

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Ludomotricidad y emociones: análisis de la vivencia emocional del alumnado en Educación Primaria en el juego motor

Ludomotricity and emotions: analysis of the emotional experience of students in primary education in motor games

Autor/es

Ana Alejandra Roldán Omedes

Director/es

María Pilar Founaud Cabeza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021/2022

“El juego permite la expresión de emociones positivas y la oportunidad para canalizar y controlar las negativas en lo que se denomina aprendizaje social y emocional”
Linda Lantieri (2010)

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría transmitir mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han acompañado en mi etapa universitaria, apoyándome durante estos cuatro años de crecimiento académico y sobre todo personal. En especial a mi familia y amigos por haberme ayudado en todo momento, haciéndome el camino más fácil con su comprensión y cariño.

En segundo lugar, agradecer a mi tutora María Founaud Cabeza, por su labor docente, su interés, constancia e implicación, que han sido fundamentales para poder desarrollar correctamente este trabajo.

En tercer lugar, dar las gracias al CEIP Doctor Azúa por haberme brindado la oportunidad de realizar esta investigación con el alumnado de primer y segundo curso de Educación Primaria.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar las emociones vivenciadas por 88 estudiantes de primer y segundo curso de Educación Primaria durante el desarrollo de diferentes juegos clasificados según el universal ludomotor correspondiente a la red de comunicación motriz: uno contra todos, uno contra todos-todos contra uno, juegos paradójicos, juegos cooperativos, todos contra todos y duelos simétricos. Para recoger los datos se ha utilizado el cuestionario GES-C (Games and Emotions Scale for Children), instrumento diseñado y validado por Alcaraz-Muñoz et al., 2022 para la población escolar con la que se lleva a cabo este estudio.

Los resultados obtenidos indican que el juego provoca una mayor cantidad de emociones positivas que negativas y apenas existen diferencias en la vivencia emocional del alumnado en función del sexo. También se ha comprobado que su tipo de red de comunicación motriz se encuentra relacionada de manera significativa ($p<0,01$) con el tipo de emociones que se suscitan. Asimismo, las emociones negativas se han visto intensificadas en el juego con red de comunicación motriz ‘uno contra todos’ y las emociones positivas en el de ‘uno contra todos-todos contra uno’.

PALABRAS CLAVE

Universales ludomotores, emociones, Educación Física, Educación Primaria, juegos motores.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the experienced emotions by 88 students in the first and second year of Primary Education during the development of different classified games according to the universal ludomotor corresponding to the motor communication network: one against all, one against all-all against one, paradoxical games, cooperative games, all against all and symmetrical duels. The GES-C questionnaire (Games and Emotions Scale for Children), an instrument designed and validated by Alcaraz-Muñoz et al., 2022 for the school population used in this study, has been used to collect the data.

The obtained results indicate that the game provokes a greater range of positive emotions than negative ones, and there are hardly any differences in the emotional experience of the students according to gender. It was also found that their type of motor communication network was significantly related ($p<0.01$) to the type of emotions aroused. Likewise, negative emotions were intensified in the game with the motor communication network 'one against all' and positive emotions in the game 'one against all-all against one'.

KEY WORDS

Universal ludomotors, emotions, Physical Education, Primary Education, motor games.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Presentación y justificación.....	9
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. El juego	11
2.1.1. El juego motor	14
2.1.2. Universales ludomotores	15
2.2. Las emociones	22
2.2.1. ¿Por qué son importantes las emociones en la formación del alumnado?.....	22
2.3. Currículo: juegos y emociones	24
2.3.1. El juego en Educación Primaria según la LOMCE	24
2.3.2. El juego en Educación Primaria según la LOMLOE	26
2.3.3. Las emociones en Educación Primaria según la LOMCE.....	28
2.3.4. Las emociones en Educación Primaria según la LOMLOE	30
2.4. Los juegos y la vivencia emocional	31
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	35
4. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	36
4.1. Participantes	36
4.2. Instrumentos	36
4.3. Recogida de datos.....	37
4.4. Análisis de los datos.....	42
5. RESULTADOS.....	44
5.1. Emociones	44
5.2. Emociones y victoria.....	45
5.3. Emociones y sexo.....	46
5.4. Emociones y tipo de juego	47
5.5. Emociones, sexo y tipo de juego	52

5.6. Emociones, tipo de juego y victoria	58
5.7. Relación estadística entre emociones y tipo de juego	62
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.....	65
8. CONCLUSIONES	66
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
10. ANEXOS	70
Anexo A	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Número de participantes en función del curso y sexo</i>	36
Tabla 2: <i>Relación entre el juego y la red de comunicación motriz</i>	38
Tabla 3: <i>Descripción del juego 'pilla pilla'</i>	38
Tabla 4: <i>Descripción del juego 'la cadena'</i>	39
Tabla 5: <i>Descripción del juego 'zorros, gallinas y víboras'</i>	39
Tabla 6: <i>Descripción del juego 'relevos'</i>	40
Tabla 7: <i>Descripción del juego 'robacolas'</i>	41
Tabla 8: <i>Descripción del juego 'polis y cacos'</i>	42
Tabla 9: <i>Comparación entre «emociones positivas» y «negativas»</i>	44
Tabla 10: <i>Relación entre «emociones» y «victoria»</i>	45
Tabla 11: <i>Relación entre «emociones» y «sexo»</i>	46
Tabla 12: <i>«Emociones» experimentadas en el «juego uno contra todos (pilla pilla)»</i>	48
Tabla 13: <i>«Emociones» experimentadas en el «juego uno contra todos-todos contra uno (la cadena)»</i>	48
Tabla 14 «Emociones» experimentadas en el «juego paradójico (zorros, gallinas y víboras)»	49
Tabla 15: <i>«Emociones» experimentadas en el «juego cooperativo (relevos)».....</i>	50
Tabla 16: <i>«Emociones» experimentadas en el «juego de todos contra todos (robacolas)»....</i>	50
Tabla 17: <i>«Emociones» experimentadas en el «duelo simétrico (polis y cacos)».....</i>	51
Tabla 18: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «juego uno contra todos»</i>	52

Tabla 19: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «juego uno contra todos-todos contra uno»</i>	53
Tabla 20: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «juego paradójico»</i>	54
Tabla 21: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «juego cooperativo»</i>	55
Tabla 22: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «juego todos contra todos»</i>	55
Tabla 23: <i>Relación entre «emociones», «sexo» y «duelo simétrico»</i>	56
Tabla 24: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «uno contra todos»</i>	58
Tabla 25: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «uno contra todos-todos contra uno»</i>	58
Tabla 26: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «juego paradójico»</i>	59
Tabla 27: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «juego cooperativo»</i>	59
Tabla 28: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «todos contra todos»</i>	60
Tabla 29: <i>Relación entre «emociones», «victoria» y «duelo simétrico»</i>	60
Tabla 30: <i>Tabla ANOVA de un factor para «emociones» y «tipo de juego»</i>	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Red de comunicación motriz en el deporte de voleibol</i>	17
Figura 2: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘pilla pilla’</i>	18
Figura 3: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘la cadeneta’</i>	18
Figura 4: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘zorros, gallinas y víboras’</i>	19
Figura 5: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘relevos’</i>	19
Figura 6: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘robacolas’</i>	20
Figura 7: <i>Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘polis y cacos’</i>	20
Figura 8: <i>«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas por el alumnado durante los «juegos»</i>	44
Figura 9: <i>«Emociones» experimentadas por el alumnado en función de la existencia o no de «victoria»</i>	46
Figura 10: <i>«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas en función del «sexo» de los participantes</i>	47
Figura 11: <i>«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas en función del «tipo de juego»</i>	52

Figura 12: « <i>Emociones negativas</i> » experimentadas por cada « <i>sexo</i> » en función del « <i>tipo de juego</i> » propuesto.....	57
Figura 13: « <i>Emociones positivas</i> » experimentadas por cada « <i>sexo</i> » en función del « <i>tipo de juego</i> » propuesto.....	57
Figura 14: « <i>Emociones negativas</i> » experimentadas en cada « <i>tipo de juego</i> » en función de la existencia o no de « <i>victoria</i> »	61
Figura 15: « <i>Emociones positivas</i> » experimentadas en cada « <i>tipo de juego</i> » en función de la existencia o no de « <i>victoria</i> »	61

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación y justificación

Durante muchos años el estudio de las emociones ha sido un continente inexplorado. Consecuentemente, en el ámbito escolar siempre se han relegado a un segundo plano y no se les ha concedido la importancia que merecen. El sistema educativo ha evolucionado al mismo tiempo que lo ha hecho la sociedad, y actualmente se centra en el desarrollo integral de la persona. Esto queda reflejado en el currículo de Educación Primaria cuando tanto en la LOMCE como en la LOMLOE se indica que la Educación Física “persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales”.

Sin embargo, a pesar de la existencia de numerosos estudios que avalan que las emociones son imprescindibles para el desarrollo del niño en su globalidad y la necesidad a la que hacen referencia algunos autores como Bisquerra (2011) de entender la educación emocional como un tema transversal en el aula, muchos docentes continúan dejándolas a un lado. En cambio, las clases de Educación Física deberían ser un espacio en el que trabajar el desarrollo emocional, ayudando al alumnado a comprender y controlar sus emociones (Founaud y Santolaya, 2015).

Una manera de trabajar las emociones del alumnado, favoreciendo su educación emocional es a través del juego, elemento que ha estado presente en nuestra sociedad a lo largo de toda la historia. Etxebeste et al. (2014) hacen referencia en concreto al juego deportivo, afirmando que provoca en los participantes una serie de emociones.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, he realizado mi estudio llegando a la conclusión de que las emociones difieren en función del universal ludomotor red de comunicación motriz que se encuentre presente en los juegos.

Además, las investigaciones existentes hasta el momento que relacionan el juego con las emociones analizan contenidos diferentes a lo tratado en el presente estudio. Por este motivo, los resultados que se obtengan van a ofrecer mucha información que va a permitir ampliar el conocimiento de los docentes de Educación Física en relación a este tema, brindando la posibilidad de anticiparse ante la presencia de distintas situaciones prácticas en el ámbito educativo.

