Figura 15. Intensidad emocional en función del género

#### **4.6. Diferencias en función del género y el dominio de acción motriz sobre la vivencia emocional**

Se observaron diferencias significativas entre la variable género y el dominio de acción motriz ( $p = .032$ ). Las chicas reflejaron mayor bienestar en los juegos cooperativos ( $M = 2.905$ ;  $DT = .163$ ) en comparación con los juegos psicomotores ( $M = 2.250$ ;  $DT = .118$ ;  $p < .001$ ;  $d = 4.6$ ) y de cooperación-oposición ( $M = 2.45$ ;  $DT = .122$ ;  $p < .001$ ;  $d = 3.1$ ). Con relación al dominio de oposición ( $M = 2.78$ ;  $DT = .106$ ) no se observaron diferencias significativas. Respecto a los chicos, no se observaron diferencias significativas en las emociones vivenciadas según el tipo de juego practicado (figura 16).

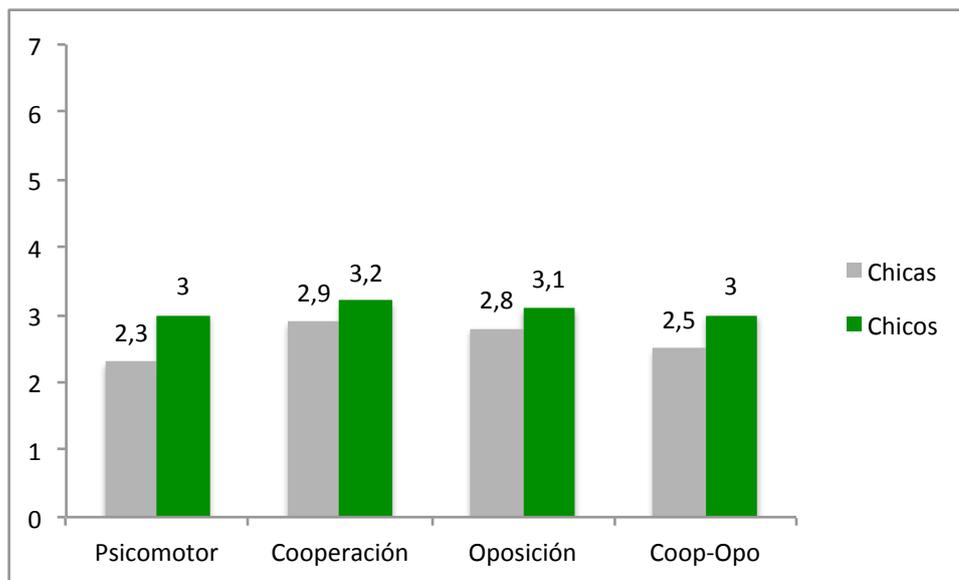


Figura 16. Intensidad emocional en función del dominio de acción motriz y el género

Respecto a la vivencia de emociones negativas, el género resultó ser la primera variable predictiva de ( $p = <.001$ ). Las chicas obtuvieron menores valores de intensidad de emociones negativas ( $M = 1,35$ ,  $DT=1,02$ ) que los chicos ( $M = 1,70$ ,  $DT=1,37$ ) (figura 17).

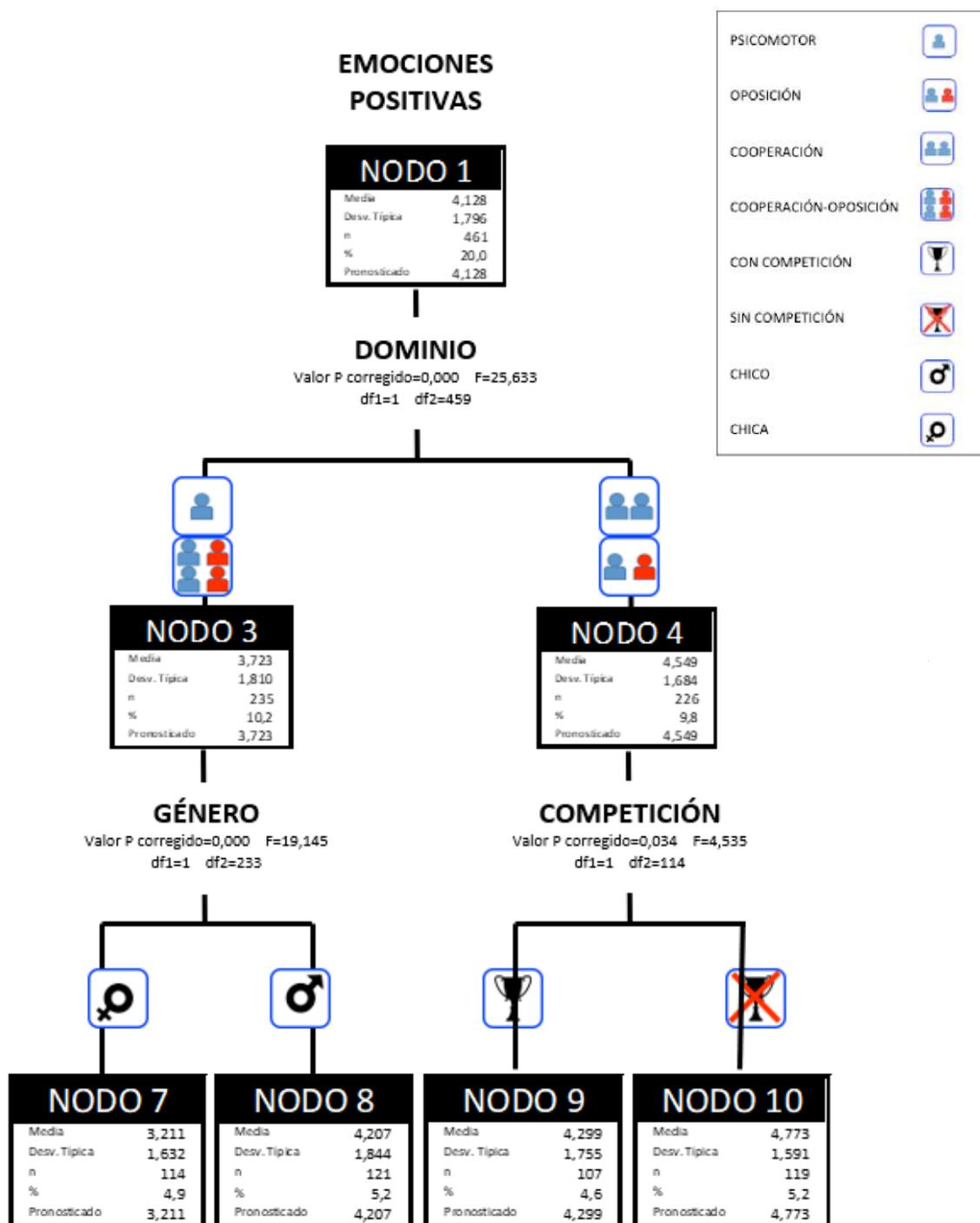


Figura 17. Variables predictivas de la intensidad de las emociones positivas en función del género, el dominio y la competición.

El dominio provocó diferentes intensidades de emociones negativas cuando los protagonistas eran chicos ( $p = <.001$ ). En cambio, en las chicas no se observaron diferencias significativas de emociones negativas al comparar las diferentes familias de juegos según la interacción matriz (figura 18).

Los alumnos de género masculino vivenciaron un mayor malestar emocional al practicar juegos psicomotores ( $M = 2,07$ ,  $DT=1,71$ ), seguido de juegos de cooperación-oposición ( $M = 1,71$ ,  $DT=1,30$ ). Los juegos de cooperación y los juegos de oposición no mostraron diferencias entre ellos, provocando los menores valores de emociones negativas ( $M = 1,50$ ,  $DT=1,15$ ) (figura 18).

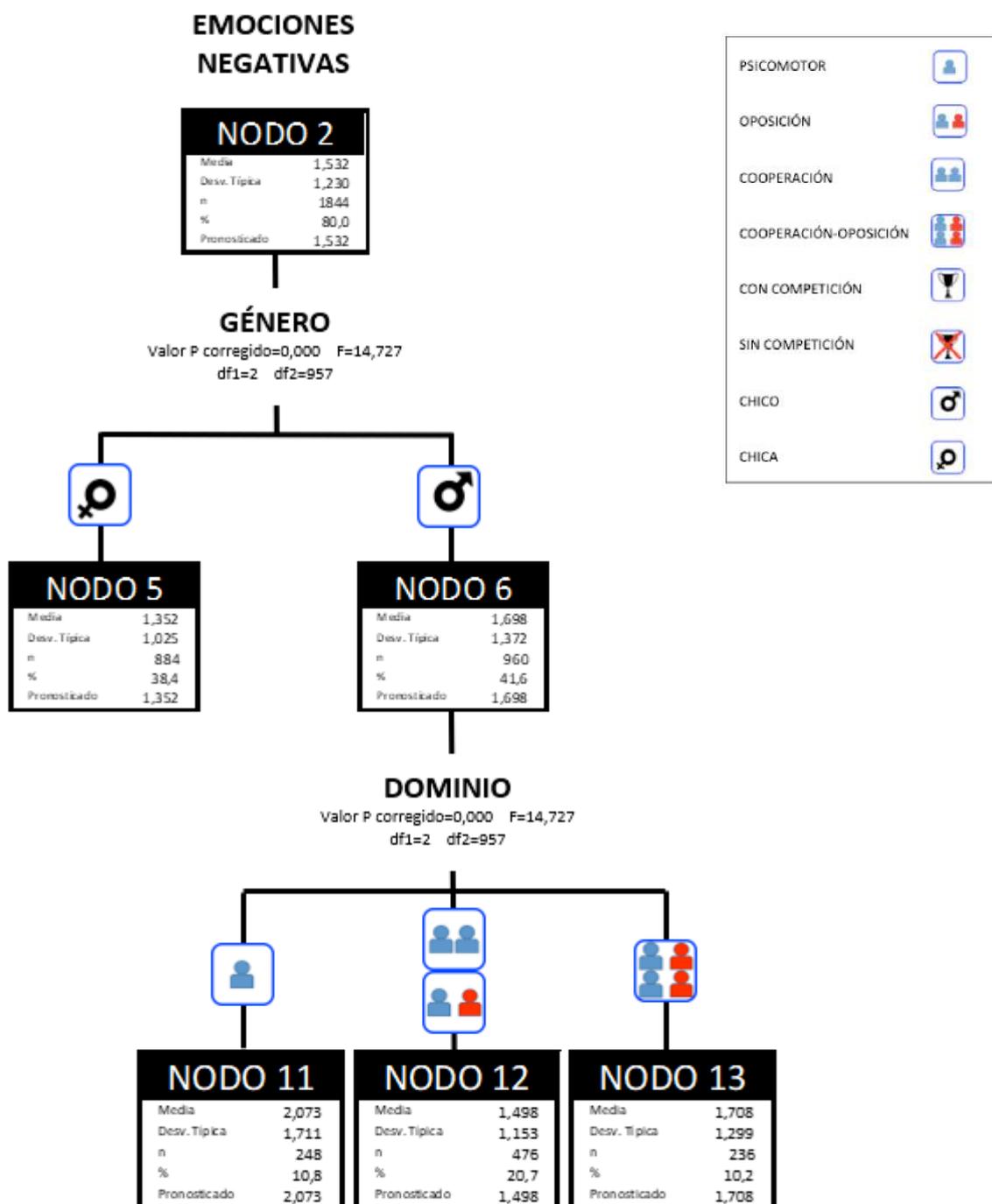


Figura 18. Variables predictivas de la intensidad de las emociones negativas en función del género, el dominio y la competición.

#### 4.7. Interpretación de la vivencia emocional por parte de los alumnos. Comentarios asociados a aspectos de la LI y de la LE de los juegos.

El cuarto objetivo pretendió analizar mediante el análisis cualitativo de los comentarios realizados por los alumnos la influencia de las variables asociadas a la LI (tiempo, espacio, material, relación y reglas) y a la LE (tiempo, espacio, material, relación y personas) sobre la vivencia emocional de los alumnos. Se recogieron un total de 668 comentarios tras la realización de las diferentes sesiones (Tabla. 7).

Tabla 7. Clasificación de los comentarios de cada sesión en categorías y subcategorías de LI y LE (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MATI: Material interno; RELI: Relaciones Interno; REG: Reglas; TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MATE: Material externo; RELE: Relaciones externo; PERS: Personas).

	LI	TI	EI	MATI	RELI	REG	LE	TE	EE	MATE	RELE	PERS
Psicomotor Competición	42	17	0	1	1	23	53	5	3	0	16	29
Psicomotor Sin competición	55	24	3	1	3	24	45	8	0	0	11	26
Cooperación Competición	62	32	5	1	6	18	32	4	0	0	2	26
Cooperación Sin competición	38	13	9	1	3	12	18	5	0	0	1	12
Oposición Competición	42	22	0	0	4	16	41	6	0	1	5	29
Oposición Sin competición	17	0	0	0	1	16	8	1	0	0	2	5
Cooperación-oposición competición	56	21	7	3	7	18	47	10	0	0	6	31
Cooperación-oposición sin competición	74	6	4	1	15	48	38	4	0	0	5	29

En un primer nivel de análisis de dichos comentarios se observó que 386 hacían referencia a la LI de los juegos. Por el contrario, 282 comentarios hacían alusión a aspectos de la LE. Esto significa que el 58% de los comentarios hacían referencia a aspectos relacionados con elementos estructurales del juego y el 42% lo hacían sobre los elementos externos (Fig. 19).

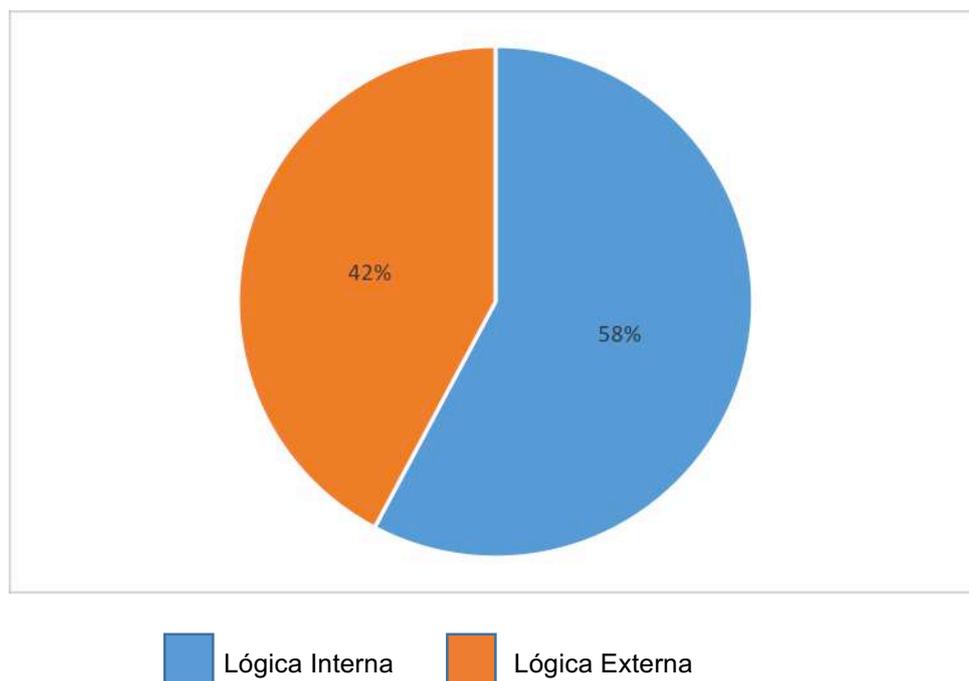


Figura 19. Porcentajes de los comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica Externa

#### ***4.7.1. Comentarios referidos a las subcategorías de la LI y la LE.***

El segundo nivel de análisis correspondió con la clasificación de los comentarios en función a las subcategorías de LI o LE a la que hacían referencia. Los alumnos realizaron una mayor cantidad de comentarios referidos a las subcategorías Personas ( $n=187$ ), Reglas ( $n=175$ ) y Tiempo interno ( $n=135$ ). Por el contrario, las categorías Material externo ( $n=1$ ), Espacio externo ( $n=3$ ) y Material interno ( $n=8$ ) fueron las que recogieron menor número de referencias (Figura 20).

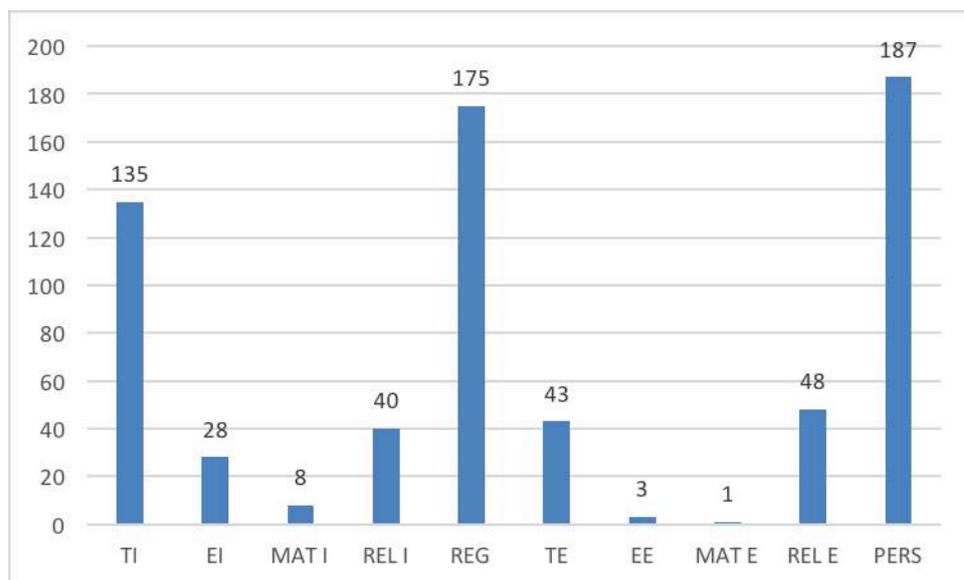


Figura 20. Clasificación de los comentarios en subcategorías de LI y LE (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas; TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MAT E: Material externo; REL E: Relaciones externo; PERS: Personas).

Si nos referimos únicamente a aspectos de la LI, la mayor parte de comentarios son respecto a Reglas 45,34% y Tiempo Interno 34,97% (figura 21); mientras que sobre la LE la mayor parte de comentarios hacen referencia a Personas (66%) seguido de Relaciones Externas (17%) (figura 22).

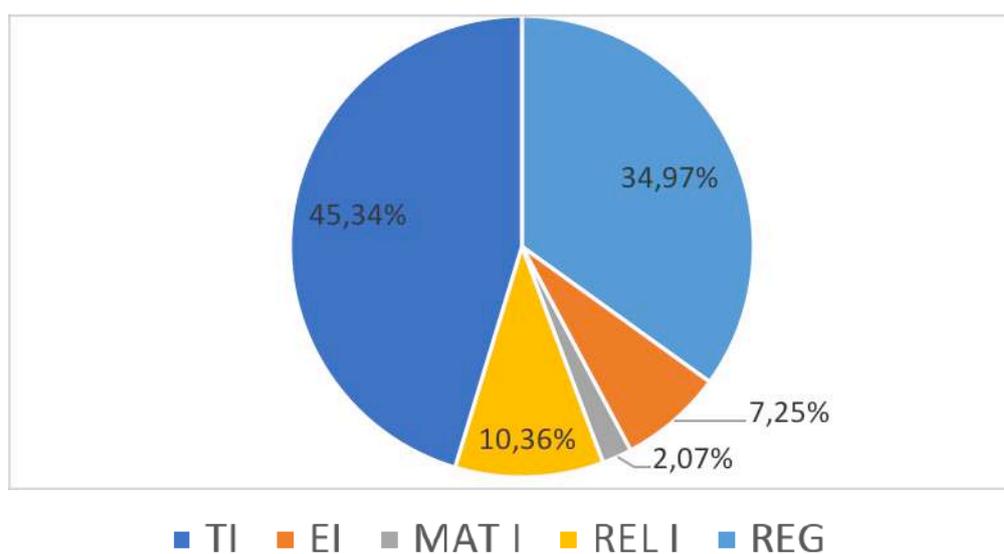


Figura 21. Porcentaje de comentarios referidos a la LI (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas)

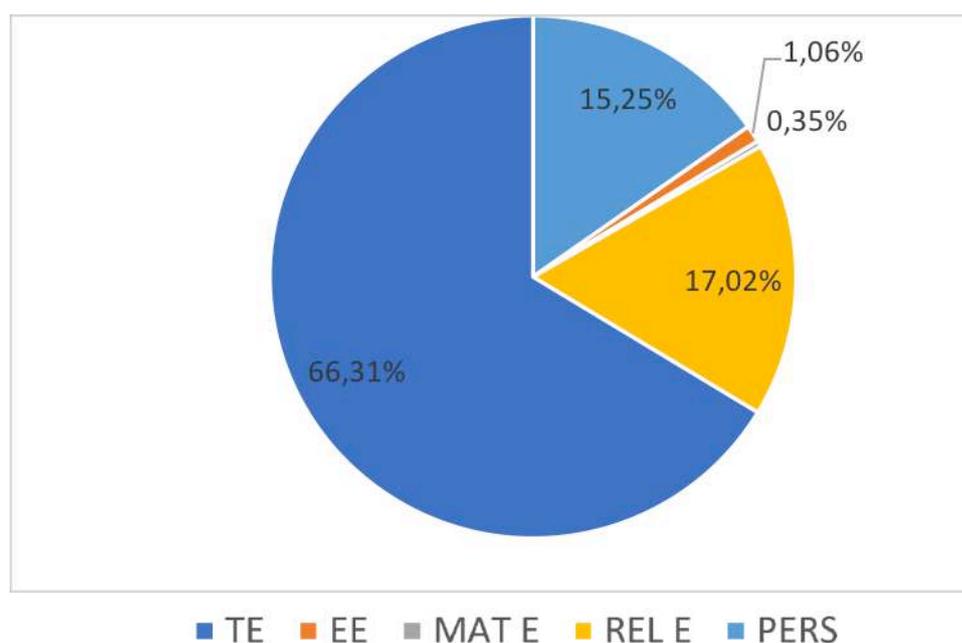


Figura 22. Porcentaje de comentarios referidos a la LE (TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MAT E: Material externo; REL E: Relaciones externo; PERS: Personas)

#### **4.7.2. Comentarios de los diferentes tipos de juegos referidos la LI y la LE.**

La sesión que registró un mayor número de comentarios fue la de juegos de Cooperación-oposición ( $n=215$ ), seguida de la de juegos psicomotores ( $n=195$ ). La sesión protagonizada por los juegos de cooperación ( $n=150$ ) junto a la de juegos de oposición ( $n=108$ ) obtuvieron el menor número de comentarios por parte de los participantes (Figura 23).

