

Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios

Cooperation-opposition games effects in university students mood

Asier Oiarbide Goikoetxea, Raúl Martínez-Santos Gorostiaga, Oidui Usabiaga Arruabarrena, Joseba Etxebeste Otegi,
Clara Urdangarin Liebaert
Universidad del País Vasco

Resumen: el propósito de este estudio fue evaluar el grado de influencia que la práctica de los juegos tradicionales de cooperación-oposición puede tener sobre el estado de ánimo de estudiantes universitarios. Para ello 48 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en un rango de edades de 19 a 21 años, participaron voluntariamente en el estudio, 33 hombres (68.75 %) y 15 mujeres (31.25 %). Los participantes cumplieron una versión reducida del Perfil de los Estados de Ánimo (Profile of Mood States, POMS) de 29 ítems agrupados en cinco factores: Tensión-Ansiedad, Depresión-Abatimiento, Rabia-Hostilidad, Vigor-Actividad y Fatiga-Inmovilidad. Se llevó a cabo un análisis mediante una prueba t para muestras relacionadas y una prueba t para muestras independientes ($p < .05$). Los resultados obtenidos mostraron que hubo diferencias significativas pre-post tanto en hombres (Tensión-Ansiedad, Rabia-Hostilidad, Vigor-Actividad, Fatiga-Inmovilidad y Estado de Animo General) como en mujeres (Tensión-Ansiedad y Vigor-Actividad), y en el efecto de la práctica entre hombres y mujeres (Fatiga-Inmovilidad y Estado de Ánimo General).

Palabras clave: juegos tradicionales; estado de ánimo; género; educación física.

Abstract: the purpose of this study was to assess the degree of influence that the practice of traditional games of cooperation-opposition may have in the mood state of university students. Therefore 48 students of the School of Sports of the University of the Basque Country (UPV/EHU) volunteered to take part in the study, 33 men (68.75%) and 15 women (31.25%), ranging in age from 19 to 21 years. The participants completed a reduced version of the Profile of Mood States (POMS) grouped into five factors: Tension-anxiety, Depression-Dejection, Anger-Hostility, Vigour-Activity and Fatigue-Inertia. By means of a dependent t-test ($p < .05$) we found that the mood state significantly changed in men (Tension, Anger, Vigour, Fatigue and overall) and in women (Tension and Vigour). By means of an independent t-test ($p < .05$) we could compare the responses of men and women to the practice of cooperation-opposition games and found significant changes in Fatigue and the General Mood State.

Key words: traditional games; mood state; gender; physical education.

Introducción

El 13 de noviembre de 2007 vio la luz el Decreto Vasco 175/2007, de Educación Básica, mediante el que se establecieron los currículos de primaria y secundaria de la enseñanza obligatoria en Euskadi vigentes a partir de entonces. Con este Decreto se derogaron los propios de 1992 y 1994 para ambas etapas y se actualizaron principios y conceptos. Desde entonces, la *educación básica vasca* remite al Marco de Referencia Europeo, al Informe Delors y a un nuevo patrón pedagógico: las competencias educativas. La educación física, como área curricular y como profesión, se ve afectada por esta reforma al dotar de contenido práctico a una *educación básica* que aspira a ser una educación para la vida, una «educación integral, a nivel personal, familiar, sociocultural, académico y profesional» (art. 6.2).

Una de las características de la educación física es su capacidad para cuestionarse a sí misma con relativa facilidad (René, 1996). Otra de ellas es la de dar cabida con cierta facilidad a objetivos transversales como la salud (Devís & Peiró, 1997), los valores (Carranza & Mora, 2003) y las emociones (Pellicer, 2011). En este sentido, una de las competencias educativas generales de la nueva ley vasca es la de «aprender a desarrollarse como persona, siendo uno mismo, controlando las emociones negativas y valorándose de forma positiva y realista a sí mismo ...» (art. 6.2.e). Todas las áreas curriculares deben hacer su contribución, y al pensar en la educación física surgen varias preguntas: ¿Qué puede aportar la educación física a la adquisición de esta competencia educativa? ¿Es la educación física un área adecuada para la formación en emociones? Y sobre todo, ¿los profesores de educación física son capaces de proponer al alumnado distintas vivencias emocionales en sus clases?