Por todo lo expuesto, decidí llevar a cabo esta investigación, la cual se encuentra dividida en dos partes. En la primera de ellas se tratan aspectos teóricos sobre los temas principales que se enmarcan en este estudio, y en la segunda parte se realiza el análisis de los datos obtenidos en la investigación para establecer las conclusiones pertinentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El juego

Se puede decir que “el juego es más viejo que la cultura” (Huizinga, 1968, p.11), porque donde hay humanidad hay juego. Así pues, no puede ser independiente del ser humano (Huizinga, 1968). En la antigüedad las personas ya utilizaban los juegos para entretenérse, conocerse, competir y ocupar su tiempo libre por lo que se trata de un elemento que ha estado presente en todas las épocas y culturas a lo largo de la historia (Gallardo, 2018).

No obstante, la gran importancia de los juegos continúa en la actualidad, puesto que el principio VII de la Declaración Universal de los derechos del Niño de 1959, recoge que “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover que goce de este derecho”.

De la misma manera, el Artículo 27.2. de la Constitución española de 1978, indica que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Este desarrollo integral se puede conseguir a través de la práctica de los juegos, porque tal y como indica Gallardo (2018, p.3) “el juego contribuye al desarrollo físico, motriz, cognitivo, afectivo, emocional y moral”. Vigotsky (1978) fortalece esta afirmación cuando indica que la influencia que ejerce el juego en el desarrollo del niño es muy grande.

Pero ¿qué es exactamente el juego? El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define juego como: “acción y efecto de jugar por entretenimiento”, en cambio, es muy complicado establecer una definición universal para este concepto, puesto que cada autor ha otorgado una interpretación distinta para este término, obteniendo así numerosas definiciones, que únicamente son una pequeña aproximación a este concepto (Paredes, 2003).

Herbert Spencer lo explica de la siguiente manera:

“Cuando la reserva de fuerzas de que se dispone en cada caso no ha sido agotada completamente por las exigencias de la vida, las energías sobrantes tienen que buscar una salida; y por esto, se descargan en actividades que no van dirigidas a metas reales, es decir, en el juego” (en Moor, 1987, p.15)

Asimismo, Pierre Parlebas (2011) en su libro ‘*Léxico de praxiología motriz*’ determina que el juego es:

“Un típico modelo, es decir, una situación simplificada que sólo conserva del enfrentamiento previsto los elementos que se consideran más pertinentes (número de adversarios o de coaliciones, descripción de posibles estrategias, importe de pérdidas y ganancias, indicadores de utilidad, cálculo de riesgos...)” (p. 455).

Igualmente, Huizinga (1968), uno de los pioneros en el estudio de este concepto, afirma que se trata de una actividad que se lleva a cabo por los participantes de manera voluntaria en un momento y lugar concretos. Además, para su correcto desarrollo, existen una serie de normas obligatorias, que son libremente aceptadas por los participantes.

Durante la práctica de los juegos, los niños son capaces de conocer su entorno físico y social, mejorando así su aprendizaje y socialización (Gallardo, 2018). Igualmente, permite la adquisición de normas, valores, conductas y actitudes (Gallardo y Gallardo, 2018). Por este motivo, resulta imprescindible plantear juegos durante el desarrollo evolutivo del alumnado.

También establece la posibilidad de establecer relaciones afectivas con los demás, porque el comportamiento de los participantes en el transcurso del juego es distinto, ya que se toleran acciones que seguramente no serían aceptadas en cualquier situación en la vida real. Esto ayuda a los seres humanos a conocerse de una manera más profunda, pues en el juego se encuentra el origen de la comunicación con los demás (Paredes, 2003). Además, la capacidad lúdica es una característica que se encuentra presente en todo tipo de juegos, y de acuerdo con Vigotsky (1978), esto es lo que le permite al niño avanzar.

La actividad lúdica que se incluye en el juego infantil motiva al niño para jugar, porque encuentra placer mientras lo hace (Huizinga, 1968). De acuerdo con esta afirmación, Domínguez (2013) sugiere que una de las actividades más importantes que se debe llevar a cabo durante la infancia es la capacidad lúdica, porque contribuye al desarrollo de las personas en su totalidad en cualquier etapa de su vida. Así, a partir del desarrollo cognitivo, afectivo y emocional, se consigue la adquisición de habilidades y competencias.

Desde otra perspectiva, Garvey (1985) manifiesta que el juego infantil tiene como función principal ofrecer al alumnado una serie de estrategias que serán necesarias para su vida adulta, porque a través del juego, las personas adquieren una serie de pautas de comportamiento necesarias para aprender a vivir en sociedad (Paredes, 2003).

Actualmente existen numerosas teorías que aluden a los juegos. A continuación, se va a hacer referencia a la ‘Teoría Piagetiana del juego’ (Piaget, 1959 en Baena y Ruiz, 2016).

Para explicar el juego infantil, Piaget lo relaciona con el desarrollo evolutivo del niño e indica que el juego va evolucionando al mismo tiempo que lo hace el desarrollo cognitivo. Con esta afirmación, hace referencia a la existencia de tres tipos de juegos.

En primer lugar, avala que entre los 0 y los 3 años, el niño se encuentra en la etapa del ‘Juego sensoriomotor’ y juega a través del uso de sus propios sentidos, ya que con esta edad los niños aún son incapaces de manejar el lenguaje.

En segundo lugar, el ‘Juego simbólico’ entre los 3 y los 6 años constituye el período en el que el niño es competente para crear sus propios juegos a partir de la imitación de las actitudes de los mayores. Ríos (2013) sostiene que en esta segunda etapa el juego es una “representación ficticia (de carácter lúdico) de un objeto ausente, mediante la comparación entre un objeto presente y otro imaginario”.

En tercer y último lugar, Piaget establece el ‘Juego de reglas’, donde se incluyen las normas, caracterizadas por ser un elemento social y moral (en Baena y Ruiz, 2016). Ríos (2016) afirma que en esta tercera etapa “la regla lúdica aparece como una idea implícita o explícita, aceptada por el grupo y que regula la actividad lúdica” (Ríos 2016).

Continuando en la misma línea, Vigotsky sostiene que el juego es imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño, pues durante su práctica, presta atención y recuerda lo que hace, formando así su propio aprendizaje y construyendo su propia realidad cultural y social. Por lo tanto, el desarrollo evolutivo se lleva a cabo a partir de la interacción con el medio (en Ríos, 2013).

Igualmente, el juego es necesario en todas las edades, ya que ayuda a las personas a alcanzar la felicidad, así como su realización personal y social (Paredes, 2003) pero conforme pasa el tiempo, el juego infantil va evolucionando y madurando. Así pues, el adulto es incapaz de conseguir la totalidad de vivencias que se desarrollan durante la práctica del juego (Moor, 1987).

Los juegos se transmiten continuamente de generación en generación. Esto se debe a que cuando alguien juega, el recuerdo de haberlo hecho permanece en la memoria, pudiendo repetir el juego inmediatamente después de haber terminado de participar en él o cuando haya transcurrido un largo tiempo. Por ello, de acuerdo con Huizinga (1968) se puede afirmar que es imposible ignorar el juego.

Pero ¿en todas las partes del mundo se juega a los mismos juegos? Huizinga (1968) indica que, desde hace muchos años, el juego es considerado como un elemento altamente culturizante. Etxebeste et al. (2015) muestra estar de acuerdo con esta afirmación, cuando sostiene que “la praxiología motriz pretende profundizar en el modo en el que los juegos deportivos están en consonancia con su cultura de origen”. Es decir, los juegos, así como su lógica interna y externa están unidos y relacionados con la sociedad en la que se desarrollan. Consecuentemente se puede manifestar que los juegos son un espejo de la cultura, y en función del lugar en el que se llevan a cabo, las técnicas corporales, las normas y las costumbres utilizadas durante la práctica de los juegos van a ser distintas. Etxebeste se refiere a este fenómeno con el término de ‘etnomotricidad’.

Parlebas (2001) también hace referencia a este concepto y lo define como “campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y con el medio social en los que se han desarrollado” (p. 27). Además, añade que las prácticas corporales, así como la lógica interna de los juegos, también varían en función del lugar en el que se lleven a cabo.

2.1.1. *El juego motor*

El juego motor es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, puesto que contribuye al desarrollo de la personalidad, de las habilidades sociales y de las capacidades físicas. Asimismo, también ayuda a aumentar su autonomía a causa de la participación llevada a cabo en las distintas actividades propuestas (Baena y Ruiz, 2016).

Dentro de la asignatura de Educación Física existen numerosos recursos pedagógicos para conseguir el desarrollo integral del alumnado. Entre ellos, se puede destacar el juego motor (Muñoz et al., 2020).

La Educación Física se define como la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas 2001, p. 172), es decir, es un proceso de intervención sobre las conductas motrices del alumnado. Esto implica situar al niño en las situaciones motrices, de diferentes características, para que las resuelva. Para ello, deberá interaccionar con el medio social (compañero/a y/o adversario/a) y físico (un medio con incertidumbre o estable). Las interacciones producidas, tanto a nivel motriz como socio-afectivo se magnifican en comparación con las que se dan en otra área (Gil et al., 2006). El juego ayuda a promover dichas interacciones, ya que se trata de

una actividad indispensable para el desarrollo humano que contribuye de forma relevante al desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y moral de los niños (Gallardo y Gallardo, 2018).

Los juegos deportivos son “una situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada juego o deporte por las instancias sociales. Cada juego se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna” (Parlebas 2001, p. 276).

Por un lado, estos juegos se pueden clasificar en juegos institucionalizados y juegos tradicionales. En primer lugar, los juegos institucionalizados, conocidos también con el término de ‘deporte’, son aquellos que se encuentran dirigidos por una federación y los jugadores siguen unas reglas fijas durante su práctica. En segundo lugar, los juegos deportivos tradicionales son aquellos que no se han institucionalizado y las reglas varían en función del lugar en el que se llevan a cabo, existiendo por lo tanto numerosas variantes.

En función de la situación motriz propuesta, la conducta motriz del alumnado varía. Según Parlebas (2001) la conducta motriz es la “organización significativa del comportamiento motor” (p. 85). Por su parte, el comportamiento motor es la conducta experimentada por una persona percibida desde el exterior por los demás,

Por otro lado, los juegos también se pueden clasificar en juegos psicomotores, tratándose de aquellos que se realizan en solitario y juegos sociomotores, caracterizados por la existencia de interacción motriz, dando lugar a una red de comunicación motriz. La red de comunicación motriz posee una gran importancia en la praxiología motriz por tratarse del primero de los siete universales ludomotores existentes (Parlebas, 2001).

Es probable que el lector no conozca este término y, consecuentemente, se plantee diversas cuestiones acerca de su significado. A continuación, se procede a clarificar el concepto.