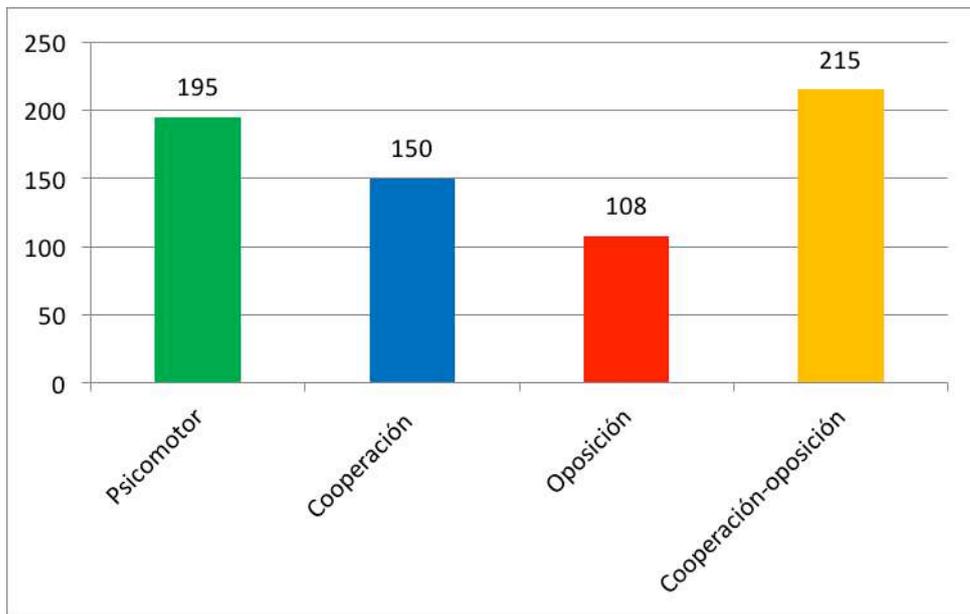


Figura 23. Número de comentarios referidos a los diferentes dominios de acción motriz

Si distinguimos entre LI y LE, se observó que todos los dominios de acción motriz por separado obtuvieron una mayor cantidad de comentarios referidos a la LI, a excepción de los juegos psicomotores donde la cantidad de comentarios sobre aspectos relacionados con la LI era prácticamente idéntica, aunque inferior, a la de LE (Figura 24).

Si nos centramos en los comentarios referidos a la LI de los juegos, se observa que la mayor cantidad de comentarios se obtuvo referidos a la LI de los juegos de cooperación-oposición ( $n=97$ ) seguido de los juegos de cooperación ( $n=100$ ) y los juegos psicomotores ( $n=130$ ). Los juegos de oposición obtuvieron la menor cantidad de comentarios referidos a su LI ( $n=59$ ) (Figura 24)

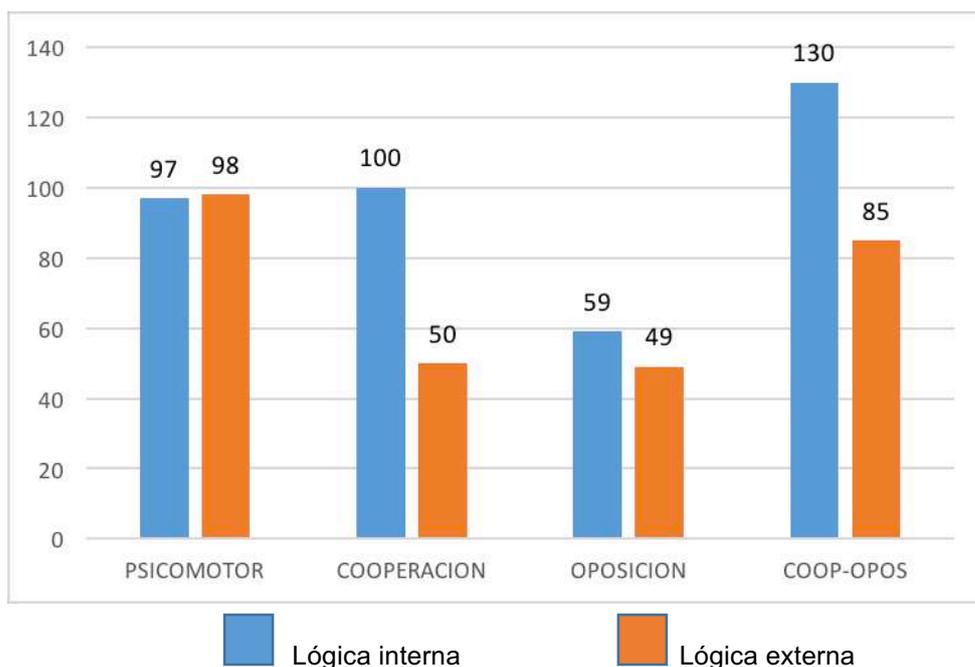


Figura 24. comentarios referidos a la LI y la LE por dominio de acción motriz

Si prestamos atención a los comentarios referidos a la LE de los diferentes dominios de acción motriz, encontramos que la mayor cantidad de comentarios se obtuvo en la sesión de juegos psicomotores ( $n=98$ ) seguido de la de juegos de cooperación-oposición ( $n=85$ ). Los juegos de cooperación ( $n=50$ ) y de oposición ( $n=49$ ) obtuvieron la menor cantidad de comentarios referidos a su LE (Figura 24)

Si atendemos a la importancia que tienen los aspectos internos del juego sobre los externos a la hora de suscitar comentarios, el dominio con mayor diferencia entre ambos elementos es el cooperativo, donde la diferencia entre ellos es del 33,34%. Le siguen el dominio de Cooperación-oposición con una diferencia de un 20,94% y el de oposición con un 9,26%. El dominio con menor diferencia entre las menciones a los aspectos de la LI y de la LE es el psicomotor donde únicamente les separa un 0,52% (figura 25).

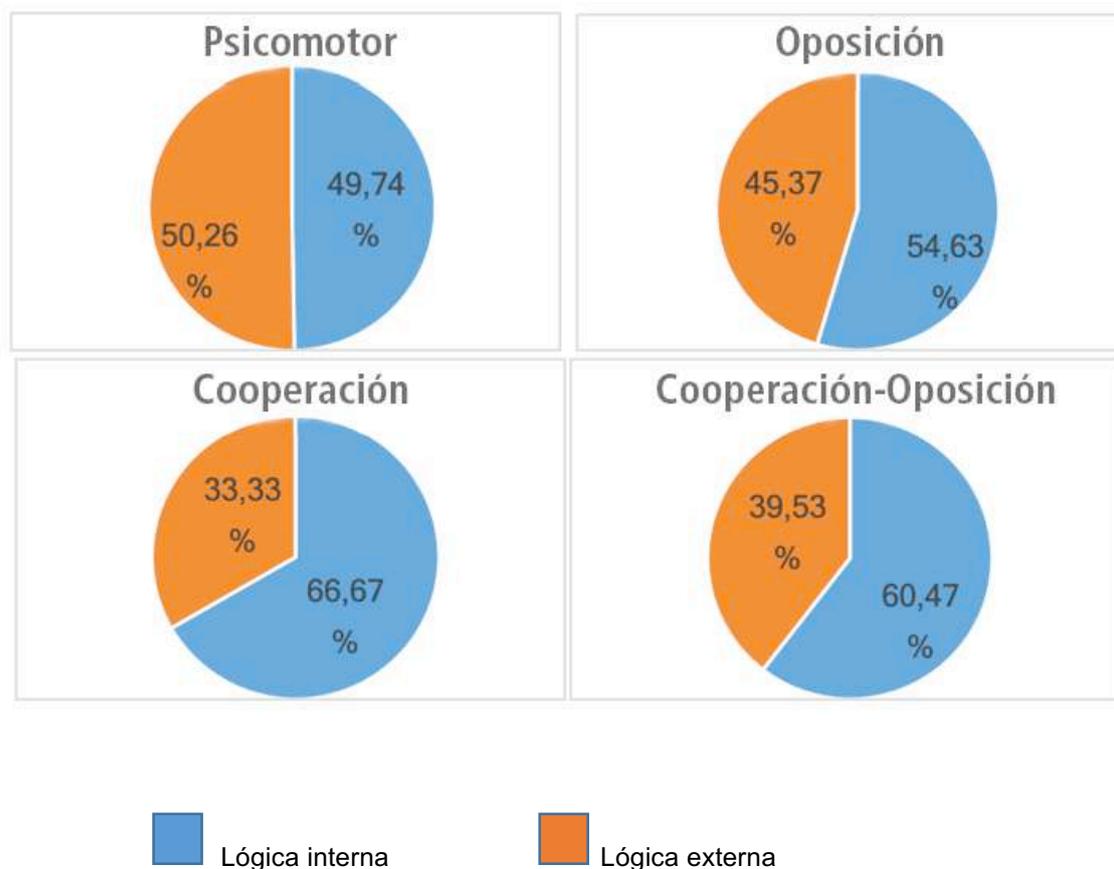


Figura 25. Porcentajes de los comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz

Las diferentes familias de juegos recibieron desiguales cantidades de comentarios en alusión a las diferentes subcategorías de la LI y de la LE. Para los elementos estructurales del juego se mostraron como elementos importantes por la cantidad de comentarios los referidos al Tiempo interno y a Reglas (figura 26).

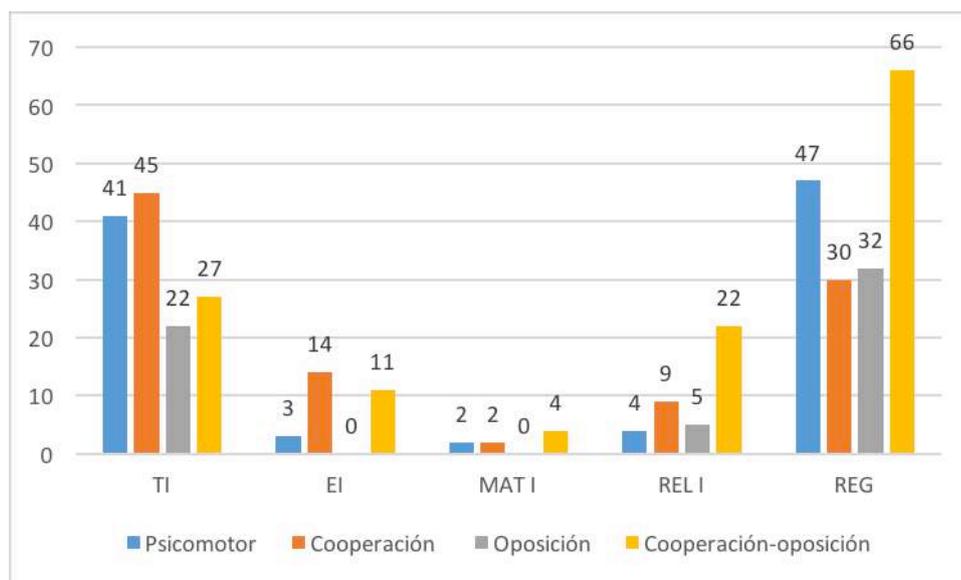


Figura 26. Número de comentarios referidos a las subcategorías de la lógica interna de los diferentes dominios de acción motriz (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas)

Por otro lado, para los elementos externos al juego las categorías con mayor número de comentarios fue la de Personas, que hace referencia a los estados transitorios personales de los jugadores (figura 27).

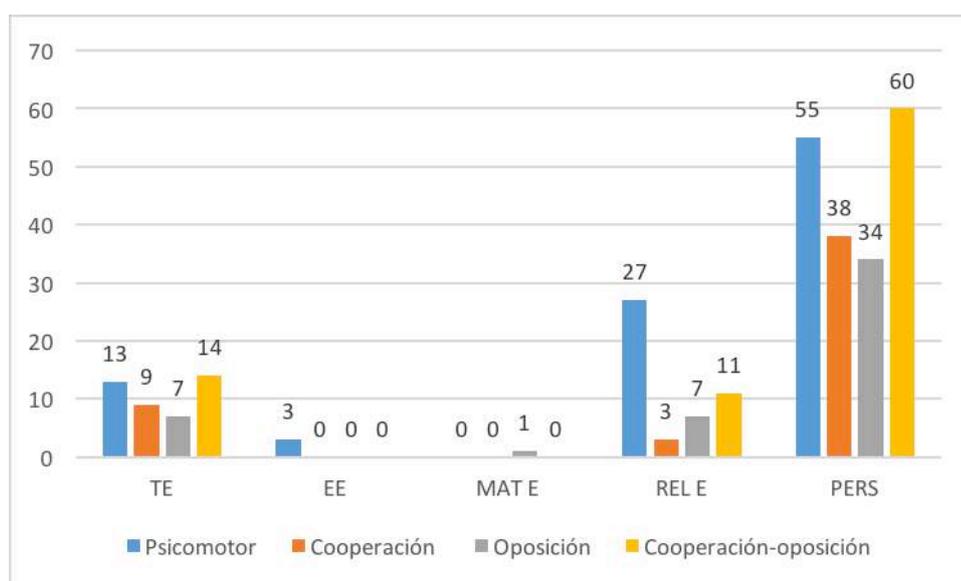


Figura 27. Número de comentarios referidos a las subcategorías de la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz (TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MAT E: Material externo; REL E: Relaciones externo; PERS: Personas)

Para el dominio psicomotor, las subcategorías con mayor número de comentarios fueron Reglas (49%) y Tiempo interno (n=42%). Por otro lado, las categorías con menos comentarios fueron Material interno (2%), Espacio interno (3%) y Relación interna (4%) (Figura 28).

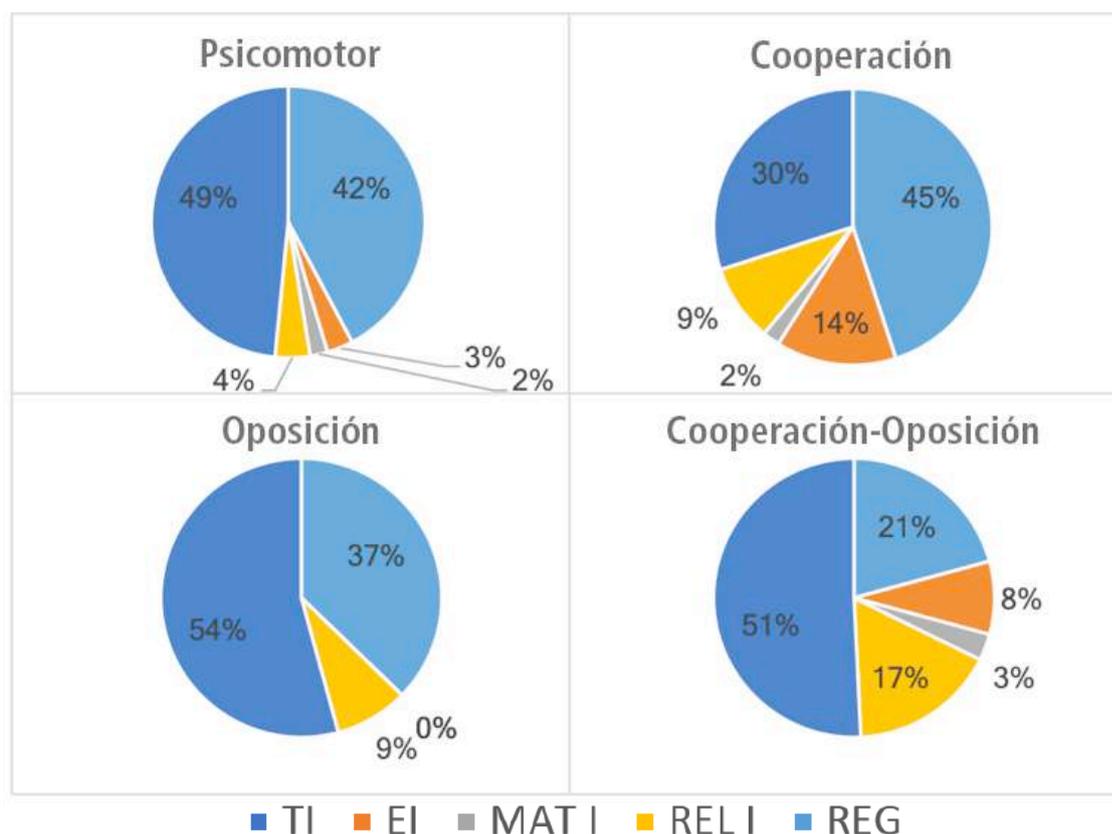


Figura 28. Porcentaje de comentarios referidos a las subcategorías de la lógica interna de los diferentes dominios de acción motriz (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas)

Si nos referimos al dominio de cooperación, las subcategorías con mayor número de comentarios también fueron Tiempo interno (45%) y Reglas (30%). Espacio interno obtuvo valores intermedios (14%), y las que menos referencias encontraron fueron las subcategorías Material interno (2%), y Relación interna (9%) (Figura 28).

Para el dominio de oposición, las subcategorías con mayor número de comentarios fueron de igual modo Reglas (54%) y Tiempo interno (37%) y las

que menos Relación interna (9%) y Material interno y Espacio interno, que no registraron comentarios al respecto (Figura 28).

Finalmente, los juegos relativos al dominio de cooperación-oposición recibieron en mayor medida comentarios sobre la subcategoría Reglas (51%). Tiempo interno (21%) y Relación interna (17%) obtuvieron una cantidad intermedia de referencias y la categoría Material interno (3%) obtuvo el menor número de comentarios (Figura 28).

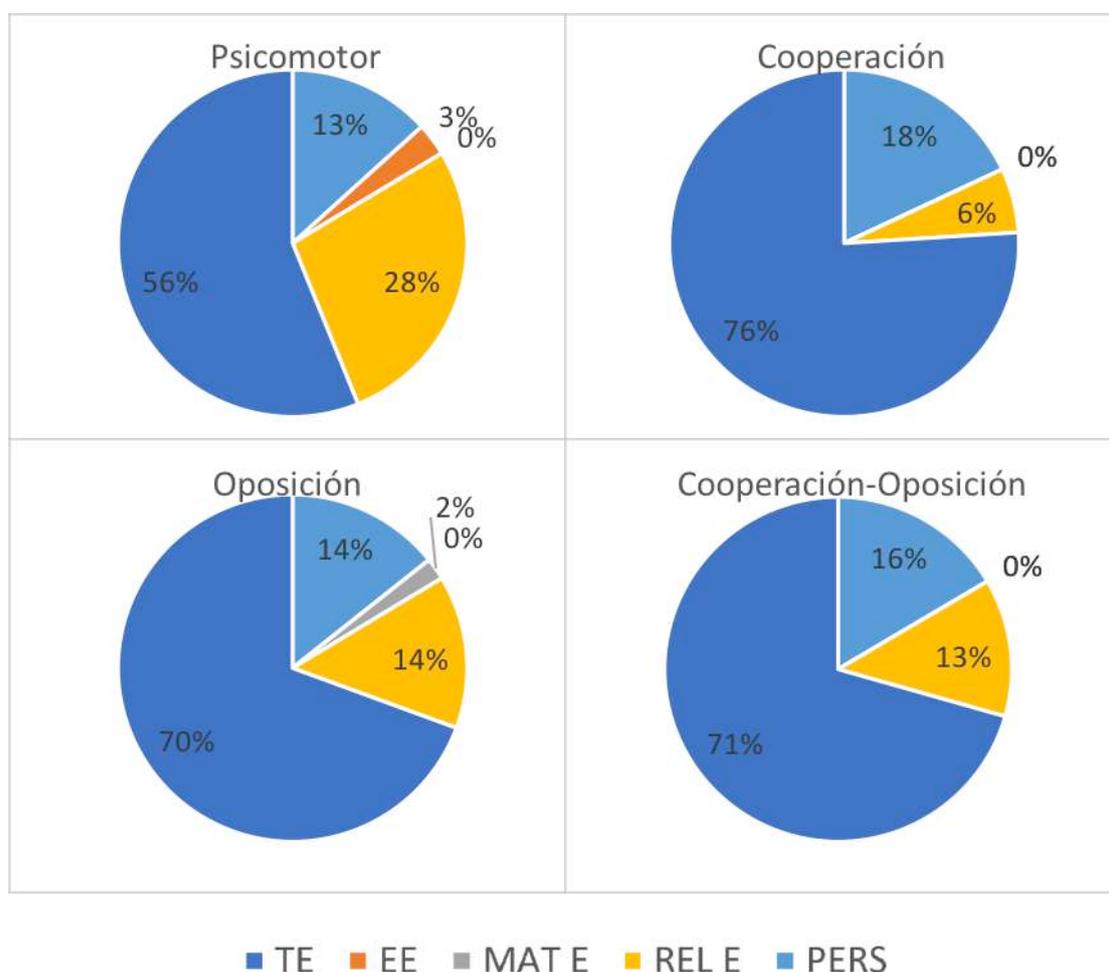


Figura 29. Porcentaje de comentarios referidos a las subcategorías de la Lógica Externa de los diferentes dominios de acción motriz (TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MAT E: Material externo; REL E: Relaciones externo; PERS: Personas)

### 4.7.3. Comentarios de los juegos con y sin competición referidos a la LI y la LE.

Se obtuvieron mayor cantidad de comentarios tras las sesiones de juegos con competición ( $n=375$ ) que tras las sesiones de juegos sin competición ( $n=293$ ). En ambos casos, los comentarios sobre aspectos de la LI fueron superiores a los que se referían a aspectos de la LE (Figura 30).

