

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

Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education

Verónica Muñoz-Arroyave, Pere Lavega-Burgués, Antoni Costes, Sabrine Damian, Jorge Serma
Universidad de Lleida (España)

Resumen. En el contexto educativo, educar competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado, especialmente si se trabaja desde edades tempranas. La asignatura de educación física dispone de un gran repertorio de recursos pedagógicos para promover una educación física integral, destacando entre ellos el juego motor. El objetivo de este estudio fue desvelar la fuerza predictiva de dos variables asociadas al juego (dominio de acción motriz: juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición y competición: presencia o ausencia) sobre la intensidad emocional de los alumnos. Participaron en total 91 estudiantes de educación secundaria de Cataluña con edades entre los 12 y 14 años. Se realizaron ocho sesiones de intervención (un tipo de juego por sesión). Tras la práctica de los juegos, los participantes valoraron su experiencia emocional de 1 a 10 respondiendo el cuestionario validado GES. Para el análisis de los datos se aplicaron dos técnicas estadísticas diferentes pero complementarias: ecuaciones de estimación generalizadas y árboles de clasificación. Entre los principales hallazgos se destaca que: a) a través del juego motor se puede potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socio-emocionales; b) El profesor de educación física debería saber que la variable competición asociada al tipo de relaciones en el juego influye en la experiencia de emociones positivas. c) El juego es una fuente de vivencias emocionales positivas, especialmente los juegos cooperativos sin competición.

Palabras claves: educación física; juego motor; competición; emociones; dominios de acción motriz.

Abstract. In the educational context, forming emotional competences leads to very positive consequences in academic performance and subjective well-being of the students, especially if it is worked from early ages. Physical education has a large repertoire of pedagogical tools to promote an integral physical education, motor games standing out among them. The aim of this study was to investigate the predictive capacity of two characteristics of a game (motor action domain: psychomotor, cooperation, opposition and cooperation-opposition; and competition games: presence or absence) on emotional intensity. A total of 91 high school students from Catalonia participated. Eight 60-minute intervention sessions were conducted with games of the same type in each session. Emotional intensity was assessed at the end of the session using the GES questionnaire. For the data analysis, two statistical techniques were applied: generalized estimation equations and classification trees. The main findings indicated that: a) through motor games, the development of motor and socio-emotional competences can be enhanced; b) Physical education teachers should be aware that the interaction between competition and type of relationships during a game has an influence on experiencing positive emotions; c) games are a source of positive emotional experiences, especially the cooperative, non-competitive ones.

Keywords: Physical education; motor game; competition; emotions, motor domain.

Introducción

En los últimos años, han proliferado investigaciones surgidas desde distintas áreas de conocimiento relacionadas con la afectividad (emociones, sentimientos y estados de ánimo) y sus beneficios cognitivos, relacionales y sociales (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Nelis, Kotsou, Quidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, & Mikolajczak, 2011). Un hallazgo común de estas investigaciones es la necesidad de educar la afectividad para favorecer el desarrollo integral de la persona y su integración en la sociedad.

En el contexto educativo educar competencias emocionales origina unas consecuencias muy positivas en el rendimiento académico y el bienestar subjetivo del alumnado (e.g. Bisquerra, 2003; Diener, 2009; Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Schutz, & Pekrun, 2007). Autores como Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma (1995), destacan la necesidad de trabajar las competencias emociones desde edades tempranas y a lo largo de la etapa escolar para favorecer su desarrollo de manera integrada con otras competencias (e.g. cognitiva, comunicativa). Sin embargo, la incorpo-

ración de programas orientados a favorecer la afectividad de los alumnos en los centros educativos sigue siendo insuficiente (Duran, Lavega, Salas, Tamarit, & Invernó, 2014)

En el campo de la educación física las directrices curriculares establecen la formación de habilidades emocionales tanto en educación primaria como en educación secundaria (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2010; Ministerio de Educación y Ciencia, 2001). Para ello, el profesor cuenta con diferentes recursos pedagógicos de primer nivel como el juego motor el cual introduce al alumno en un laboratorio de vivencias motrices que llevan implícitas experiencias emocionales singulares. Estas vivencias si están asociadas al bienestar generan la adquisición de aprendizajes motores profundos ya que se adquieren con una significación emocional (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001), es decir, al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001).