2.1.2. Universales ludomotores

Se suele decir con bastante ligereza que el juego es una actividad completamente libre. Sin embargo, a la hora de practicarlo se puede comprobar que la realidad es distinta debido a la existencia de una serie de reglas que todos los jugadores tienen que respetar. Además, cada juego tiene una organización propia que da lugar a una estructura dinámica, provocando la aparición de una serie de acciones motrices (Lagadera y Lavega, 2003).

Todos los juegos motores tienen una lógica interna de la que deriva la conducta de los jugadores, y aunque cada uno de ellos dispone de una libertad de decisión motriz, existen unos límites impuestos por las reglas del contrato lúdico. Por este motivo, las mismas personas pueden tener un comportamiento completamente distinto en función del juego que se esté desarrollando, así como en función del espacio y los instrumentos utilizados. Esto nos permite afirmar que “cada juego tiene una organización propia que da lugar a ciertas constantes ludomotrices” (Parlebas, 2001). Pero ¿existe algún elemento que nos permita clasificar los juegos en función de las estructuras que estos presentan?

Respondiendo a esta pregunta, Parlebas (2001) afirma la existencia de los universales ludomotores, definidos como: “modelos operativos que representan las estructuras básicas del funcionamiento de todo juego deportivo y que contienen su lógica interna” (p. 463). Por lo tanto, “nos ayudan a descubrir la estructura básica de cualquier juego” (Lagadera y Lavega, 2003). Además, relacionan los elementos ludomotores y tratan de mostrar la dinámica sociomotriz indicando las principales interacciones motrices que se dan durante la puesta en práctica del juego (Parlebas 2001).

Existen siete universales ludomotores: la red de comunicación motriz, la red de interacción de marca, el sistema de puntuación, la red de cambio de roles sociomotores, la red de cambio de subroles sociomotores, el código gestémico y el código praxémico (Parlebas, 2001).

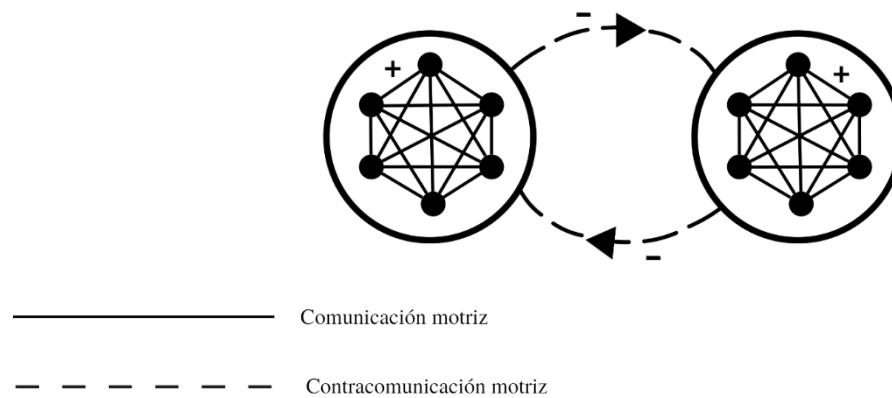
a) En primer lugar, la ‘red de comunicación motriz’ es el “grafo de un juego deportivo cuyos vértices representan a los jugadores y cuyos arcos simbolizan las comunicaciones y/o contracomediciones motrices permitidas por las reglas del juego” (Parlebas, 2001, p. 387). Dentro de la red de comunicación motriz destacan distintas situaciones:

- En primer lugar, las situaciones de comunicación motriz se dan cuando los miembros de un mismo equipo cooperan entre ellos para conseguir el objetivo final. La relación que se establece por lo tanto es positiva y cuando se realiza un grafo se representa con líneas continuas.
- En segundo lugar, las situaciones de contracomedición motriz se corresponden con la relación establecida entre los jugadores de un mismo equipo y sus rivales. La relación entre estos es negativa y son representadas con líneas discontinuas.
- En tercer lugar, las situaciones psicomotrices son aquellas en las que ningún jugador ayuda ni perjudica a los demás miembros que practican.

En la figura 1 se muestra un grafo en el que se expone la red de comunicación motriz establecida durante la práctica de voleibol. Los grafos nos permiten realizar un “análisis de los juegos sociomotores a partir de la representación de una red de comunicaciones motrices” (Parlebas, 2001, p. 81).

Figura 1

Red de comunicación motriz en el deporte de voleibol.



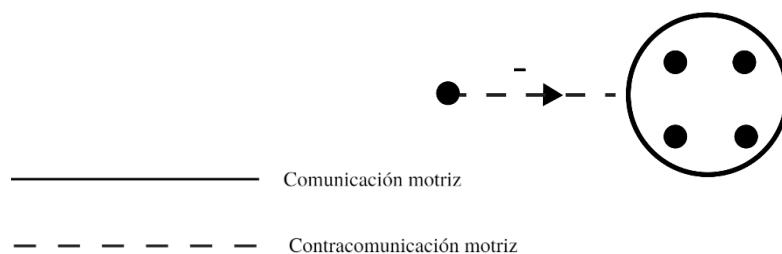
En este caso, se enfrentan dos equipos (en el grafo se encuentran delimitados por círculos, con el objetivo de establecer una diferencia entre ambos). En el interior de cada círculo, aparecen seis puntos representando a cada uno de los seis jugadores que pertenecen el mismo equipo. Entre ellos se establece comunicación motriz, puesto que cooperan para lograr el objetivo final del juego. Por otra parte, entre los jugadores de equipos contrarios, existe contrac comunicación motriz, ya que se oponen entre ellos. Este elemento aparece representado con líneas discontinuas.

La existencia de este primer universal ‘red de comunicación motriz’ nos permite comprobar la gran cantidad de experiencias que nos ofrecen los juegos, pues en función del tipo de comunicación motriz que se lleve a cabo, las relaciones sociales que se producen en el juego varían. Tal y como indica Parlebas (2001), dependiendo de la red de comunicación motriz de los juegos, se dan distintas categorías de estructuras sociales:

- **Uno contra todos:** existe contrac comunicación motriz entre un jugador central y el resto de los participantes, a los que intenta perseguir. En la figura 2 se puede observar el grafo de un juego que posee esta estructura, el ‘pilla-pilla’.

Figura 2

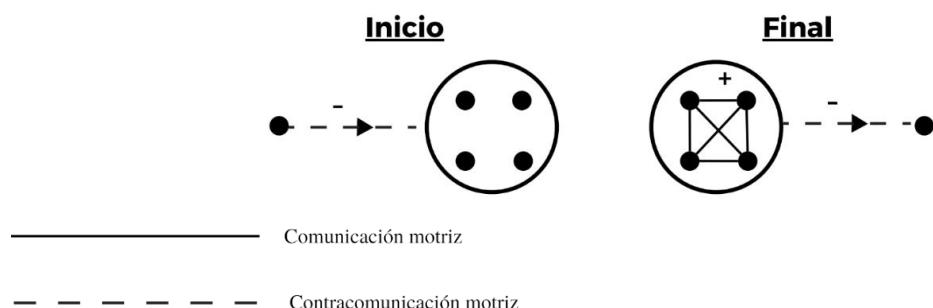
Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘pilla pilla’



- **Uno contra todos-todos contra uno:** la estructura de este tipo de juegos es distinta al inicio y al final. En la figura 3 se muestra un grafo en el que aparece un ejemplo de un juego con esta red de comunicación motriz, ‘la cadena’. Al principio un único jugador (perseguidor) se opone al resto (contracommunicación motriz). Posteriormente, de manera progresiva los jugadores ayudan al perseguidor (comunicación motriz) hasta que se pilla a todos los adversarios, finalizando el juego con una estructura en la que existe comunicación motriz entre todos los jugadores, ya que cooperan para intentar pillar al jugador que falta sin pillar (contracommunicación motriz).

Figura 3

Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘la cadena’

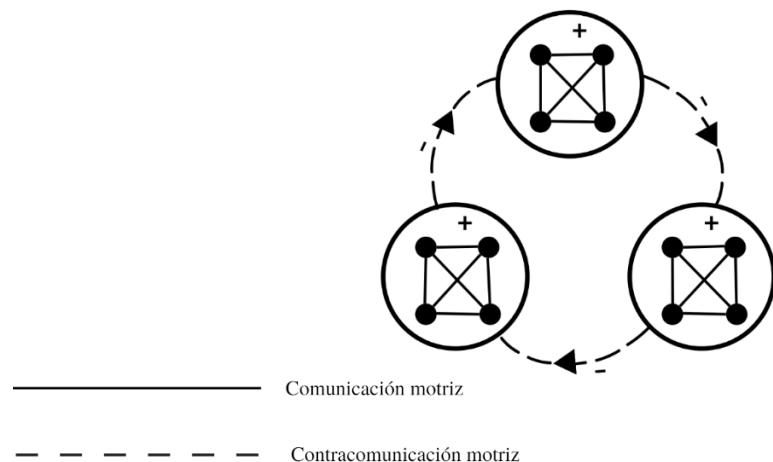


- **Juegos paradójicos:** durante la práctica de estos juegos, destaca la presencia de relaciones contradictorias de colaboración y oposición entre los participantes. Un ejemplo de juego con este tipo de estructura sería ‘zorros, gallinas y víboras’, cuyo grafo se muestra a continuación en la figura 4. Tal y como se puede comprobar, existe comunicación motriz entre los miembros del mismo grupo porque colaboran para

conseguir el objetivo final. La contracomunicación motriz también se encuentra presente, pero en una única dirección.

Figura 4

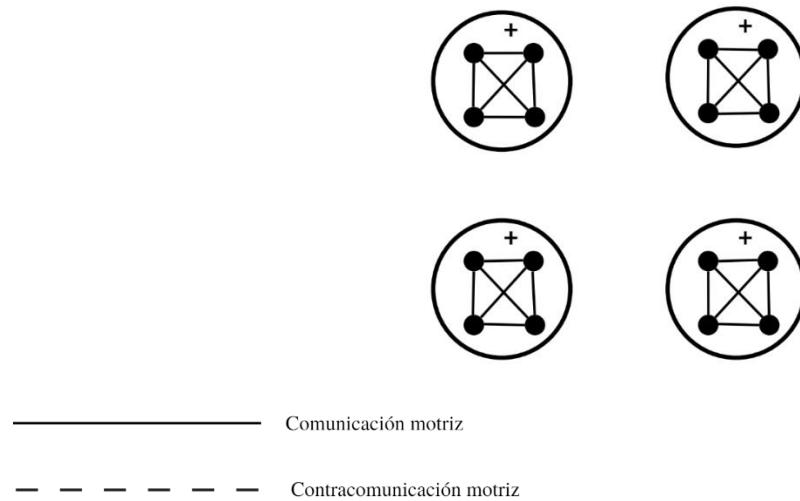
Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘zorros, gallinas y víboras’



- **Juegos cooperativos:** en este tipo de juegos únicamente existe comunicación motriz, puesto que se caracterizan por la presencia de cooperación entre los jugadores de un mismo equipo que no contracommunican con ningún equipo para conseguir el objetivo final del juego. En la figura 5 se muestra un grafo del juego de ‘relevos’ por presentar este tipo de red de comunicación motriz.

