

Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios

Sports games and his influence in the emotional management in university students

Jogos esportivos e sua influência na gestão emocional em estudantes universitários

Gea García, G.M.¹, Alonso Roque, J.I.², Yuste Lucas, J.L.² y Garcés de los Fayos Ruiz, E.J.²

¹ Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), España; ² Universidad de Murcia, España

Resumen: Los objetivos de este estudio fueron identificar las intensidades emocionales (positivas, negativas y ambiguas) durante la práctica de juegos deportivos de oposición con y sin competición y comprobar la relación existente con el historial deportivo de los participantes. Participaron 147 estudiantes universitarios, los cuales cumplimentaron el cuestionario GES (Game and Emotions Scale) desarrollado y validado por Lavega, March y Filella (2013). Las ecuaciones de estimación generalizadas mostraron diferencias significativas ($p < .001$) en las variables tipo de emoción, tipo de resultado y huella deportiva del participante. Las emociones positivas se vivieron con mayor intensidad en los juegos, mientras que las emociones negativas y ambiguas fueron más bajas que las positivas. La huella deportiva fue determinante para las variaciones emocionales experimentadas, mostrando los jugadores con mayor experiencia y nivel competitivo puntuaciones menores en las emociones suscitadas durante la práctica de juegos deportivos de oposición. Los resultados contribuyen a orientar las intervenciones de futuros profesionales gracias a las experiencias prácticas vivenciadas.

Palabras clave: Educación física, juegos deportivos, huella deportiva, dominio motriz, emociones.

Abstract: The aims of this research were to identify emotional intensities (positive, negative and ambiguous) for the competitive and non-competitive practice of opposition sports games and verify the existing relation with participants' sports trace. One hundred and forty seven college students took part in the research who completed the questionnaire GES (Game and Emotions Scale) developed and validated by Lavega March and Filella (2013). Generalized estimating equations showed significant differences ($p < .001$) in the emotion type variables, type of result and participants' sport trace. Positive emotions were experienced more intensely on the games,

while negative emotions and ambiguous were lower than positive. The presence of previous experience was an import factors to variations experienced emotional, showing the players with more experience and competitive level lower scores on the emotions aroused during the opposition sports games. Results help guide future interventions by professionals due to the experienced practical experience.

Key words: Physical education, sport games, sport trace, motor action domains, emotions.

Resumo: Os objetivos deste estudo são identificar as intensidades emocionais (positivo, negativo e ambíguo) para a prática de jogos desportivos de oposição com e sem competição e conferir a relação existente com o registro desportivo dos participantes. Participaram um total de 147 estudantes universitários que completaram o questionário GES (Game e Emoções Scale) questionário desenvolvido e validado por Lavega, March e Filella (2013). As equações de estimação generalizadas mostraram diferenças significativas ($p < 0,001$) no tipo variável de emoção, resulte tipo e a impressão de esporte do participante. As emoções positivas foram vividas com mais intensidade nos jogos, enquanto as emoções negativas e ambiguas foram menores que o positivo. A presença de experiência anterior de esportes foi decisiva para as variações emocionais experimentadas, mostrando para os jogadores com mais experiência e nível competitivo menor pontuações nas emoções que surgem durante a prática de jogos desportivos de oposição. Os resultados contribuem para guiar as intervenções de futuros profissionais graças às experiências práticas vivenciadas.

Palavras-chave: educação física; jogos de esportes; presença de experiência esportiva; domínio motor; emoções.

Introducción

A día de hoy la literatura científica define el ámbito educativo como algo complejo y variable. Centrándonos dentro de este contexto en la práctica de educación física (EF) y deporte, las investigaciones señalan un enfoque variado en su estudio como consecuencia de esto y de su revaloración en los últimos tiempos (Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia, 2003).

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Gemma M^a Gea García. Facultad de Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Campus Los Jerónimos 135. Guadalupe 30107 (Murcia). Email: gmgear@ucam.edu

De forma tradicional, en EF las investigaciones se centran en la búsqueda de la relación entre los aprendizajes y el desarrollo de conocimientos y capacidades cognitivas (Molero, Ortega y Moreno, 2010). Sin embargo, a día de hoy se consideran otros elementos tanto de tipo emocional, como social, cultural y ambiental, puesto que las investigaciones los definen como pilares fundamentales que alteran los procesos de enseñanza aprendizaje (Gil y Pastor, 2003; Järvenoja y Järvelä, 2005; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013).

Concretamente, las nuevas tendencias señalan la afectivi-

dad como un agente prioritario para la adquisición de competencias a nivel curricular, ya que permiten al alumnado gestionar y regular su comportamiento (Alonso, Gea y Yuste, 2013; Molero et al., 2010; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014), siendo la EF un escenario privilegiado por su capacidad para presentar infinidad de actividades que activan en los estudiantes diferentes emociones (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Linnenbrink, 2006; Pekrun, 2005). Sin embargo, el papel de las emociones está poco explorado en este ámbito (Bisquerra, 2000), centrándose la mayoría de las investigaciones en el campo deportivo (Lane, Devonport, Soos, Karsai, Leibinger y Hamar, 2010; Lane, Jackson y Terry, 2005; Lavega et al., 2013b; Lazarus, 2000).

A modo de ejemplo y para clarificar su importancia y papel a nivel deportivo, se puede ver como las emociones se consideran un elemento predictor del rendimiento deportivo obtenido. Jones (2003), Lane et al. (2010) y Lane et al. (2005a) consideran la práctica deportiva como una experiencia emocional variable en función del resultado obtenido por el deportista. En esta línea, Stevens, Lane y Terry (2006) y Wong, Thung y Pieter (2006) encontraron para una muestra de deportistas que practican artes marciales una relación directa entre las emociones suscitadas y la consecución o no del éxito deportivo. Concretamente, obtuvieron una puntuación elevada de las emociones negativas para los deportistas que no obtuvieron la victoria en sus combates.

Dentro del campo de estudio de la psicología deportiva, el conocimiento de las emociones permite obtener un feedback que es de gran importancia para el deportista en muchos sentidos (Lane et al., 2010; Lazarus, 2000). Por un lado, determina el comportamiento del deportista, con el fin de anticiparse ante determinadas emociones, lo que garantiza la mejora de los aprendizajes individuales del mismo. Por otro lado, el control y dominio de las emociones evita evocar situaciones o experiencias motrices que emocionalmente se asocian a experiencias negativas, que podrían afectar y entorpecer el rendimiento deportivo (Lane et al., 2010).