La asignatura de educación física dispone de un gran repertorio de recursos pedagógicos. Entre estos, el juego motor es uno de las herramientas de primer orden cuando se trata de promover una educación física plural. Cada juego se basa en un sistema de reglas (derechos y prohibiciones) que pone a prueba a sus protagonistas de un modo distinto. Según la teoría de la acción motriz, todo juego dispone de una lógica interna o mecanismo de funcionamiento asociado a un conjunto singular de relaciones con los demás participantes, el espacio, el tiempo y el material (Parlebas, 2001).

Atendiendo al criterio de relación motriz con los demás jugadores, los juegos o cualquier práctica motriz pueden agruparse en cuatro grandes familias o dominios de acción motriz: a) juegos psicomotores, cuando el juego se realiza en solitarios; b) juegos cooperativos, cuando se cuenta con la ayuda de un compañero para la consecución de un objetivo común; c) juegos de oposición, cuando hay un adversario que se opone a la consecución de mi objetivo; y d) juegos de cooperación-oposición, cuando tengo compañeros que me ayudan en mi objetivos (equipo) pero al mismo tiempo hay un equipo rival que se opone a mi objetivo.

Es necesario destacar que en estas cuatro familias de juegos puede haber presencia o ausencia de competición. Las reglas de los juegos con competición o juegos con memoria de resultado indican de una forma exacta las posibles formas para determinar el vencedor: a) sistema de clasificación, se utiliza comúnmente en carreras de coches, de atletismo y permite clasificar a los participantes según el tiempo obtenido; b) tiempo límite, el ganador se determina cuando el tiempo ha llegado a su fin (e.g. fútbol, baloncesto...); c) a puntuación límite, consiste en la obtención de un resultado determinado (e.g. voleibol, tenis...); y d) Puntuación y duración límite, donde la actividad puede finalizar de cualquiera de las dos formas (e.g. judo, taekwondo...). Por otro lado, están los juegos donde el final no está determinado por las reglas del mismo sino por la acción de un evento exterior al propio reglamento, como podría ser la voluntad de los jugadores, el final del recreo o el momento de volver a casa (Etxebeste, del Barrio, Urdangarín, Usabiaga, & Oiardi, 2014; Parlebas, 2001) y, por tanto, los objetivos no están orientados a un marcador final y la atención está centrada en el componente lúdico del juego (Parlebas, 2001).

La presencia o ausencia de la competición en las clases de educación física es un tema motivo de debate. Diferentes autores señalan la importancia (Lagardera, 2009) y los beneficios que tiene el uso de la competición a nivel afectivo y motivacional (e.g. Bernstein, Philips, & Silverman 2011). Sin embargo, contrario a lo que se cree, la competición no siempre favorece las vivencias afectivas ni el cumplimiento de los objetivos, a pesar de su presencia desmedida en los currículos de educación física sin ningún criterio o justificación (Lagardera & Lavega, 2004).

Con relación al proceso de adquisición de competencias emocionales, algunos autores (e.g. Bisquerra & Pérez, 2007) establecen cinco fases, la primera de ellas es fundamental para que el alumno avance este proceso: la toma de conciencia emocional. Consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. En estos procesos las emociones pueden ser valoradas de forma positiva si se satisfacen las expectativas o están en camino de satisfacerse generando un bienestar subjetivo o de forma negativa originando sensación de malestar y sentimiento de desagrado cuando el objetivo que alumno busca no se cumple (Bisquerra, 2000; Lazarus, 1991).

Plantear una educación física emocional comporta actuar experiencias educativas profundas donde el alumno se sitúa como centro de interés de todo acto educativo. Para ello es necesario reconocer el alumno como un sistema inteligente, el cual al participar en cualquier situación motriz

moviliza de manera unitaria todas las dimensiones de su personalidad (biológica, cognitiva, afectiva y relacional) (Parlebas, 2001), dejando atrás modelos mecanicistas y deportivistas los cuales centran su atención en aspectos muy concretos de la motricidad limitándose a la enseñanza de cómo realizar un lanzamiento, de cómo botar un balón o de cómo realizar un golpeo (Lagardera & Lavega, 2004) y olvidando otros de suma importancia como los sería la afectividad (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Ennis, 2014).