La educación física se puede entender como la *educación de las conductas motrices*, de Parlebas (1990), siendo esta concepción, además, el punto de partida del área correspondiente en el currículo vasco. Desde este punto de vista, la educación física es uno de los ámbitos de

intervención motriz (Martínez de Santos, 2008) más fácilmente reconocibles, similar a otros como el ocio físico, el deporte escolar y el entrenamiento deportivo, pero a la vez diferente.

Por un lado, todo ámbito de intervención motriz apela e impacta sobre la conducta motriz (Parlebas, 2001) de la persona actuante: en una salida al monte, en un partido de baloncesto infantil o en una clase de educación física se suceden infinitas, y a veces imprevisibles, oportunidades de acción en las que la vivencia de los participantes es *necesariamente* corporal. A diferencia de los juegos de mesa, el ejemplo más sencillo y recurrente, en los juegos motores el espacio, el tiempo, los otros participantes y los materiales son reales en el sentido de que sus propiedades materiales condicionan los actos de los jugadores, sus resultados y sus consecuencias: no es lo mismo tener que recorrer 100 m que 42 km, no es lo mismo tener que lanzar 100 gramos que 7 kg, no es lo mismo evitar el pozo o la cárcel en el parchís que vadear un río o caer en una sima, no es lo mismo invadir un trozo de cartón que posar el balón en la zona de ensayo. Como explica Collinet (2005), la noción de *conducta motriz* de Parlebas, como en su momento la de *movimiento* de Le Boulch o la de *acto* de Merand, viene a reunir en un solo término los elementos visibles de la acción, o comportamientos motores espacio-temporales, y los procesos internos de sus génesis, ya sean afectivos, emocionales, perceptivos o sociales. El objetivo de la educación física es, por tanto, formar, modelar de la manera más amplia posible esta posibilidad de acción motriz que las personas manifestamos a través de nuestras conductas motrices.

Por otro lado, además de un objetivo que alcanza a todos los miembros de la comunidad, la educación física aspira a dotar a todos el alumnado de una competencia motriz global. Esta globalidad requiere una definición operativa que permita saber si un currículo y una programación son susceptibles de dotar al alumnado de esta motricidad global o no y de evaluarla, llegado el caso.

En 1970, en un artículo titulado *la educación y las conductas de decisión* que seguía a otro con un título no menos ambicioso, *la afectividad, clave de la motricidad*, Parlebas (1990) propuso una clasificación de las situaciones deportivas a partir de «tres factores que están en el meollo del problema de la probabilidad y la estrategia» (p. 77): la presencia o ausencia de compañeros, adversarios e incertidumbre espacial. La clasificación de Parlebas permite agrupar el infinito conjunto de las

actividades físicas y deportivas, ya sean juegos o deportes, actividades libres o didácticas, en ocho clases o conjuntos que son estructuralmente equivalentes. Por su coherencia interna, y también por su amplitud, dicho sea de paso, estas ocho categorías se pueden tomar como ocho grandes «dominios de acción motriz» (Parlebas, 2001, p. 161) que apuntan a ocho grandes tipos de motricidad, ocho grandes tipos de retos motores que llaman a las distintas capacidades del ser humano en sus distintas dimensiones: biológica, afectiva, decisional... cada dominio de acción moviliza *la conducta motriz* de los participantes apelando a la persona tal y como es y como puede llegar a ser (Martínez de Santos, 2008).

Esta clasificación de las situaciones motrices en grandes dominios es a la vez una herramienta de investigación y una herramienta de intervención. En este segundo caso se puede hacer una reinterpretación *pedagógica* de los ocho dominios para adaptarlos a la realidad del aula (Parlebas, 2003): cuando el rasgo fundamental sea *la relación con los demás* se distinguirán tres grandes dominios según la lógica sea de cooperación pura, de oposición pura o de cooperación y la oposición a la vez; cuando el rasgo fundamental sea *la relación con uno mismo* se diferenciarán entre actividades en las que la evaluación sea objetiva como las carreras o subjetiva como en los concursos acrobáticos; cuando el rasgo fundamental sea *la relación con el espacio* se propondrán las actividades en el medio natural; y cuando el rasgo fundamental de las tareas sea *la evocación artística y simbólica* de significados externos se encontrarán en el vasto dominio de las actividades expresivas.