Bajo el prisma educativo, Oiarbide, Martínez- Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin (2014) señalan la EF como un ámbito de intervención motriz parecido al generado en la práctica deportiva de ocio, escolar o competitiva, por lo que el estudio de las emociones es determinante dentro del contexto educativo, ya que permite conocer la conducta y facilita el aprendizaje de habilidades sociales (Bisquerra, 2003, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007). Lavega, Araújo y Jaqueira (2013) y Lavega et al. (2013c) afirman que la EF permite promover aprendizajes a través de la acción motriz con un carácter vivencial e interactivo, lo que le confiere un papel relevante a la emoción y afectividad dentro del ámbito educativo (Holt, Streat y García, 2002; Parlebas, 2001).

Bisquerra (2000, 2003) define las emociones como un estado complejo del organismo. Está caracterizado por una

excitación o perturbación ante un evento interno o externo que predispone a una respuesta organizada. Además Valleraud y Blanchard (2000) y Bisquerra (2003) afirman que las emociones se identifican con una respuesta multidimensional condicionada por aspectos de carácter fisiológico, comportamental, cognitivo y social. Esto condiciona la reacción de la persona de acuerdo con la valoración subjetiva del significado asignado a un acontecimiento, que en nuestro caso se identifica con el juego deportivo (Alonso, Lavega y Gea, 2013; Bisquerra, 2000, 2003).

Al hilo de estas consideraciones, Lázarus (1991) en su Teoría Relacional- Cognitiva- Emocional afirma que las respuestas emocionales son específicas y están relacionadas con los procesos de evaluación establecidos por el sujeto en función del resultado obtenido. Resultado que puede ser positivo o negativo. Esto altera las reacciones del individuo en función del significado relacional establecido entre el mismo y el medio donde se desarrolla la acción deportiva. Completando esta clasificación (Bisquerra, 2000) establece una categoría más para las emociones, lo que permite diferenciar entre emociones positivas, negativas y ambiguas, según se cumplan o no las expectativas.

Bisquerra (2003), Bisquerra y Pérez (2007), Lavega et al. (2013c), Pérez- Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) o Pérez- Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) señalan que educar en la adquisición de competencias emocionales permite explicar la relación surgida entre la persona y el ambiente, siendo esencial para el desarrollo integral del alumnado. Esto facilita el conocimiento de los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro del aula de EF. Procesos de enseñanza aprendizaje variables en función de la afectividad, ya que el aprendizaje depende de las emociones, proporcionando las positivas un aumento de la motivación por aprender (Bisquerra, 2009; Lázarus, 2000; Perkun, Goetz y Titz, 2002). Gil y Pastor (2003) y Pavón et al. (2003) van más allá y recuerdan que la motivación debe ser una de las mayores preocupaciones del docente a la hora de seleccionar los contenidos a impartir. Es más el papel que juega la gestión motivacional es crucial. La autorregulación de la motivación implicaría el ajuste y la gestión de la ansiedad y las emociones negativas asociadas a la tarea que deben realizar los estudiantes (Cavanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosário, 2009).

En esta línea de aprendizaje, no hay que olvidar que la consideración de la afectividad debe afrontarse desde la dualidad. Por un lado es evidente su interacción con el proceso de aprendizaje del discente, pero también es clave en la formación del docente. Permite una mejora en la intervención docente y provoca un reajuste de la realidad educativa vivenciada en el aula (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014). García (1998) y González y Campos (2010) afirman que la mejora del sistema educativo se basa en la conformación de un co-

lectivo con suficiente preparación. Para ello, este autor aboga por una formación con un carácter eminente práctico, donde haya una conexión real entre aspectos teóricos y prácticos. En este sentido, Sánchez y García- Varcárcel (2002) afirman que el aprendizaje es un proceso vivo basado en varios elementos, donde la experiencia propia que ha tenido como alumno el propio docente es determinante. Y por último, Granero y Baena (2011) destacan de forma bastante acertada la necesidad patente de innovar en EF a través de los contenidos impartidos y se hacen eco de las investigaciones realizadas en este ámbito por otros autores que plantean enseñanzas dentro de esta área desde un prisma diferente.

Al considerar el estudio de las emociones, se debe hacer eco de otro factor mencionado en la literatura. Este afecta a las respuestas emocionales vivenciadas en la práctica deportiva y se identifica con la experiencia deportiva, que a partir de ahora se denominará como *huella deportiva*. Jones (2003), Lane et al. (2010) o Lane et al. (2005a) señalan diferencias en los niveles emocionales para deportistas en función de su experiencia deportiva. La diferencia es clara, cuanto mayor es la experiencia previa que atesora un deportista, mejor controlará sus emociones. Lázarus (2000) señala que existen diferencias en el modo de actuar y reaccionar de las personas. Adecuando esto al ámbito de práctica deportiva, las metas u objetivos marcados por los practicantes de una modalidad deportiva, difieren en función del nivel de práctica. Como ejemplo claro, Lázarus compara dos patrones de práctica deportiva diferente. Por un lado, señala a un deportista olímpico y por otro, una práctica deportiva regular. Evidentemente ambos practicantes requieren de una motivación alta hacia la práctica, pero su activación emocional es diferente. El individuo reacciona de forma diferente ante las mismas situaciones, y esto depende del significado o interpretación que haga de la situación deportiva en la que se encuentra.

En cambio, en el meta- análisis publicado por Beedie, Terry y Lane (2000) las puntuaciones emocionales obtenidas fueron similares para deportistas y sedentarios, lo supone un punto de controversia a estudiar y discutir respecto a la huella deportiva.

En esta línea, Lagardera y Lavega (2011), Lavega et al (2011), Lavega et al (2013a,b), Parlebas (2001) o Torrents, Mateu, Planas y Dinusova (2011) estudian de forma específica la suscitación de emociones en función del tipo de práctica deportiva en EF, con el fin de propiciar una experiencia educativa práctica, que facilite un aprendizaje contextualizado, tanto en la formación del docente como en la experiencia de aprendizaje del discente. Comprender la relación que se establece entre los distintos juegos deportivos y las emociones es el camino correcto para realizar un diseño, aplicación y evaluación de los programas educativos. Parlebas (2001) afirma que un docente debe decidir constantemente que tipo de situaciones motrices presentar a su alumnado con una única

finalidad, conseguir los efectos esperados en su proyecto de intervención pedagógico.