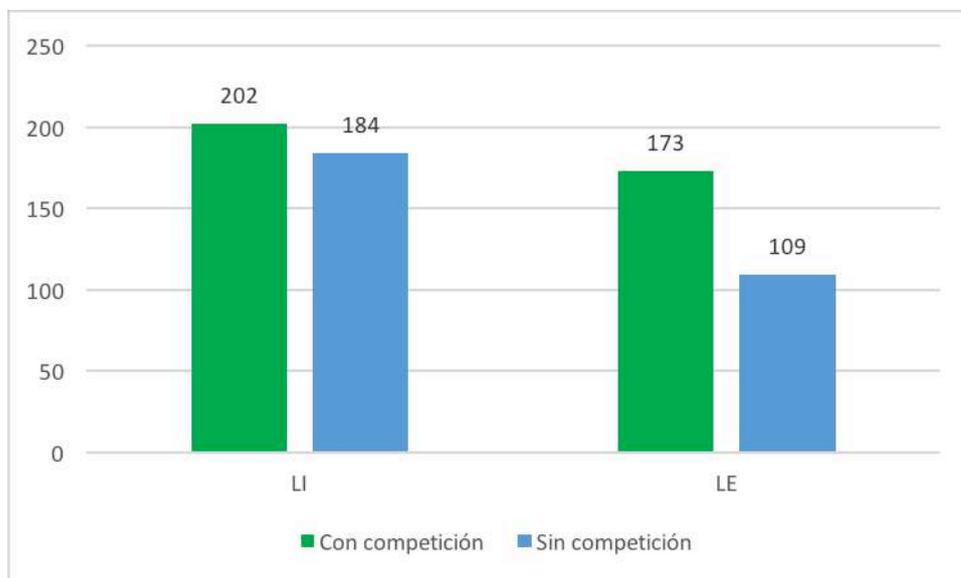
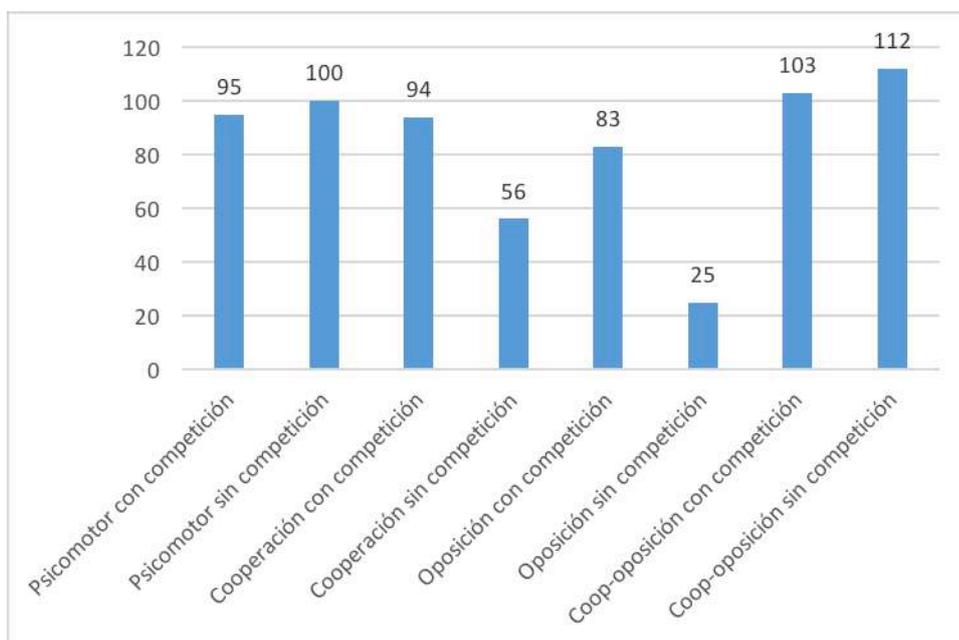


Figura 30. Número de comentarios referidos a la Lógica Interna y a la Lógica Externa de las sesiones de juegos con competición y de juegos sin competición.

No hubo grandes diferencias en la cantidad de comentarios en función del dominio de acción motriz y la presencia o ausencia de la competición a excepción de las sesiones de cooperación sin competición ( $n=56$ ) y oposición sin competición ( $n=25$ ). El resto oscilaron entre los 112 comentarios de la sesión de juegos de cooperación oposición sin competición y los 83 comentarios de los juegos de oposición con competición (Figura 31).



*Figura 31.* Número de comentarios en las diferentes sesiones de juegos con competición y de juegos sin competición.

Si analizamos estos resultados separando los comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LI del juego, podemos destacar como patrón común las diferencias en la categoría Tiempo interno en todos los dominios. En todos los casos se registraron un mayor número de comentarios en la sesión con competición excepto en el dominio psicomotor, donde el número de comentarios referidos al tiempo interno de los juegos sin competición fue superior al de los juegos con competición (Figura 32).

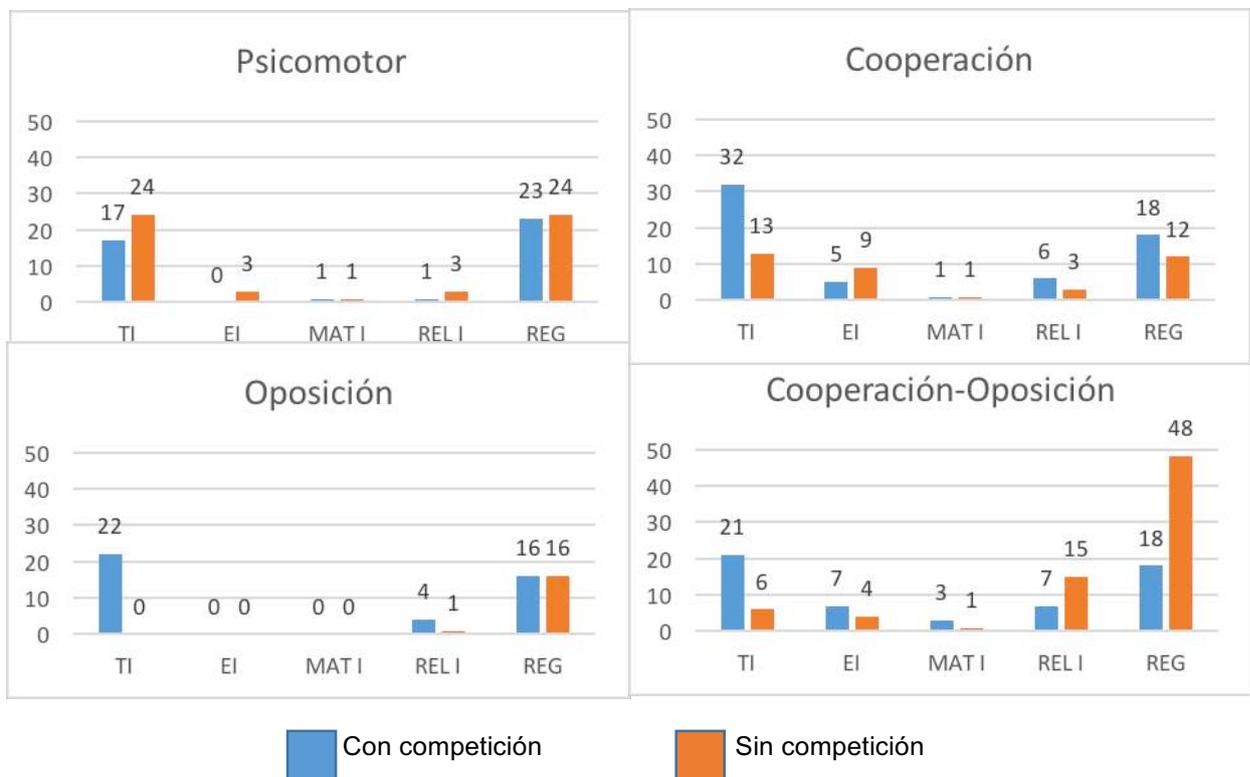


Figura 32. Comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LI en las sesiones de juegos con y sin competición (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas).

#### 4.7.4. Comentarios de ambos géneros sobre la LI y la LE.

Tanto los alumnos como las alumnas realizaron un mayor número de referencias en sus comentarios a aspectos de la LI que de la LE. El 66% de los comentarios de las chicas eran referidos a aspectos estructurales de los juegos mientras únicamente el 34% lo hacían sobre elementos externos. Manteniendo la tendencia del predominio de los aspectos de la LI, las diferencias en la cantidad de comentarios de los chicos no fueron tan elevadas, ya que únicamente un 2% separó la cantidad de comentarios referidos a la LI (51%) sobre los que hacían mención a la LE (49%) (Figura 33).

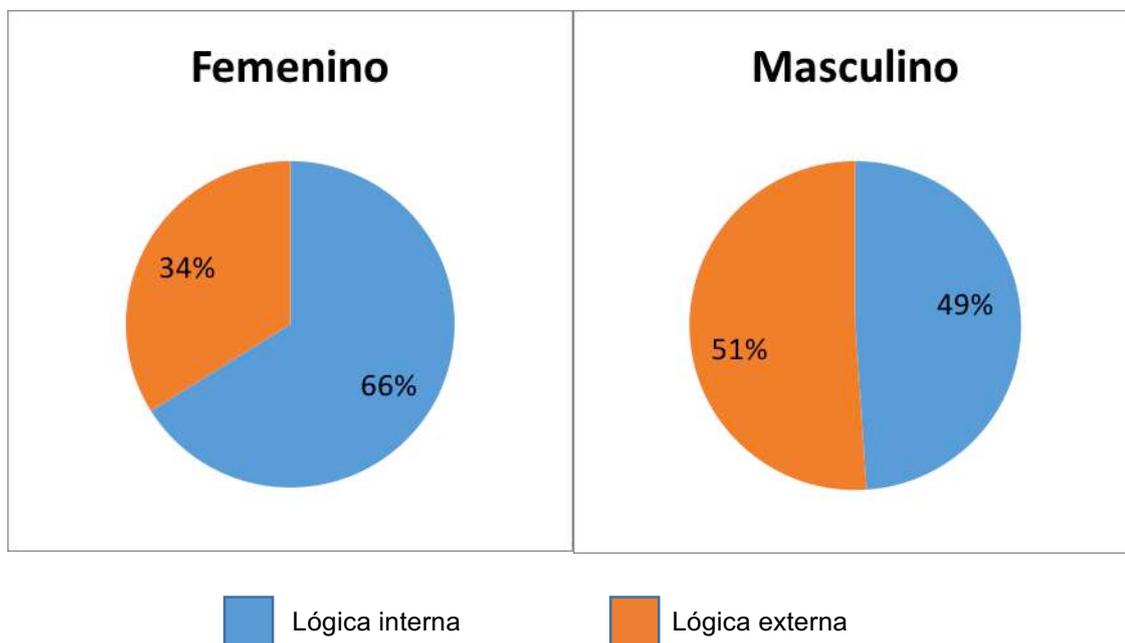


Figura 33. Porcentaje de comentarios referidos a la LI y la LE en función del género.

Todas las subcategorías pertenecientes a aspectos de la LI de los juegos recibieron un mayor número de comentarios por parte de las chicas que de los chicos. Las mayores diferencias entre ambos géneros se obtuvieron en las subcategorías Espacio interno y Reglas. En el caso de esta última categoría los comentarios de las chicas prácticamente duplicaron a los de los chicos. La categoría Tiempo interno, pese a no mostrar prácticamente diferencias entre ambos géneros, se reveló como un aspecto muy relevante por la cantidad de comentarios recibidos (Figura 34).

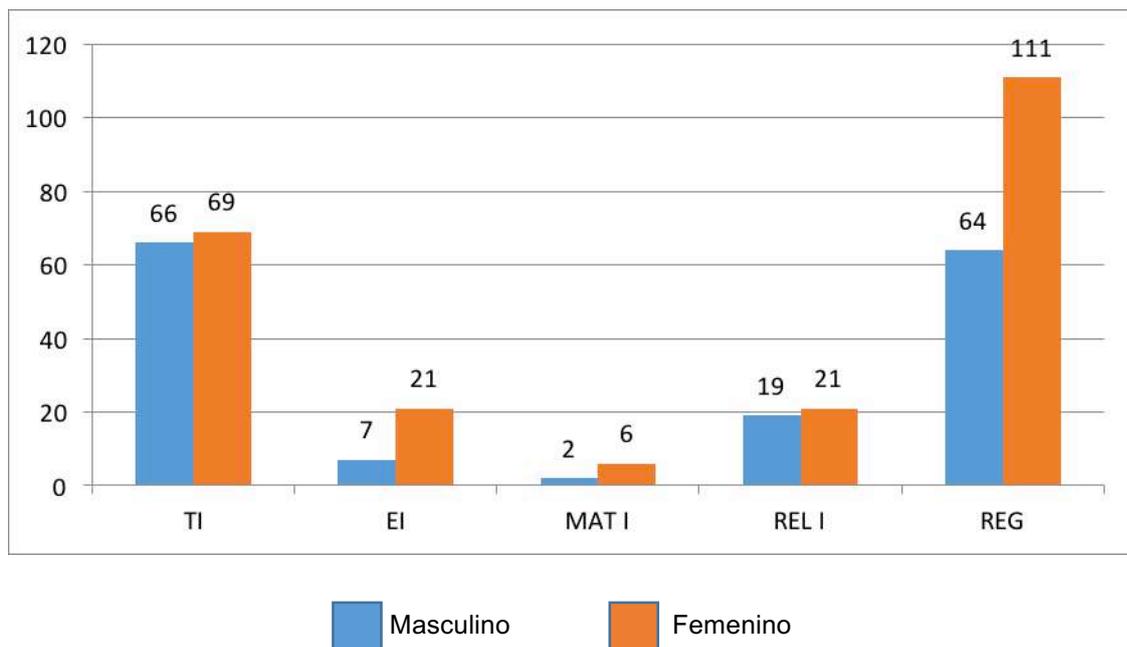


Figura 34. Cantidad de comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LI en función del género (TI: Tiempo interno; EI: Espacio interno; MAT I: Material interno; REL I: Relaciones Interno; REG: Reglas).

Si nos centramos en los comentarios relacionados con la LE de los juegos, todas las subcategorías recibieron un mayor número de comentarios por parte de los chicos que de las chicas. Las mayores diferencias entre ambos géneros se obtuvieron en las subcategorías Relación externa donde los comentarios de los chicos triplicaron a los de las chicas. La categoría Personas, fue la que más comentarios recibió, mostrando su importancia para la interpretación de los resultados (Figura 35).

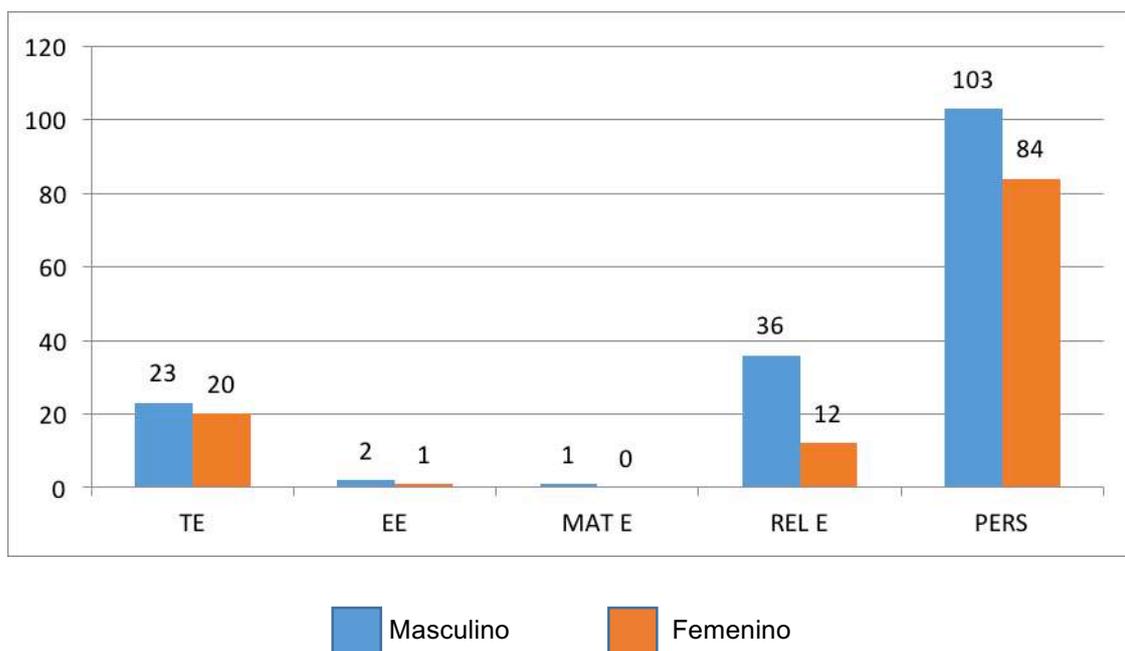


Figura 35. Cantidad de comentarios referidos a las diferentes subcategorías de la LE en función del género (TE: Tiempo externo; EE: Espacio externo; MAT E: Material externo; REL E: Relaciones externo; PERS: Personas).

#### ***4.7.5. La influencia de la competición. Contenido de los comentarios referidos al Tiempo interno.***

Las referencias a “ganar” (44,4%) fueron las mayoritarias si nos referimos a la categoría tiempo interno seguido de las referencias a “lances del juego” (26,7%). Los comentarios en relación a “perder” constituían el tercer gran grupo con el 14,8%. Si sumamos todas las categorías referidas a la competición (Ganar, perder, competición, sistema de puntuación) obtenemos que el 88,8% de los comentarios hace referencia a este aspecto (Figura 36).

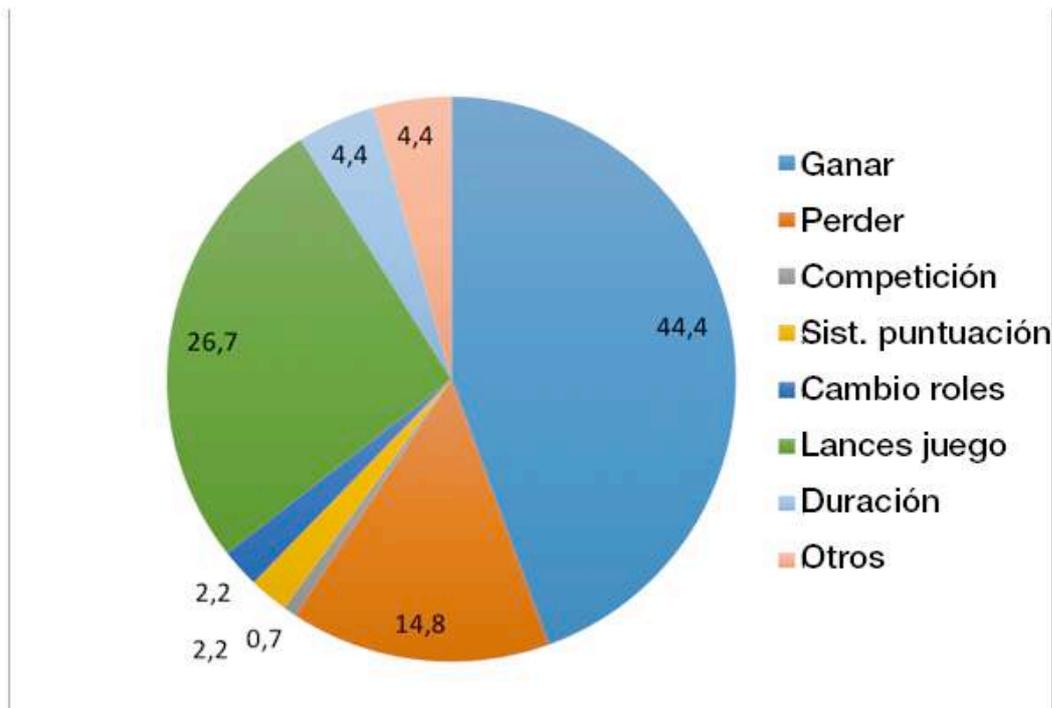


Figura 36. Contenido de los comentarios referidos a las diferentes subcategorías del Tiempo Interno.

Si analizamos las diferentes familias de juegos por separado, observamos que los comentarios relativos a “ganar” han sido mayoritarios en casi todos los dominios, alcanzando el 68% de los comentarios en los juegos de oposición, el 63% en los juegos de cooperación-oposición o el 47% en los juegos de cooperación. En los juegos psicomotores obtiene valores más discretos (17%) cediendo el protagonismo a los comentarios sobre “lances de juego” (51%). Los comentarios referidos a “perder” obtienen valores similares en todos los tipos de juegos (20% cooperación y psicomotor; 14% oposición) excepto en los de cooperación-oposición donde no hubo ningún comentario al respecto (Figura 37).