Figura 5

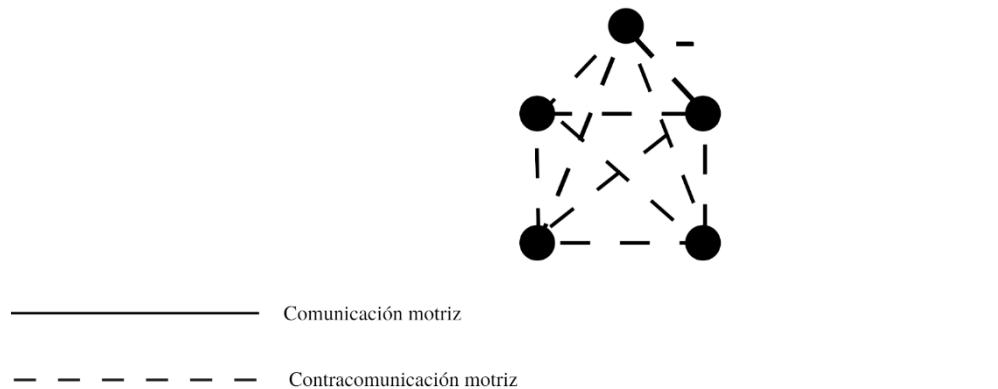
Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘relevos’



- **Todos contra todos:** son juegos en los que únicamente existe contracommunicación motriz, puesto que todos los jugadores se oponen entre sí. Consecuentemente, como ningún participante coopera con otro, no existe la comunicación motriz. Un ejemplo de juego con este tipo de estructura sería el ‘robacolas’, cuyo grafo se muestra en la figura 6.

Figura 6

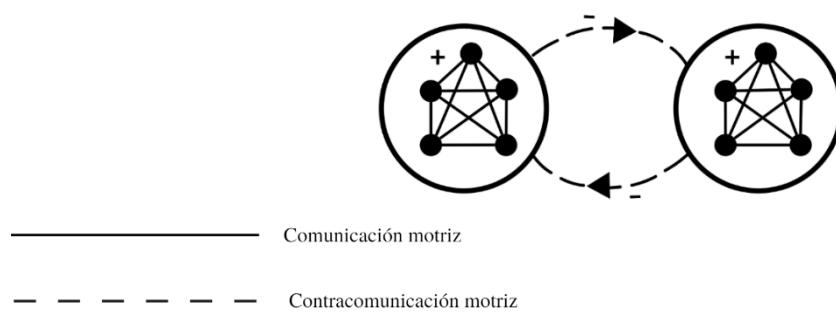
Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘robacolas’



- **Duelos simétricos por equipos:** son juegos en los que dos equipos compiten entre sí por conseguir el mismo objetivo. Parlebas (2001) sostiene que un duelo simétrico se produce “cuando sus dos protagonistas se encuentran formalmente en condiciones idénticas y gozan de estatus y atributos lúdicos similares: estatuto sociomotor, espacio y territorio correspondiente, número de jugadores por equipo, instrumentos utilizados, etc.” (p. 167). Este tipo de estructura es la que se encuentra presente en la mayoría de los juegos deportivos institucionalizados como voleibol, baloncesto o fútbol. En la figura 7 se muestra un grafo del juego de ‘polis y cacos’ por presentar esta estructura.

Figura 7

Grafo que representa la red de comunicación motriz del juego ‘polis y cacos’



b) En el segundo universal, denominado ‘red de interacción de marca’, lo que interesa son las relaciones producidas entre los compañeros y adversarios que llevan a ganar o perder un juego.

“Es un subgrafo de la red de comunicaciones motrices, ya que de ésta tan sólo se reflejan las interacciones de marca que cuentan en la puntuación (en todos los deportes y algunos juegos tradicionales) e interacciones que culminan en los aciertos y fallos que hacen que los participantes cambien de rol (como en algunos juegos tradicionales que no tienen memoria en su tanteo: las cuatro esquinas, la pelota sentada...” (Parlebas, 2001, p.391).

c) El tercer universal ludomotor es el ‘sistema de puntuaciones’, y hace referencia al total de puntos conseguidos al final del juego.

“La red de aciertos, victorias o puntos conseguidos por los jugadores o los equipos de un juego deportivo, previstos explícitamente por el código de juego, tanto por lo que se refiere al desarrollo de todas las posibilidades como dentro a la designación eventual de los ganadores y perdedores” (Parlebas, 2001, p.421).

d) El cuarto universal, ‘red de cambios de roles sociomotores’, alude al número de roles adquiridos por un jugador a lo largo de un juego, puesto que estos pueden variar continuamente. Parlebas (2001, p. 399) define rol sociomotor como: “El conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto”.

e) El quinto universal ludomotor es ‘la red de cambios de subroles sociomotores’. Parlebas (2001, p. 382) determina que este universal consiste en un “grafo cuyos vértices representan todos los subroles sociomotores identificables de un juego deportivo y cuyos arcos simbolizan los pasos de un subrol a otro autorizado por las reglas”.

Tal y como indica Lagardera y Lavega (2003), la existencia de subroles nos permite aproximarnos a lo que ocurre mientras se está jugando, porque “si cada rol tiene asociadas distintas unidades mínimas de acción o subroles, un juego que permita distintos cambios de rol amplía de forma excepcional las posibles combinaciones de caminos a seguir” (p. 187).

f) Asimismo, el universal número seis es ‘el código gestémico’. Son una serie de gestos que se han inventado a lo largo de los años que se realizan mientras se desarrolla el juego para comunicarnos con los demás.

Parlebas (2001, p. 238) aclara el concepto de gestema: “Clase de actitudes, mímicas, gestos y comportamientos motores puestos en práctica para transmitir una pregunta, indicación u orden táctica o relacional como simple sustitución de la palabra”.

g) Por último, el séptimo universal ludomotor es ‘el código praxémico’. Parlebas (2001, p. 349) afirma que un praxema es: una “conducta motriz de un jugador interpretada como un signo, cuyo significante es el comportamiento observable y cuyo significado es el proyecto táctico correspondiente a dicho comportamiento, tal y como es percibido”. Es decir, es la manera de percibir el comportamiento y las conductas motrices que tienen los jugadores a lo largo de todo el juego.

2.2. Las emociones

2.2.1. *¿Por qué son importantes las emociones en la formación del alumnado?*

Bisquerra (2000) sostiene que las emociones constituyen un papel fundamental en nuestras vidas, ya que “son la energía que mueve el mundo” (Mora, 2013). Pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de emociones?

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) una ‘emoción’ es una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

A pesar de que se trata de un término polisémico por la gran cantidad de acepciones que posee, hay bastante acuerdo sobre que se trata de “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000).

Las emociones cumplen tres funciones principales: en primer lugar, una función motivacional porque cumplen la necesidad de motivar la conducta. De la misma manera, los fieles a Darwin afirman que poseen una función adaptativa porque permiten que el individuo se adapte al medio, consiguiendo así su supervivencia. Por último, desde la perspectiva biologista cumplen una función social porque son capaces de modificar el equilibrio inorgánico para informar de las emociones al sujeto, así como a las personas con las que se relaciona (Bisquerra, 2000).

Piaget (1973) por su parte, estableció una correspondencia entre las emociones y la cognición a través de una sucesión de estadios de crecimiento.

A continuación, se va a hacer referencia al cuarto y quinto estadio de crecimiento, ya que los participantes de la presente investigación tienen entre 6 y 8 años y se encuentran en

estos dos estadios. En primer lugar, durante el cuarto estadio (2-7 años) comienzan a experimentar sentimientos interindividuales. Además, el uso del lenguaje permite aumentar la duración de las emociones del alumnado. En segundo lugar, en el quinto estadio (7-11 años) aparece la afectividad, por lo que los niños experimentan nuevos sentimientos morales, consiguiendo así un mejor conocimiento de la vida emocional (en Martinez 2003, en Aritzeta et al., 2008).

Del mismo modo, Bisquerra (2000) divide las emociones en tres grandes grupos: positivas, negativas y neutras. Dentro de las emociones positivas incluye la alegría, el humor, la felicidad y el afecto e indica que son aquellas que provocan bienestar y se experimentan cuando se consigue una meta. Por su parte, dentro de las emociones negativas incorpora el rechazo, ira, vergüenza, miedo y tristeza e indica que se caracterizan por ser desagradables y requerir de motivación para hacer frente a la situación que las desencadena. El último grupo de emociones al que hace referencia Bisquerra son las emociones neutras, incluyendo en ellas la sorpresa, esperanza y compasión. Se encuentran relacionadas con las emociones positivas, por su presencia momentánea, y con las negativas por la necesidad de utilizar recursos para conseguir afrontarlas.

Llegados a este punto, puede surgir la siguiente pregunta ¿las emociones son las mismas en todas las culturas?

Las emociones se generan a partir de la interacción producida entre la persona y el ambiente. Por este motivo, la cultura del individuo tiene una gran influencia en las emociones que experimenta, así como en su forma de expresarlas (Bisquerra, 2000). Esto se debe a que la cultura nos enseña la manera en la que una emoción tiene que ser controlada y manifestada una vez que aparece (Lazarus y Lazarus, 2000).

Y dentro de una misma cultura, ¿el significado de las emociones es igual para todos los individuos?

Aunque todas las culturas establecen un significado concreto para cada una de las emociones, las personas son muy diferentes entre sí, por tanto, el significado personal que el individuo otorga a cada una de ellas difiere bastante (Lazarus y Lazarus, 2000). Además, una misma situación puede dar lugar a emociones completamente distintas en función de la persona (Bisquerra, 2009) y la interpretación realice de una emoción específica, puesto que esto varía en función de lo que la persona considere relevante (Lazarus y Lazarus, 2000).