Los juegos de cooperación-oposición, como el fútbol o el balón, son un contenido habitual de los programas de educación física. Los deportes colectivos, además, son la manifestación deportiva con mayor impacto social en nuestro entorno. Sin embargo, no se sabe mucho sobre el impacto que estos juegos tienen en el aspecto emocional de la conducta motriz, a diferencia de las dimensiones fisiológicas o decisionales, ampliamente estudiadas. En el marco de un estudio más amplio, parece necesario valorar el eventual efecto que la práctica de los juegos de cooperación-oposición puede tener en el estado de ánimo de los participantes, valorando, en primer lugar, si se produce algún cambio y de qué tipo, y si estos posibles cambios son diferentes entre los hombres y las mujeres, en segundo lugar.

El estado de ánimo se define como un estado psicológico, transitorio, de distinta duración e intensidad (Parkinson, Totterdall, Briner & Reynolds, 1996; Watson & Clark, 1997). Además, se define como el estado psicológico que prevalece, una emoción, un estado que influye en la totalidad de la vida psíquica (Clark, 2005). Morgan (1980) fue uno de los primeros en estudiar el estado de ánimo a través del Perfil de los Estados de Ánimo (POMS) de los atletas en las competiciones deportivas. A partir de entonces se han llevado a cabo multitud de investigaciones para la determinación y estudio de los estados de ánimo en los deportistas (Cox, 2009), sobre todo para predecir el rendimiento, para detectar talentos y para descifrar y prevenir el sobre-entrenamiento (Bonete, Moya & Suay, 2010; González-Boto, Salguero, Tuero & Márquez, 2009; Molinero, Salguero & Márquez, 2012). Los grupos con los que se ha aplicado el POMS responden a perfiles distintos como pueden ser adolescentes (Andrade, Arce, Garrido, Torrado & De Francisco, 2011), presentando un modelo de medida de seis dimensiones, universitarios (Ruiz, 2012), obteniendo un perfil anímico diferencial para los deportistas de combate o mayores (Ruiz & Baena, 2011), concluyendo que los años de práctica y la asiduidad influye en el estado de vigor.

El estado de ánimo se ha estudiado en diferentes deportes como el atletismo (Bonete, Moya & Suay, 2010), donde se hizo uso de la subescala de confusión como indicador del impacto de la carga de entrenamiento, judo (Torres-Luque, Hernández-García, Ortega & Olmedilla, 2010), en el que se observaron modificaciones del estado de ánimo en periodos competitivos, o fútbol (De la Vega, et al., 2010), donde se encontró una consistencia o fluctuación del estado de ánimo durante la competición de un play off, entre otros, y en función de la variable género (Rajagopal, 2012), observando el efecto de la diferencia de género y el ritmo circadiano en el ánimo de los jugadores de voleibol. Sin

embargo, no hay apenas estudios que hagan referencia a los juegos tradicionales (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila & March, 2011), y mucho menos a los juegos de cooperación-oposición, en los que los jugadores interactúan simultáneamente con compañeros y adversarios. El modelo más conocido es el de los deportes colectivos como el fútbol o el baloncesto, duelos colectivos con el más alto impacto socioeconómico mundial aunque la cooperación-oposición lúdica puede darse también en los juegos deportivos tradicionales (stop, la cadenetá, las cuatro esquinas)...

Si aceptamos que las emociones de las personas dependen de sus circunstancias vitales, que las situaciones en las que participan se interiorizan y modifican sus estados de ánimo, se pueden plantear la hipótesis de que la lógica interna de las situaciones motrices modula el estado de ánimo y las emociones vividas por los jugadores. En el caso de la expresión corporal, por ejemplo, se han descrito la alegría y la vergüenza como las emociones más destacables en estudiantes universitarios (Torrents, Mateu, Planas & Dinusóva, 2011), observando diferencias atribuibles a los distintos tipos de tareas de expresión y sus características comunicativas y perceptivas.

Por esta razón, se puede plantear si los juegos de cooperación-oposición provocan las mismas emociones que las actividades de expresión, y antes de poder responder a eso, si estamos seguros de que los juegos deportivos provocan algún cambio en el estado de ánimo de los jugadores. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue conocer los efectos de la práctica de juegos de cooperación-oposición en los estados de ánimo de estudiantes universitarios planteando secundariamente si esta vivencia de la cooperación-oposición dependía en alguna medida del género de los jugadores.

Material y métodos

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con la participación de 103 estudiantes voluntarios, 82 hombres (79.61 %) y 21 mujeres (20.39 %), con un rango de edades de 19 a 21 años ($M=20.3$, $DE=1.29$) de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación, que fue aprobada por el comité de ética de la Universidad de Lleida. Los y las alumnos que no cursaron la asignatura de *Juegos* impartida durante el curso 2010-2011 y no participaron en las cuatro sesiones de intervención, cumplimentando todos los cuestionarios, fueron excluidos del estudio (55).