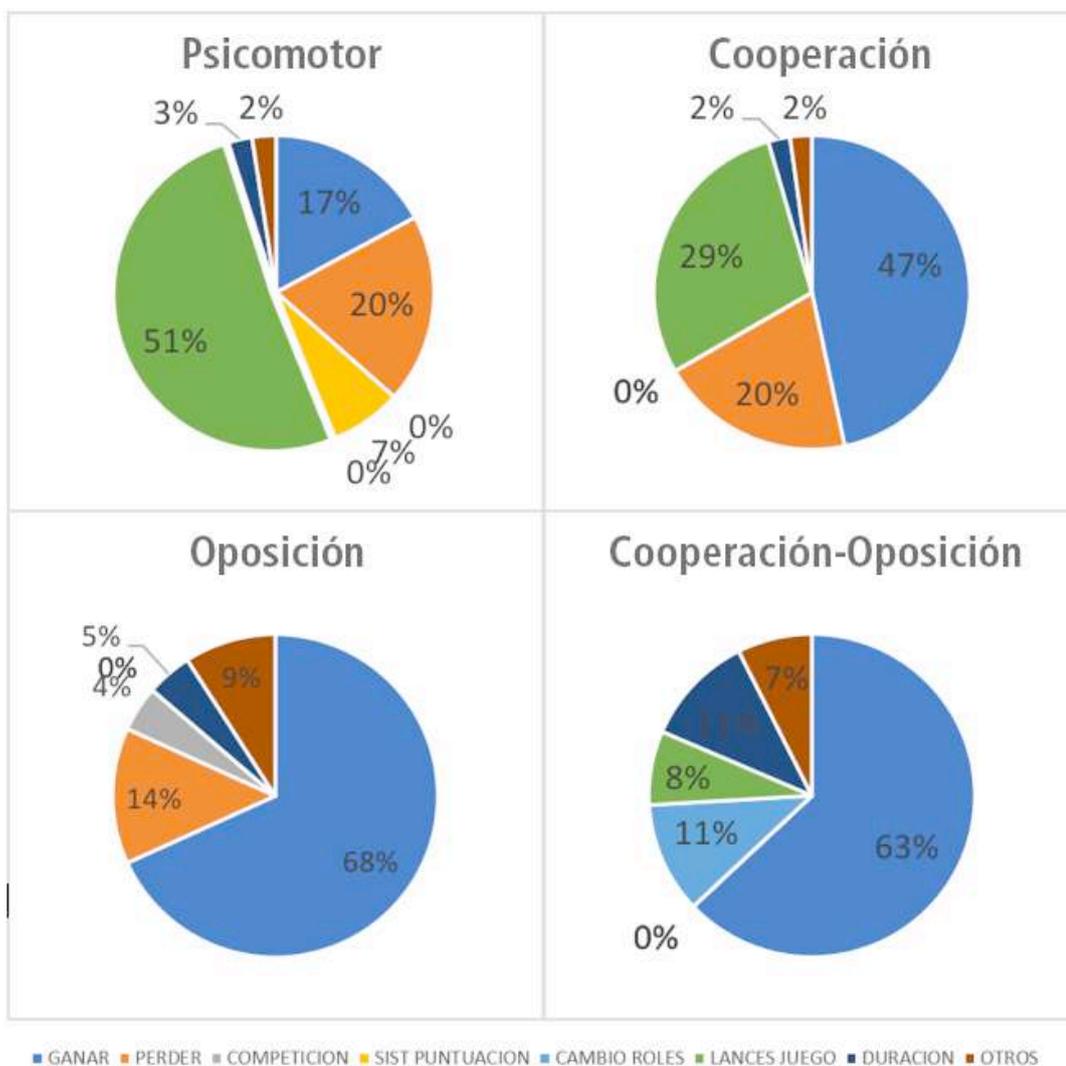


Figura 37. Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en cada una de las familias de juegos.

En los juegos con competición, el contenido de la mayoría de los comentarios incluía referencias a “ganar” (63%) seguido de las alusiones a “perder” (22%). Por otro lado, en los juegos sin competición, los comentarios mayoritarios eran los que hacían referencia a “lances de juego” (74%) (Figura 38).

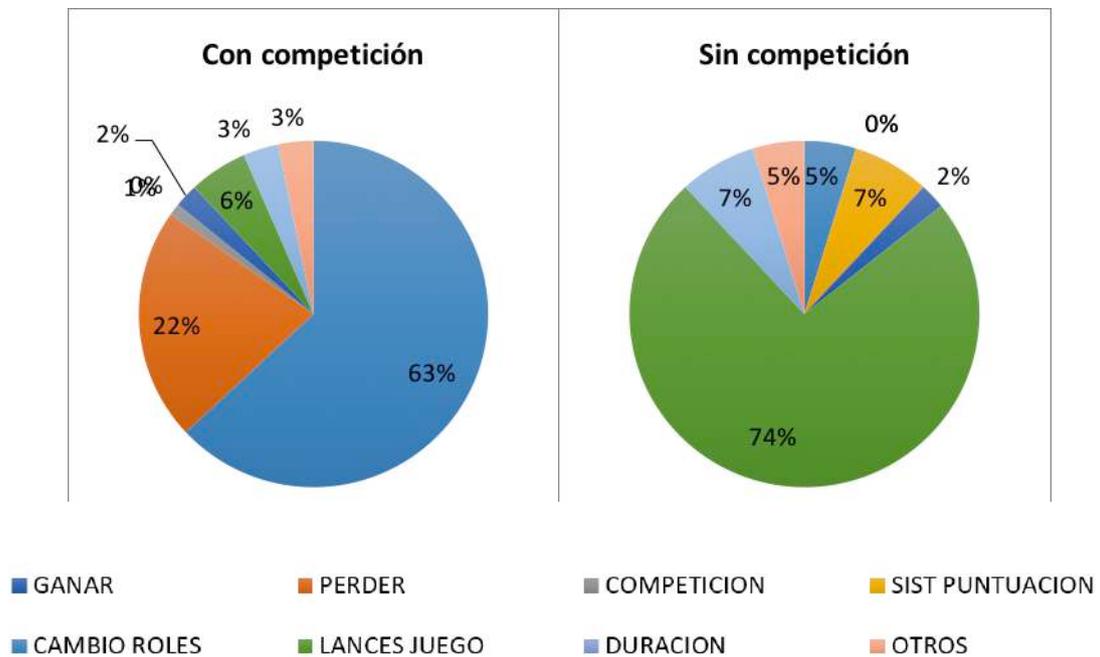


Figura 38. Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función de la presencia o ausencia de competición.

Si analizamos las diferencias de contenido entre los comentarios realizados por ambos géneros en relación a los aspectos de tiempo interno, observamos que para las chicas los comentarios mayoritariamente hacen referencia a “lances de juego” (42%) por encima de las referencias a “ganar” (36%) y a “perder” (9%). Los chicos, por el contrario, hicieron alusión en el 53% de sus comentarios a “ganar”, seguido de referencias a “perder” (21%). “Lances de juego” se situó en tercer lugar con un 11% de los comentarios (Figura 39).

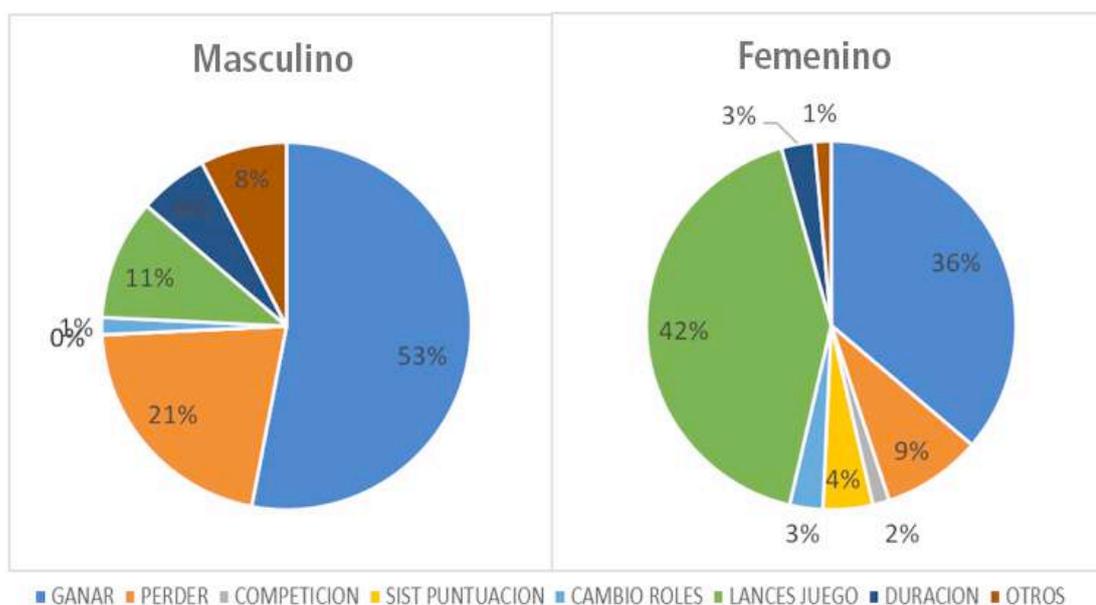


Figura 39. Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función del género.

Al poner el acento en la orientación emocional vivenciada por los alumnos, se observan patrones comunes y diferencias entre ambos géneros. El principal aspecto común es que los comentarios sobre la vivencia de emociones positivas contenían mayoritariamente referencias a “ganar” (48% chicos y 41% chicas). Por el contrario, se observan diferencias para explicar las emociones negativas o sobre las referencias a “perder” a la hora de vivenciar emociones positivas. En el primer caso, la mayoría de comentarios que explicaban el malestar emocional de los chicos incluían alusiones a “perder” (55%) mientras que para las chicas la categoría mayoritaria es la de “lances de juego” (46%) (Figura 40).

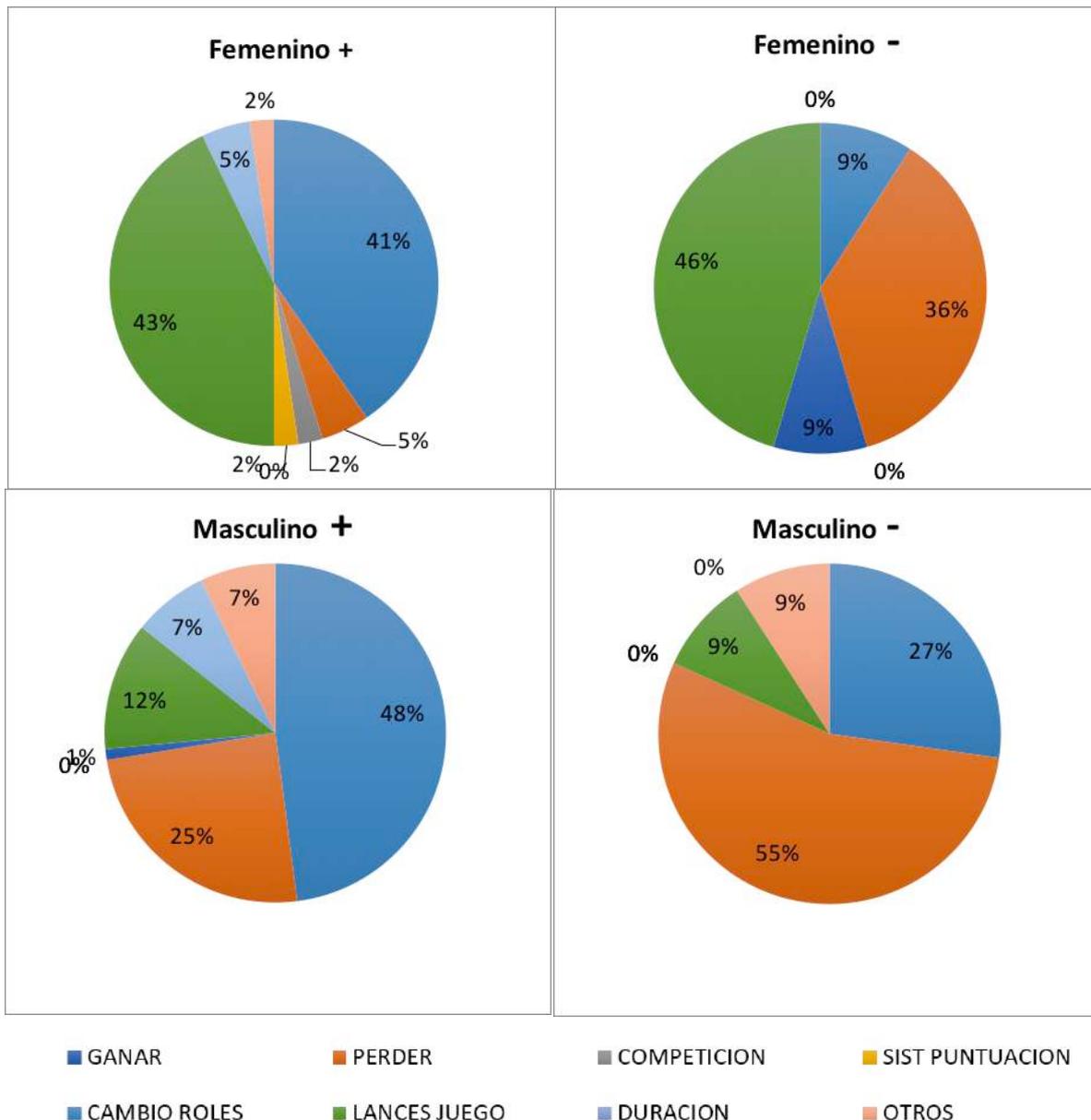


Figura 40. Contenido de los comentarios referidos a los aspectos relacionados con el Tiempo interno en función del género y la orientación emocional.

## DISCUSIÓN

---



Esta investigación se propuso estudiar el efecto de los diferentes juegos motores en la vivencia emocional de alumnos de EF en educación secundaria. La discusión de los resultados intenta dar respuesta al objeto de estudio de la investigación, realiza una valoración de los objetivos propuestos y responde a las hipótesis derivadas de todo el proceso. De este modo, esta investigación contribuye en el conocimiento científico del impacto de las tareas motrices en un entorno no competitivo como son las clases de EF. De este modo se genera una nueva contribución a la literatura sobre la materia, ya que como indican Muñoz-Arroyave et. al. (2018) la mayoría de los estudios en relación a los efectos sobre las emociones están orientados principalmente desde el deporte en contextos competitivos (e. g. Hanin, 2000 y Lazarus, 2000).

A modo introductorio, en las primeras líneas de esta tesis doctoral, se comentaba la situación de la EF actual y su marco normativo. Esto es un aspecto importante puesto que la ley correspondiente forma el punto de partida de cualquier actuación posterior a la hora de diseñar un proyecto educativo. Se hace necesario señalar que se han constatado discrepancias entre el currículo aragonés, que afirma basarse en las teorías de Parlebas y el modelo establecido por dicho autor (Parlebas, 2003, 2010). Las categorías de prácticas motrices definidas por la praxiología motriz son establecidas en función de la comunicación motriz y la incertidumbre del medio, hecho que no se ve replicado con exactitud en los bloques de actividades del currículo oficial (Tabla 8).

Tabla 8. Paralelismo entre los bloques curriculares y los criterios establecidos por la praxiología motriz. Elaboración propia.

Mucho paralelismo 		Algún paralelismo 	Ningún paralelismo 
Currículo Secundaria EF		Praxiología motriz	
		Criterio comunicación motriz	Criterio incertidumbre medio
Bloque 1: acciones motrices individuales		Prácticas psicomotrices	Prácticas sin incertidumbre en el medio
Bloque 2: acciones motrices de oposición		Prácticas sociomotrices de oposición	
Bloque 3: acciones motrices de colaboración y colaboración oposición		Prácticas sociomotrices de colaboración	
		Prácticas sociomotrices de colaboración-oposición	
Bloque 4: acciones motrices en el medio natural			Prácticas con incertidumbre en el medio
Bloque 5: acciones motrices artísticas o expresivas			
Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores			

Los bloques 5 y 6 del currículo, contienen actividades o tareas que podrían incluirse en alguno de los bloques anteriores, lo que es una deficiencia de la clasificación oficial puesto que define unos bloques o categorías donde las tareas no pertenecen de forma exclusiva. Por ejemplo: Una tarea donde los alumnos realicen de manera individual acciones simulando ser un mimo, puede ser incluida en el bloque 5 como actividad expresiva o en el bloque 1 como práctica psicomotriz. Este hecho podría solventarse tomando como referencia para el establecimiento de bloques los dominios de acción motriz (Parlebas, 2003).

Otro ejemplo de la incongruencia de la estructura actual es atribuir a un único bloque (el número 6) el tratamiento de los valores o la gestión de la vida activa, siendo ambos aspectos perfectamente trabajables desde tareas motrices de cualquier dominio de acción motriz. Por ejemplo, se puede trabajar el valor del respeto asumiendo la derrota en cualquier juego del dominio de oposición o inculcar un estilo de vida saludable generando placer por el juego a través de un juego cooperativo.

Desde el punto de vista educativo, es interesante que el alumnado vivencie juegos o tareas motrices de todas las familias puesto que cada una de ellas, debido a las propiedades de su lógica interna, desencadena procesos diferentes en los participantes. Es decir, como el espacio (con incertidumbre o sin incertidumbre) y las relaciones con los demás que exige cada una de las familias son diferentes (relaciones psicomotrices, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición) y cada una de ellas provoca experiencias motrices diferentes en los participantes, es interesante, por tanto, que el alumnado experimente todas ellas para poder saborear todos los matices que aporta la EF.

La limitación de horas dedicada a la EF tampoco permite que la asignatura se convierta en un catálogo interminable de actividades, lo que nos obliga a seleccionar de forma eficaz los ejemplos más pertinentes al contexto educativo de cada una de las grandes familias o dominios de acción motriz identificados. De cada dominio de acción motriz, se deberían seleccionar y presentar situaciones motrices representativas con el objetivo de que el alumnado protagonice y vivencie todo el repertorio posible de diferentes tipos de experiencias motrices (Lavega et al., 2013). La clasificación en dominios de acción motriz garantiza la experimentación de todo tipo de actividades por parte de cada uno de los alumnos.

El profesor de EF debería basar su intervención en criterios científicos, como es la utilización de los dominios de acción motriz para diseñar y aplicar los diferentes programas (Larraz, 2004). Las diferentes actividades motrices, aunque pertenezcan a una misma familia o dominio, se sirven de técnicas de ejecución diferentes. Estas diferencias en el apartado concreto de la ejecución no impiden que la vivencia global dentro de esa experiencia sea similar (Lavega, 2017). Por tanto, cada dominio aúna prácticas motrices con rasgos parecidos que conforman una misma categoría de experiencia motriz (Lagardera y Lavega, 2003). Este hecho debería de ser la primera razón por la cual se traslade la estructura de clasificación en dominios de acción motriz al proyecto de currículo educativo.

Si pretendemos que la EF avance, debemos apoyarnos en resultados científicos y generar investigaciones aplicadas (Parlebas, 2003). De esta manera, el docente estará en disposición de aplicar criterios científicos y realizar su labor de manera eficaz en función de los objetivos pedagógicos, las características de alumnos y del entorno. El conocimiento y uso de los dominios de acción motriz permitiría elegir con criterio y de manera objetiva las prácticas motrices que garanticen la consecución de los efectos pedagógicos que se pretenda ejercer sobre los alumnos. Al examinar lo que sucede en los diferentes juegos y otras prácticas motrices no se debería contemplar de forma aislada al actor, sino dentro del conjunto de relaciones que establece con el espacio, los objetos y los otros participantes. El profesor de EF debe ser competente para identificar cada práctica motriz por las conductas motrices que suscita, identificando aspectos de ejecución motriz, de carácter orgánico, cognitivo, afectivo y relacional (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013).

Todas estas afirmaciones nos indican la necesidad de realizar una renovación profunda, que suponga poner la acción motriz en el centro de formación de los profesores de EF. Este camino permitiría a la EF dotarse de validez científica y de medios metodológicos capaces de generar conocimiento científico propio y avanzar en una auténtica pedagogía de conductas motrices

(Lavega, 2017). En definitiva, a día de hoy no podemos impartir una mayor cantidad de horas de EF por razones normativas, pero sí que podemos impartirlas mejor. La ciencia, en concreto la praxiología motriz, nos ayudará a realizar este cambio ya que permite situar al alumno en el centro del proceso formativo atendiendo a sus características y al mismo tiempo a sus relaciones con el material, el espacio y los compañeros convirtiendo las clases de EF en procesos eficaces y eficientes en pro del objetivo pedagógico propuesto.

### ***5.1 Orientación de la vivencia emocional provocada por los juegos***

El primer objetivo de esta investigación pretendía estudiar los efectos de las diferentes variables pertenecientes a la lógica interna del juego motor y a las características de los alumnos de educación secundaria sobre la intensidad emocional experimentada. Con el propósito de dar respuesta a este primer objetivo se va a proceder a la interpretación de los resultados obtenidos del estudio de la vivencia emocional.

Se confirma que cualquier juego motor provoca en los practicantes reacciones emocionales, tal y como afirmaban diferentes estudios (e.g., Gelpi et al., 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega et al., 2013; Lavega et al., 2013; Rovira et al., 2014; Muñoz-Arroyave et al., 2020, Torrents y Mateu, 2015).

Reflexionando sobre los datos obtenidos, se corrobora el marco teórico que sustenta la clasificación de los tipos de emociones de Bisquerra (2000), ya que se observa que en todas las ocasiones la primera variable predictiva siempre es el tipo de emociones que experimenta el alumno (en este caso la distinción entre emociones positivas o negativas).

Diferentes investigaciones del campo de la neuropsicología (Boyke et al., 2008; Draganski et al., 2006) evidencian los beneficios de la actividad física a

nivel neurológico tanto en adultos como en jóvenes. La AF produce la liberación de endorfinas, que especialmente, actúan sobre el cerebro produciendo disminución de los niveles de estrés, ansiedad y depresión, generando una sensación de bienestar (Salvador et al., 1995). A pesar de que este estudio no investigó sobre variables fisiológicas o neurológicas, se puede afirmar que los estudiantes que participaron en nuestro estudio fueron capaces de distinguir entre lo que les generaba bienestar (emociones positivas) y lo que les generaba malestar emocional (emociones negativas) y señalaron mayoritariamente los juegos como generadores de emociones de signo positivo. Por tanto, esta investigación ha constatado el papel concreto del juego deportivo tradicional como recurso pedagógico para generar experiencias motrices asociadas a la mejora del bienestar socioemocional.