Algunas investigaciones han demostrado la fuerza de las variables asociadas al juego (tipo de relaciones motrices y competición) para predecir las vivencias emocionales de los participantes (Duran, et al., 2014; Etxebeste, et al., 2014; Lavega, et al., 2014; Miralles, Filella, & Lavega, 2017; Rovira, López Ros, Lagardera, Lavega, & March, 2014). Estos estudios indican que el juego desencadena principalmente emociones positivas, especialmente cuando se hace uso de juegos sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición) sin competición (e.g. juegos en los que los jugadores se permutan los roles, en juegos de persecución; o cambian de equipo, como en la pelota cazadora...). Cuando se emplea la competición con un marcador final, las intensidades emocionales pueden ser más elevadas que en los juegos sin competición a condición de ganar (Lavega, et al., 2014).

En los juegos con competición, la efervescencia emocional se produce sobre todo al observar el desenlace final, en el caso de los juegos sin competición, las emociones están asociadas a las experiencias y anécdotas vividas durante los mismos, los participantes se liberan del resultado para una interpretación más libre y centrada en la dimensión lúdica del juego (Etxebeste, et al., 2014).

Estos hallazgos constatan la importancia que debe concederse a la educación de la afectividad en las diferentes etapas educativas, así como la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en el desarrollo de competencias socio-emocionales con el objetivo de fomentar una educación integral que vaya más allá de contenidos netamente académicos.

A partir de este marco teórico de referencia, el objetivo de este estudio fue desvelar la fuerza predictiva de dos variables predictoras asociadas al juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) sobre la intensidad emocional de estudiantes de educación física de secundaria

Método

El estudio correspondió a un diseño predictivo transversal (Ato, López, & Benavente, 2013) ya se exploró la relación funcional de diferentes variables predictoras (variables independientes) sobre la variable criterio (intensidad emocional, entendida como variable dependiente). La muestra fue intencionada (no aleatorizada) y no se empleó ninguna forma de control de las variables extrañas sobre la relación funcional ya que al tratarse de una experiencia educativa no se modificaron las condiciones habituales de las sesiones de educación física de los participantes (distribución de los grupos de estudiantes, número de estudiantes del género masculino y femenino...).

Participantes

Participaron 91 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña, durante el curso académico 2014-2015, 46 hombres (50.5%) y 45 mujeres (49.5%), con un rango de edades de 12 a 14 años ($M = 13.4$, $DT = .91$).

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

Procedimiento e Instrumento

Antes de la intervención se llevó a cabo una sesión de formación en emociones, de 1 hora 15 minutos de duración en la que se explicaron las condiciones de participación y se presentaron los instrumentos. En la fase de recogida de datos los estudiantes participaron en ocho sesiones de intervención durante las clases de educación física. Se realizaron dos sesiones por cada tipo de juego, una con presencia de competición (se ganaba o se perdía) y otra sin competición (nadie perdía, no había un marcador final). Los juegos fueron los siguientes:

1. Psicomotor con competición: **Carreras con balón** El juego es una carrera de velocidad de ida y vuelta botando el balón de baloncesto. Los jugadores se distribuyen por igual número de participantes en 2 hileras en la línea de fondo de la cancha de baloncesto. Las formas de desplazamiento eran pactadas por los jugadores (botando con las dos manos, botando con la mano derecha...). 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. **Lanzamientos**. En una cancha de baloncesto, desde el tiro libre un jugador realizará un lanzamiento con la finalidad de anotar, si lo consigue sumará un punto, posteriormente deberá recoger la pelota pasarla al siguiente de la fila y ubicarse al final de la misma. Cada jugador podrá realizar 5 lanzamientos. Gana el jugador que consiga el máximo de puntos.

2. Psicomotor sin competición: **Desplazamientos**. Cada uno de los alumnos con una pelota de baloncesto conduce la pelota de diferentes formas por la pista (con una mano, luego con la otra, alternando, con desplazamientos lineales, zigzag). **Entradas a canasta**. Ubicados en hileras desde el centro del campo, realizar un doble ritmo con lanzamiento, la pelota será recogida por un jugador ubicado cerca del aro y posteriormente pasará la pelota al siguiente jugador de la hilera y pasará a ubicarse al final de la misma. El jugador que realizó el lanzamiento pasará a ubicarse cerca del aro, y así sucesivamente por 10 minutos.