En este sentido, el juego deportivo definido como una microsociedad con reglas y normas que orientan la relación y conductas de sus participantes, es un fenómeno digno de estudio dentro de la EF por sus valores afectivos, cognitivos, sociales y motrices (Alonso y Yuste, 2014). Desde la perspectiva afectiva, es un escenario privilegiado que favorece los procesos de aprendizaje emocional. Su práctica genera una vivencia intensa de reacciones emocionales (Alonso et al., 2003a,b; Lavega, 2013a,b). Es una manifestación motriz que favorece unos procesos de aprendizaje activos e interactivos (Lavega et al., 2013c), que permiten no sólo la dosificación del esfuerzo físico o la toma de decisiones. Parlebas (2001) y Lagardera (1999) lo definen como un laboratorio de reacciones emocionales que propicia para cada alumno una vivencia diferente y personal de la sesión de EF. Esto permite conocer las implicaciones tanto físicas como personales que determinan el comportamiento del alumnado.

Por ello, en este estudio se siguió el modelo de praxiología motriz establecido por Parlebas (2001) que aporta una clasificación sistemática a partir de la noción de dominio motriz, lo que da lugar a cuatro familias de juegos deportivos: (a) Juegos Psicomotrices o individuales, con ausencia de interacción con otros jugadores (p. ej. lanzamientos en atletismo), (b) Juegos Cooperativos, en los que existe una interacción de ayuda entre los participantes (p. ej. natación sincronizada), (c) Juegos de Oposición, donde la interacción motriz es antagónica entre los participantes (p. ej. judo) y (d) Juegos de Cooperación- Oposición, con una interacción motriz que establece relaciones de solidaridad y colaboración entre los participantes, con el fin de superar la interacciones antagónicas de los adversarios (p.ej. voleibol). Esta clasificación se erige como una herramienta de enseñanza extraordinaria, ya que cada familia de juegos deportivos se asocia al desencadenamiento de conductas motrices que se identifican de forma específica con las variaciones emocionales vivenciadas (Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, et al. 2011).

Almeida (2004) señala que las investigaciones se centran en promover programas de intervención basados en el uso de juegos y deportes cooperativos o de colaboración -oposición, siendo escasas las investigaciones que se centran en el estudio de los juegos y deportes de oposición. Al hablar de este tipo de prácticas identificadas como sociomotrices, existen claras diferencias para los procesos emocionales activados. Lavega, Araújo y Jaqueira (2013) encontraron que los juegos de oposición mostraban niveles emocionales menores que los registrados para los juegos de cooperación, mientras que al compararlas con los juegos de cooperación- oposición las intensidades emocionales fueron superiores. En los juegos de oposición, la atención del jugador se centra exclusivamente en el rival, mientras que para el resto de situacio-

nes sociomotrices, es necesario que el mismo jugador centre su atención en alcanzar los objetivos compartidos con sus compañeros, o bien realice esto mismo a la vez que trata de vencer al oponente. En las situaciones motrices de oposición, los jugadores deben oponerse a uno o más rivales que muestran intereses opuestos para alcanzar el objetivo, activando competencias motoras asociadas a la toma de decisiones, la anticipación de movimientos, la percepción de las acciones rivales y el desafío del resto de jugadores, lo que provoca variaciones emocionales intensas y específicas, condicionadas por la respuesta y la experiencia motriz vivenciada. En la sociedad actual, las carreras académicas y profesionales y las relaciones sociales dependen en gran medida de los logros individuales. Lee Mower, Busso, Lee y Narayanan (2011) señalan que la importancia de las emociones radica en su consideración como un elemento determinante de la conducta humana. A través de la relación existente entre ambas, es posible facilitar el aprendizaje de habilidades sociales, favoreciendo la interacción entre los estudiantes (Lavega et al., 2013a; Parlebas, 2001).

Dentro de esta clasificación del juego, existe otra posibilidad de catalogación cada uno de los cuatro dominios de acción motriz, diferenciando entre juegos con o sin victoria (Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga y Oiarbide, 2014; Parlebas, 2001) donde se debe afrontar la posibilidad del éxito o del fracaso en el desempeño motriz, lo que evidentemente provoca una alteración de las emociones experimentadas (Alonso et al., 2013a,b; Etxebeste et al., 2014; Jones, 2003; Stevens, Lane y Terry, 2006; Wong, Thung y Pieter, 2006). Al hablar de juegos deportivos con victoria, se deben mencionar aquellos que presentan un marcador, o lo que es lo mismo, que están caracterizados por la competición, lo que permite clasificar a los jugadores en ganadores o perdedores. Al hablar de juegos deportivos sin victoria se deben considerar aquellos que carecen de marcador, y por tanto, su base no es la competición, careciendo de memoria o final.

El estudio del porqué de las variaciones emocionales ante las diferentes prácticas motrices en el ámbito educativo universitario es determinante para el diseño de las intervenciones educativas, ya que la capacidad de reconocer y comprender esos cambios aporta un valor extra en la formación académica tanto del discente como del docente (Alonso et al. 2013a; Bisquerra, 2003; Pekrun, 2005; Pekrun, Goetz y Titz, 2002; Lavega et al., 2011; Lee et al., 2011) y facilita la comprensión y conocimiento de los diferentes procesos de enseñanza- aprendizaje que tienen lugar dentro del aula de EF. Esta formación dota al estudiante universitario y futuro docente de una herramienta extraordinaria, que le permite mejorar la educación personal y académica del discente a través de las experiencias motoras vivenciadas (Lavega, 2009; Lavega et al., 2011; Lee et al., 2011). Bisquerra (2009), Lázarus (2000) y Pekrun et al. (2002) afirman en sus investigaciones que los estudiantes

experimentan una gran diversidad de emociones dentro del ambiente académico, por lo que el entorno universitario es un escenario magnífico para la educación emocional.