Instrumento

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los jugadores se eligió el *Profile of Mood States* (POMS) de Lorr, McNair y Droppelman (1971). Dado que la toma de datos se realizó en un contexto académico *in situ* y en repetidas ocasiones, se consideró más apropiada la versión reducida formada por 29 ítems valorados de 0 (*nada*) a 4 (*muchísimo*), adaptada y validada al español (Fuentes, Balaguer, Meliá y García-Merita, 1995). Además, estos 29 ítems de respuesta se pueden agrupar en cinco factores que señalan dimensiones emocionales más amplias que las originales pero igualmente validas: Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Vigor-Actividad (VA) y Fatiga-Inmovilidad (FI). El POMS permite asociar un valor numérico a cada uno de los 29 rasgos emocionales y a cada una de las cinco dimensiones sumando las respuestas dadas a los ítems de cada dimensión. Además, se puede calcular el estado emocional general mediante una fórmula en la que a un valor inicial de 100 se le suma la dimensión VA (tenida por positiva) y se le restan las otras cuatro (tenidas por negativas): Estado de Ánimo General (EAG)=100+VA-TA-DA-RH-FI.

Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo una sesión de formación para explicar las condiciones de participación y presentar el POMS. En esta sesión

práctica de hora y media los y las estudiantes participaron en dos juegos de las mismas características estructurales que los de la intervención y cumplimentaron antes y después de la sesión el POMS. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en 13 juegos deportivos de cooperación-oposición repartidos en cuatro sesiones. Las sesiones duraron entre 45 y 90 minutos, dependiendo del número de juegos propuestos (15 minutos por juego). En las sesiones 1 y 3 participaron en juegos con victoria (se gana o se pierde) y en las sesiones 2 y 4, sin victoria (nadie pierde). Todos los juegos deportivos fueron escogidos por su indefinición respecto a la masculinidad o feminidad, es decir, no son considerados juegos de niños o niñas (Etxebeste 2012). En la primera sesión los estudiantes participaron en los juegos con victoria denominados «Campo quemado», «Cuatro piedras» y «10 pases»; en la segunda sesión, en los juegos sin victoria «Stop», «La cadena», «Cuba libre» y «Cuatro esquinas»; en la tercera sesión, en los juegos con victoria «Balón real» y «Bandera doble»; y finalmente, en la cuarta sesión participaron en «Cortahilos», «Balón casa», «Balón cazador» y «Balón sentado», definidos como juegos sin victoria. Los juegos los propuso y dirigió el mismo profesor de la asignatura. Estos juegos son muy conocidos y frecuentes en las sesiones de educación física y se fijaron las reglas tal y como las recoge Etxebeste (2012). Al inicio de cada tarea (juego) el profesor explicaba brevemente las reglas del juego y una vez comenzaban los mismos, y transcurridos los 15 minutos, daba por finalizada la tarea.

En cada sesión se registraron datos antes y después de cada juego deportivo, por lo que el cuestionario se cumplimentó 8 veces por cada jugador. A los participantes se les pidió que indicaran en el formulario en papel el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo, 10 minutos antes del comienzo del primer juego y después de cada sesión. Después de cada sesión el profesor recogía los formularios y una vez realizadas todas las sesiones los participantes introdujeron sus datos en un formulario online sobre la plataforma Moodle diseñado a tal efecto.

Para el análisis de datos, se utilizó el cálculo de medias y desviación estándar para registrar los valores de las distintas dimensiones del estado de ánimo (TA, DA, RH, VA y FI). El efecto de los juegos de cooperación-oposición se valoró mediante una prueba t para muestras relacionadas agrupando los datos previos y posteriores de las cuatro sesiones, en hombres y mujeres por separado. Para la búsqueda de diferencias en el estado de ánimo en función del género se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes, tomando como variable de comparación el sexo (hombre/mujer) y como variable dependiente el efecto POMS, es decir, la diferencia entre los valores asociados al estado de ánimo después y antes de la práctica de los juegos de cooperación-oposición, para cada dimensión y en general, agregando los datos de todas las sesiones (132 de hombres y 60 de mujeres).