3. Cooperación con competición: **Salto de púdola**. Los jugadores se distribuyen en grupos de 6-8 personas, quedando al final un número par de grupos. Cada equipo tendrá un equipo rival con quien van a competir para ver quien consigue llegar antes al otro extremo de la pista saltando por encima de los compañeros, quienes estarán flexionados simulando un potro. 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). **Pasa y gana**. En los mismos grupos las personas se disponen en círculo para competir contra otro grupo, a la señal comienzan a pasarse

entre ellos una pelota de goma 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. Inicialmente se hará sin victoria y posteriormente se incluirá la competición manipulando 3 balones por equipo. Los balones pueden ir introduciéndose por el primer jugador, uno detrás de otro, 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.

4. Cooperación sin competición: **Entradas de comba**. Mientras dos compañeros mueven la cuerda por los dos extremos, el resto se ubica en una fila un lado de la comba, estos deben de entrar para salir al otro lado sin saltar la comba, luego haciendo un salto, dos saltos y tres saltos. **La comba «una y dos, hola y adiós»**. Hay dos jugadores sujetando cada extremo de la cuerda y otro grupo de saltadores. Los jugadores hacen girar la cuerda a lo alto al ritmo de la canción, los saltadores comienzan a cantar y a saltar bajo la cuerda, 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. Cualquier jugador que bloquee la cuerda al saltar reemplaza a un jugador de los extremos y el juego se reinicia colocándose este en la última posición de la fila. Ejemplo de una canción «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.

5. Oposición con competición: **Blancos o negros**. Por parejas, 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. El profesor dirá uno de los dos colores, el nombrado tratará de pillar al adversario antes de que llegue al extremo de la pista. 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. Es necesario garantizar que al terminar el juego los dos jugadores hayan perseguido y huido igual número de veces. **Pulso**. Por parejas, hay una línea entre ambos que los separa, se deben de realizar tres acciones diferentes. La primera es atraer hacia nuestro lado al adversario (pasar el río), cogidos de ambas manos, a la señal tiramos, para traer hasta nuestro campo (orilla) al contrario y evitar que él haga lo mismo, gana el mejor de 5 combates. La segunda es desequilibrar en un pie, cogidos de la mano 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. Deben tratar de hacer que el contrario mueva un pie. Para ello se puede mover la mano cogida buscando el des-

equilibrio, pero nunca con acciones bruscas o golpes, sino de forma controlada, gana el mejor de 5 combates. Y la tercera es desplazar, se trata de sacar al contrario de un espacio preestablecido (1x1m), por ejemplo, el área circular de tiros libres de baloncesto, sin utilizar las manos ni golpeando, hombro con hombro, empujamos al contrario hasta sacarlo completamente de la zona, gana el mejor de 5 combates.

6. Oposición sin competición: **Perseguir Imitando**. 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. Cuando toque a un adversario éste pasa a ser el nuevo cazador. **Lo que el viento se llevó**. En grupos de 15 personas aproximadamente, 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 tengan calcetines azules...). 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.

7. Cooperación-oposición con competición: **Balón quemado**. 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) 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 objetivo es eliminar a todos sus adversarios al impactarlos con la pelota debajo de la cintura, si alguien es impactado deberá desplazarse a la prisión de sus adversarios con la pelota. Para volver a su campo los prisioneros deben intentar matar a un rival con la pelota, estos también pueden permanecer en la zona de prisioneros y desde allí cooperar con sus compañeros realizándose pases para tratar de sorprender a sus rivales en una acción rápida, los prisioneros también pueden recibir pases de sus compañeros. 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. 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 prisión siguen en todo momento en 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.

8. Cooperación-oposición sin competición: **Pelota cazadora**. Un jugador-cazador lanza el balón tres veces la pelota al aire y la recupera sin desplazarse para intentar alcanzar a uno de los jugadores-conejo que se desplazan libres. 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. Una vez iniciado el juego, los conejos tocados se convierten en cazadores; ahora con sus nuevos compañeros pasa el balón para intentar tocar a otros conejos sin desplazarse o 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. 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.

En la valoración de los estados emocionales de los estudiantes se empleó el cuestionario Games and Emotions Scale (GES) validado por Lavega, March, & Filella, (2013), debían indicar (de 1 a 10) la intensidad emocional que habían experimentado mientras jugaban.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se emplearon dos técnicas estadísticas diferentes pero complementarias: un modelo multinivel representado por los árboles de clasificación (Morgan & Sonquist, 1963) y el modelo lineal generalizado mediante el uso de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) (Ato, et al., 2013). Estos modelos se consideran especialmente recomendables para este tipo de estudios (Ato, et al., 2013).