A partir de este marco teórico de referencia, los objetivos planteados en esta investigación fueron:

1. Identificar las emociones suscitadas durante la práctica de juegos deportivos de oposición con y sin competición, a través del análisis de su intensidad.
2. Comprobar la relación existente entre el historial deportivo de los participantes y las diferentes emociones que provoca la práctica de juegos deportivos de oposición.

Método

Participantes

En el estudio participaron 147 estudiantes universitarios con un rango de edad de 19 a 22 años, donde la media de edad fue de 20.62 (DT = 2.178). Del total de participantes, el 13,2% de ellos dijo no tener experiencia deportiva, mientras que el 86,8% practicaba deporte de forma regular.

Variables e Instrumentos de medida

Las variables independientes de esta investigación fueron los juegos de oposición junto con el historial deportivo— presencia vs ausencia— en los participantes. La variable dependiente se extrajo a partir de las medidas de intensidad calculadas para las emociones.

Todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado de participación voluntaria, requisito previo para poder participar en la investigación. Así mismo, esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la universidad participante.

Los cuestionarios utilizados en este estudio fueron el POMS (Profile of Mood State), desarrollado por McNair, Lorr y Droppleman (1971), en su versión adaptada y validada al español (Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez-Rrecio, 1993) y el GES (Games and Emotions Scale), desarrollado y validado por Lavega et al. (2013c).

La versión utilizada del POMS constaba con 29 ítems referidos a los cinco estados de ánimo más influyentes en el ámbito deportivo (Balaguer et al., 1993; Arruza, Balagué y Arrieta, 1998): Tensión- Ansiedad, Depresión- Abatimiento, Rabia-Hostilidad, Vigor- Actividad y Fatiga- Inmovilidad. Este instrumento demostró mantener la misma calidad psicométrica que la versión original de 58 adjetivos, siendo el índice de Alpha de Crombach registrado entre .70 y .83. Cada uno de los ítems era valorado a través de una escala tipo Likert, compuesta por una puntuación que iba de 0 al 4, donde 0 significa nada y 4 muchísima intensidad.

La versión utilizada del GES constaba de 13 emociones, divididas según la clasificación dada por Lazarus (1991, 2000) y Bisquerra, (2000), en tres tipos de emociones: Positivas (+) (alegría, amor, humor y felicidad), Negativas (-) (tristeza, ansiedad, miedo, ira, rechazo y vergüenza), y Ambiguas (\pm) (compasión, esperanza y sorpresa). Cada una de las emociones fue valorada a través de una escala tipo Likert, compuesta por puntuaciones de 0 a 10, donde 0 es nada, no sintiendo en absoluto la emoción y 10 muchísimo, que se corresponde con la máxima intensidad para una emoción.

Por último, el cuestionario GES facilitó la categorización de los participantes en función del género y su experiencia previa deportiva (antecedentes deportivos). Al hablar de la categorización en función de la huella deportiva, el GES permite una agrupación por dominios motrices según la disciplina deportiva practicada por los participantes en el estudio. Como aspecto determinante, la diferenciación del participante no solo es en función de la presencia o ausencia de huella deportiva, sino según su experiencia en años y su categoría de práctica (deportistas aficionado vs deportistas de élite).

Las propiedades psicométricas del cuestionario GES obtenidas en su análisis fueron: La aceptabilidad fue estudiada mediante las pruebas de asimetría (inferior a 2.0) y curtosis (inferior a 7.0). En cuanto al estudio de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, el cuestionario obtuvo valores genéricos ($n=851$) de $\alpha=.92$, siendo los resultados obtenidos por cada tipo de emoción los siguientes: emociones positivas $\alpha=.92$, emociones negativas $\alpha=.88$ y emociones ambiguas $\alpha=.93$. El análisis factorial confirmatorio mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l= 3.97; NFI= .889; IFI= .949; CFI= .948; RMSEA= .049 (LO= .051- HI90= .067). Por último, los pesos factoriales oscilaron entre el .47 del miedo y el .81 de la alegría, siendo todos significativos ($p<.05$). El estudio de la validez de contenido fue llevado a cabo mediante la valoración de 24 jueces, doce de los cuales eran especialistas en emociones y doce en juegos deportivos.

Procedimiento

La elección de los participantes se realizó por conveniencia o facilidad de acceso e intencionalidad. Este estudio constituyó una experiencia pedagógica de introducción a la educación física emocional para los alumnos de la asignatura de Habilidades Motrices y Juegos Motores del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, con el fin de incorporar el contenido emocional como parte del programa educativo de la asignatura, enriqueciendo la formación docente recibida por parte del estudiante.

El procedimiento seguido en el estudio para la selección y la aplicación de los diferentes juegos deportivos siguió las siguientes fases:

Formación inicial. Los participantes recibieron 1 hora de formación teórica y práctica en emociones. Durante la sesión de formación, aprendieron los conceptos teóricos más representativos de la educación emocional, realizando un simulacro real aplicativo a través de un juego, donde el alumnado debía identificar cada una de las trece emociones sentidas en cada una de las situaciones propuestas en el juego, familiarizándose con los dos cuestionarios a utilizar con posterioridad. Una vez realizada la situación de juego, el alumnado respondió a los cuestionarios de manera similar a cómo lo realizarían con posterioridad en las sesiones de juegos.

Selección y Aplicación de Juegos. En 4 sesiones posteriores de una hora y media cada una, se realizaron un total de veintidós juegos deportivos representativos del dominio de acción motriz de oposición (Tabla 1). Las sesiones se subdividieron en función de su consideración como juegos con victoria (definidos como competitivos, donde la existencia de un marcador clasificaba a los participantes en ganadores y perdedores), identificados con la primera y tercera sesión; y juegos sin victoria (no competitivos), identificados con la segunda y cuarta sesión. Los juegos fueron dirigidos por el mismo profesor para todos los grupos, siguiendo las mismas instrucciones y garantizando las mismas condiciones de realización por grupo. Como instrucciones a seguir, el profesor se limitaba a la explicación del juego, resolución de dudas y arbitraje, sin animar, exhortar o motivar al alumno en la realización de los juegos.

Tabla 1. Descripción de los juegos usados en el programa de experiencia emocional.