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los valores del estado emocional declarado por los y las alumnos antes de la práctica y el eventual impacto que la práctica tuvo en ellos. Las dimensiones más acentuadas antes de las sesiones fueron las de Vigor-Actividad, con valores medios de 8.80 \pm 4.29 en hombres y 9.12 \pm 4.15 en mujeres, Fatiga-Inmovilidad, con valores medios de 5,16 \pm 4,70 en hombres y 5.03 \pm 4.22 en mujeres, y Tensión-Ansiedad, con valores medios de 4.60 \pm 2.98 en hombres y 5.12 \pm 3.11 en mujeres. No se encontró ninguna diferencia entre hombres y mujeres en el estado de ánimo previo a las sesiones en ninguna de sus dimensiones, mostrando unos valores de 94.01 \pm 10.67 los hombres y 94.58 \pm 10.02 las mujeres, respectivamente: [t(190)= .35, p= .72, r= .02]. El test de Levene permitió asumir varianzas iguales: [F(1.190)= .37, p= .55].

Como en el caso anterior, los resultados de la prueba t para muestras relacionadas mostraron que el efecto de la práctica de cooperación-oposición fue diferente en hombres y mujeres tomados como grupos separados. Cabe destacar que DA fue la única dimensión no afectada ni en hombres ni en mujeres y que tanto TA como VA variaron en ambos sexos (valores t de 3.69 y 2.78 en hombres y 2.30 y 3.35 en mujeres,

Tabla 1. Estado de ánimo inicial (pre-test) y efecto (valor obtenido al restar el pre-test al post-test) de la práctica de cooperación-oposición en hombres y en mujeres pertenecientes a las distintas dimensiones del estado de ánimo (TA, DA, RH, VA, FI) y al estado de ánimo general (EAG).

	Hombre					Mujer				
	Inicial	Efecto	t	gl.	sig.	Inicial	Efecto	t	gl.	sig.
TA	4.60 \pm 2.98	.82 \pm 2.55	3.69	131	.00	5.12 \pm 3.11	.93 \pm 3.15	2.29	59	.02
DA	1.29 \pm 1.96	.30 \pm 2.07	1.68	131	.10	1.07 \pm 1.86	-.13 \pm 1.65	-.62	59	.53
RH	3.73 \pm 3.23	1.24 \pm 3.55	4.03	131	.00	3.32 \pm 2.98	.60 \pm 3.83	1.21	59	.23
VA	8.80 \pm 4.29	.98 \pm 4.09	2.78	131	.01	9.12 \pm 4.15	1.80 \pm 4.16	3.35	59	.00
FI	5.16 \pm 4.70	1.66 \pm 3.87	4.92	131	.00	5.03 \pm 4.22	.32 \pm 4.13	.59	59	.55
EAG	94.01 \pm 10.67	-3.00 \pm 9.26	-3.70	131	.00	94.58 \pm 10.02	.08 \pm 8.76	.07	59	.94

Nota. t: t de student; gl.: grados de libertad; sig.: significatividad.

Tabla 2. Diferencias del efecto (t de student) de la práctica de cooperación-oposición entre los participantes hombre y mujer pertenecientes a las distintas dimensiones del estado de ánimo y en el estado de ánimo general.

	t	gl.	sig.	dif. med.	error típ.	t. efecto
Tensión-Ansiedad	-.27	190	.79	-.11	.43	.02
Depresión-Abatimiento	1.43	190	.15	.44	.20	.10
Rabia-Hostilidad	1.13	190	.26	.64	.47	.08
Vigor-Actividad	-1.29	190	.20	-.82	.64	.09
Fatiga-Inmovilidad	2.18	190	.03	1.34	.61	.16
Estado Ánimo General	-2.20	190	.03	-3.13	1.42	.16

Nota. t: t de student; gl.: grados de libertad; sig.: significatividad; dif. med.: diferencia de media; error típ.: error típico; t. efecto: tamaño de efecto.

respectivamente). El signo de los cambios significativos en el estado de ánimo es el mismo en hombres y mujeres para todas las dimensiones aunque los perfiles son distintos: mientras la Tensión-Ansiedad aumenta casi un punto en ambos casos, el aumento en Vigor-Actividad es casi el doble en mujeres (1.80 \pm 4.16 por .98 \pm 4.09 de los hombres) y la Fatiga-Inmovilidad sólo aumenta en los hombres (1.66 \pm 3.87). Estas diferencias conducen a que el estado emocional general se modifique significativamente sólo en hombres (-3.05 \pm 9.26).