En esa línea, los resultados obtenidos nos indican que los tipos de emociones se han comportado siempre con un patrón similar: a lo largo de toda la investigación, los participantes expresaron haber experimentado emociones positivas de alta intensidad. Según Bisquerra (2000, 2003) cuando una situación aparece como un estímulo relevante para la persona, aportándole bienestar y cubriendo sus expectativas, el actor experimenta emociones positivas. Con los datos obtenidos en nuestro estudio, donde han predominado la vivencia de emociones de signo positivo por parte de los alumnos, podemos interpretar que los juegos de los diferentes dominios han cumplido estos requerimientos.

Las emociones negativas también aparecen, aunque se vivenciaron con una intensidad notablemente inferior. De este modo se corroboran los estudios de Alonso et al., (2013), Lavega et al. (2003) y Parlebas (2003), que ya demostraron la prevalencia de las emociones positivas sobre las negativas. A los resultados obtenidos con otros grupos de población (e.g., Alonso et al., 2013; Durán, et al., 2015; Lavega et al., 2015; Lavega et al 2013; Zamorano et al., 2018) podemos añadir, tras nuestro estudio, información similar sobre los alumnos de secundaria. Por tanto, podemos utilizar el juego como herramienta

---

docente con la tranquilidad de que, independientemente de la familia de juegos a la que pertenezca, generaremos en el alumnado un estado emocional positivo y un estado de bienestar.

Para conocer los motivos por los que los juegos generan bienestar podemos utilizar las evidencias obtenidas con la información de los comentarios de los alumnos recogidos en el GES. Como se desarrolló previamente en el marco teórico, los aspectos estructurales del juego son aquellos que aparecen recogidos en las reglas y que forman la LI. Por el contrario, los aspectos contextuales son aquellos no recogidos en las reglas, que aluden a características de los jugadores o del contexto, y que forman la lógica externa del juego.

En los comentarios del cuestionario observamos que la mayoría de los mismos hacen referencia a aspectos de la LI del juego a la hora explicar su vivencia emocional. Estos datos, que confirman los obtenidos por estudios anteriores (Alonso et al. 2013; Etxebeste et al. 2014; Jaqueira et al. 2014; Lavega et al. 2014 y Lavega et al 2018), nos permiten afirmar que esta vivencia emocional positiva ha sido provocada principalmente por los elementos estructurales de los juegos por encima de aspectos contextuales.

El análisis de los comentarios también indicó que las referencias a las reglas de los juegos o a aspectos del tiempo interno suponían el 80% del total. Esta circunstancia nos indica que, dentro de los elementos internos de los diferentes dominios de acción motriz, los aspectos relacionados con el reglamento, el pacto, el sistema de puntuación, la victoria, la derrota, o con los cambios de roles son los que explican en gran medida esta vivencia emocional positiva (Alonso et al. 2013; Etxebeste et al. 2014; Jaqueira et al. 2014; Lavega et al. 2014 y Lavega et al., 2018). Si el profesor quiere utilizar un juego similar al baloncesto y asegurar la generación de bienestar en los alumnos, deberá prestar especial atención a las reglas que introduzca sobre la manera de botar o pasar el balón, el valor de las canastas según la zona desde la que se lanzó,

si la partida finaliza tras un tiempo predefinido o tras conseguir un número determinado de canastas o si se juega de manera individual, con compañeros o con adversarios.

En un nivel inferior de importancia, los elementos pertenecientes a la lógica externa del juego también son responsables de la vivencia emocional del alumno. En este caso, las categorías “relación externa” y “personas”, desarrolladas en el apartado 2.3 y que explican los rasgos personales de los jugadores, se mostraron como el elemento prioritario a la hora de explicar la experiencia emocional de los alumnos. Es necesario recalcar, que se revelaron como mucho más importantes los rasgos personales transitorios de los jugadores que los rasgos personales permanentes. Esto parece indicar que el docente deberá prestar una mayor atención a la situación emocional del alumno en el momento de la sesión por encima de sus características personales. Esto exige un esfuerzo por parte del docente para diseñar estrategias, ante cada sesión, que le permitan acercarse a la emocionalidad de los alumnos. Esfuerzo que debe ser adicional al de preocuparse por conocer las características personales de los alumnos, elementos que se pueden mantener más o menos estables durante todo el curso.

Los alumnos, al participar de un juego, junto al reto motriz que supone el mismo, han tenido que superar un desafío afectivo que le ha exigido gestionar de manera inteligente sus emociones (Lavega et al., 2014). Una mala gestión o toma de conciencia de las mismas, puede deformar la apreciación de la duración o la dificultad de la tarea, mientras que realizar una tarea disfrutando del placer que comporta el reto de solucionarla puede ayudar al alumno a explotar todas sus potencialidades motrices y afectivas (Lavega, 2017). Si añadimos los hallazgos de las investigaciones de Lazarus (2000) y Pekrun et al. (2002), donde afirman que ante emociones positivas se produce un aumento de la motivación, podemos deducir que el juego, como generador de bienestar emocional, provocará el aumento del disfrute hacia el aprendizaje en cuestión (Pavón et al., 2003). Por tanto, el juego puede ser utilizado como agente

---

motivador que facilite al mismo modo el bienestar y el aprendizaje.

## ***5.2 Elementos objetivos y subjetivos que explican la vivencia emocional***

Dentro del primer objetivo de la investigación se pretendía examinar los efectos del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la vivencia de emociones positivas y negativas. Para ello se enunció una primera hipótesis que afirmaba que los juegos motores, en función del dominio de acción motriz al que pertenecen desencadenan emociones diferentes y de diferente intensidad en los alumnos. Esta hipótesis se mantiene, puesto que en nuestro estudio se identificaron diferentes vivencias emocionales en función de la familia de juegos en los que participaban los alumnos, lo que confirma los estudios anteriores ya nombrados previamente en el marco teórico (Duran et al., 2014; Duran y Costes, 2018; Duran et al. 2014; Duran et al., 2015; Lavega et al., 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega et al., 2013; Lavega et al., 2017; Miralles 2013; Muñoz et al., 2015; Muñoz-Arroyave et al., 2017).

Según el sociólogo Kemper (1981), la naturaleza biológica de las emociones se acompaña de la naturaleza social de la situación, identificando un vínculo necesario entre la subjetividad afectiva y situación social objetiva (Bericat, 2000). En nuestra investigación coincidimos con la idea de Kemper (1981) y Prat (2017) afirmando que la interpretación de las emociones debe realizarse en función de la situación, o lo que es lo mismo, del tipo de práctica motriz en la que participa el alumno. De esta manera, existirá una relación entre aspectos objetivos, como si la práctica es al aire libre o en un polideportivo, o si la realizo en solitario, con compañeros, adversarios o con ambos, y la vivencia afectiva que es totalmente subjetiva. Este hecho debemos tenerlo en cuenta a la hora de interpretar la vivencia emocional del jugador.

Puesto que el profesor de EF dispone de un gran repertorio de prácticas motrices (aspecto objetivo), deberá conocer las repercusiones que provocan en los alumnos los diferentes tipos de juegos para favorecer, entre otras cosas, el bienestar del alumnado (aspecto subjetivo) y la educación de las competencias emocionales. Éstas últimas son elementos esenciales del desarrollo del alumno ya que le permitirán aumentar su bienestar personal y social, otorgándole una mayor capacidad para transitar el camino que supone la vida (Bisquerra y Álvarez, 2000).

### ***5.3 La cooperación y el bienestar emocional***

Los resultados de nuestro estudio corroboraron los obtenidos en la investigación realizada por el GIAM con los estudiantes de la universidad de Lleida y publicada en diversos artículos (Gonçalves et al., 2010; Lavega et al., 2010; Lavega et al., 2010; Lavega, 2013) o los obtenidos por Miralles (2013) con alumnos de primaria. En ellos se indica la existencia de una clara tendencia entre la manifestación de emociones positivas, como la alegría, la felicidad, el amor o la simpatía, y la participación en situaciones sociomotrices de carácter cooperativo.

Para complementar la información anterior acudimos a los comentarios de los alumnos recogidos en el GES. Las diferentes familias de juegos recibieron distintas cantidades de comentarios en sus diferentes sesiones lo que coincide con los resultados de Serna et. al. (2017). Esta circunstancia parece subrayar que los diferentes dominios de juegos suscitaron distinto interés y diferentes vivencias en los alumnos. Entre ellos, el dominio con mayor número de comentarios fue el de cooperación-oposición que duplicó al que menos comentarios recibió, el menor relativo a los juegos de oposición. No parece haber en principio una relación directa entre la cantidad de comentarios y la intensidad de las emociones vivenciadas.

Los juegos que provocaron intensidades más elevadas de emociones positivas junto a los cooperativos fueron los de oposición (Muñoz-Arroyave et al., 2020), lo que coincide parcialmente con las investigaciones de Alonso et al. (2013) donde se muestra una tendencia similar en todos los tipos de juegos, y donde parecen destacar los juegos sociomotores por encima de los psicomotores, pero sin llegar a diferenciarse entre la cooperación de los juegos de oposición. El análisis de los comentarios de la escala GES nos indicó que la mayor cantidad de comentarios fueron los referidos a la LI de los juegos de cooperación-oposición y de los de cooperación, lo que vuelve a reafirmarnos en la importancia de las relaciones entre los jugadores a la hora de suscitar altos valores de intensidad emocional.

Resultados ligeramente diferentes a los de nuestro estudio obtuvo Serna (2014), donde los dominios sin oposición fueron los que provocaron intensidades emocionales positivas más elevadas. Esta circunstancia es asociada por el autor a la no aparición de imprevistos en ausencia de adversarios. Estas diferencias entre los resultados de las diferentes investigaciones podrían ser explicadas por la incidencia de los elementos de la lógica externa del juego (como pueden ser las características de los jugadores) en la vivencia emocional o por los diferentes contextos en los que se produjeron las situaciones motrices (tareas de entrenamiento en un entorno de rendimiento, por un lado, juegos en sesiones de EF por otro).

El éxito de los juegos cooperativos como productores de bienestar en nuestra investigación puede ser explicado a través de estudios como los realizados por Dyson, y Grineski (2001), que confirman que estas situaciones motrices, donde van implícitos un pacto con los demás, una negociación de las tareas, un planteamiento de retos comunes, etc., desarrollan una vivencia emocional intensamente positiva. Los juegos cooperativos envuelven al jugador en una atmósfera participativa, refuerzan el sentimiento afectivo de pertenencia a un grupo y provocan la experimentación de emociones positivas, lo que

confirma que pueden desencadenar vivencias relacionadas con el bienestar personal y relacional (Duran, 2017). De acuerdo con Sáez de Ocáriz et. al. (2017) podemos afirmar que este grupo de juegos pueden convertirse en procedimientos óptimos para educar la convivencia y la solidaridad entre las personas.

Los comentarios de los alumnos nos permiten afirmar la idea de asociar gran parte del mérito de la producción del bienestar a los elementos estructurales del juego cooperativo. El trabajo en equipo, el pacto, la ayuda y la solidaridad para conseguir objetivos comunes desencadenan estados emocionales más intensos que la persecución de objetivos individuales. En la sociedad actual, con una marcada y creciente preocupación por los temas relacionados con los valores (Prat, 2017), el juego cooperativo puede ser una herramienta excelente para el profesor de EF a la hora de trabajarlos puesto que son los que transmiten una mayor cantidad de valores positivos (Jares, 1989; Orlick 1987).

Junto a los juegos cooperativos, la investigación encontró en los juegos de oposición los mayores generadores de emociones positivas. El uso adecuado del duelo se ha demostrado como un excelente generador de experiencias positivas vinculadas al pacto de reglas, el respeto por los demás, el juego limpio y el valor del esfuerzo (Cecchini, et. al., 2007), por lo que, de acuerdo con Parlebas (2003), si realizamos un uso del duelo bajo la perspectiva educativa adecuada, permitiremos a los alumnos identificar y reconocer sus puntos débiles y fortalezas respecto a su potencialidad motriz, permitiendo a los alumnos aprender a controlar sus respuestas emocionales ante la victoria y la derrota.

Los juegos psicomotores se mostraron como los menores generadores de emociones positivas. En este tipo de situaciones, el jugador es conocedor de que a las situaciones psicomotoras se enfrenta él sólo. El hecho de que no deba relacionarse motrizmente con ningún otro jugador, y que nadie interactúe

---

con él ni a favor ni en contra de su objetivo, hace el escenario más favorable (Sáez de Ocáriz et al., 2013; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2013; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2014), hecho que puede generar aburrimiento y explicar esta menor intensidad emocional.

En los juegos psicomotores el reparto de comentarios en la escala GES entre referencias a la LI y a la LE por parte de los jugadores fue prácticamente idéntico (el 50,26% de los comentarios fueron sobre aspectos de la LI y el 49,74% sobre la LE). Este hecho nos indica la menor importancia de los aspectos estructurales del juego a la hora de provocar la vivencia emocional si lo comparamos con el resto de dominios de acción motriz. Teniendo en cuenta que los juegos son generadores de emociones positivas y que, por lo que estamos observando se debe, fundamentalmente, a aspectos de la LI de los mismos, podemos entender que aquellas situaciones donde los alumnos han situado al mismo nivel aspectos externos que internos a la hora de explicar su vivencia emocional, hayan sido los que han suscitado emociones de menor intensidad.

Los juegos psicomotores fueron los que obtuvieron el mayor porcentaje de comentarios referidos a los atributos personales permanentes (envergadura, fuerza...) de los jugadores. Considerando que en este tipo de juegos no se establece ningún tipo de relación motriz entre participantes, es evidente que las características de los jugadores estables en el tiempo juegan un papel fundamental, por encima de los estados transitorios de los mismos, en la vivencia emocional experimentada durante el desarrollo del juego. De este modo, si los juegos propuestos en las sesiones no se ajustan a las destrezas de los alumnos, probablemente el jugador no obtendrá éxito en su ejecución, lo que se verá traducido en una vivencia emocional negativa. El profesor debe ser cauteloso y previsor en este sentido, para poder adaptar las situaciones al nivel motor de los participantes.

#### **5.4 Los juegos motores y el malestar emocional**

Los alumnos obtuvieron los valores más elevados de malestar emocional al participar en juegos psicomotores mientras obtuvieron las intensidades más bajas de emociones negativas en los juegos de oposición. En este tipo de juegos, la afectividad está relacionada con el respeto de la norma social de actuar con las mismas prohibiciones y derechos; y de actuar respetando al contrincante tanto en situaciones de fracaso como de éxito por lo que exigen un máximo control y regulación de las emociones negativas cuando las cosas no van bien (Sáez de Ocáriz et al., 2014). Por otro lado, los juegos cooperativos y de cooperación-oposición obtuvieron valores intermedios a la hora de suscitar emociones negativas. Una de las principales razones es que este tipo de situaciones motrices exigen el máximo control de las emociones negativas cuando nos enfrentamos a una situación de fracaso (Sáez de Ocáriz, 2011).

La complejidad relacional de los tipos de juegos marca una tendencia sobre las intensidades emocionales negativas. En nuestra investigación, al igual que ocurría con la intensidad de la vivencia emocional, los dominios de acción motriz que situaríamos en ambos extremos de la clasificación si los ordenáramos de menor a mayor por su complejidad relacional (juegos psicomotores y juegos de cooperación-oposición) presentaron mayores niveles de intensidad de emociones negativas. Esta relación entre complejidad relacional y malestar puede interpretarse desde el hecho de que participar en relación con otras personas, que pueden colaborar y oponerse genera mayores intensidades emocionales (Serna et. al., 2017). Concidiendo con estos autores, podemos afirmar que en algunos juegos sociomotores, como por ejemplo ante la intervención de adversarios, las situaciones motrices están asociadas a la toma de decisiones. Es en estas situaciones cuando la lógica interna activa procesos asociados a aprendizajes inteligentes, ya que se debe adaptar la toma de decisiones a los imprevistos que originan los demás jugadores. La

sociomotricidad es por tanto inteligencia motriz e inteligencia social. Podemos añadir que esa inteligencia social es al mismo tiempo inteligencia emocional (Lavega, 2017).

Nuestros resultados presentan coincidencias y discrepancias con los de Alonso et al. (2013). Se corrobora la relación entre la complejidad relacional y el malestar de los participantes, aunque no se sigue exactamente la misma tendencia. En nuestro caso se corrobora la mayor intensidad de malestar emocional de los juegos de cooperación-oposición sobre la oposición y la cooperación lo que coincide al señalar que la intensidad de emociones negativas desciende al disminuir la dificultad relacional. Por el contrario, se difiere en lo relativo a los juegos psicomotores ya que en nuestro estudio los juegos psicomotores fueron los mayores protagonistas a la hora de desencadenar emociones negativas, por encima incluso de los juegos de cooperación-oposición. Las prácticas realizadas en grupo mejoran significativamente el concepto de uno mismo en oposición a las individuales (Slutzky y Simpkins, 2009), lo que puede explicar esta menor sensación de malestar al jugar junto a otros participantes.

Si a este hecho añadimos que en nuestro estudio no se observaron diferencias en el malestar emocional generado por los juegos psicomotores y de cooperación-oposición, los resultados nos reafirman en la idea de la idoneidad del planteamiento de los juegos cooperativos o de oposición cuando el propósito sea el bienestar personal.

La vivencia de emociones o de estados de ánimo negativos en situaciones motrices puede llegar a desencadenar en conflictos. Tener información sobre aspectos de la lógica externa (p.ej. estado emocional de los jugadores o características de las relaciones personales entre los participantes), y conocer su relación con la lógica interna, permitirá comprender el significado de las conductas motrices asociadas a la experiencia motriz y seremos capaces de identificar las implicaciones decisionales y afectivas lo que nos

permitirá predecir posibles conflictos motores o tensiones (Sáez de Ocáriz, 2011).

Al igual que ocurría con las emociones positivas, si el profesor de EF pretende anticipar la generación de intensidades elevadas de emociones negativas deberá contemplar el tipo de dominio de acción motriz. Es muy probable que el planteamiento de ciertas situaciones motrices pueda contribuir a provocar diferentes reacciones emocionales en los alumnos, hecho que puede tener utilidad si el objetivo es educar en la gestión de diferentes emociones. Provocar emociones negativas en el alumnado para, posteriormente, trabajar en su gestión, sería una posibilidad educativa interesante.

### ***5.5 La competición en los juegos dentro del entorno escolar***

En nuestro estudio, la intensidad emocional se mostró mayor en juegos sin competición que en juegos en presencia de la misma, lo que contrasta con los hallazgos de Alonso et al. (2013), que afirmaron que al existir la posibilidad de ganar o perder en el juego la intensidad de las emociones era superior. Se hace necesario recalcar que, en el caso de esta investigación, los alumnos estuvieron expuestos a un bajo nivel de competición en los juegos. Los valores de emociones negativas que obtendríamos en situaciones de alta competición probablemente se mostrarían más elevados como demostraron estudios como los de Hanin (2000) o Jones y Sheffield (2007).

La no unanimidad en los hallazgos sobre los efectos de la competición en la intensidad emocional de los diferentes estudios tiene relación con el entorno competitivo en el que se desarrollan. Es necesario recordar que, en nuestro caso, nos hemos referido al concepto competición como aquellas situaciones que desembocan en victoria o derrota apartándonos del deporte de alta competición o alto rendimiento. Nuestros resultados nos hacen coincidir

con Duran (2017) afirmando que, en función de la orientación que el profesional de la actividad física otorgue al enfrentamiento motor, el participante vivenciará la experiencia de un modo u otro. A ello hay que sumarle la mayor o menor capacidad del participante de regular las reacciones emocionales. Todo este coctel hará que el impacto emocional de la competición sea de diferente orientación e intensidad. Del mismo modo, numerosos autores (Digelidis, Papaioannou, Laparidis y Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Hromek y Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston y Sproule, 2005) coinciden en señalar la necesidad de que el entrenador o profesor sea capaz de valorar la idoneidad o no de la introducción de la competición para lograr los objetivos propuestos y orientar la selección de tareas con objetivos formativos. No se debe caer en el error de asociar objetivos formativos con emociones positivas, o asociar la competición a emociones negativas. Tanto las emociones positivas, como las negativas y por supuesto la victoria y la derrota pueden tener un fin formativo. Por tanto, en última instancia, el docente deberá decidir si plantear situaciones con marcador final en función de su capacidad para gestionarlas y de las características de los alumnos. Si el profesor es la única persona competente para añadir el ingrediente del resultado o no, habrá que dotar al docente de las competencias que le permitan tomar decisiones al respecto.

Respecto a la relación entre la competición y la orientación de la vivencia emocional, nuestro estudio demostró que los juegos no competitivos en particular suscitaban emociones positivas intensas y valores reducidos de emociones negativas, lo que sigue la línea de los resultados obtenidos por Jaqueira et al. (2014), Lavega (2014); Lavega et al. (2014) o Saéz de Ocáriz et al. (2017).

Las innumerables referencias a ganar y/o perder recogidas en los cuestionarios, nos indican que los juegos con contabilización en el marcador realizados en nuestro estudio originaron en los jugadores una experiencia motriz en la que la vivencia emocional llevó el sello de ganar o perder en cada

duelo, lo que coincide con los resultados obtenidos por Duran (2017) o Serna et al. (2017). Son claros ejemplos comentarios como: “Esperanza por ganar”, “Sorpresa porque no creía que iba a ganar”, “Felicidad por ganar”, “Compasión porque me hubiera gustado dejarle ganar”, “Ira por perder” o “Vergüenza por perder”.