Juegos	Descripción
Juegos con Victoria	Cada jugador compite contra un adversario
Robar Colas	Cada jugador dispone de un pañuelo que se lo coloca colgando claramente detrás del pantalón. Se trata de conseguir el máximo número de pañuelos de los otros jugadores. Si a alguien le quitan un pañuelo, puede volver a recuperarlo robando cualquier otro. Cada vez que se robe un pañuelo a un rival, debe ponérselo detrás del pantalón. Al finalizar el juego busca a su rival personal y comprueban cuantos pañuelos ha obtenido cada uno. Quien haya conseguido mayor número gana.
Los Cocos	Grupos de 5 personas. Cuatro personas se sitúan en su aro (estos situados en cuadro) y con una pelota de tenis dentro (coco). Además de los aros de los otros cuatro participantes, hay un aro libre con un coco y situado en el centro. A la voz de inicio hay que tratar de meter en tu propio aro dos cocos lo antes posible.
Toca	Enfrentamiento de dos jugadores que se desafían tratando de tocar el mayor número posible de veces cualquier parte posterior del cuerpo del contrario (hombro, espalda, piernas, etc.) según se indique. Si uno de los dos consigue un toque, se para el juego y se empieza de nuevo (como en esgrima).
Raspall	Por parejas, consiste en golpear el cuerpo del adversario con una indiacá. El juego se desarrolla a modo de duelo, situados los jugadores uno en frente del otro separados 2 metros. Solo se dispone de un lanzamiento, no pudiendo lanzar tu indiacá una vez el adversario te ha dado. Gana el que consiga más puntos.
Juegos Sin Victoria	No hay ganador o perdedor al final del juego. No se comparan resultados. Los jugadores intercambian roles durante el juego.
La princesita	Grupos de 5 jugadores. Un cono o material similar hace de princesita. El príncipe o guardián tratará de protegerla de los "toques" de los bandidos (resto de jugadores). Si el guardia toca a un bandido, habrá cambio de roles pasando el bandido a ser guardián y viceversa. El guardián no puede dejar de tocar en ningún momento a su princesa.
Lo que el viento se llevó	Sentados en círculo. Un jugador en el centro indica, "hace tanto viento que se lleva a todos los que..." por ejemplo, los que lleven una prenda de color rojo. Acto seguido todos los aludidos se levantan y deben cambiar de sitio, acción que también realiza el del centro del círculo. Quien se quede sin sitio pasa al medio a dar la siguiente consigna.
Perseguir Imitando	Un jugador "cazador" persigue al resto, indicando una manera "singular" de desplazarse (a pata coja, sentado, moviendo brazos, de espaldas, etc.). 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.
El laberinto	Grupo de 15. En un espacio relativamente reducido. Los jugadores se desplazan intentando inmovilizar a los demás (una rodilla fija en el suelo) cuando le tocan el antebrazo derecho. Los jugadores recuperan su rol de jugador en desplazamiento cuando tocan la pierna de un jugador en desplazamiento. En caso de empate, cuando dos jugadores en desplazamiento se tocan simultáneamente, los dos se inmovilizan.

Nota. Ejemplo de juegos con y sin competición. Se desarrollaron 4 sesiones con 6 juegos para las sesiones 1 y 2 y 5 juegos para las sesiones 3 y 4.

Análisis Estadístico

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov mostró un comportamiento en la distribución de los datos fuera de la normalidad. Se realizaron pruebas no paramétricas para la asimetría de las intensidades observadas.

Los datos fueron analizados según el modelo de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), considerando la correspondencia entre las puntuaciones obtenidas por el mis-

mo sujeto y la distribución asimétrica, utilizándose distribuciones de la familia Gausiana. Se realizaron comparaciones múltiples post hoc para todos los factores de más de dos categorías.

El modelo consideró dos factores intra-sujetos que fueron: 1) Tipo de sesión (con o sin competición), y 2) Tipo de emoción (Positiva, Negativa y Ambigua). Los factores entre-sujetos fue: 1) Historial deportivo (con o sin antecedentes deportivos).

Resultados

Tras la realización de los análisis de los diferentes factores objeto de estudio, a través del modelo GEE, mediante las comparaciones múltiples para las variables tipo de sesión (con competición/sin competición), tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) e historial deportivo (con y sin anteceden-

tes deportivos) como factor entre sujeto, se pudieron establecer los siguientes resultados.

Como se puede observar en la Tabla 2, el análisis estadístico mostró diferencias significativas entre los tres tipos de emociones clasificadas como positivas, negativas y ambiguas ($p < .001$).

Tabla 2. Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas para las emociones.

		Tipo de emociones			Historial Deportivo		Tipo III			
		M(DT)	Positivas	Negativas	Ambiguas	Sí	No	χ^2	gl	Sig.
			M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)			
Origen (Intersección)	-	-	-	-	-	-	299.87	1	.000	
Tipo emoción	-	-	-	-	-	-	135.28	2	.000	
	Positivas	4.31(.18)								
	Negativas	.85(.88)								
	Ambiguas	2.48(.166)								
Tipo resultado							50.49	2	.000	
	Sin victoria	1.66(.17)								
	Ganar	1.72(.14)								
	Perder	2.06(.15)								
Disponibilidad Historial Deportivo	Sí	1.59(.19)					3.28	1	.070	
	No	2.05(.11)								
Tipo emoción							74.00	4	.000	
*Tipo resultado	Sin victoria		4.06(.19)	.78(.79)	2.23(.15)					
	Ganar		4.71(.26)	.73(.81)	2.62(.20)					
	Perder		4.2(.20)	1.08(.12)	2.63(.17)					
Tipo emoción							3.33	2	.189	
*Disponibilidad historial deportivo	Sí		4.69(.20)	.74(.13)	2.14(.25)					
	No		3.98(.29)	.98(.85)	2.92(.15)					
Tipo resultado							1.04	2	.595	
*Disponibilidad historial deportivo	Sin victoria					1.91(.11)	1.46(.17)			
	Ganar					1.94(.12)	1.53(.20)			
	Perder					2.36(.13)	1.81(.22)			

Nota. M= media, DT= desviación típica, χ^2 = valor para Chi-cuadrado de Wald, gl= grados de libertad, sig.= significación.

Los contrastes aplicados para la interacción entre juegos de oposición y tipo de emociones, mostró como las emociones positivas obtuvieron valores más intensos ($M= 4.31$), mientras que las emociones negativas activaron valores significativamente más bajos ($M= .81$, $p < .001$). Las emociones ambiguas registraron valores significativamente inferiores a los positivos ($M= 2.48$, $p < .001$).