A pesar de que es normal experimentar todo tipo de emociones y todas ellas son aceptables, son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación que predispone a la acción”, que puede ser buena o mala (Bisquerra, 2000).

La práctica de juegos en la asignatura de Educación Física da lugar a la aparición de numerosas emociones tanto positivas como negativas. Estas últimas surgen a raíz de la presencia de conflictos y es necesario que el alumnado aprenda a controlar la acción que desencadenan (Sáez de Ocáriz, 2014). Además, los docentes deben entender la presencia de estas como una oportunidad para educar sus relaciones interpersonales, aprendiendo así a vivir en sociedad (París, en Sáez de Ocáriz, 2014).

Por este motivo, trabajar la educación emocional en el aula resulta imprescindible, puesto que, a través de la enseñanza de la conciencia emocional, contribuye a la mejora del control de las emociones. Consiguiendo así potenciar una actitud positiva a la hora de abordar los diversos obstáculos que puedan surgir en la vida diaria de los niños. Asimismo, la educación emocional también “puede considerarse como un tema de educación para la salud, en concreto de la salud mental” (Bisquerra, 2000).

2.3. Currículo: juegos y emociones

2.3.1. El juego en Educación Primaria según la LOMCE

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el juego es imprescindible para el desarrollo integral del alumnado. Pero ¿qué tratamiento se realiza en los textos normativos educativos?

El currículo educativo actual se rige por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2013. Dentro del Boletín Oficial de Aragón (BOA) aparece detallado el currículo de Educación Primaria de esta comunidad autónoma en la Orden de 16 de junio de 2014 y en la Resolución del 12 de abril de 2016.

La alusión realizada en esta legislación al concepto de juego es muy escasa, puesto que ni si quiera aparece mencionado en los objetivos generales de etapa. Pero en el área de Educación Física se nombra continuamente puesto que, sin irnos más lejos, en uno de los objetivos generales de área se sostiene lo siguiente:

Obj.EF7. “Conocer y practicar juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las

reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales”.

En la LOMCE, los contenidos de esta materia se encuentran divididos en 6 bloques. Los cinco primeros se corresponden con cada uno de los dominios de acción, y el último con actitudes y comportamientos que debe adoptar necesariamente el alumnado durante las sesiones para conseguir un desarrollo óptimo de la asignatura. Se hace referencia al juego en cada uno de los seis bloques en todos los cursos de Educación Primaria.

Dentro de los contenidos del Bloque 1: ‘Acciones motrices individuales’, se indica la necesidad de incluir juegos olímpicos y juegos acuáticos.

En el Bloque 2: ‘Acciones motrices de oposición’, destaca la presencia de juegos de contacto corporal, juegos de lucha, juegos de oposición, juegos tradicionales, juegos de retos y juegos de cancha dividida.

En el Bloque 3 ‘Acciones motrices de cooperación y de cooperación-oposición’, se deben incorporar juegos tradicionales, juegos cooperativos, juegos en grupo, juegos de estrategia, juegos de bate y carrera como béisbol, juegos de cancha dividida como voleibol y juegos de invasión como hockey o baloncesto.

Dentro del Bloque 4 ‘Acciones motrices en el medio natural’ se incorpora la práctica de juegos en la naturaleza.

En el Bloque 5 ‘Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas’, se exige llevar a cabo juegos dramáticos o juegos bailados.

Por último, el Bloque 6 ‘Gestión de la vida activa y valores’ abarca contenidos como el respeto de las normas del juego y la práctica de juegos populares en el entorno próximo.

De la misma manera, dentro de las competencias clave que se deben trabajar durante el desarrollo de esta asignatura, este término aparece enmarcado en dos de ellas:

- Competencia social y cívica:

Se consigue durante la práctica de los juegos, debido al trabajo de las relaciones sociales, la integración y el respeto.

- Competencia en comunicación lingüística:

Se trabaja durante la explicación de las características y normas de los distintos juegos.

Por su parte, dentro de las orientaciones metodológicas, concretamente en la información referida al Bloque 3 ‘Acciones motrices de cooperación y de cooperación-oposición’, se alude a este concepto haciendo referencia a la expectativa de que el alumnado actúe conscientemente en intenciones determinadas por la finalidad del juego y la situación cambiante. Igualmente, se indica la necesidad de que el alumnado aprenda a controlar las reacciones emocionales desencadenadas por el juego.

Asimismo, en las orientaciones metodológicas del Bloque 6 ‘Gestión de vida activa y calores’, se quiere conseguir que el alumnado verbalice y tome conciencia del juego, así como de sus formas de actuar en él. Además, también debe lograr una imagen de sí mismo reaccionando emocionalmente ante cualquier situación de juego.

Por último, se exige que el docente de Educación Física utilice diversas metodologías entre las que destaca el aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos.

2.3.2. *El juego en Educación Primaria según la LOMLOE*

La LOMCE fue derogada en diciembre de 2020, y a partir del próximo curso 2022/2023 el currículo va a ser sustituido por el que se rige en la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE). En la Resolución de 13 de abril de 2022 publicada en el BOA aparecen los proyectos de currículo de esta nueva Ley para Aragón y, aunque se les considera casi definitivos, deben ser aprobados y publicados. En este proyecto se especifican las concreciones que esta Comunidad Autónoma ha realizado en el currículo de Educación Primaria.

Si se realiza una comparación entre las dos leyes, se puede constatar que la referencia que se hace al juego a lo largo de todas las asignaturas de la etapa es similar. En cambio, en lo que concierne a la asignatura de Educación Física, la mención realizada al juego es mayor en esta nueva ley.

Comenzando con las emociones específicas de esta área, se observa la alusión al juego en tres de las cinco existentes:

- Competencia específica del área de Educación Física 1:

Se encuentra relacionada con la adaptación de la motricidad en diferentes situaciones a través de los distintos dominios de acción motriz. Lo incluido en esta competencia es similar a los bloques de contenidos de la LOMCE, puesto que se menciona la necesidad de trabajar las ‘acciones motrices individuales’ a través de juegos acuáticos, las ‘acciones motrices de oposición’ a partir de actividades de enfrentamiento (juegos de contacto corporal, de lucha y de oposición), las ‘acciones motrices de cooperación’ a través de juegos cooperativos, las ‘acciones motrices de colaboración-oposición’ desde juegos en grupo, de estrategia, juegos y deportes modificados basados en la comprensión (como juegos de bate y carrera, juegos de cancha dividida y juegos de invasión), las ‘acciones motrices en el medio natural’, con juegos en la naturaleza y en las ‘acciones motrices con intenciones artísticas y expresivas’ se debe incluir el juego dramático.

- Competencia específica del área de Educación Física 2:

Exige la construcción de la identidad personal y social a través de la práctica del juego, abordando la cultura motriz tradicional desde la práctica de los juegos tradicionales y populares (como juegos paradójicos o juegos en los que los jugadores pueden cambiar de equipo).

- Competencia específica del área de Educación Física 4:

Afirma la importancia de valorar los espacios urbanos y naturales en los que se lleva a cabo la práctica motriz, desarrollando una responsabilidad individual durante la práctica de juegos.

Al igual que en la LOMCE los contenidos se encontraban divididos en 6 bloques, a pesar de que no son los mismos, en la LOMLOE los saberes básicos también se organizan en 6 bloques distintos. En algunos de ellos se alude al término de ‘juego’:

En el Bloque A ‘Resolución de problemas motrices’ aparecen seis experiencias corporales que se corresponden con los dominios de acción motriz descritos en la LOMCE, exceptuando las ‘acciones motrices de cooperación’ que se han incluido como novedad en esta nueva ley. Dentro de este saber básico, se menciona el juego en las ‘Acciones motrices de colaboración-oposición’, donde se muestra la importancia de establecer una relación positiva, desde el respeto con los demás compañeros de juego.

Dentro del Bloque B ‘Manifestaciones de cultura motriz’ se explica que en la evaluación del alumnado se debe incluir la manera en que a través de los juegos se desarrolla el conocimiento de nuestra cultura.

En relación con el Bloque C ‘Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices’ se sostiene que es imprescindible establecer una relación y comunicación respetuosa entre los compañeros durante la práctica de los juegos.

En el Bloque F ‘Vida activa y saludable’ se muestra que el alumnado debe intentar lograr una imagen de sí mismo cada vez más real al reaccionar emocionalmente ante cualquier situación de juego.

Continuando con las orientaciones didácticas y metodológicas, se hace referencia a la regulación emocional cuando se indica que la asignatura de Educación Física ofrece al alumnado situaciones estresantes durante el juego, y consecuentemente el docente tiene que proponer estrategias para que el alumnado consiga un autocontrol emocional.

Asimismo, en el apartado de la evaluación de los aprendizajes, se declara la necesidad de que el alumnado verbalice y tome conciencia del juego, conociendo sus acciones, así como sus formas de actuar.

Por último, añadir que, a diferencia de la LOMCE, al final de la materia se incluye una exemplificación de situaciones de aprendizaje con el objetivo de ofrecer ideas a los docentes para llevar a cabo en sus aulas. Dos de las situaciones que se plantean en esta asignatura se corresponden con juegos.

2.3.3. *Las emociones en Educación Primaria según la LOMCE*

A pesar de que la educación cada vez tiene más en cuenta que no puede centrarse únicamente en el aprendizaje cognitivo del alumnado porque sus pensamientos sostienen emociones (Pellicer, 2011), en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), existe una gran carencia a la hora de hacer referencia a este concepto.

Si nos adentramos en la asignatura de Educación Física, se puede comprobar que en uno de los objetivos de área se menciona este término:

Obj.EF4. “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, para representar, expresar y comunicar, individual o grupalmente, sensaciones, emociones o ideas de manera eficaz”.

En segundo lugar, en la introducción que aparece al inicio de esta asignatura, se indica que “la Educación Física persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales”.

En tercer lugar, en esta Ley, los contenidos se encuentran divididos en seis bloques. Los cinco primeros pertenecen a cada uno de los dominios de acción motriz, y el último hace referencia a comportamientos y actitudes que se deben llevar a cabo necesariamente a lo largo de esta asignatura. El concepto de las emociones únicamente aparece mencionado en dos de ellos:

En el Bloque 4 ‘Acciones motrices en el medio natural’ se sostiene que las acciones básicas de este bloque se efectúan en el entorno natural y puede presentar o no incertidumbre. Las relaciones del alumnado y el medio natural suelen implicar un compromiso total, desencadenando en una fuerte carga emocional.