La Tabla 2 muestra los resultados de este análisis en el que sólo se encontraron diferencias en cuanto a la Fatiga-Inmovilidad, mayor en hombres (1,66 \pm 3,87) que en mujeres (.32 \pm 4,13), [t(190)= 2.182, p<.05, r= .16], y en el estado de ánimo general, más negativo en los hombres (-3.05 \pm 9.26) que en mujeres (.08 \pm 8.76), [t(190)= -2.206, p<.05, r= .16]. El efecto general negativo en los hombres obedece a la propia definición del indicador general y a los propios datos: los hombres mostraron valores posteriores mayores que las mujeres en tres de las cuatro dimensiones emocionales negativas (excepto TA), y menores en la única dimensión positiva (VA), lo que da como resultado un valor agregado negativo y más marcado en la diferencia con las mujeres que las dimensiones por separado.

Discusión

Los datos revelan una alta variabilidad tanto en los estados de ánimo iniciales como posteriores. Los resultados del pre-test en los estados de ánimo de los estudiantes analizados concuerdan con otros estudios realizados en la población universitaria, encontrándose dentro del baremo de estado de ánimo de la población universitaria general. Una característica de estos baremos es su gran variabilidad. En algunas dimensiones la desviación típica supera a la media (Campos & Moncada, 2012; Ruiz, 2012; Scarbrough, 2012). Las medias de los valores obtenidos en las diferentes dimensiones del estado de ánimo de los estudiantes analizados en esta investigación son congruentes con los de los estudios comentados, dejando entrever lo que podría ser un estado de ánimo tipo de la población universitaria. De cualquier modo, Franco, Molina, Salvador y De la Fuente (2011) obtuvieron valores del pre-test sensiblemente superiores a los comentados en este estudio. Es posible que un punto de partida distinto pueda causar un efecto diferente. Este es un dato a tener en cuenta para futuros estudios.

Respecto al efecto de los juegos de cooperación-oposición, se puede apreciar que en los hombres el estado de ánimo general es menor al final de las prácticas, mientras que en las mujeres apenas cambia. En este sentido, la mayoría de los estudios han relacionado la actividad física con la mejora del estado de ánimo (León, Calvo & Ramos, 2010; Yueng, 1996) o el tratamiento y mejora de la depresión y ansiedad o tensión (Annesi, 2003; Mather, et al., 2002; Salmon, 2001). Los resultados del estudio que se presenta no concuerdan con dichas conclusiones, pero hay que tener en cuenta que mientras los estudios citados se han realizado con la actividad física en general, en el presente estudio se ha llevado a cabo con un grupo particular de las actividades físicas: los juegos

tradicionales de cooperación-oposición. Desde este punto de vista, se percibe la necesidad de seguir investigando en esta línea para poder realizar un mapa del estado de ánimo para cada dominio de acción motriz, sease cooperación-oposición, en solitario, oposición o cooperación (Lavega, et al., 2011).

Los juegos de cooperación-oposición suscitaron vivencias diferentes en los participantes hombres y mujeres, aunque se deben tener en cuenta las altas desviaciones típicas y los pequeños tamaños del efecto. Las diferencias en el estado de ánimo general pueden ser debidas a un efecto vigorizante que las tareas de cooperación-oposición tuvieron en el grupo de mujeres, aumentando la dimensión Vigor-Actividad (VA) casi el doble que en los hombres, y al mismo tiempo, a que los niveles de Fatiga-Inmovilidad (FI) se mantenían sin cambios en las mujeres y aumentaban en los hombres. Estos resultados concuerdan con Rocheleau, Webster, Bryan y Frazier (2004) en los que se muestran diferencias en el estado de ánimo entre hombres y mujeres tras la práctica de actividad física. Estas diferencias se han referido a las distintas dimensiones que componen el POMS, como pueden ser el decrecimiento del nivel de FI o a mejoras del estado de ánimo en mujeres después del ejercicio. La diferencia en el comportamiento de hombres y mujeres en el estado de ánimo general puede tener varias explicaciones. Desde el punto de vista sociológico, una de las razones podría ser la mayor tradición que han tenido los hombres respecto a la participación en juegos o deportes de cooperación-oposición; parece que los hombres demandan más deportes colectivos, mientras que las mujeres prefieren los deportes individuales (Hellín, 2003). Las diferencias también se han explicado desde el punto de vista del género, debido a los códigos sociales masculinos o femeninos (Albinagra, García, Vázquez, Joaquín & Pazos, 2011).