Los contrastes aplicados para la interacción entre juegos

de oposición y el resultado obtenido, mostraron diferencias significativas en las valoraciones emocionales expresadas. Si se observan los valores hallados, no se obtuvieron diferencias significativas cuando se comparaban las intensidades registradas para los juegos sin victoria ($M= 1.66$) y el resultado de ganancia ($M= 1.72$, $p= .336$). Sin embargo, al comparar las intensidades con los juegos con victoria, al perder, las intensidades fueron significativamente superiores ($M= 2.06$, $p <$

.001), respecto a las encontradas en los juegos sin victoria.

Al estudiar la relación surgida entre el tipo de emociones y el resultado obtenido, los contrastes aplicados mostraron significación ($p < .001$). Al comparar los juegos sin victoria con los juegos con competición, las emociones positivas se activaron con una intensidad inferior ($M = 4.06$), en comparación con la intensidad registrada para los juegos con competición ($M = 4.71$, $p = .003$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los juegos sin victoria ($M = 4.06$) y la derrota ($M = 4.2$, $p = .433$).

Los contrastes aplicados para la interacción juegos de oposición y huella deportiva, no mostraron diferencias significativas, con independencia de la existencia ($M = 2.05$) o no ($M = 1.59$) de historial deportivo ($p < .070$).

Los contrastes aplicados para la interacción entre el tipo de emoción y la existencia o no de historial deportivo, no fue significativa ($p < .189$) para los juegos de oposición, no encontrando diferencias entre los alumnos con presencia o ausencia de huella deportiva, para cada uno de los 3 tipos de emociones. Sin embargo, si se observan como los valores para las emociones positivas son más elevados ($M = 4.69$) cuando se cuenta con experiencia previa, mientras que sin huella las intensidades son menores ($M = 3.98$).

Ahora bien, la variable historial deportivo se puede descomponer en experiencia deportiva y categoría. A continuación en la Tabla 3, se podrá observar los valores de significación obtenidos tras el análisis para ambos.

Tabla 3. Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas para las emociones en función de la experiencia y categoría

Origen	Años de Experiencia				Categoría		Tipo III		
	<1 M(DT)	1-2 M(DT)	3-5 M(DT)	>5 M(DT)	Local	Alto Rendimiento	χ^2	gl	Sig.
(Intersección)							327.02	1	.000
Experiencia	4.2(.62)	3.02(.32)	2.5(.325)	2.97(.34)			25.13	3	.000
Categoría					3.49(.39)	2.85(.33)	13.32	1	.000
Tipo de emoción * experiencia							11.74	6	.068
Positiva	5.69(.79)	4.43(.39)	4.21(.39)	4.73(.36)					
Negativa	2.68(.72)	1.37(.37)	.97(.37)	1.2(.35)					
Ambigua	4.23(.66)	3.26(.35)	2.33(.35)	2.99(.37)					
Tipo de emoción * categoría							4.61	2	.100
Positiva					5.19(.44)	4.34(.4)			
Negativa					1.72(.41)	1.39(.37)			
Ambigua					3.58(.41)	2.82(.36)			

Nota. M= media, DT= desviación típica, χ^2 = valor para Chi- cuadrado de Wald, gl= grados de libertad, sig.= significación.

Los contrastes aplicados para la interacción entre las emociones suscitadas ante la experiencia deportiva, en función de los años de entrenamiento obtuvo significación estadística ($p < .001$). Teniendo en cuenta el factor años de experiencia, aquellos alumnos que contaban con menos de un año mostraron una valoración emocional superior ($M = 4.2$, $p < .009$), con respecto a aquellos que presentaban una mayor experiencia (>5) ($M = 2.97$). Los alumnos que se encontraban en un experiencia intermedia, no mostraron diferencias significativas en las valoraciones emocionales respecto a los que contaban con más de cinco años de experiencia.

Los contrastes aplicados para la interacción entre las emociones suscitadas ante historiales deportivos en función del nivel de competición fue estadísticamente significativa ($p < .001$). Teniendo en cuenta el factor del nivel de competición, aquellos alumnos que competían a nivel local mostraron

mayores intensidades emocionales ($M = 3.49$, $p < .001$), en comparación con los alumnos que competían a nivel de alto rendimiento ($M = 2.85$).

Discusión

Este trabajo examinó la relación existente entre las emociones, la práctica de juegos deportivos de oposición con o sin competición y el historial deportivo de los participantes. Los resultados obtenidos han mostrado como las emociones se ven alteradas como consecuencia del planteamiento de sesiones con diferentes situaciones dentro de la motricidad. Las vivencias físico-deportivas se desarrollan dentro de unas condiciones de relación social específicas provocando fluctuaciones emocionales (Lavega et al., 2013 c; Lazarus, 1991, 2000). A su vez, la huella deportiva ha influido en las valoraciones

emocionales. Las diferentes acciones y relaciones que se establecen entre los participantes se ven influenciadas por otros factores como es el historial deportivo, la experiencia y el nivel de competición o exigencia de la actividad deportiva. Por ello, esta información es de relevancia dentro del proceso de diseño y programación de las intervenciones docentes, y por ende, para la mejora en su formación y labor futura.

Los participantes no mostraron ninguna diferencia al inicio de las sesiones en ninguna de las dimensiones de sus estados de ánimo, por lo que los resultados obtenidos son fruto de la propia intervención y no de las posibles diferencias previas individuales (Andrade, Arce y Seoane, 2000; Beedie, Terry, y Lane, 2000).

Los resultados obtenidos mediante las pruebas de contrastes, muestran que en general, los juegos o vivencias físico-deportivas de oposición presentan alteraciones para los 3 tipos de emociones registradas.

El análisis de intensidades emocionales muestra diferencias en función del tipo de emoción. Concretamente, se encontraron mayores niveles de activación para las emociones positivas en detrimento de las negativas. Este hallazgo ratifica las investigaciones de Alonso et al. (2013) las cuales señalan los juegos deportivos de oposición como un medio adecuado para facilitar la interacción de los estudiantes a través de vivencias motrices agradables y positivas. En esta línea, Lavega et al. (2013a, b) encontraron una mayor excitación emocional para los juegos asociados a estos desafíos grupales de oposición. Estos cambios en la activación emocional podrían ser consecuencia de la descodificación de conductas motrices del adversario y a su vez, de la propia codificación de la actuación del jugador.