En el Bloque 5 ‘Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas’ se afirma que las producciones deben incluir formas artísticas con la intención de comunicar, ser escuchado, percibido, apreciado por otro/s y provocar emociones en los espectadores.

Por su parte, dentro de las competencias clave de esta asignatura, las emociones únicamente aparecen mencionadas en la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

En ella se incluye la necesidad de adquirir el dominio emocional (relajación, control del riesgo, actuación ante un público, etc.).

De la misma manera, en las orientaciones metodológicas de esta área, dentro del Bloque 3 ‘Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición’, se indica que el docente observará de qué manera el alumnado se encuentra sumergido en una serie de reacciones emocionales que están unidas al juego, que deberá controlar y dominar.

En el Bloque 6 ‘Gestión de la vida activa y valores’, se manifiesta la necesidad de constatar si el alumnado va logrando una imagen de sí mismo cada vez más real y global al reaccionar emocionalmente ante cualquier situación de juego (dimensión afectiva). De la misma manera, dominar las emociones en una situación de riesgo controlado, anticipar y valorar riesgos, etc., posibilita ir construyendo principios de seguridad individual y colectiva.

Continuando con las orientaciones metodológicas de esta asignatura, se declara la necesidad de preservar la seguridad afectiva y emocional del alumno en todos los tiempos pedagógicos, no tolerando los comportamientos excesivamente competitivos y agresivos y siendo tajantes con discriminaciones “de baja intensidad” como comentarios malintencionados, gestos de desprecio, etc. Igualmente, se enuncia la obligación, por parte del docente, de fomentar durante las sesiones la regulación emocional.

2.3.4. Las emociones en Educación Primaria según la LOMLOE

Una vez que se ha llevado a cabo una comparación entre ambas leyes, se puede afirmar que la alusión realizada a las emociones en la LOMLOE es bastante mayor que en la LOMCE, puesto que aparece mencionado en la mayoría de las asignaturas.

Concretamente en la asignatura de Educación Física, se le concede una gran importancia a este término. Este hecho se encuentra en concordancia con lo afirmado por Sáez de Ocáriz (2014) cuando señala que es indispensable colocar a las emociones como eje central de esta materia.

En la introducción de la asignatura se realiza la misma afirmación que en la LOMCE: “La EF persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales”. Esta afirmación se desarrolla en la LOMLOE a través de los siguientes elementos que incluyen la importancia de la vivencia emocional:

En las competencias específicas del área de Educación Física, se hace alusión a las emociones en dos de las cinco existentes:

- Competencia específica del área de Educación Física 3:

Hace referencia a la necesidad de desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, trabajando siempre desde el respeto. Esto conlleva a que cada alumno sea capaz de identificar las emociones que siente durante la práctica motriz y reconducir las emociones desagradables para conseguir hacerlas más placenteras.

- Competencia específica del área de Educación Física 5:

Se pretende que el alumnado conozca estrategias para vivenciar la práctica de actividad física consiguiendo la promoción de la salud física, emocional y social.

Los saberes básicos se encuentran divididos en seis bloques distintos, apareciendo el término de las emociones en tres de ellos:

En primer lugar, en el Bloque A ‘Resolución de problemas motrices’ se hace una mención a las emociones cuando se habla de las ‘Acciones motrices en el medio natural’ debido a la fuerte carga emocional que puede darse en la relación entre el alumnado y el medio natural. Además, en las ‘Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas’, se indica la importancia de que las producciones llevadas a cabo por los alumnos provoquen emociones en los espectadores.

En segundo lugar, dentro del Bloque C ‘Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices’, al que ya se ha hecho referencia con anterioridad, se señala que es imprescindible que el docente de la asignatura ayude al alumnado a gestionar sus propias emociones, consiguiendo así una educación en valores.

En tercer lugar, en el Bloque F ‘Vida activa y saludable’ se muestra la idea de que el alumnado logre una imagen de sí mismo al reaccionar emocionalmente ante cualquier situación de juego.

En las orientaciones didácticas y metodológicas se afirma la necesidad de contrarrestar los estereotipos de género. Así pues, se busca preservar la seguridad afectiva y emocional del alumnado, por lo que no se tolerarán comportamientos excesivamente competitivos o agresivos y además se será tajante con discriminaciones malintencionadas.

Como conclusión se puede comprobar el gran valor que esta nueva legislación concede a las emociones, especialmente a la manera de conseguir la regulación emocional a través de la ayuda del docente, que actúa como guía para conseguir un autocontrol emocional por parte del alumnado.

2.4. Los juegos y la vivencia emocional

A pesar de que en algunas ocasiones se practica deporte en solitario, generalmente se lleva a cabo en grupo, convirtiéndose de esta manera en un acto meramente social. En determinados casos, este hecho da lugar a la aparición de vínculos positivos entre los distintos participantes, sin embargo, en otros, la práctica de la actividad física desencadena la presencia de conflictos que se ven reflejados en diversas emociones. Para solventar esta problemática, es

necesario utilizar una serie de competencias sociales entre las que se encuentra la dimensión emocional (Bisquerra, 2011).

Durante la práctica de los juegos y deportes el alumnado experimenta una gran cantidad de emociones (Lavega et al. 2011) Esta afirmación se encuentra reforzada por Bisquerra (2011) cuando indica que “el deporte tiene una gran capacidad para generar emociones”. Además, con la propuesta de los juegos motores en el aula se consigue la implicación completa del alumnado sobre todo en su dimensión afectiva, siendo esta capaz de moldear su acción motriz (Parlebas, 2001).

En función del tipo de juego en el que participe el alumnado, así como de su lógica interna, su conducta motriz y consecuentemente sus emociones se ven moldeadas. Así pues, el nexo común que tienen las emociones y el juego se encuentra en la conducta motriz del alumnado (Parlebas, 2001).

Por este motivo, es imprescindible que los alumnos aprendan a conocer las emociones que experimentan en diferentes situaciones, así como la manera de controlarlas. Esto debe conseguirse desde la asignatura de Educación Física (Alcaraz et al., 2017), puesto que nos ofrece una gran oportunidad para educar las relaciones interpersonales del alumnado (Sáez de Ocáriz et al., 2014) a través del desarrollo de distintos juegos motores. Además, esto permitirá al alumnado asumir cierta responsabilidad para lograr una efectividad en sus relaciones afectivas (Etxebeste et al., 2014). Por este motivo, se puede afirmar que “el juego ayuda a educar las emociones” (Paredes, 2003).

Debido a la gran importancia que tienen actualmente las emociones suscitadas durante la práctica de actividad física, existen numerosos estudios que analizan la intensidad de estas en función del juego propuesto.

En primer lugar, se va a hacer referencia a la investigación llevada a cabo por Founaud y Santolaya (2015) acerca del análisis de las emociones suscitadas en los duelos deportivos con adolescentes de entre 14 y 15 años. Los resultados obtenidos en esta investigación informan de que la media de las emociones positivas en los duelos individuales es mayor que en los juegos colectivos, y a su vez el número de emociones negativas en estos últimos es más grande que en los duelos individuales.

En segundo lugar, Molina (2016) en un estudio realizado para medir las emociones en niños de Educación Primaria de entre 10 y 12 años suscitadas ante la propuesta de una serie de

juegos cooperativos, apenas encontró diferencias respecto a la vivencia emocional en función del sexo de los participantes.

Lavega et al. (2012) llevan a cabo una investigación con participantes cuya edad se sitúa entre los 18 y 44 años. Se obtuvo como resultado que, durante la práctica de juegos motores, los participantes experimentan un mayor número de emociones positivas que negativas.

Por su parte, Miralles et al. (2017) desarrollaron una investigación con estudiantes de Educación Primaria de entre 10 y 12 años con el que se midió la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en función de juegos motores de los diferentes dominios de acción motriz. Con este estudio se confirma la declaración de Bisquerra (2011) cuando indica que “las emociones se experimentan generalmente en la interacción con otras personas”, puesto que uno de los resultados que se obtiene en este estudio es que la práctica de juegos cooperativos aumenta la intensidad de las emociones, debido a las relaciones que se establecen con los demás participantes.

Asimismo, Muñoz et al. (2020) realizaron un estudio para determinar la cantidad de emociones experimentadas por el alumnado teniendo en cuenta dos variables: el dominio de acción motriz y a la existencia o no de competición cuyos participantes eran estudiantes de Educación Secundaria con una edad comprendida entre 12 y 14 años. Tras el análisis de los resultados obtenidos se puede afirmar que el juego motor puede servir como medio para desarrollar las competencias motrices y socioemocionales, y que durante el juego el alumnado vivencia continuamente emociones positivas, sobre todo si se trata de juegos cooperativos en los que no existe competición.

Continuando en esta línea, añadir que Suits clasifica los juegos en dos grupos en función de la existencia o no de competitividad. Por un lado, los juegos abiertos en los que destaca principalmente la cooperación entre los participantes y consecuentemente, carecen de competitividad. Con el fin de mejorar la comprensión de este tipo de juego, Suits incluye el ejemplo de dos jugadores dando toques a una pelota en la playa con el objetivo de que la pelota no caiga al suelo. Por otro lado, los juegos cerrados, caracterizados esencialmente por la existencia de competitividad. Un ejemplo sería un partido de baloncesto, donde se lucha continuamente por conseguir más puntos que el equipo contrario (en Etxebeste et al., 2014, p.7). Etxebeste et al. (2015) indican que las emociones varían en función de la existencia o no de la competición.

Parlebas (2001) hace referencia a este tipo de actividades sin competición con el término de “casi juego deportivo”, ya que se trata de juegos o deportes que se practican de manera libre, sin seguir ningún tipo de norma.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Antes de llevar a cabo el estudio, se han formulado las siguientes hipótesis:

- Durante los juegos propuestos, los alumnos van a experimentar emociones positivas y negativas.
- Las emociones positivas se van a manifestar en mayor grado que las negativas.
- La red de comunicación motriz del juego propuesto va a condicionar la vivencia emocional del alumnado.
- Las emociones negativas van a ser experimentadas mayoritariamente por el género masculino puesto que suele presentar un grado de competitividad superior.
- Las emociones positivas se verán magnificadas cuando en el juego se consiga victoria.
- En el juego cooperativo realizado (relevos) se van a experimentar un mayor número de emociones positivas y un menor número de emociones negativas que en el resto, puesto que en estos juegos la rivalidad hacia sus compañeros es menor, debido a la disminución del nivel de competitividad que puede estar presente en el resto de los juegos.