Esta relación entre la emoción vivenciada y su explicación recogida en el comentario del GES también tiene su explicación a través de la perspectiva de la construcción social de las emociones aportada por Bericat (2000) o Fernández (2011), ya que debemos interpretar esas vivencias dentro de los valores existentes en la sociedad occidental en la que viven los individuos participantes del juego. Esta teoría nos indica que la interpretación de la victoria o de la derrota no debe ser la misma para estos alumnos de un Instituto de Zaragoza que si el estudio se hubiera realizado con estudiantes japoneses. Como tampoco será la misma si obtengo una derrota en un juego practicado en cierta intimidad o ante un numeroso público. En el caso de nuestra investigación, los comentarios de los alumnos reflejan fielmente los valores relacionados con la victoria y la derrota de las sociedades occidentales, asignando mayoritariamente vivencias positivas al hecho de vencer y emociones negativas ante una derrota. Hemos encontrado comentarios como “Tristeza porque me hubiera gustado ganar”, donde aparece relacionada una emoción negativa ante la victoria, pero son comentarios prácticamente anecdóticos.

En los análisis de la información cualitativa obtenida en el cuestionario GES, debido a la cantidad de comentarios referidos, se mostró como un elemento importante dentro de los aspectos estructurales del juego el Tiempo interno; como por ejemplo: “tenía ganas de que acabase” “porque me han matado” o “porque al final he perdido”. Este hecho es un indicador inequívoco de la importancia de los aspectos relacionados con la competición en la vivencia emocional del alumnado. Si sumamos todas las referencias a aspectos relacionados con la competición (ganar, perder, competición, sistema

de puntuación) obtenemos que el 88% de todos los comentarios referidos a esta categoría hacen referencia a estos aspectos. Si tomamos otra perspectiva del dato, solo el 22% de los comentarios sobre el tiempo interno no tienen relación con la competición, por lo que en general podemos afirmar que los aspectos referidos a cambios de roles, obligaciones de jugadores, anécdotas o lances de juego, o referencias a la duración del juego son muchísimo menos relevantes a la hora de interpretar la vivencia emocional. Este hecho se convierte en un indicador del peso que tiene la competición en la experiencia emocional de los participantes. La mayor parte de estos comentarios (71,1%) lo hacen incluyendo referencias a ganar y perder, lo que en general, se entiende que el desenlace final del juego resulta fundamental para definir la vivencia emocional del participante.

Mientras diferentes estudios (Lavega et al., 2013; Lavega et al., 2013, Miralles, 2013; Serna, 2014) obtuvieron valores más elevados en la victoria, Alonso et al. (2012) no encontraron diferencias significativas en la vivencia emocional en función si se era ganador o perdedor en un estudio donde alumnos de bachillerato practicaron juegos de cooperación-oposición con y sin victoria. En el caso de nuestra investigación, los comentarios sobre la vivencia de emociones positivas contenían mayoritariamente referencias a “ganar”, lo que nos reafirma en la idea de la importancia de la victoria a la hora de provocar una vivencia emocional positiva en el participante, tal y como afirman Lavega et al. (2013), Miralles (2013) o Serna (2014).

Según Serna (2014), los jugadores, al finalizar la competición, sea cual que sea el dominio de acción motriz practicado, asocian su éxito o fracaso en función del resultado final convirtiéndolo en la mejor variable predictiva de la intensidad de las emociones en las situaciones motrices competitivas. En el caso de nuestro estudio, más que un predictor de la intensidad emocional, la victoria fue un predictor de la orientación emocional, o sea, del bienestar o malestar del jugador. Este hecho nos indica la necesidad de que el educador se asegure de que evita el fracaso reiterado de los alumnos, y permita que

todos puedan saborear la victoria. De lo contrario, de acuerdo con Lavega (2017) podría generar frustraciones y desengaños, debilitando la autoestima y generando malestar afectivo y relacional.

En cuanto introducimos juegos con un resultado final, es habitual la aparición de conductas desajustadas de algunos jugadores dispuestos a saltarse las reglas con el objetivo de obtener la victoria. En el análisis cualitativo del GES han aparecido comentarios que reflejan estas situaciones como por ejemplo: “porque nos han ganado sucitamente”. Coincidimos con Lagardera et al. (2018) al indicar que las trampas en los juegos con competición son un aspecto fundamental a controlar. Estos hechos, según los autores anteriores, sitúan a los alumnos en un dilema moral y emocional que provoca la disminución de la confianza en los demás. El docente deberá prestar mucha atención para evitarlas y ser riguroso con las sanciones ante las infracciones, lo que sitúa al profesor de nuevo como elemento clave a la hora de reeducar estas conductas desajustadas.

Pese a los aspectos positivos y negativos de la competición, coincidimos con Lavega (2017) considerando que introducir la competición en los juegos en dosis razonables puede ser un recurso pedagógico de interés para construir una afectividad social. Este tipo de situaciones podrían enseñar a controlar la victoria cuando se gana, regulando la exaltación y muestra de emociones positivas, así como la emisión de emociones respetuosas hacia los adversarios. En el caso de la derrota, los juegos con resultado final pueden contribuir a regular las emociones negativas y a aprender a convivir con el resto de jugadores a pesar de la frustración, rabia o tristeza, que haya despertado esa confrontación motriz. La clave es la no utilización de manera casi exclusiva y la no priorización del resultado final sobre el proceso, ya que podríamos convertir el juego en un recurso promotor de la exclusión y generador de potenciales alumnos frustrados.

### ***5.6 Diferencias entre chicos y chicas al participar en situaciones motrices en el entorno escolar***

En nuestro estudio, se observó que los chicos expresaron mayor intensidad emocional en comparación con las chicas, lo que contrasta con otras investigaciones donde no se encontraron diferencias en la intensidad emocional en función del género en las prácticas motrices (Mateu et al, 2013). En este último caso, los autores achacaban dicha circunstancia al universo de la muestra, compuesto por estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En lo que respecta a nuestra investigación, es difícil discriminar si la intensidad de la vivencia emocional de los varones viene promovida por aspectos propios del juego o por elementos como el entorno o las características de los participantes, ya que los comentarios se referían de igual modo a aspectos relacionados con la LI que con la LE. Por el contrario, la mayoría de los comentarios realizados por las chicas y recogidos en el GES eran referidos a aspectos de la LI del juego por lo que podemos afirmar que en gran medida el bienestar provocado por los juegos es consecuencia de los aspectos estructurales de los mismos.

Principalmente, para las chicas, los aspectos explicativos de esta intensidad emocional son los “lances de juego”, por encima de las referencias a “ganar” y a “perder”. Por el contrario, la intensidad emocional de los chicos es atribuida principalmente a la victoria y a la derrota. Este hecho nos acercaría a los hallazgos de estudios anteriores (Ames, 1992; Andueza y Lavega, 2017; Kivikangas et al., 2014; Lavega, et al., 2014; Lavega, et al., 2014; Moreno-Murcia, et. al., 2005 y Muñoz et al., 2017), donde se anunciaba una predilección de los chicos por el duelo y la competición, lo que explicaría la relación entre la intensidad emocional de las chicas con las situaciones del

juego, y la de los chicos con el enfrentamiento o la competición y, por tanto, la victoria y la derrota.

Se encontraron diferencias entre ambos géneros a la hora de reflejar las vivencias de los juegos en los comentarios del GES. Si nos centramos en las subcategorías pertenecientes a aspectos de la LI de los juegos, encontramos que todas ellas recibieron un mayor número de comentarios por parte de las chicas que de los chicos. Las mayores diferencias entre ambos géneros se obtuvieron en las subcategorías Espacio interno y Reglas. Para las chicas, por tanto, dentro de los elementos estructurales del juego han resultado diferenciales respecto a los chicos referencias espaciales sobre el terreno de juego, alusiones a las posiciones del cuerpo, posturas y ubicación de los jugadores o aspectos relativos al universo general de la LI como referencias al pacto, el infrajuego, o el juego en general.

Respecto a los chicos, no se observaron diferencias significativas en la intensidad emocional vivenciada según el tipo de juego practicado. No se obtuvieron por tanto importantes diferencias en la vivencia emocional de los chicos en función del dominio de acción motriz, lo que contrasta con los estudios de Etxebeste (2012) o Lavega et al. (2009) donde los alumnos de género masculino sí que manifestaron mayores intensidades emocionales tras realizar actividades pertenecientes a dominios donde aparecieran relaciones de oposición y relegando al dominio de cooperación a un escalón inferior.

Si nos referimos a la vivencia de emociones positivas, las chicas reflejaron mayor bienestar en los juegos cooperativos, lo que corrobora los estudios de (Lavega et al., 2014, Lavega et al., 2014, Muñoz et al., 2017). No se encontraron grandes diferencias entre géneros en los comentarios para explicar la vivencia de emociones positivas. Tanto los chicos (48%) como las chicas (41%) incluyeron mayoritariamente referencias a ganar a la hora de explicar el bienestar emocional. Si volvemos a poner el foco en la diferenciación entre comentarios sobre LI y LE, la prácticamente inexistente diferencia para los chicos (2%) y la elevada distancia para las chicas (22% a

---

favor de las referencias a la LI) nos confirma los hallazgos de Duran (2017) donde las tareas y contenidos que se imparten en las clases son los que generan las diferencias entre el bienestar de los chicos y la mayor incomodidad de las chicas.

Los resultados de la investigación también indicaron que, independientemente del dominio de acción motriz, o de la presencia o ausencia de competición, las chicas obtuvieron menores valores de intensidad de emociones negativas que los chicos. Si analizamos los comentarios del GES en busca de las causas de estas vivencias, se observa que la mayoría de comentarios que explicaban el malestar emocional de los chicos incluían alusiones a “perder” (55%) mientras que para las chicas la categoría mayoritaria es la de “lances de juego” (46%). Esto indica una diferencia notable: mientras que para los alumnos de género masculino la derrota es el principal agente explicativo del malestar, para las alumnas tiene mayor incidencia las acciones realizadas durante el transcurso del juego, aspecto relacionado con estereotipos asociados a las diferentes prácticas motrices (Lavega, 2017).

En esta investigación, los alumnos de género masculino vivenciaron un mayor malestar emocional al practicar juegos psicomotores. Los estereotipos sociales asociados a estas prácticas han promovido el predominio del género masculino en aquellas pruebas de valoración objetiva en las que predomina el esfuerzo físico (Lavega, 2017) lo que parece ser contradictorio con esta afirmación. Es necesario aclarar que los juegos psicomotores realizados durante la intervención no respondían a este patrón ya que predominaba la habilidad sobre otras prestaciones, lo que puede explicar estos resultados.

Se encontraron diferencias sustanciales entre ambos géneros ante situaciones de juego con competición entre los alumnos de ambos géneros, lo que confirma los resultados obtenidos en los estudios con alumnos universitarios o de bachillerato. En el contexto universitario, las mujeres expresaron menor intensidad de emociones negativas ante la derrota (Gea et al., 2017; Lavega et al., 2011), hallazgos que se repitieron cuando los juegos eran realizados por

alumnos de bachillerato (Alonso, et al., 2019) y que se han visto confirmados en esta investigación para el caso de alumnos de secundaria. Según Gea, Alonso, Rodríguez y Caballero (2017) el género femenino parece poseer mayores habilidades interpersonales, lo que permite explicar las diferencias experimentadas en la activación de las emociones. Los autores aclaran, no obstante, que esta interpretación debe hacerse con cautela.

El reconocimiento de las características de los participantes, y muy especialmente su género, se convierten en un aspecto fundamental si pretendemos favorecer una EF personalizada. Coincidiendo con los postulados de Pic y Lavega (2019), afirmamos que únicamente identificando las posibles diferencias entre chicos y chicas garantizaremos la igualdad de oportunidades entre ambos géneros. Una opción interesante sería plantear situaciones de juegos paradójicos. En ellos la lógica interna le autoriza a generar una relación ambivalente o contradictoria con los demás. La situación motriz genera acuerdos entre varios jugadores, provocando la necesidad de ganarse la confianza mutua y de mostrarse honestos, aunque la relación paradójica puede introducir alguna conducta inesperada de traición. En estos juegos la relación social con los demás se enreda, se desenreda y se vuelve a enredar continuamente, suscitando una efervescencia que provoca gran entusiasmo en los jugadores (Lavega, 2017).

El éxito en estos juegos no suele favorecer al jugador más robusto, más alto o más rápido, sino al que mejor interpreta los signos emitidos por el resto de jugadores y es capaz de tomar las decisiones adecuadas. Estos grupos de juegos están desprovistos de un marcador final, finalizando la partida sin que el resultado afirme la superioridad de nadie, ni destacando la inferioridad de los jugadores más débiles. El fracaso se relativiza ya que en un instante puede pasarse de estar en desventaja, en un rol débil, a tener el poder o poseer un rol fuerte. Estos juegos ayudan a construir una afectividad basada en el sentimiento de pertenencia a un grupo y en la identidad colectiva, multiplicando las experiencias emocionales intensas a través del intercambio de relaciones.

Bajo todas estas circunstancias las chicas pueden jugar fácilmente junto a los chicos, disfrutando de un intercambio de relaciones acompañado de bromas, humor, y situaciones agradables (Lavega, 2017).

### ***5.7 El tipo de interacción motriz y la competición como predictores del estado emocional de los alumnos***

Los resultados obtenidos a través de la escala GES muestran que existen unas situaciones motrices más propicias que otras a la hora de suscitar emociones positivas en los alumnos, recordando que estas se vivieron con mayor intensidad que las negativas. Para esta orientación de las emociones, la primera variable predictiva es el dominio de acción motriz, confirmando los hallazgos de estudios anteriores (Alonso et al. 2013; Etxebeste et al. 2014; Jaqueira et al. 2014; Lavega et al. 2014; Serna, 2014)

Cuando analizamos los resultados cualitativos de esta investigación, observamos el predominio de los comentarios referidos a la LI de los juegos. Esta circunstancia nos reafirma en la posición de privilegio que tienen los aspectos estructurales del juego, como puede ser el dominio de acción motriz al que pertenece y la competición, frente a los elementos externos como el género de los participantes, lo que confirma las evidencias obtenidas por investigaciones anteriores (Alonso et al. 2013; Etxebeste et al. 2014; Jaqueira et al. 2014; Lavega et al. 2014 y Lavega et al 2018).

Un aspecto a destacar de las diferencias entre los distintos dominios, es que el árbol de clasificación los agrupó de una manera peculiar a la hora de actuar como principales predictores de la vivencia emocional positiva. Los resultados indican un comportamiento similar de los juegos psicomotores y de cooperación-oposición por un lado, y de los juegos cooperativos y de oposición por otro, observando una mejor valoración de estos últimos como predictores

del bienestar de los jugadores. Si ordenamos los dominios en función de su complejidad relacional de menor a mayor (psicomotores < cooperación < oposición < cooperación-oposición) se observa que el árbol de clasificación nos indica que los dos extremos del espectro se comportan de manera similar. Exceptuando el caso de los juegos psicomotores, el alumno, al jugar, se introduce en un entorno social, en el que cualquier respuesta motriz está asociada a un significado relacional (Lavega, 2017). Podemos extraer por tanto la idea de que los alumnos obtienen un mayor bienestar al jugar con una dificultad media en las relaciones motrices (únicamente cooperar y únicamente oponerme) que ante la baja (no relacionarme con nadie) o elevada complejidad (tener que cooperar con mis compañeros y oponerme a mis adversarios). Si nos centramos en los comentarios realizados por los alumnos referidos a las reglas del juego, se observa un paralelismo con los resultados obtenidos en los árboles de clasificación. La cantidad de comentarios recibidos fue similar entre los dominios psicomotor y cooperación-oposición, así como entre los dominios oposición y cooperación, lo que nos reafirma en el agrupamiento de estos dominios debido a un comportamiento similar.

Cuando ponemos el foco en aspectos externos al juego, los comentarios de los alumnos sobre su vivencia emocional se centraban mayoritariamente en las características de los jugadores, principalmente en elementos transitorios y no estables. Por tanto, el género de los jugadores, como elemento estable, no gozaría de la importancia que tendrían otros elementos más variables como el estado de ánimo y de este modo, se confirmaría su menor relevancia a la hora de provocar la vivencia emocional (Cecchini et al., 2004; Serna et al., 2017). El docente, debido a todo lo expuesto anteriormente, deberá considerar que para generar emociones positivas habrá de tener en cuenta principalmente el tipo de relación motriz.

Si nos centramos únicamente en variables predictivas de la vivencia de emociones negativas, obtenemos por un lado que la competición no resultó ser una variable predictiva de dicha vivencia, pero sí que la variable género se

mostró como tal. De hecho, de todas las variables contempladas, el género de los participantes fue la principal variable predictora de la vivencia de emociones negativas. De acuerdo con Alonso et al. (2011), Alonso et al. (2019), Lavega, et al. (2011) o Lavega, et al., (2014) si los chicos perciben una situación motriz como “femenina”, probablemente desencadenarán emociones negativas y lo mismo en sentido contrario respecto a un juego considerado como “masculino” presentado a una alumna.

Siguiendo con aspectos predictores del malestar emocional, se observó que los juegos psicomotores generan intensidades emocionales negativas en mayor medida que los juegos de cooperación y de oposición. En este tipo de juegos, el alumno no se ve introducido en un entorno social, en el que cualquier respuesta motriz está asociada a un significado relacional (Lavega, 2017) y, por consiguiente, esta experiencia negativa se verá fuertemente influenciada por el desempeño del jugador en la tarea, o por la percepción de que la actividad pertenece a un género y otro como se ha explicado anteriormente.

En resumen y coincidiendo con Pic et al. (2018), los educadores deben ser muy conscientes de tres aspectos: identificar la lógica interna de cualquier juego; discernir la tendencia relacional de sus alumnos, y finalmente, incorporar la perspectiva de género en sus decisiones pedagógicas.



# CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

---



## 6.1 Conclusiones generales

Este estudio tiene como objetivo investigar la vivencia emocional de los alumnos y alumnas de secundaria tras la práctica de diferentes juegos deportivos pertenecientes a los cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) con presencia y ausencia de competición. El autor pretende contribuir al conocimiento científico para que pueda ser revertido directamente en el campo aplicado de la EF. De una manera indirecta, profesionales de otros ámbitos también pueden encontrar referencias para tener en cuenta la dimensión afectiva de las vivencias que experimenten sus alumnos, deportistas, o clientes.

Podemos afirmar que el área curricular con una mayor implicación del cuerpo y el movimiento es la EF y, puesto que durante la práctica se posibilita la vivencia de emociones, se confirma la potencialidad de la asignatura en la tarea de educación emocional con el objetivo de trasfondo de orientar al alumno hacia el bienestar personal y social (Miralles, 13; Bisquerra 09). Esta investigación refuerza por tanto el poder de la EF como disciplina transformadora del alumnado.

Las conclusiones de diferentes estudios nos permiten afirmar que la práctica de juegos motores genera en los participantes estados emocionales y de ánimo de signo positivo que pueden ser encaminados hacia estados de bienestar subjetivo. Los hallazgos de esta tesis doctoral nos permiten afirmar que la práctica de juegos motores genera en los participantes estados emocionales de signo positivo con lo que se refuerza el poder de los juegos motores como herramienta de primer orden para los profesores de EF para generar bienestar sociemocional.

Con esta investigación se aportan criterios científicos y herramientas para que los docentes de EF puedan escoger las situaciones motrices óptimas para el cumplimiento de sus objetivos, y registrar e interpretar las percepciones de los alumnos.

Las evidencias científicas aportadas por esta tesis doctoral hacen que deba considerarse un cambio de orientación pedagógica en el área de la EF de manera necesaria e inmediata. Sólo de esta forma se avanzará en el desarrollo de la disciplina a través del rigor científico y se pondrá en el centro de la diana del proceso educativo al elemento fundamental y prioritario: el alumno.

## **6.2 Conclusiones generales en relación al marco teórico**

El currículo aragonés sobre la EF en la ESO está basado en los criterios de Parlebas (1968) donde se contemplan la comunicación motriz y la incertidumbre del medio como indicadores para la clasificación de actividades motrices. Esto no se ve replicado con total exactitud en el currículo oficial por lo que todavía se hace patente la existencia de un camino por recorrer en esta dirección si se quiere tomar como referencia ese modelo teórico.

La utilización de dos marcos teóricos de referencia como son la praxiología motriz de Parlebas (2001) y el de la educación emocional de Bisquerra (2000, 2009) y su unión en un mismo estudio refuerza la idea y la necesidad del trabajo interdisciplinar en la investigación (Hanin, 2000).

El profesor debe conocer los procedimientos para que el alumnado o deportista aprenda mejor, y debe de ser consciente de los objetivos propuestos y de los instrumentos y criterios de evaluación que va a utilizar (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011; Iglesias, 2009). Por ello resulta fundamental partir de una sólida conceptualización teórica y científica que

permita unificar todos los contextos de intervención motriz (Parlebas, 1968, 2010; During, 1981, Lagardera, 1999; Duran, 2017).

Este marco de referencia nos lo brinda la praxiología motriz, que permite sistematizar los distintos tipos de prácticas motrices o juegos a partir de las nociones de acción motriz, conducta motriz y dominio de acción motriz. La identificación de los ocho dominios de acción motriz y el reconocimiento de los procesos y tipos de vivencias motrices y emocionales que originan son referentes teóricos de máxima importancia cuando se trata de proponer una pedagogía de las conductas motrices.

La conducta motriz no puede ser reducida a una secuencia de acciones observables, sino que debe responder a la totalidad de la persona que actúa. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista del comportamiento observable (observación externa) y el de la emoción, percepción o vivencia corporal (significado interno) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la EF (Parlebas, 2001).

El docente debe ser experto en los dominios de la acción motriz, para ser capaz de utilizarlos con el objetivo de provocar conductas motrices que se ciñan a los objetivos pedagógicos propuestos. De forma continuada deberá observar, interpretar y reaccionar pedagógicamente, proponiendo las modificaciones necesarias en las tareas que haya propuesto.