Bisquerra (2009), Lazarus (2000) y Pekrun et al. (2002) afirman en sus investigaciones que ante emociones de tipo positivo se produce un aumento de la motivación y, por tanto, del disfrute hacia el aprendizaje en cuestión (Pavón et al., 2003).

Estos hallazgos posicionan los juegos y deportes de oposición como relevantes en el diseño de las intervenciones educativas. Su asociación con situaciones que hacen aflorar emociones positivas, facilitará la convivencia en los centros educativos.

Por otro lado, la combinación del tipo de emoción y resultado obtenido arroja variaciones emocionales. Resulta llamativo comprobar que las emociones positivas suscitadas alcanzan las intensidades más elevadas para los juegos deportivos con competición. Como ya han demostrado Alonso et al. (2013), Arruza, Arribas, Otaegi, González, Irazusta, y Ruiz (2011) y Arruza, Balagué y Arrieta (1998) a través de resultados similares, los participantes de este estudio podrían estar habituados a la práctica deportiva competitiva, lo que puede ser la consecuencia que explique el perfil emocional registrado. Este perfil facilitaría la aceptación y aumentaría

la motivación hacia este tipo de práctica. Cantón y Checa (2012) explican que la asociación entre emociones positivas y práctica competitiva está fundamentada en el tipo de atribuciones hechas como elemento justificativo de la obtención del éxito o fracaso. Por ejemplo, ante la derrota si las causas justificativas son de tipo externo (por ej. el nivel era muy elevado, tuve mala suerte), las emociones positivas experimentadas son elevadas. En este sentido Extrebeste et al. (2014) y Lavega et al. (2013b) afirman que ante situaciones con competición, el resultado obtenido es determinante en la explicación de la emoción. La obtención de la victoria desencadena emociones de tipo positivo relacionadas con la euforia vivida como consecuencia de ese resultado. Mientras ante una derrota la vivencia de emociones registrada es distinta, relacionándose con emociones de tristeza o rechazo, o incluso con emociones ambiguas como la sorpresa ante el resultado obtenido y no esperado.

La combinación entre el tipo de emoción y la huella deportiva arroja diferencias en las vivencias emocionales registradas. El hecho de contar con huella deportiva, años de experiencia y nivel de práctica competitiva, permite la diferenciación de un perfil distinto en la activación de los niveles de emoción. Al comparar los hallazgos encontrados, se puede evidenciar como los participantes sin ningún tipo de experiencia deportiva previa muestran mayores niveles de activación emocional, lo que podría explicarse debido a cierta carencia de competencia en la autorregulación emocional.

Lane et al. (2010) demuestran en sus investigaciones que cuanto mayor es la experiencia de práctica y el nivel de competición (elite versus competición local), las puntuaciones emocionales son menores para los deportistas de élite. Esto se justifica bajo la siguiente premisa, los recursos de los que dispone el participante son mayores a la hora de controlar sus emociones, basado siempre en las experiencias previas que atesora (Jones, 2003). Lázarus (2000) señala que existen diferencias en el modo de actuar y reaccionar de las personas. Adecuando esto al ámbito deportivo, las metas u objetivos marcados por los practicantes de una modalidad deportiva difieren en función del nivel de práctica. Este autor afirma que las emociones se organizan jerárquicamente, de forma que cuanto más importante sea el objetivo a alcanzar mayor será la intensidad de la emoción, reaccionando el practicante de forma diferente según la interpretación que haga de la situación deportiva en la que se encuentra. Concretamente, al comparar situaciones motrices de oposición donde se enfrentan participantes con diferentes bagajes competitivos, es evidente que los que presentan mayor experiencia marcada por su participación en competiciones de alto rendimiento, conceden a este tipo de situaciones competitivas menor importancia. La repercusión del objetivo planteado es de menor relevancia que el marcado como meta a lo largo de su temporada competitiva. Sin embargo, para los deportistas con un

nivel inferior estas situaciones de competición, pueden resultar más motivantes, por el reto que supone el enfrentamiento. Ambas circunstancias, explicarían las diferencias encontradas entre ambos grupos de participantes en cuanto a la intensidad de las emociones vivencias.

Al considerar los años de experiencia deportiva para los participantes en los juegos, el análisis en función de la diferenciación por el tipo de emociones (positivas, negativas o ambiguas) no mostró diferencias. Tampoco se observaron diferencias para el nivel de competición presentado, lo que es contrario a los resultados anteriores obtenidos para las valoraciones genéricas. Por tanto, sería necesario analizar otros aspectos que puedan ser causantes de las diferencias encontradas en el análisis global. Lane y Jarret (2005b) no encontraron diferencias en los niveles emocionales registrados entre jugadores de golf profesionales y recreacionales. Dos elementos diferenciadores del nivel de práctica para ambos son las horas de práctica y la experiencia. Estos autores achacaron sus resultados a las peculiaridades de esta práctica, relacionada con la propia dinámica del deporte en sí. Sería necesario ahondar más en esta línea y considerar un análisis más específico en función del tipo de emociones, frente al realizado habitualmente que considera una valoración genérica de los niveles.

Lavega et al. (2011) y Lavega et al. (2013a) defienden en sus investigaciones que no solo es necesario conocer el tipo de juego que se pretende enseñar sino otros aspectos externos asociados como las preferencias por la práctica deportiva en cuestión. La unión de ambas permitirá al docente obtener una información valiosa, que le ayude a conformar un mapa de práctica matriz de sus alumnos, que facilite la consecución de los objetivos pedagógicos y educativos, de acuerdo a las emociones suscitadas en los procesos de práctica matriz, dotando al docente de cierta habilidad que facilite una mayor implicación y motivación hacia la práctica por parte del docente (Pena, Rey y Extremera, 2012).

Los hallazgos encontrados, sugieren que la práctica de juegos deportivos de oposición son situaciones excelentes para promover intervenciones pedagógicas positivas, que favorezcan relaciones interpersonales positivas y adecuadas.