Inicialmente se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades emocionales mediante el test Kolmogorov-Smirnov rechazando la hipótesis de normalidad debido a la asimetría de la distribución. En relación con el modelo multinivel se usó la técnica denominada árboles de clasificación CHAID (Morgan & Sonquist, 1963), con un sistema validación cruzada del sistema y se prolongó hasta considerar 50 como número mínimo de casos en los nodos terminales y 100 casos en los nodos padres. Con el procedimiento CHAID se pretendió explicar el nivel de predictibilidad dos variables: tipo de juego (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición) y competición (con competición o sin competición) sobre las emociones experimentadas (emociones positivas o negativas).

Posteriormente, los datos también se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable, para establecer como interaccionaban las variables tipo de juego y la competición con las emociones. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañados por el tamaño del efecto basados en la *d* de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas (Rosnow & Rosenthal, 2009).

Se estudiaron los efectos de dos variables independientes: a) tipo de juego (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición); y b) competición (con competición, sin competición) sobre la intensidad emocional (positiva y

negativa). Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

Resultados

Al realizar la descripción de los resultados con ambos análisis estadísticos se observan diferencias significativas en las intensidades emocionales con relación a las variables competición y relación motriz (tabla 1 y figura 1).

Tabla 1.
Efectos del modelo lineal de GEE.

Factor	Chi-cuadrado de Wald	gl	p
Emociones	701.449	1	<.001
Competición	15.693	1	<.001
Relación motriz (Dominio)	35.704	3	<.001
Emociones*Competición	17.730	1	<.001
Competición*Relación motriz	28.726	3	<.001

Según el orden jerárquico de los árboles de clasificación (figura 1), el tipo de emoción fue la primera variable predictora, con diferencias estadísticamente significativas entre las emociones positivas y negativas (nodos 1 y 2). Las GEE indicaron mayor intensidad en las emociones positivas ($p < .001$, $M = 4.66$, $DT = .12$, $d = 30.2$, $CI [29.68, 30.73]$) en comparación con las emociones negativas ($M = 1.33$, $DT = .035$).

La segunda variable predictiva fue la competición en el juego (nodos 3 y 4) diferenciando entre la presencia o ausencia de esta en los juegos. Estos datos se confirman con los obtenidos en las GEE, las cuales indican que los juegos sin competición causaron mayor intensidad emocional en los participantes ($p < .001$, $M = 3.12$, $DT = .063$, $d = 3.6$, $CI [3.5, 3.7]$) en comparación con los juegos con competición ($M = 2.86$, $DT = .079$).

Finalmente, la tercera variable predictiva según el orden jerárquico fue el tipo de juego atendiendo a la relación motriz (nodo 5, 6 y 7). Los resultados de los árboles de clasificación coinciden con las GEE, al observar que los juegos de oposición ($M = 3.21$, $DT = .073$) presentaron mayor intensidad emocional en comparación con los juegos psicomotores ($p < .001$, $M = 2.80$, $DT = .085$, $d = 5.17$, $CI [5.07, 5.27]$), y también que los de cooperación-oposición ($p = .021$, $M = 3.00$, $DT = .089$, $d = 2.58$, $CI [2.51, 2.64]$) y de cooperación ($p = .008$, $M = 2.96$, $DT = .091$, $d = 3.03$, $CI [2.95, 3.10]$).

Con relación a las emociones negativas, las características del juego no fueron determinantes para predecir este tipo de emociones.

Las emociones suscitadas en el juego por la competición

Al analizar la competición y el tipo de emociones vivencias en los juegos, el árbol de clasificación desveló que la primera variable predictiva de las emociones positivas fue la competición, diferenciando entre la presencia o ausencia de este factor. Las GEE confirmaron que las emociones positivas fueron más intensas en los juegos con competición ($p < .001$, $M = 4.37$, $DT = .16$, $d = 25.69$, $CI [25.24, 26.14]$) y también sin competición ($p < .001$, $M = 4.93$, $DT = .114$, $d = 42.6$, $CI [41.86, 43.34]$) en comparación con las emociones negativas en ambos tipos de juegos (con competición: $M = 1.353$, $DT = .045$; sin competición: $M = 1.31$, $DT = .038$). Las emociones negativas no mostraron ninguna variable predictiva a tener en cuenta en el árbol de clasificación.