Respecto a la dimensión Fatiga-Inmovilidad, la intensidad de juego pudo ser una de las causas de esta diferencia. Es decir, que las mujeres participaron a unas intensidades menores que los hombres, debido a que no se sintieron identificadas con los juegos. Los hombres se implican más en la actividad, ya que la identidad atlética se asocia positivamente más a la masculinidad y negativamente con la feminidad (Miller, Heinrich & Baker, 2000). Estos dos aspectos, el hecho de que las prácticas físicas propuestas en este estudio sean de cooperación-oposición y, como se ha comentado anteriormente, la mayor tradición que tienen los hombres en este tipo de prácticas, han podido causar la baja intensidad de juego de las mujeres y, por consiguiente, una disminución del indicador de Fatiga-Inmovilidad (FI) al final de las sesiones.

Conocer el efecto que puedan causar las prácticas físicas de cooperación-oposición se hace necesario para que el docente de educación física pueda cumplir con la competencia educativa de «aprender a desarrollarse como persona, siendo uno mismo, controlando las emociones negativas y valorándose de forma positiva y realista a sí mismo...» (Decreto 175/2007, art. 6.2.e). Estudios recientes (Lavega, Mateu, Lagardera & Filella, 2010; Torrents, et al., 2011) resaltan la importancia de las emociones positivas que suscitan diferentes tipos de juegos tradicionales en estudiantes universitarios. En el estudio que se presenta se ha intentado dar un paso más en el conocimiento de los estados de ánimo que suscitan los juegos tradicionales, concretamente, los de cooperación-oposición.

Es preciso reseñar algunas limitaciones como pueden ser la reducida muestra de estudiantes que participan en todas las sesiones de la intervención, es decir, la escasa relevancia de la muestra (efecto de tamaño pequeño), o el desequilibrio entre los participantes de diferente sexo. Para futuras investigaciones sería interesante aumentar los practicantes por sesión e igualar el ratio hombre-mujer; Asimismo, podría ser de gran interés conocer las posibles diferencias que pueda haber entre las distintas estructuras de prácticas de juego: las que se realizan en solitario, en oposición, en cooperación o las comentadas de cooperación-oposición. Intentando que todo ello sea en un ámbito de intervención educativo específico en edad, curso y ciclo. El cuestionario GES (Games and Emotion Scale), validado por Lavega, March y Filella (2013), para identificar la intensidad emocional experimentada en cada juego, podría ser un instrumento interesante que ayudaría a complementar los estudios de esta área.

La práctica de juegos tradicionales de cooperación-oposición en el ámbito educativo universitario provoca efectos en el estado de ánimo general y dicha vivencia es distinta según el género de los participantes. Conocer qué tipos de efectos provocan las tareas motrices de cada dominio de acción motriz ayudará al educador a elegir las mejores actividades para el logro de las competencias (Lavega, et al., 2011). Y ese conocimiento es indispensable para que el docente pueda cumplir con el currículo establecido en el decreto.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto *La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos de cooperación-oposición* (código DEP2010-21626-C03-02). Queremos agradecer al Ministerio de Economía y Competitividad, secretaria de Estado de Investigación Desarrollo e Innovación, por la ayuda concedida durante el trienio 2010-2012.

Referencias

- Albinagra, F., García, D., Vázquez, I., Joaquín, M., & Pazos, E. (2011). Actitudes hacia el ejercicio en estudiantes universitarios: relaciones con los hábitos alimenticios y la insatisfacción corporal. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 97-112.
- Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., & De Francisco, C. (2011). Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 537-548.
- Annesi, J. (2003). Sex differences in relations of cardiorespiratory and mood changes associated with self-selected amounts of cardiovascular exercise. *Psychological Reports*, 93(3), 1339-1346.
- Bonete, E., Moya, M., & Suay, F. (2010). La subescala confusión del POMS como indicador del impacto de la carga de entrenamiento en corredores de fondo y medio fondo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 4(2), 289-304.
- Campos, C., & Moncada, J. (2012). Efecto de diversas actividades físicas en el estado anímico depresivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 21(1), 9-24.
- Clark, V.A. (2005). *Causes role and influence of mood states*. New York: Nova biomedical books.
- Collinet, C. (2005). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix [Electronique Version]. Corps et culture, I. Descargado el 21-12-2006 de [<http://corpsetculture.revues.org/document704.html>]
- Cox, R.H. (2009). *Psicología del Deporte: conceptos y aplicaciones*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- De la Vega, R., Ruíz, R., García-Mas, A., Balague, G., Olmedilla, A., & Del Valle, S. (2008). Consistencia y fluctuación de los estados de ánimo en un equipo de fútbol profesional durante una competición de play off. *Revista de Psicología del deporte*, 17(2), 241-251.
- Devís, J., & Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Etxebeste, J. (2012). *Á Cloche-Pied. Les Jeux Sportifs Traditionnels et la socialisation des Enfants Basques*. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes.
- Franco, C., Molina, A., Salvador, M., & De la Fuente, M. (2011). Modificación de variables de personalidad mediante la aplicación de un programa psicoeducativo de conciencia plena (mindfulness) en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 136-147.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., & García-Merita, M.L. (1995). Forma abreviada del Perfil de los Estados de Ánimo (POMS). *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 29-39). Valencia: Universitat de València.

- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C., & Márquez, S. (2009). Validez concurrente de la versión española del Cuestionario de Recuperación-Estrés para Deportistas (RESTQ-Sport). *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 53-72.
- Hellín, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la región de Murcia: Implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F., & Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. En M.A. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo & J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física* (pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE*, 31(1), 151-166.
- León, J.A., Calvo, A., & Ramos, A.M. (2010). Actividad física y perfil anímico en un sector de la población sevillana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 271-286.
- Martínez de Santos, R. (2008). Ludomotrizitatea eskolan, posible al da horrelakorik?. *Jakingarriak*, 63, 36-57.
- Martínez de Santos, R. (2008). La conducta motriz. *VI Simposium Internacional Educación Física Deporte y Recreación*. Descargado el 28/05/2013 en [http://www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/ulpgc/comu1b.pdf]
- Mather, A.S., Rodríguez, C., Guthrie, M.F., McHarg, A.M., Reid, I.C., & McMurdo, M. (2002). Effects of exercise on depressive symptoms in older adults with poorly responsive depressive disorder: randomized controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 180, 411-415.
- McNair, D.M., Lorr, M., & Dropleman, L.F. (1971). *Profile of Mood States Manual*. San Diego: Education and Industrial Testing Service.
- Miller, J.L., Heinrich, M.D., & Baker, R. (2000). A look at Title IX and women's participation in sport. *Physical Educator*, 57(1), 8-13.
- Molinero, O., Salguero, A., & Márquez, S. (2012). Estrés-recuperación en deportistas y su relación con los estados de ánimo y las estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 163-170.
- Morgan, W.P. (1980). Test of Champions: The Iceberg profile. *Psychology Today*, 14, 92-108.
- Parkinson, B., Toterdall, P., Briner, R.B., & Reynolds, S. (1996). *Chaning moods: the psychology of mood and mood regulation*. London: Logman.
- Parlebas, P. (1990). *Activités Physiques et Éducation Motrice*. Paris: Éditions «Revue E.P.S.».
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes y M. Bellido (Coords.), *La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas. Primer congreso internacional de Educación Física. FIEP* (pp. 27-42). Cáceres: Diputación de Cáceres.
- Pellicer I. (2011). *Educación física emocional de la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Rajagopal I. (2012). Effect of gender difference and circadian rhythm on total mood disturbance of volleyball players. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 6(2), 179-189.
- René, B. X. (Dir.) (1996). *A quoi sert l'éducation physique et sportive?*. Paris: Éditions «Revue E.P.S.».
- Rocheleau, C.A., Webster, G.D., Bryan, A., & Frazier, J. (2004). Moderators of the relationship between exercise and mood changes: gender, exertion level, and workout duration. *Psychology & Health*, 19(4), 491-506.
- Ruiz, P.J., & Baena, A. (2011). Efectos del ejercicio aeróbico sobre los estados de ánimo de mujeres mayores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 20, 43-47.
- Ruiz, R. (2012). Relaciones entre características de personalidad y estados de ánimo: un estudio con deportistas de combate universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(1), 89-112.
- Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21, 33-61.
- Scarborough, J.E. (2012) Student-faculty trust and student success in pre-licensure baccalaureate nurse education. *Nurse Education Today*. [http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.08.006].
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Torres-Luque, G., Hernández-García, R., Ortega, E., & Olmedilla, A. (2010). Estudio de casos sobre el perfil de los estados de ánimo en judokas a lo largo de un período competitivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 5(1), 89-98.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1997). The measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of personality assessment*, 68, 267-296.
- Yueng, R.R. (1996). The acute effects of exercise on mood state. *Journal of Psychosomatic Research*, 40, 123-141.