Así mismo, a nivel práctico la huella deportiva o experiencia previa de los participantes es determinante para las variaciones emocionales experimentadas. Los participantes con experiencia previa muestran una disminución de los niveles emocionales a nivel genérico, lo que podría ser atribuible a la autorregulación y control de las emociones aprendidas por parte de los deportistas. Al comparar participantes con huella deportiva, también se constataron diferencias en los niveles emocionales, siendo las puntuaciones menores para aquellos

participantes que mostraron más años de experiencia, y un nivel mayor. Los participantes sin huella deportiva, mostraron niveles emocionales más elevados.

Aplicaciones Prácticas

El hecho de plantear un estudio con alumnos universitarios en formación convierte esta investigación en una experiencia educativa valiosa por sí misma. A través de los resultados obtenidos en este estudio para los estudiantes de EF y futuros docentes, se puede sugerir la necesidad de inclusión de programas de trabajo emocional, como apunta la literatura (Bisquerra 2003; Lavega, 2009; Lavega et al., 2011; Lee et al., 2011), ya que contribuyen a orientar las intervenciones de los profesionales educativos dentro de las sesiones de EF, basándose en un conocimiento contextualizado que favorece el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje programados. El desarrollo de competencias emocionales y la toma de conciencia de las emociones suscitadas tras la vivencia de los diferentes juegos deportivos de oposición, facilita la mejora formativa de los estudiantes universitarios y favorece la impartición de una EF orientada a las necesidades educativas vigentes, que abogan por la evaluación a través de la adquisición de competencias, favoreciendo la impartición de contenidos a través de tareas contextualizadas en una práctica docente orientada al bienestar del alumnado.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Como futura línea de investigación, se podría llamar la atención sobre necesidad de clarificar la relación que se puede establecer entre la práctica de juegos deportivos de oposición y la posibilidad de creación de un clima en clases de educación física positivo. Este tipo de resultados podría utilizarse como pilar de orientación para los futuros docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a realizar.

Por otro lado, se debe tener en cuenta la posible limitación de este estudio, donde la muestra considerada es la proporcionada por un grupo de alumnos dentro del universo muestral de una universidad concreta, lo que limita las posibilidades de generalización de los resultados y plantea la necesidad en futuras investigaciones de abarcar un mayor número de centros universitarios.

Por último, sería interesante tanto considerar los elementos en los que se descompone la variable nivel de competición, como analizar otros aspectos específicos y peculiares del tipo de práctica deportiva realizada, lo que permitiría ahondar más en los resultados obtenidos desde otra perspectiva.

Referencias bibliográficas

1. Almeida, M.T.P. (2004). Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para La paz. Juegos cooperativos. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 14, 21-31.
2. Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013a). Formación Emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(1), 97-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
3. Alonso, J.I., Lavega, P. y Gea, G. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En Gázquez et al. (Comps) *Investigación en el ámbito escolar*. Granada: GEU.
4. Alonso, J.I. y Yuste, J.L. (2014). Hacia la educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11- 14.
5. Andrade, E., Arce, C., y Seoane, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: Estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 7-20.
6. Arruza, J.A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S. y Ruiz, L.M. (2011). Percepción de la competencia, estados de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27(2), 536-543.
7. Arruza, J.A., Balagué, G. y Arrieta, M. (1998). Rendimiento deportivo e influencia del estado d20e ánimo, de la dificultad estimada y de la autoeficacia en la alta competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 193-204.
8. Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J.L., García-Merita, M.L. y Pérez-Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): Baremo para los estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 39-52.
9. Beedie, C.J., Terry, P.C. y Lane, A.M. (2000). The profile of mood states and athletic performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 49-68.
10. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
11. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
12. Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
13. Bisquerra, R. y Pérez, N (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
14. Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153.
15. Cantón, E. y Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
16. Cavanach, R.G., Valle, A., Gerpe, M.G., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
17. Etxebeite, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33-48.
18. García, J.L. (1998). La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI(1)*, 129-158.
19. Gil, P. y Pastor, J.C. (2003). Las actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
20. González, M.D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
21. Granero, A. y Baena, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(43), 531-547.
22. Holt, N.L., Strean, W.B. y García, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical education*, 21, 162-176.
23. Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2005). How atudents describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
24. Jones, M.V. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471- 486.
25. Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.
26. Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Revue ethologie & praxeologie*, 16, 23-43.
27. Lane, A.M., Devonport, T.J., Soos, I., Karsai, L., Leibinger, R. y Hammar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 388-392.
28. Lane, A.M., Jackon, A. y Terry, P.C. (2005a). Preferred modality influences on exercise-induced mood changes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 4, 195-200.
29. Lane, A.M. y Jarret, H. (2005b). Mood changes following golf among senior. *Journal of Sport Science and Medicine*, 4, 47-51.
30. Lavega, P., Araújo, P. y Jaqueira, A.R. (2013a). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Revista Ciencia_Cultura_Deporte (CCD)*, 22(8), 5-15.
31. Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
32. Lavega, P., Filella, G., Lagardera, G., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013b). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347- 360.
33. Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos. En V. Navarro y C. Trigueros (eds.), *Investigación y juego motor en España* (pag.77-116). Lleida: Universidad de Lleida.
34. Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013c). 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.
35. Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
36. Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229- 252.
37. Lee, C.C., Mower, E., Busso, C. Lee, S., y Narayanan, S. (2011). Emotions recognition using hierarchical binary decision tree approach. *Speech Communication*, 53, 1162- 1171.
38. Linnenbrink, E.A. (2006). Emotions research in education: theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychological Review*, 18, 307-314.
39. Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
40. McNair, D. M., Lorr, M., y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
41. Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad*. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo.
42. Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
43. Pekrun, R., Goetz, T. y Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
44. Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.

45. Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
46. Pérez- Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
47. Sáez de Ocáriz, U., 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
48. Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
49. Stevens, M.J., Lane, A.M., y Terry, P.C. (2006). Mood profiling during olympic qualifying judo competition: A case study testing transactional relationships. *Journal of Sport Science and Medicine*, CSSI, 143-151.
50. Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusóva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*. 20(2), 401-412.
51. Vallerand, R.J. y Blanchard, C.M. (2000). The study of emotion in sport and exercise: Historical, definitional and conceptual perspectives. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
52. Wong, R.S.K., Thung, J.S. y Pieter, W. (2006). Mood and performance in young Malaysian karateka. *Journal of Sport Science and Medicine*, CSSI, 54-59.