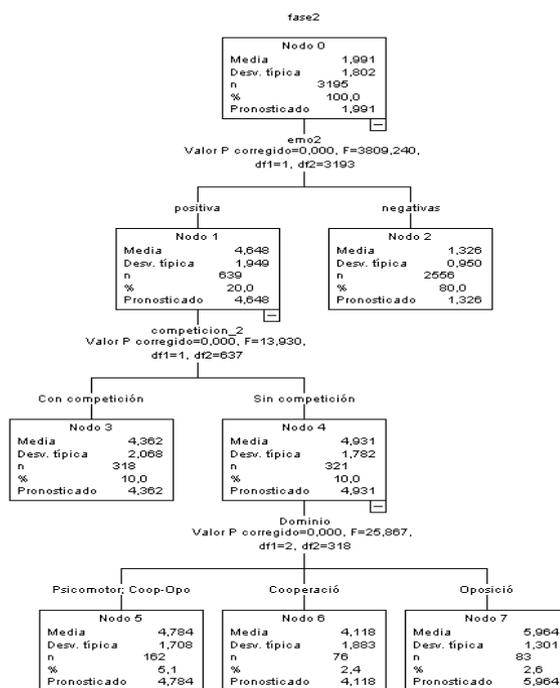


Figura 1. Variables predictivas de la intensidad emocional en alumnos de secundaria

Las emociones suscitadas en el juego por las relaciones motrices y la competición

Después de la competición, la principal variable predictiva para las emociones positivas fue el tipo de relación motriz en el juego. Los árboles de clasificación indicaron que los juegos sin competición generaron mayor bienestar, específicamente en los juegos de oposición, seguidos de los juegos psicomotores, de cooperación-oposición y de cooperación. En los juegos con competición no se detectó ninguna variable predictiva. Sin embargo, las GEE revelaron que cuando los juegos incorporaban la competición por un marcador final, los juegos psicomotores originaron menor intensidad emocional ($M = 2.66$, $DT = .10$) que los otros juegos sociomotores: juegos de cooperación ($p = .012$, $M = 2.97$, $DT = .19$, $d = 2.04$, $CI [1.98, 2.10]$), de oposición ($p < .001$, $M = 2.93$, $DT = .088$, $d = 2.86$, $CI [2.79, 2.93]$), de cooperación-oposición ($p = .012$, $M = 2.90$, $DT = .11$, $d = 2.28$, $CI [2.22, 2.34]$).

Discusión

Esta investigación tenía como objetivo desvelar la fuerza predictiva de las características del juego (dominio de acción motriz y presencia o ausencia de competición en el juego) para explicar la intensidad emocional de estudiantes de secundaria.

Los árboles de clasificación pusieron al descubierto patrones de comportamiento en las emociones positivas de los participantes, mientras que con las emociones negativas no se obtuvo ningún patrón, coincidiendo con los hallazgos de estudios previos que indican el efecto de los juegos motores sobre las emociones positivas de los participantes (Duran, et al., 2014, Lavega, et al., 2014, Muñoz, Lavega, Serna, Sáez de Ocariz, & March, 2017). Una vez más se confirma el papel del juego motor como factor desencadenante de emociones positivas y como herramienta potencial para trabajar las competencias socio-emocionales en adolescentes, ya que du-

rante los juegos los participantes se sumergen en un laboratorio donde pueden identificar, comprender, expresar y regular sus propias emociones.

Favorecer las experiencias positivas durante el juego ayudará al estudiante a consolidar su personalidad, a asumir retos, abrir su mente ante las dificultades resolviendo los problemas de manera óptima, así mismo se crearán vínculos con otras personas mejorando sus habilidades relacionales en el contexto educativo y en la sociedad. Por tanto, el profesor de educación física que pretenda educar las competencias socio-emocionales, debería considerar las variables asociadas a la lógica interna del juego como sería el tipo de relación motriz en el juego planteado y la presencia o ausencia de competición durante el mismo para generar bienestar (Duran & Costes, 2018; Etxebeste, et al., 2014; Lavega, et al., 2014; Miralles, et al., 2017), sin olvidar que, además de estas variables, las vivencias afectivas también tienen un carácter subjetivo y están influenciadas por el significado personal que cada uno de los participantes le otorgue a esa experiencia (Bisquerra, 2000).