Para el profesional del ámbito de las prácticas motrices es indispensable conocer la relación que se establece entre LI y LE para permitir comprender el significado que tienen las conductas motrices asociadas a la experiencia motriz que suscita cualquier tarea.

La importancia del planteamiento como pedagogía de las conductas motrices excede el ámbito de la EF, ya que está llamado a constituirse como una educación permanente debido a su importancia como ámbito generador de

flujos de bienestar y felicidad (Lagardera y Lavega, 2011).

Respecto a la competición, en el terreno de la EF el docente deberá aprender a valorar la idoneidad de su introducción dependiendo de la intención educativa con la que la tarea motriz sea propuesta (Digelidis, Papaioannou, Laparidis y Christodoulidis, 2003; Duran, 2017; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Hromek y Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston y Sproule, 2005) siendo capaz de orientarla hacia objetivos formativos. Manejar situaciones competitivas permite al que practica la actividad el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para la vida en sociedad como la aceptación del resultado, el respeto por los demás o la moderación y la contención de las celebraciones ante un éxito.

Aprender a competir es fundamental para adaptarse a muchos de los escenarios de la vida cotidiana en los que van a participar nuestros jóvenes. Las desigualdades entre hombres y mujeres siguen siendo una realidad con su correspondiente reflejo en el contexto escolar. La EF tradicional ha ido arrastrando estos estereotipos y debería convertirse en un eje fundamental para educar actitudes con independencia del género de los participantes y transformar la sociedad. La coeducación es el sistema pedagógico integral a utilizar para educar en el respeto mutuo en función del proyecto educativo del centro.

El profesorado de EF se ha demostrado como agente socializador fundamental en la transmisión de los diferentes roles, atribuciones y estereotipos vinculados a cada género. La formación de los futuros profesores en aspectos coeducativos es una pieza clave para la transformación de estos procesos.

### **6.3 Conclusiones en relación a los resultados**

Los juegos generaron en los alumnos más emociones positivas que negativas, observando diferencias en función del dominio de acción motriz y convirtiéndose éste en un importante predictor de la vivencia emocional, puesto que se presentó como el primer predictor para las emociones tanto positivas como negativas.

Los juegos cooperativos se mostraron como los más indicados a la hora de generar bienestar puesto que presentaron los valores más elevados de emociones positivas. Por el contrario, los juegos psicomotores fueron los que generaron mayores niveles de emociones negativas. Con esta información, el docente debería ser cauteloso a la hora de plantear actividades sin compañeros ni adversarios.

El nivel de complejidad relacional es un buen predictor del bienestar emocional. La dificultad media en las relaciones motrices (únicamente cooperar y únicamente oponerme) aparece como una opción más adecuada frente a la baja (no relacionarme con nadie) o la elevada dificultad (cooperar y oponerme al mismo tiempo).

No existe concordancia entre los resultados de esta investigación y otras anteriores sobre la intensidad emocional provocada por la ausencia o presencia de la competición. Esto puede ser debido a la escasa intensidad de la competición planteada en las sesiones objeto de estudio o a aspectos relacionados con las características personales de los individuos de la muestra (LE del juego).

Cuando nos centramos en aspectos externos al juego a la hora de generar bienestar emocional, son muy importantes los aspectos relacionados con las características de los jugadores, especialmente elementos transitorios y no estables como el estado de ánimo. El género de los jugadores, como

elemento estable, no adquiere tanta importancia a la hora de provocar una vivencia emocional positiva.

Por el contrario, el género de los participantes sí que es un elemento primordial a tener en cuenta para evitar la vivencia de emociones negativas. La competición no resultó ser una variable predictiva de dichas vivencias, por lo que la decisión de su introducción obedecerá a otros criterios.

#### **6.4 Limitaciones del estudio y propuestas de mejora**

A lo largo del proceso investigador se han presentado aspectos que han limitado el desarrollo del mismo y que se deben tener en cuenta en un futuro para intentar solventarlos y mejorar tanto el proceso como el resultado final, aumentando el valor significativo del estudio.

Formación inicial con los alumnos.

La breve introducción a la temática realizada con los alumnos al inicio de la investigación puede ser realizada con una mayor dedicación y profundidad. Es importante insistir en la idea de la legitimidad de la vivencia de cualquier tipo de emoción como algo personal para que el alumno identifique y refleje sus vivencias sin injerencias externas. También sería conveniente la realización de un trabajo de educación emocional durante un periodo mayor para adquirir los conceptos necesarios y poderlos desarrollar de mejor manera durante el trabajo de campo.

Para no intervenir en exceso en el desarrollo normal de la asignatura, se limitó a una sesión por dominio o familia de juegos combinándolo con presencia o ausencia de competición, lo que dio lugar a un total de 8 sesiones. Si el número de sesiones hubiera sido mayor, se podrían haber recogido más datos de cada dominio motriz. Otro aspecto relacionado con el tiempo efectivo

de intervención es que la instalación donde se realizan las clases de EF no está integrada dentro del Colegio, por lo que los alumnos deben salir e ir caminando hasta el polideportivo donde realizan la sesión, con la disminución de tiempo de juego que ello supone. Si se hubiera dispuesto de más tiempo para la realización de cada sesión, los participantes podrían haber vivenciado durante más tiempo cada juego, ampliando el espectro de situaciones de juego y por tanto de posibles emociones manifestadas. Del mismo modo, se podría aumentar el tiempo de reflexión individual a la hora de rellenar los cuestionarios.

La posibilidad de ampliar la muestra, hubiera generado un mayor y más variado número de datos. Se podría haber ampliado la intervención al resto de cursos de secundaria (1º, 2º y 3º de la ESO) y al bachillerato lo que mejoraría la muestra como fuente de información. Por otro lado, de realizar esta medida se debería añadir una nueva variable de estudio a tener en cuenta como sería la edad del jugador.

Otra opción consiste en replicar el estudio en otros centros educativos, para ampliar el tamaño de la muestra sin distorsionar el desarrollo normal del instituto ni añadir nuevas variables al estudio.

Con el objetivo de facilitar el rellenado de los cuestionarios se podía haber hecho uso de herramientas que la tecnología nos pone hoy día al alcance. Los formularios de google probablemente hubieran hecho más “amable” el proceso para los alumnos y hubiera facilitado muchísimo el posterior tratamiento de los datos por parte de los investigadores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- Albarracín, A., Moreno, J.A., y Beltrán, V. (2014). La situación actual de la Educación Física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesorado de la Región de Murcia. *Cultura Ciencia y Deporte*, 27, 225-234.
- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., y Berger, C. (2000) ¿Coeducación o Educación Segregada por Sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación de género. *Psykhé*, v. 9, n. 2, p.171–179.
- Alexander, K., y Luckman, J. (2001). Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Allender, S., Cowburn, G., y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063
- Alonso, J. I., De Robles, L., y Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Etxebeste, J., y 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., y 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.
- Alonso, J.I., Lavega, P., y Gea, G. (2013). *Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones*. Universidad de Murcia: Murcia.
- Alonso, J.I., Lavega, P., y Reche, F. (2010). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato, en I. Martínez de Aldama, R. Cayero, y J. Calleja (Eds.). *Investigación e innovación en el deporte*. (pp. 161-169). Paidotribo.
- Álvarez, E. (2008). Médicos y profesores en contra de reducir las horas de Educación Física. *Revista de Educación Física*, 10(9), 18-19.

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Andueza, J y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimento*, 23(1), 213-227.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., y Sánchez, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 2014, vol. 23, num. 1, p. 123-130.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Síntesis.
- Azorín, C. (2014) Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 2, p. 159– 174.
- Bächler, R., y Poblete, O. (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de Psicología*, 28(2), 490-504.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Barrio, C. del, Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Bericat E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, (62), 145-176.
- Bernstein, E., Philips, S., y Silverman, S.(2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*,30,69-83.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ceac.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Andueza, J y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimento*, 23(1), 213-227.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., y Sánchez, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 2014, vol. 23, num. 1, p. 123-130.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Síntesis.
- Azorín, C. (2014) Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 2, p. 159– 174.
- Bächler, R., y Poblete, O. (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de Psicología*, 28(2), 490-504.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Barrio, C. del, Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Bericat E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, (62), 145-176.
- Bernstein, E., Philips, S., y Silverman, S.(2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*,30,69-83.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ceac.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

doi:10.1080/1357332032000050060.

- Broetto, C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1997). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed.), *Physical education in schools* (pp. 52-80). K. Page.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouer.
- Caballero, A. (2002). Educación para la paz y la convivencia: implicaciones para la gestión de conflictos escolares. *Cultura y Educación*, 14(4), 403-411.
- Carreiro Da Costa, F., y Piéron, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in an experimental teaching unit. En R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso y T. Haajanen (Eds.), *Research in school physical education* (pp. 304-316). Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health.
- Carriedo, A., González, C., y López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24
- Castilla, A. B. (2008) Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, v. 11, p. 49–85, 2008.
- Castillo, O. (2009) *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/935/evaluacion-de-los-factores-psicosociales-y-didacticos-relacionados-con-la-equidad-de-genero-en-educacion-fisica/> [Consultado el 22/03/10].
- Castillo, O. del, y Corral, J. A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 4, p. 487–498.
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Carmona A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1),104-109
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Lopez, J., y Brustad R. J. (2005). Relación del clima

motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479

Cerviño, M. J. *¿Qué es coeducación?* Madrid: CEAPA, 2007.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (25), 151-166.

Conangla, M. (2004). *La ecología emocional*. Amat.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.

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

Daley, A., y O'Gara, A. (1998). Age, gender and motivation for participation in extra curricular physical activities in secondary school adolescents. *European Physical Education Review (EPER)*, 4(1), 47-53

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

Damasio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos y el yo?*. Destino.

Danner, D. D., Snowdon, D. A., y Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10(1), 75-87.

Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, v. 23, n. 2, p. 252-259.

Diener, E. (2009) *Assessing Well-Being. The collected works of Ed Diener*. Springer.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y 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.
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-181.
- Duran, C. (2017). La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Duran, C., y 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*, 70, 227-245.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e 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 doi:10.12800/ccd.
- During, B. (1981) *La crise des pédagogies corporelles*. Scarabée,
- Dyson, B., y Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72(2), 28-31.
- Ebata, A. T., y Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99-125. doi:10.1207/s15327795jra0401\_6
- Etxebeste, J. (2012). À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques. *Saarbrücken: Éditions universitaires européennes*.
- Etxebeste, J. (2012). À cloche-pied. *Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Editions universitaires europeennes.
- 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 [Win, lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games]. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 33-48.

- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F., y Alonso, J. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz. La etnomotricidad. *Acción Motriz*, 15, 15-24.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6:2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121> [consulta: 2017, 22 de junio]
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fairclough, S.J., y Stratton, G. (2005). Physical Education makes you fit and healthy. Physical Education's contribution to young people physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23.
- Feldman L, Lane R, Sechrest L, y Schwartz G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035
- Fentem, P.H., Bassegy, E. J., y Turnbull, N. B. (1988). *The New Case for Exercise*. Sports Council and Health Education Authority.
- Fernández, E. (2002). *Diferenciación en las prácticas deportivas y género: su incidencia en el fútbol femenino*. Cuadernos del Deporte, 13. Instituto Navarro de Deporte y Juventud, Pamplona, 8-15.
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Fraile, A. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Grao.
- Fredrickson, B. L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172- 175.
- Galtung, J. (1997). *Conflict transformation by peaceful means: the transcendent method*.

- Ginebra: United Nations Disaster Management Training Programme.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 17, n. 1, p. 269–287.
- García de Diego, V. (1985) *Diccionario etimológico español e hispánico*; 2.<sup>a</sup> edición, Espasa-Calpe, 1985.
- García-Gonzalez, M.L. (2014) *Inteligencias múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de educación secundaria*. Universidad de Alicante.
- García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Ferrando, M., Puig, N., y Lagardera, F., (2008) *Sociología del deporte*. Alianza editorial (3a edición).
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Gaviria, D., y Castejón, F. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimiento*, v. 22, n. 1, p. 251-262.
- Graigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.
- Graigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas pro-sociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, v. 31, n. 3, p. 303–318.
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., y Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Perspectiva de género. Educatio Siglo*, 21(32), 1.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gonçalves, J.J., Araújo, P., Jaqueira, A., Lavega, P., y Filella, G. (2010), The

- Ginebra: United Nations Disaster Management Training Programme.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 17, n. 1, p. 269–287.
- García de Diego, V. (1985) *Diccionario etimológico español e hispánico*; 2.ª edición, Espasa-Calpe, 1985.
- García-Gonzalez, M.L. (2014) *Inteligencias múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de educación secundaria*. Universidad de Alicante.
- García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Ferrando, M., Puig, N., y Lagardera, F., (2008) *Sociología del deporte*. Alianza editorial (3a edición).
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Gaviria, D., y Castejón, F. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, v. 22, n. 1, p. 251-262.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas pro-sociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, v. 31, n. 3, p. 303–318.
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., y Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Perspectiva de género. Educatio Siglo*, 21(32), 1.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gonçalves, J.J., Araújo, P., Jaqueira, A., Lavega, P., y Filella, G. (2010), The

- and Motor Skills*, 74, 467–472. <https://doi.org/10.2466/PMS.74.2.467-472>.
- Jones, M. V., y Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5, 54-65.
- Kaplan, L., y De Vitale, G. (1996). *Adolescencia: El adiós a la infancia*. Paidós.
- Kemper, T. D. (1978). *A social interactional theory of emotions*. 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.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Knoppers, A. y Elling, A. (2001). Organizing masculinities and feminities: the gendered sporting body. En J. Steenbergen, P. De Knopp, y A. Elling (Eds.), *Values and norms in sport* (pp. 171-194). Aachen: Meyer y Meyer sport.
- Klavina, A., y Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in include physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- Kwon, M. H. (2007). The analysis of peer conflicts in physical education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Science*, 19(2), 80-107.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*. Paidotribo.
- Lagardera, F. (2007) La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Tándem: didáctica de la educación física*, 24, 89-105.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz. [Science of motor action]* Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011) Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxeologie*.16, 23-43.
- Laird, J.D., y Thomson, N.S. (1992): *Psychology*, Houghton Mifflin.
- Lane A. M. y Lovejoy D. J. J. (2001). The effects of exercise on mood changes: the moderating effect of depressed mood. *Sports Med Phys Fitness*, 41, 539-45.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices, Motor games and pedagogy of motor conducts. *Revista Conexões*, 5(1), 27.

- and Motor Skills*, 74, 467–472. <https://doi.org/10.2466/PMS.74.2.467-472>.
- Jones, M. V., y Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5, 54-65.
- Kaplan, L., y De Vitale, G. (1996). *Adolescencia: El adiós a la infancia*. Paidós.
- Kemper, T. D. (1978). *A social interactional theory of emotions*. 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.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Klavina, A., y Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in include physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- Knoppers, A. y Elling, A. (2001). Organizing masculinities and feminites: the gendered sporting body. En J. Steenbergen, P. De Knopp, y A. Elling (Eds.), *Values and norms in sport* (pp. 171-194). Aachen: Meyer y Meyer sport.
- Kwon, M. H. (2007). The analysis of peer conflicts in physical education classes of an elementary school. *International Journal of Applied Sports Science*, 19(2), 80-107.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*. Paidotribo.
- Lagardera, F. (2007) La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Tándem: didáctica de la educación física*, 24, 89-105.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz. [Science of motor action]* Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011) Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxeologie*. 16, 23-43.
- Laird, J.D., y Thomson, N.S. (1992): *Psychology*, Houghton Mifflin.
- Lane A. M. y Lovejoy D. J. J. (2001). The effects of exercise on mood changes: the moderating effect of depressed mood. *Sports Med Phys Fitness*, 41, 539-45.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices, Motor games and pedagogy of motor conducts. *Revista Conexões*, 5(1), 27.

- a través de los juegos deportivos. En Torralba, M.A., Manuel, P., De Fuentes, M., Calvo, J. y Cardozo, J.F. (ed.) *Docencia, innovación e investigación en educación física*, V congreso internacional y XXVI nacional de Educación Física. (pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). 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).
- Lavega, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., y Muñoz-Arroyave, V. (2018) Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball) / Aprendizaje basado en la reflexión sobre la acción a través de los juegos tradicionales. El caso de la pelota sentada. *Cultura y Educación*, 30:1, 142-176, DOI: 10.1080/11356405.2017.1421302
- Lawler, E. J., y 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*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229–252.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. A. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1), 23-35.
- Ley orgánica para ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado nº 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado nº 106,2006, 4 de mayo.
- Ley orgánica del derecho a la educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, 3 de julio). Boletín Oficial del Estado nº 159, 1985, 4 de julio.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Llopis, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa

- de responsabilidad personal y social en educación física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23 (3), 445-461.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R.R., Peralta, L.R., Bennie, A., Fahey P., y Lubans, D.R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152–161.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19.
- López-Pastor, V., Monjas, R., y Pérez-Brunnicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación física escolar*. INDE.
- López-Ros, V., y Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51.
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports-The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127. doi :10.1080/1750984X.2011.584067
- Lyu M., y Gil D. L. (2011) Perceived physical competence, enjoyment, and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31, 247– 260.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Maureira F. (2014). *Principios de neuroeducación física*. Editorial Académica Española
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does

- it make sense? *Educational Psychology Review*, Vol. 12, Nº2, <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>
- McKay, J.; Messner, M., y Sabo, D. (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. Sage.
- Mendez, D., Pérez, A., Méndez, A., Fernandez, F.J., y Prieto, J.A. (2017). Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Comparación de los currículos autonómicos. *Retos*, 31, (82-87)
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mesa, P. C. (2001). Cognición y emoción. Revisado el 25 de octubre de 2017 en: <http://www.monografias.com/trabajos7/coem/coem.shtml>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 58-63. doi: 10.1177/1541344603252172
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2017). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas en indicadores*. Madrid. Secretaría General Técnica. ISBN: 978-84-369-5780-8.
- Miralles, R. (2013). La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions (Tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida, Lleida.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 4, p. 533–542.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64.
- Moreno-Murcia, J. A., Villodre, N. A., Martínez Galindo, C., y Cervelló-Gimeno, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5(1-2).
- Morgan, J. N., y Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58(302), 415-434.

doi:10.1080/01621459.1963.10500855

- Morgan, K., Kingston, K., y 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.
- Mosquera, M. J., y Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* ISBN 84-206-8177-6, págs. 99-126
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., y Aires, P. (2015) Efectos de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., y 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.
- Muñoz-Arroyave, V.; Lavega, P., Costes, A., Damian, S. Y Serna, J (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.
- Netz, Y., y Lidor R. (2003). Mood alterations in mindful versus aerobic exercise modes. *J Psychol.*, 137, 405-19.
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Oiarbide, A., Martínez-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
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Currículo%20ESO.pdf>
- Orlick, T. (1987). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Ormo, E. (2017) Jocs esportius en el context de la Guerra Civil Española: Perspectiva

- etnomotriu. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra el maltrato entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Girao.
- Parlebas, P. (1968). Estructuras y conductas motrices. *Rev. Education Physique et Sport*, 93(3).
- Parlebas, P. (1981). *Contribución al léxico en las ciencias de la acción motriz*. Insep.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Insep.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes García y M. Bellido Pérez (Eds.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas* (pp. 27-42). Cáceres: Congreso FIEP.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En C. Villa Porras (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social* (pp.85-94). Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Parlebas, P. (2010). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Educación Física y Deporte*, 14(1), 9-26.
- Pastor, J.L. (2002). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en (1883-1990). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. 21, (199-214)
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(4).  
<http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>
- Pérez-Gallardo, E., Álvarez, J., Aguilar, J. M., Fernández, J. M., y Salguero, D. (2013) El dialogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 2. p. 189–194.

- Pérez, I. J., y Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la Educación Física*. Inde.
- Prat, Q. (2017) *Hacia una educación física colaborativa y emocional a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Puig, N. (2000). Procés d'individualització, gènere i esport. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 59, 99-102.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 1 de marzo de 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. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015.
- Reardon B.A. (1996). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Teachers College Press.
- Rey, R. del, y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 59-71.
- Ribera, A., Perez-Escoda, N., y Cabanillas, M. V. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo. In *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 408-423). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Roche, D. (1993) *The Human Right to Peace*. Novalis.
- Rodriguez, P.L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C., y López-Miñarro, P.A. (2014). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica física deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25:1, 65-76.
- Rodriguez, J. P., y Hernandez-Moreno, J. (2008). De como separar los elementos de la lógica interna y de la lógica externa. *Acción motriz*, 1, 5.
- Rodríguez-Basanta, A., y Salarich A. (2009). School violence in Spain. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 71-96.
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Espasa Calpe.

- Romero, V., y Gómez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción motriz* (5), 12-19.
- Rovira, G. R, López-Ros, V., Lagardera, F, Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-126.
- Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En Sánchez, G., Taberero, B., Coterón, F.J., Llanos, C. y Learreta, B. (Coords.). En *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2003). Cooperación y coherencia curricular: hacia una orientación ética de la educación física. In *Actas del III congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas, Gijón*.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?... Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-112.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey, y D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). Basic Books,
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Baron y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pp. 68-91). JosseyBass.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., y Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, v. 10, n. 37, p. 167–180.
- Sáez de Ocariz, U. (2011). Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., y 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/rei-fop.16.1.180101
- Sáez de Ocáriz, U. S., Lavega, P., Mateu, M., y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Sáez de Ocáriz, U., Ureña, N., Lavega, P., y Serna, J. (2013). Género y emociones en los futuros docentes en Educación Física. El ejemplo de las situaciones motrices de cooperación. *I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en educación infantil y primaria*. Universidad de Murcia.
- Sallis, J.F., McKenzie, T. L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salvador, A., Suay, F., Martínez-Sanchís, S., Gonzalez-Bono, E., Rodríguez, M., & Gilabert, A. (1995). Deporte y salud: efectos de la actividad deportiva sobre el bienestar psicológico y efectos subyacente. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(1), 125-137.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Gedisa.
- 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>.
- Serna, J. (2014) Inteligencia motriz e inteligencia emocional en baloncesto. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Serna, J., Muñoz-Arroyave, V, Lavega, P., March-Llanes, J., Sáez de Ocáriz, U., e Hileno, R. (2017). Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Revista de Psicología del deporte*, 26(1), 37-44.
- Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., y March, J. (2017).