Asimismo, a continuación, aparecen detallados los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de esta investigación:

1. Conocer el tipo de emociones (positivas y negativas) manifestadas por el alumnado durante el desarrollo de juegos motores en Educación Física.
2. Comparar la intensidad de las emociones que se producen en distintos juegos en función de la comunicación motriz que se establezca según su lógica interna.
3. Conocer el grado de intensidad de las emociones en función del sexo de los participantes, el tipo de juego llevado a cabo y el resultado del juego en términos de victoria o derrota.

4. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Participantes

La población con la que se ha llevado a cabo el presente estudio pertenece al alumnado de primer y segundo curso de Educación Primaria, tratándose por lo tanto de estudiantes de entre 6 y 8 años. El tamaño de la muestra es de 88 participantes, 52 de ellos son chicos y 36 son chicas. Además, 45 pertenecen a primer curso de Educación Primaria y 43 a segundo curso. En la tabla 1 se muestra esta información de manera esquemática.

Tabla 1

Número de participantes en función del curso y sexo

	1º EP	2º EP	Total
Chicos	26	26	52
Chicas	19	17	36
Total	45	43	88

4.2. Instrumentos

Para registrar las emociones que han experimentado los estudiantes durante el desarrollo de los juegos he utilizado el cuestionario GES-C (Games and Emotions Scale for Children). Se trata de una encuesta diseñada y validada por Alcaraz-Muñoz et al., 2022 (anexo A) para la población escolar. Es un instrumento válido que se utiliza para evaluar la intensidad emocional de los juegos motores.

Consiste en un cuestionario completamente anónimo en el que a diferencia del cuestionario GES original, se suprime la medida de las emociones neutras, apareciendo nueve emociones clasificadas en positivas y negativas:

- Emociones positivas: alegría, humor, felicidad y afecto.
- Emociones negativas: rechazo, ira, vergüenza, miedo y tristeza.

A la hora de llenar el cuestionario, el alumnado se encuentra con dos partes. En primer lugar, aparece una escala de cinco grados de intensidad (nada, poco, algo, bastante y mucho) para cada emoción, representada con caritas con el objetivo de facilitar su comprensión. En función de la intensidad con la que hayan sentido cada emoción durante el juego deberán

colorear la carita que consideren, siendo “nada” la puntuación mínima y “mucho” la puntuación máxima.

En la segunda parte del cuestionario, aparecen escritas todas las emociones. Los alumnos tienen que rodear la emoción que han sentido con mayor intensidad durante la realización del juego, y explicar las razones que le han llevado a escogerla. Finalmente, realizan un dibujo de lo que más le haya llamado la atención durante el desarrollo del juego.

Asimismo, añadir que además de la intensidad emocional, en cada cuestionario también se recoge la variable «sexo» y la variable «victoria».

4.3. Recogida de datos

Para poder llevar a cabo esta investigación se solicitó autorización al Equipo Directivo del centro, la cual fue concedida con el visto bueno de las docentes de Educación Física con las que se planificó su elaboración. Las variables a estudiar son las emociones vivenciadas por el alumnado en los diferentes juegos llevados a cabo clasificados en función del universal ludomotor correspondiente a la red de comunicación motriz: uno contra todos, uno contra todos-todos contra uno, juego paradójico, juego cooperativo, todos contra todos y duelo simétrico.

La metodología utilizada durante la realización de los juegos ha sido mando directo, puesto que, para su correcto desarrollo, el alumnado debía cumplir una serie de reglas impuestas previamente por el docente. Por lo tanto, los juegos han sido definidos.

Se ha llevado a cabo el mismo procedimiento en las cuatro clases en las que se ha realizado la investigación: el primer día se explicó en el aula que se iba a realizar un estudio, así como el objetivo del mismo. Se indicó que, durante los próximos 6 días de la asignatura, se iba a desarrollar un juego en el que experimentarían una serie de emociones que posteriormente tendrían que reflejar en un cuestionario. A continuación, se explicó la manera de completarlo, así como el significado de todas las emociones que aparecen en él, relacionándolas con situaciones cotidianas en las que se suelen vivenciar estas emociones.

Cada juego se ha desarrollado al inicio de una sesión distinta, así pues, para realizar el estudio han sido necesarias seis sesiones en cada una de las clases, es decir, un total de 24 sesiones. En primer lugar, se explicaba el juego, así como las reglas que se iban a aplicar. Posteriormente, se desarrollaba durante 5-6 minutos aproximadamente, y a continuación se llenaba el cuestionario. El tiempo destinado para completar el cuestionario era de 10 minutos

y se realizaba en el pabellón, inmediatamente después de la finalización del juego propuesto, consiguiendo así evitar posibles interferencias en las respuestas.

En la tabla 2 se muestran los juegos llevados a cabo a lo largo de las seis sesiones, relacionándolos con su red de comunicación motriz correspondiente.

Tabla 2

Relación entre el juego y la red de comunicación motriz

Nombre del juego	Tipo de red de comunicación motriz
Pilla pilla	Uno contra todos
La cadena	Uno contra todos-todos contra uno
Zorros, gallinas y víboras	Paradójico
Relevos	Cooperativo
Robacolas	Todos contra todos
Polis y cacos	Duelo simétrico

La recogida de datos se ha realizado después del desarrollo de los juegos según el siguiente protocolo expresado en las tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Tabla 3

Descripción del juego 'pilla pilla'

PILLA PILLA (Uno contra todos)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> uno contra todos • <i>Duración del juego:</i> 5 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 1 • <i>Lugar:</i> medio campo de baloncesto (pabellón) • <i>Material:</i> un pañuelo • <i>Descripción del juego:</i>

Todos los alumnos se colocan distribuidos por el campo. Uno de ellos lleva un pañuelo en la mano y tiene el rol de pillador. Tiene que intentar pillar al resto de sus compañeros que tienen el rol de escapadores tocándoles con la mano. Cuando consigue atrapar a alguien le da el pañuelo y asume el rol de escapador. En cambio, la persona que ha sido pillada pasa a tener el rol de pillador y comienza a intentar tocar a sus compañeros.

El juego finaliza pasados 5 minutos, cuando indica el docente.

- *Normas:*

- No hay ningún lugar en el que se puedan quedar los jugadores y no ser pillados.
 - Si alguien acaba de pillar, no puedes pillarle inmediatamente después.
 - No se puede salir del espacio establecido.
-

Tabla 4*Descripción del juego 'la cadeneta'*

LA CADENETA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> uno contra todos - todos contra uno • <i>Duración del juego:</i> 5 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 2 • <i>Lugar:</i> medio campo de baloncesto (pabellón) • <i>Material:</i> no requiere el uso de material • <i>Descripción del juego:</i>

Todos los alumnos se colocan distribuidos por el campo. Uno de ellos asume el rol de pillador y debe intentar atrapar al resto de sus compañeros (escapadores). Cuando consigue pillar a alguien tocándole, el escapador pasa a tener rol de pillador, se dan la mano y continúan pillando, así sucesivamente. Cuando llegan a estar de la mano cuatro personas, tienen que separarse dos y dos y continuar pillando.

El juego finaliza cuando solo queda una persona sin pillar, que es el ganador.

- *Normas:*

- Cuando son 4 personas, tienen que separarse en 2 y 2 para continuar pillando.
 - No se puede salir del espacio establecido.
-

Tabla 5*Descripción del juego 'zorros, gallinas y víboras'*

ZORROS, GALLINAS Y VÍBORAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> paradójico • <i>Duración del juego:</i> 6 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 1 • <i>Lugar:</i> medio campo de baloncesto (pabellón)

- *Material:* petos (rojos, negros y verdes) y conos

- *Descripción del juego:*

El alumnado debe dividirse en tres equipos, que se han realizado tal y como suelen hacerlo en la asignatura: hay dos capitanes y tienen que elegir a alguien de su sexo opuesto. Posteriormente, el último elegido decidirá qué otra persona de su sexo opuesto va a formar parte de su equipo.

Cada grupo asumirá un rol entre zorros, gallinas y víboras, y tendrá que colocarse un peto de distinto color. Los zorros (color negro) tienen que pillar a las gallinas (color rojo), las gallinas a las víboras (color verde) y las víboras a los zorros. Cada equipo tiene un espacio donde no les pueden pillar (casa), delimitado previamente con conos por el docente. Las personas que pillen deberán ir a este espacio.

El juego finaliza cuando indica el docente.

- *Normas:*

- Si cuando estás pillado tocas a uno del equipo que te pilla, te salvas.
- Los alumnos que estén pillados tendrán que darse la mano, ya que sino no podrán salvarse.
- Como máximo pueden estar cuatro personas en casa.
- No se puede salir del espacio establecido.

Tabla 6

Descripción del juego 'relevos'

RELEVOS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> cooperativo • <i>Duración del juego:</i> 5 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 2 • <i>Lugar:</i> campo de baloncesto (pabellón) • <i>Material:</i> conos y cuatro pañuelos • <i>Descripción del juego:</i>

El alumnado tiene que dividirse en cinco equipos que se han realizado tal y como suelen hacerlo en la asignatura: hay dos capitanes y tienen que elegir a alguien de su sexo opuesto. Posteriormente, el último elegido decidirá qué otra persona de su sexo opuesto va a formar parte de su equipo.

Cada uno de los grupos tendrá que colocarse en fila detrás de uno de los cuatro conos. El primero cada fila saldrá con un pañuelo (testigo) en la mano hasta llegar a un cono que se encuentra colocado a 15 metros, que deberá tocar y volver para darle el pañuelo al segundo de la fila para que salga y repita el mismo procedimiento. El equipo que consiga que todos los miembros de su grupo lleguen antes, será el ganador.

El juego finaliza cuando se realizan dos repeticiones.

- *Normas:*

- Hasta que la primera persona de la fila no recibe el pañuelo (testigo) no puede salir.
 - Es obligatorio tocar el segundo cono para poder volver.
-

Tabla 7

Descripción del juego 'robacolas'

ROBACOLAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> todos contra todos • <i>Duración del juego:</i> 5 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 1 • <i>Lugar:</i> medio de campo de baloncesto (pabellón) • <i>Material:</i> pañuelos • <i>Descripción del juego:</i> <p>Se repartirá un pañuelo a cada alumno que deberá colocarse por dentro del pantalón en la parte de atrás, simulando la presencia de una cola. El objetivo del juego es intentar conseguir el mayor número de colas, quitándosela a los demás procurando que nos la quiten, puesto que el ganador será el que mayor número de colas tenga cuando finalice el juego.</p> <p>Como máximo se puede quitar una cola cada vez, por lo que, si un alumno lleva muchas colas y alguien le quita todas, podrá quedarse una, pero tendrá que devolver las demás.</p> <p>El juego finaliza cuando indica el docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Normas:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando llevemos colocado el pañuelo, tendremos que dejarlo sobresalir como mínimo la mitad. - Cuando un alumno se esté colocando la cola, no se la podemos quitar.