Las prácticas motrices propuestas permitieron a los participantes vivenciar múltiples experiencias de bienestar vinculadas a la victoria, a la derrota o a la ausencia de competición durante los mismos. En este caso, fueron los juegos sin competición, los que causaron mayor intensidad emocional positiva, probablemente se deba a que en este tipo de juegos las experiencias están vinculadas generalmente a la dimensión lúdica del intercambio de secuencias motrices que se desencadenan durante la partida (Etxebeste, et al., 2014). En estos juegos las acciones motrices carecen de carácter excluyente y no se clasifica a los participantes en ganadores y perdedores, por tanto, no están orientadas hacia un marcador final (Lagardera & Lavega, 2003), alejando a los protagonistas del estrés competitivo propio de otro tipo de prácticas motrices como los deportes, donde se clasifica a los participantes (Lavega, et al., 2011; Parlebas, 2001).

Así como la presencia o ausencia de competición durante el juego son determinantes para las emociones positivas de los participantes, el tipo de relación motriz que se produce durante el mismo también condicionan la afectividad de los participantes. Se constata que la experiencia emocional es diferente cuando se practican juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación oposición (Parlebas, 2001; Lavega, et al., 2014, Lavega, Lagardera, Prat-ambròs, Muñoz-Arroyave, & Costes 2018).

En el caso de los juegos de cooperación-oposición y en los juegos psicomotores, los alumnos experimentaron intensidades emocionales positivas más intensas ya que no se tenían que compararse directamente con sus adversarios; los retos eran con ellos mismos conociendo sus debilidades y fortalezas, pero sin caer en la necesidad de saber si se es el mejor o no. Estas situaciones los alejan de una realidad social donde constantemente están estimulados de forma consciente o inconsciente para competir, compararse y alcanzar el reconocimiento de los demás.

Conclusiones

El juego motor es una excelente herramienta pedagógica para trabajar las competencias socio-emocionales en secun-

daria, ya que genera principalmente emociones positivas muy intensas en comparación con las emociones negativas.

El profesor de educación física debería saber que a través del juego motor se puede potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socio-emocionales. Para ello, es necesario conocer los efectos que causan en los participantes las tareas motrices propuestas según su lógica interna, ya que las emociones positivas están condicionadas por factores como el tipo de juego realizado y la presencia o ausencia de competición. Esta aportación brinda una herramienta al profesor de educación física en la seleccionar los contenidos a desarrollar (e.g. juegos sin competición) cuando el objetivo de la sesión este orientado a generar experiencias afectivas positivas.

Con relación a las emociones negativas, se ha observado que estas no fueron causadas por aspectos relacionados con el juego, sin embargo, es importante profundizar en este aspecto ya que esto le permitirá al profesor de educación física realizar intervenciones practicas con mayor criterio, siempre buscando favorecer la formación integral de sus alumnos.

De cara a investigaciones futuras, sería interesante saber si estas tendencias emocionales se repiten en otro tipo de población y ubicación geográfica. Asimismo, sería de total interés continuar estudiando la contribución del juego durante la clase de educación física en la regulación y control de las emociones, desarrollando las otras fases que están presentes en el proceso de adquisición de competencias emocionales.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC-Lleida) a través del proyecto 2015 PINEF 00002.

Referencias

- Alonso, J.I., Gea, G., & Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: 10.6018/reifop.16.1.179461
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Bernstein, E., Philips, S., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69-83. doi: 10.1123/jtpe.30.1.69
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.),

- The science of well-being* (pp. 11-58). New York: Spring.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2014). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(70).
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6-13. doi: 10.1080/02701367.2014.872979
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., & Oiárbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament. (2010). *Educació Física a l'ESO. Orientacions per al desplegament del currículum*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/60cefe13-1d35-4197-92e2-9fdd78f14110/orientacions_educacio_fisica_eso.pdf
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Lagardera, F. (2009). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI. *Citius, altius, fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*, 2(1), 49-71.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-ambrós, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2018). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 1-10.
- Lavega, P; March, J; & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58(302), 415-434.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocariz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196-203.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: Why, when, and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, 217(1), 6-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.1.6>
- Rovira, G., López Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 105-125. doi: 10.6018/j/194111
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.) (2007). *Emotions in education*. San Diego: Academic Press.