- Subjective well-being in competitive psychomotor games: A qualitative approach. *The journal of happiness & well-being*, 5 (2), 196-211.
- Singleton, E. (2003) Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education, *Quest*, 55(2), 193-209.
- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., y Borghouts, L. (2014). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 20-35.
- Slininger, D., Sherrill. C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Slutzky, C.B., y Simpkins, S.D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381- 389.
- Smith, A., Green, K., y Thurston, M. (2009) 'Activity choice' and physical education in England and Wales, *Sport, Education and Society*, 14(2), 203-222.
- Soldevila, A. (2007). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- Soler, S. (2007). Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula. Tesis doctoral no publicada, INEFC-Universitat de Lleida, Lleida.
- 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.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York.
- Subirats, E., Subirats, G., y Soteras, I. (2012). Prescripción de ejercicio físico: indicaciones, posología y efectos adversos. *Medicina Clínica*, 138(1), 18–24. doi:10.1016/j.medcli.2010.12.008
- Suits, B. (1978). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Toronto, ON, Canada:

University of Toronto Press.

- Suverbiola, I. (2012) Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 59–67.
- Torreadella-Flix, X. (2016). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 4(1), 1-17.  
<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., y Anguera, M. T. (2010). Discovering new ways of moving: Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner . *Journal of Creative Behavior*, 44(1), 45-61.
- Torrents, C., y Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33
- Trianes, M., y García-Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 175-189.
- UNESCO (2012). *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación*.  
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11165>
- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- Valdivia, P., López, M., Lara, A., y Zagalaz, M. L. (2012) Concepto de coeducación en el profesorado de educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, v. 18, n. 4, p. 197–217, 2012.
- Vega-Franco, L. (2002). Ideas, creencias y percepciones acerca de la salud: reseña histórica. *Salud pública de México*, 44(3), 258-265.
- Velázquez, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 36.
- Velázquez, C. (Coord) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. INDE
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia

- del *feedback* positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 10, 99-116.
- Viguer, P., y Avia, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- Vilanova, A., y Soler, S. La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tandem*, v. 40, p. 75–83, 2012.
- Vinyamata, E. (ed.) (2003). *Aprender del Conflicto. Conflictología y Educación*, Grao.
- Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2a. ed.). Paidós Ibérica.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Javier Vergara.
- Werner, P., Thorpe, R., y Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding. Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Weinberg, R.S., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ariel.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197. doi:10.1177/1356336X990053002.
- Yerg, B., y Twardy, B. (1982). Relationship of specified instructional teacher behavior to pupil gain on a motor skill task. En M. Piéron y Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 61-68). Liège: AIESEP.

# ANEXOS

---



## Sesión de Juegos Psicomotores Con Competición

### Calentamiento (CALPSIV)

#### 1.- Carreras CON VICTORIA

Los jugadores se distribuyen en dos hileras en la línea de fondo de la cancha de baloncesto. Utilizar las dos medias canchas para que no haya demasiados alumnos esperando el turno para jugar. Frente a cada hilera se sitúa un cono a 10 metros.

El juego es una carrera de velocidad de ida y vuelta botando el balón de baloncesto.

Previamente, antes de dar señal de salida, los dos primeros de las dos filas pactaran cómo realizaran el desplazamiento, por ejemplo: botando con las dos manos, botando con la mano derecha..., y a la señal corren botando el balón hasta el cono que tienen situado en frente, lo rodean y vuelven a la línea de salida. El jugador que consiga llegar antes, gana un punto para sí mismo. Se realizarán tres carreras. Una vez terminada la carrera, la siguiente pareja sale desde cada hilera y así sucesivamente.

**Material:** 2 balones de baloncesto y 2 conos por hilera

## **2.- Lanzamientos CON COMPETICIÓN: “La botella”**

Nota inicial: Se distribuye a los alumnos en función del número de canastas y balones de baloncesto disponibles en cada centro.

El juego se explica con una canasta y cinco balones.

Descripción: Se colocan cinco parejas, diez alumnos, con un balón cada uno empleando las cinco zonas de lanzamiento (zona de tiro libre). Detrás de ellos se sitúa otra pareja que espera su turno. Una vez se da la señal de inicio del juego, empieza lanzando la pareja que se encuentra a la zona 1 y uno de ellos (se decide por suerte) empieza lanzando su balón con la intención de encestar. Únicamente suman 1 punto si se encesta el balón, excepto en el último intento (lanzamiento número 5) que si se encesta suma 2 puntos y si se toca aro suma 1 punto. Una vez lanzado, le toca a su par, que intenta lo mismo.

Después del lanzamiento, cada jugador busca recoger el balón que ha tirado y se lo pasan a los compañeros que vayan detrás de ellos, para continuar el juego. Los jugadores que han lanzado se colocan en el último lugar de la hilera. A los cinco minutos o cinco lanzamientos por persona se pita el final del juego, dando por ganador de cada pareja al jugador con más puntos sumados.

**Material:** 10 balones de baloncesto por canasta

## **Sesión de Juegos Psicomotores sin Competición**

### **Calentamiento (CALPSISV)**

#### **1.- Pelota Baloncesto SIN COMPETICIÓN**

Este juego se plantea como una rueda de calentamiento que se suele utilizar en equipos de baloncesto.

En función de las canastas de las que se disponga en el centro ubicaremos 6-8 alumnos por canasta. Todos menos uno se situarán en una hilera, en frente de la canasta y fuera de la línea de tres puntos, llevando el primero un balón de baloncesto. El otro jugador (reboteador) se situará cerca de la canasta. De forma general el jugador con balón de la hilera sale botando el balón y realiza un lanzamiento-entrada a canasta. El jugador reboteador recoge la pelota y se la pasa al siguiente jugador de la hilera mientras corre a situarse al final de la misma. El jugador que inicialmente realizó la acción de lanzamiento-entrada ocuparía el rol de reboteador, y así sucesivamente durante 10 min.

Teniendo en cuenta el funcionamiento cada participante escogerá la forma de entrada-tiro.

Para evitar la monotonía se podrán realizar tres variantes:

1-entrada a canasta (sin dar consignas sobre elementos técnicos, pasos...etc pero con demostración previa para que ejecuten acercándose al aro lo mas posible)

2-parada a media distancia y tiro

3-acción libre (explorar distintas posibilidades de lanzamiento, hacia atrás, por detrás del tablero, desde mas lejos del triple...etc)

**Material:** 8 balones de baloncesto por cancha

## Sesión de Juegos Cooperativos Con Competición

### Calentamiento (CALCOPV)

#### 1.- Salto de pídola Con Victoria (SAPICOP)

Los jugadores se distribuyen en grupos de 6-8 personas, quedando al final un número par de grupos. Si hay suficiente espacio varios equipos pueden salir a la vez, (máximo 4) pero estando bien separados, para evitar que un equipo moleste a otro. Cada equipo tendrá un equipo rival con quien van a competir para ver quien consigue llegar antes al otro extremo de la pista realizando un zig-zag o pasando por debajo de las piernas. Ganará el equipo que consiga sumar dos victorias; por lo tanto se pueden hacer dos veces la competición (resultado 2-0) o tres veces (2-1).

*Observaciones.* Se deberá recordar que los participantes deben estar cogidos de la cintura para evitar que haya mucho espacio entre ellos y no podrán avanzar hacia adelante, deberán permanecer inmóviles al sitio correspondiente, en caso contrario se puede proclamar campeón al otro equipo. El árbitro se puede colocar al final de la pista y pueden salir los equipos de dos en dos.

#### 2.- Pasa y Gana Con Victoria (PAGACOP)

Se hacen grupos de 6-8 personas que se disponen en círculo. Debe haber un número par de grupos para poder establecer la competición entre dos de ellos. A la señal comienzan a pasarse entre ellos una pelota de goma o pelota

deportiva de un tamaño similar a la de balonmano o voleibol. Pueden seguir el orden que deseen, pero evitando que todos pasen la pelota al compañero de al lado, alguno sí que la podría pasar. Todo ello hasta que la hayan tocado todos los jugadores y regrese al primer jugador. El grupo puede familiarizarse con el recorrido hasta “memorizarlo”. Se debería evitar un recorrido totalmente regular como sería los pases en forma de “estrella” saltando siempre a un jugador de al lado.

Se aconseja hacer este juego primero sin victoria para ver el nivel del grupo en general. Se trata de establecer la competición manipulando cómo máximo 3 balones por equipos. Los balones pueden ir introduciéndose por el primer jugador, uno detrás de otro. Tras la señal empezarán a introducir todos los balones los dos equipos que compiten, cuando ya estén todos los balones circulando se dará la señal de inicio. Se trata de ver cuál de los dos equipos aguanta más tiempo sin que se le caiga ningún balón. Quien consiga vencer suma un punto. El equipo que llega antes a sumar 2 puntos se proclama vencedor.

*Observaciones:*

Si observamos que los dos equipos realizan este juego muy cómodamente se puede introducir otro balón más, hasta encontrar el nivel de dificultad más apropiado a las características del grupo. Y procederíamos del mismo modo pero al revés. Si vemos que el reto es demasiado difícil para el grupo, entonces disminuiríamos uno o más balones por grupo.

**Material:** 3 balones (de goma o pelota deportiva de tamaño similar a la de balonmano o voleibol) por equipo

## Sesión de Juegos Cooperativos Sin Competición

### Calentamiento (CALCOPSV)

Se sugiere que los miembros de cada equipo sean los mismos para toda la sesión, pero asegurando que haya un número par de equipos, para que en la versión con victoria, cada equipo compita con otro.

#### 1.- La Comba (Sin victoria)

##### Nombre: “Una y dos, hola y adiós”

Situación inicial: Hay dos jugadores con una cuerda, y otro grupo de saltadores. La cuerda está sostenida en cada extremo por un jugador diferente.

Desarrollo: Los jugadores hacen girar la cuerda a lo alto. Hacen coincidir el ritmo de la canción, constante y binario con el giro de la cuerda. Dos saltadores comienzan a cantar y a saltar bajo la cuerda que gira. Los jugadores se ponen cara a cara y se dan la mano cuando lo diga la canción. En otro momento de la canción un jugador sale de la cuerda y entra otro jugador nuevo y se reanuda de nuevo. Siempre habrá dos jugadores en la cuerda. El saltador entra por el lado en el que la cuerda desciende, y sale en diagonal por el lado contrario. Una vez que ha terminado, el jugador gira por detrás del que da la cuerda y se prepara para continuar en espera de su turno. Cualquier jugador que bloquee la cuerda al saltar reemplaza a un jugador que da y el juego se reinicia colocándose este

en la última posición de la fila. Ejemplo de una canción (Sanguesa N). "Una y dos / hola y adiós (1) / que sale y que entra/ que da al corazón (2)". (1) Los jugadores se dan un apretón de manos (2) Un jugador abandona y otro entre la cuerda.

**Material:** Cuerda larga (1 por grupo).

## Sesión de Juegos de Oposición Con Competición

### Calentamiento (CALOPOV)

### 2.- Blancos o negros Con victoria (BLANEOPO)

Cada persona se empareja con otra. Se sitúan con la línea de centro de campo entre ambos jugadores, mirándose de frente y situados a un metro de distancia entre ellos. Cada jugador de la pareja se asigna uno de los dos nombres (blanco o negro). De esta forma no todos los jugadores tendrán el mismo nombre en la misma fila, evitando la sensación de pertenecer a un equipo. Hay que garantizar que al terminar el juego los dos jugadores hayan perseguido y huido igual número de veces.

Se propone el siguiente orden de salidas:

Salida 1: negro

Salida 2: blanco

Salida 3: blanco

Salida 4: negro

Salidas 5 y 6: se añade un código nuevo a cada jugador. Los blancos también serán “amarillo” y los negros serán también “naranja”.

Salida 5: amarillo

Salida 6: negro

Salidas 7 a la 10: se añade un código nuevo a cada jugador. Los blancos también serán “amarillo” y “verde”; los negros serán también “naranja” y “azul”.

Salida 7: naranja

Salida 8: verde

Salida 9: negro

Salida 10: azul.

El nombrado trata de pillar al adversario antes de que este llegue al extremo de la pista (15m aprox.), donde estará a salvo.

Cada vez que un jugador pille a su pareja de enfrente, suma un punto. En caso contrario, si el jugador que huye no es pillado, también suma un punto.

El jugador que obtenga 6 o más puntos, gana el juego.

### **3.- Pulso CON VICTORIA (PULSOPO)**

(Desplazar al otro (al mejor de 5), traccionar (al mejor de 5) y desequilibrar (al mejor de 5). Equilibrio tamaño y peso

Como está comentado hay tres rondas con objetivos similares, pero cambiando para hacer más atractivo el juego.

El primero, traccionar (pasar el río), cogidos de ambas manos con una línea por medio de los dos. A la señal tiramos, como sogatira sin soga, para traer hasta nuestro campo (orilla) al contrario y evitar que haga lo propio. Gana el mejor de 5 combates.

Segundo, desequilibrar un pie. Posición inicial, cada rival contactará con la parte lateral externa de un pie, el pie del contrario. El otro pie se colocará como estime cada jugador. Ninguno de los dos pies se puede mover o cambiar de sitio. Dándonos una mano, trataremos de hacer que el contrario mueva un pie. Para ello podemos mover la mano cogida buscando el desequilibrio, pero nunca con acciones bruscas o golpes, sino de forma controlada. Gana el mejor de 5 combates.

Tercero: desplazar. Marcando una zona no muy grande (1x1m), por ejemplo el área circular de tiros libres de baloncesto. Se trata de sacar al contrario de la zona sin utilizar las manos ni golpeando. Hombro con hombro, empujamos al contrario hasta sacarlo completamente de la zona. Gana el mejor de 5 combates.

Puntuación: El que gane dos combates de los tres posibles, gana el juego.

## Sesión de Juegos de Oposición Sin Competición

### Calentamiento (CALOPOSV)

#### 1.- Perseguir Imitando (Sin victoria) (PERIMOPO)

Un jugador “cazador” persigue al resto, indicando una manera “singular” de desplazarse (a pata coja, sentado, elevando los brazos, de espalda...). El cazador y todos los demás se desplazarán de ese modo; además si se considera oportuno el cazador puede cambiar de modo de desplazamiento mientras está persiguiendo al resto obligando también a los demás participantes a cambiar de manera de desplazarse. En el caso de que cambie la forma de perseguir, deberá dejar un espacio de 3 ó 4 metros con el resto de jugadores antes de volver a perseguir. Cuando toque a un adversario éste pasa a ser el nuevo cazador mediante permuta de rol.

#### Observaciones:

Para facilitar que todos los jugadores pasen por los dos roles y que el juego tenga dinamismo se aconseja realizar el juego con un máximo de 15 a 20 personas. Unos 5'

**2.- Lo que el viento se llevó. Grupos 15 alumnos SV (Sin victoria)  
(VIEOPO)**

Los jugadores se colocan en el suelo sentados y uno en el medio. Este jugador indica: hace tanto viento que se lleva a todos los que (por ejemplo: los que tengan camiseta blanca, los que sean del Barça....). Las personas que cumplan esa condición cambian de sitio mientras que el del medio también lo intentará. Quien se quede sin sitio pasa al medio a dirigir la siguiente jugada.

## **Sesión de Juegos de Cooperación-Oposición Con Competición**

### **Calentamiento (CALCOOPV)**

### **Balón Quemado (Cementerio, Balón tiro, Balón prisionero) Con Victoria (BAQUECOOPO)**

#### **Inicio del juego**

Se puede jugar en la campa de un parque, la plaza de un pueblo o en un frontón. Un campo de cuarenta metros por veinte es el espacio adecuado. El terreno está dividido en dos campos simétricos separados por una línea central que hace de frontera. Dos líneas de fondo, diametralmente opuestas entre sí, marcan dos prisiones. Dos equipos de igual número de jugadores (8-15 jugadores cada uno es un buen número) se disponen frente a frente, cada uno en su campo de juego, a uno y otro lado de la línea central. Uno de estos equipos, designado a suertes, está en posesión del balón.

## Desarrollo

El balón sale de las manos de un jugador del equipo en posesión, directo a golpear a un contrincante en el campo contrario. La pelota golpea a un jugador y cae al suelo dentro de su terreno. El contrario golpeado coge el balón y resignado se dirige a la cárcel, al espacio limitado por la línea de fondo de la pista y el campo contrario. Desde allí lanza un balón raso, a la altura de las cinturas de sus oponentes y consigue golpear a uno de ellos. Ha conseguido salvarse y eufórico vuelve a reunirse con sus compañeros. Ahora es el jugador golpeado del equipo contrario quien le toca dirigirse a la cárcel. Sin embargo, el no consigue salvarse; su balón ha ido directamente a las manos de un contrario que, ganando así la posesión del balón, se ha dado la vuelta y encima ha conseguido golpear por sorpresa a un nuevo oponente. Este va a reunirse con su compañero ya preso y, en lugar de intentar salvarse, envía la pelota bombeada a los de su equipo, quienes en una acción rápida consiguen golpear a un contrario en la espalda. Ahora ellos también han mandado a alguien a la cárcel. Este tras el intento, falla en su salvación y permanece en ella.

Uno y otro equipo se afanan de esta manera en conseguir el balón para tener la oportunidad de golpear y mandar a prisión a sus contrarios. Al hacerlo, no pueden sobrepasar con sus pies la línea divisoria del campo. El golpeo debe ser directo, sin haber tocado el suelo previamente, pero después del golpeo la pelota ha de tocar el terreno del equipo golpeado. En el caso de que el contrario consiga agarrar el balón de volea, no va a prisión sino que ha conseguido la posesión para su equipo y aprovecha su opción. Cuando por un casual el balón

toca a dos jugadores seguidos antes de tocar el suelo, ambos van a la cárcel. Los jugadores en la prisión, después de ser dados, tienen un lanzamiento para intentar salvarse. Si lo consigue, se reúne con sus compañeros en el campo propio. Si no consigue salvarse espera su oportunidad, bien porque se apodera de un balón perdido que cae en el campo de los prisioneros, bien porque sus compañeros en el campo propio se lo mandan para que lo juegue desde la cárcel. Estos jugadores en prisión siguen en todo momento en juego.

### **Final del juego**

El juego termina cuando un equipo consigue mandar a todos sus contrarios a prisión y una vez en prisión el último jugador falla en su intento de salvarse. En otras ocasiones, también se considera que gana el equipo que más jugadores libres posee al pasar el tiempo establecido.

**Material:** 1 balón de espuma y conos (para delimitar el espacio de juego)

## Sesión de Juegos de Cooperación-Oposición Sin Competición

### Calentamiento (CALCOPSV)

### Pelota Cazadora (Sin Victoria) PCAZACOOPO

#### ***PELOTA CAZADORA***

#### **Principio del juego**

Un jugador-cazador lanza el balón para intentar alcanzar a uno de los jugadores-conejo que se desplazan libres. Los conejos tocados se convierten en cazadores; ahora con sus nuevos compañeros pasa el balón para intentar tocar a otros conejos sin lanzar el balón.

Progresivamente, la situación de partida “uno contra todos” evoluciona para terminar en una relación de “todos contra uno”. El juego se detiene cuando todos los conejos son atrapados y transformados en cazadores.

### **Inicio del juego**

En un terreno delimitado, llano y sin obstáculos, que permite correr sin problema, se reúne un grupo de jugadores. Eligen a suertes un cazador. El cazador, en posesión de un balón, es rodeado por los conejos, formando así un pequeño círculo a su alrededor. Lanza entonces tres veces la pelota al aire y la recupera sin desplazarse. Al principio del tercer lanzamiento, los conejos huyen, el cazador recupera el balón e intenta tocar a un escapado. Si un conejo es alcanzado por el balón, se convierte en compañero del primer cazador. Si ningún conejo es tocado por el balón, los jugadores se vuelven a colocar en círculo y el cazador vuelve a lanzar la pelota al aire. Siempre que ningún conejo sea cazado por el primer lanzamiento del cazador, se repite la secuencia de los tres lanzamientos.

### **Desarrollo del juego**

Una vez iniciado el juego, los cazadores recogen la pelota. Pueden hacer pases entre ellos. No tienen el derecho a desplazarse con la pelota en la mano.

Los cazadores pueden adoptar tácticas colectivas para batir o rodear a los conejos con el fin de tocarlos. Si un conejo bloquea el balón se convierte en cazador a pesar de todo.

Cuando la pelota rueda por el suelo, los conejos pueden enviarla lejos de una patada. Pero además pueden apoderarse del balón utilizando un ejercicio divertido y que requiere cierta habilidad: el conejo agarra el balón con los tobillos y lo lanza hacia arriba, a la altura de sus manos, ayudándose de un salto con los dos pies. (Cuando el conejo se apropia del balón con los dos tobillos, los cazadores no pueden molestarle). A continuación el conejo puede enviar el balón con la mano a donde le parezca.

### **Final del juego**

La partida se termina cuando todos los conejos se convierten en cazadores. Tradicionalmente, el último conejo que ha sido atrapado se convierte en cazador en la siguiente partida.

### **Otra manera de jugar:**

Con jugadores que conocen bien el juego se puede utilizar una variante interesante: cuando un conejo se apropia del balón con los tobillos de la manera descrita, se para y grita: "¡cazador!". Esta acción provoca un intercambio de roles: los cazadores se convierten en conejos y los conejos en cazadores.

La partida se puede repetir, introduciendo también un balón para los que huyen. Quien tenga ese balón no puede ser tocado. El balón se puede pasar entre los que huyen.

**Material:** 1 balón de espuma y petos (en función del número de participantes).