Tabla 8*Descripción del juego 'polis y cacos'*

POLIS Y CACOS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de juego:</i> duelo simétrico • <i>Duración del juego:</i> 5-6 minutos • <i>Número de repeticiones:</i> 2 (asumiendo un rol distinto en cada repetición) • <i>Lugar:</i> campo de baloncesto (pabellón) • <i>Material:</i> petos de dos colores (rojo y azul) • <i>Descripción del juego:</i> <p>El alumnado tiene que dividirse en dos equipos que se han realizado tal y como suelen hacerlo en la asignatura: hay dos capitanes y tienen que elegir a alguien de su sexo opuesto. Posteriormente, el último elegido decidirá qué otra persona de su sexo opuesto va a formar parte de su equipo.</p> <p>Los policías tienen que intentar pillar a los cacos, y deberán acompañarlos hasta la 'cárcel'. Allí tendrán que darse la mano formando una cadena esperando a que alguien de su equipo vaya a salvarles tocando a una persona. En este juego si algún caco consigue tocar a algún poli cuando está pillado no podrá salvarse.</p> <p>Cuando los polis consigan pillar a todos los cacos, se realizará otra repetición cambiando los roles.</p> <p>Los cacos pueden ser pillados en todo el terreno de juego.</p> <p>El juego finaliza cuando indica el docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Normas:</i> <p>- No se puede salir del campo de juego.</p>

4.4. Análisis de los datos

Los datos que se han obtenido en el cuestionario GES-C se han registrado en hojas de cálculo de Excel para su correcto tratamiento y análisis. A continuación, se han examinado realizando un análisis descriptivo utilizando el programa IBM SPSS Statistics 19. Añadir que, se han eliminado los cuestionarios de los alumnos que han faltado a clase alguno de los seis días en los que se ha llevado a cabo la investigación, así como los que estaban incompletos.

En el análisis de datos se ha examinado la relación entre las variables independientes, pertenecientes al «sexo» (masculino o femenino), la «victoria» (ganado o perdido) y el «tipo de juego» (uno contra todos, uno contra todos-todos contra uno, juego paradójico, juego cooperativo, todos contra todos y duelo simétrico). Y las variables dependientes, correspondientes a la intensidad de cada una de las «emociones» (positivas o negativas) vivenciadas a lo largo de los juegos planteados.

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de los datos obtenidos y se han comparado las medias. En algunos casos también se ha analizado la varianza y la desviación típica, así como la moda, los máximos y los mínimos.

En segundo lugar, se ha incluido un análisis de estadística inferencial con el objetivo de comprobar si las diferencias entre las medias de las variables seleccionadas pueden considerarse estadísticamente significativas. Así pues, se pretende extraer conclusiones generales para toda la población a partir del estudio de la muestra seleccionada. Para ello, se ha incluido una tabla ANOVA.

5. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras haber realizado el análisis de los datos.

5.1. Emociones

En la tabla 9 se muestran los resultados de las «emociones» experimentadas por el alumnado durante la realización de los distintos tipos de juegos propuestos.

Tabla 9

Comparación entre «emociones positivas» y «negativas»

Tipo de emociones	N	Media	Moda	Desv. típica	Varianza	Mínimo	Máximo
Positivas	528	2,91	3	0,921	0,848	0	4
Negativas	528	0,83	0	1,190	1,416	0	5

Tal y como se puede comprobar, se obtiene una diferencia de más del doble entre ambas puntuaciones, puesto que la media de las «emociones positivas» experimentadas a lo largo de todos los juegos es de 2,91 y de las «emociones negativas» de 0,81.

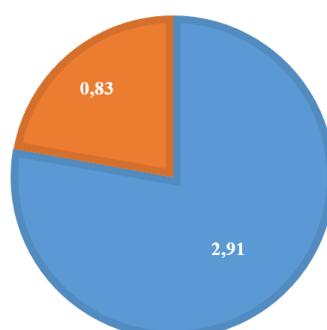
Haciendo referencia a los índices de dispersión, la desviación típica de las «emociones positivas» es de 0,921 y de las «emociones negativas» de 1,190. Del mismo modo, la varianza de las «emociones positivas» ha sido del 0,848 y de las «emociones negativas» del 1,416.

A continuación, en la figura 8 aparece un gráfico que refleja los resultados a los que se acaba de hacer referencia.

Figura 8

«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas por el alumnado durante los «juegos»

■ Emociones positivas ■ Emociones negativas



5.2. Emociones y victoria

En la tabla 10 se muestra la relación entre las «emociones» experimentadas por el alumnado en función de su «victoria» en el juego.

Tabla 10

Relación entre «emociones» y «victoria»

Victoria		E. negativas	E. positivas
Si	Media	0,79	3,01
	N	195	195
	Desv. típica	1,159	0,846
	Varianza	1,342	0,716
No	Media	0,86	2,85
	N	333	333
	Desv. típica	1,209	0,953
	Varianza	1,461	0,909

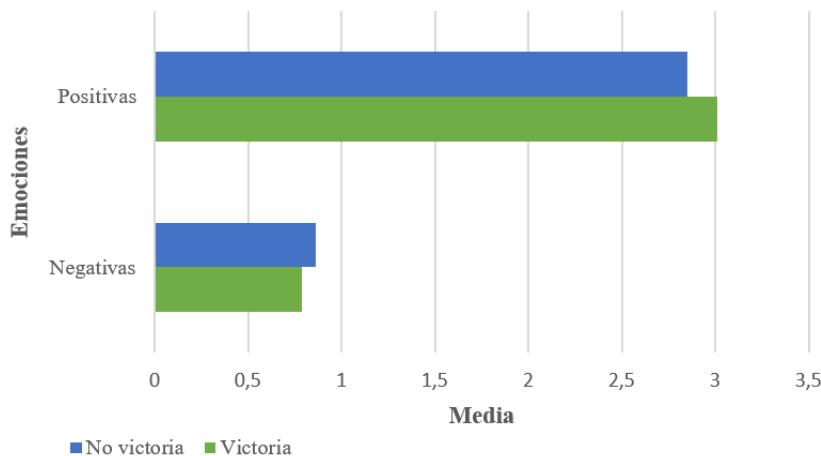
Apenas existen diferencias en la media de las «emociones positivas» y «negativas» en función de la «victoria» del juego. Por un lado, la media de las «emociones negativas» es de 0,79 si existe «victoria» y de 0,86 si no existe. Por otro lado, en las «emociones positivas» se obtiene una media de 3,01 si el alumnado gana el juego y de 2,85 si no gana.

Continuando con los índices de dispersión, en las «emociones negativas» la desviación típica y la varianza son mayores cuando existe «victoria». Sin embargo, en las «emociones positivas» son más grandes cuando no hay «victoria».

En la figura 9 se incluye una representación gráfica de los resultados a los que se acaba de hacer referencia.

Figura 9

«Emociones» experimentadas por el alumnado en función de la existencia o no de «victoria»



5.3. Emociones y sexo

La tabla 11 presenta la cantidad de «emociones positivas» y «negativas» manifestadas en función del «sexo» del alumnado.

Tabla 11

Relación entre «emociones» y «sexo»

Sexo	E. negativas		E. positivas
	Media	N	
Masculino	0,87	312	2,88
	1,163		0,977
	1,353		0,954
Femenino	0,77	216	2,95
	1,227		0,825
	1,506		0,681

Si analizamos los datos obtenidos, se puede afirmar apenas existe diferencia entre las «emociones» percibidas durante el desarrollo de los juegos en función del «sexo» del alumnado. A pesar de ello, es cierto que la media de las «emociones negativas» experimentadas por las «chicas» (0,77) es algo menor que las que han sentido los «chicos» (0,87). De la misma manera,

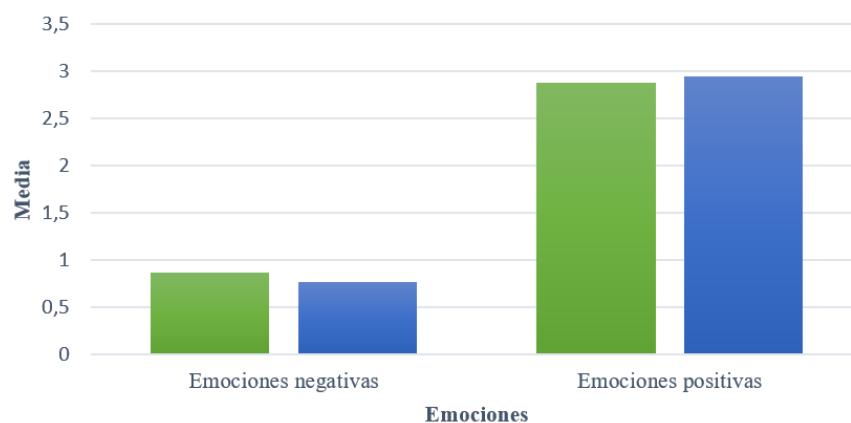
la media de las «emociones positivas» experimentadas por las «chicas» (2,95) es ligeramente mayor a las percibidas por los «chicos» (2,88).

La desviación típica y la varianza de las «emociones negativas» en el «sexo masculino» es menor que en el «sexo femenino». Sin embargo, en las «emociones positivas» experimentadas ocurre lo contrario, ya que la desviación típica y la varianza en el «sexo masculino» es mayor que en el «sexo femenino».

En la figura 10 se aparecen representados los datos a los que se acaba de hacer referencia.

Figura 10

«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas en función del «sexo» de los participantes



5.4. Emociones y tipo de juego

En las tablas que se muestran a continuación aparecen los resultados obtenidos tras el análisis de las «emociones» (positivas y negativas) percibidas por el alumnado en cada uno de los seis «tipos de juegos» llevados a cabo. Estos juegos se encuentran clasificados en función del universal ludomotor correspondiente a la red de comunicación motriz: uno contra todos (pilla pilla), uno contra todos-todos contra uno (la cadeneta), juegos paradójicos (zorros, gallinas y víboras), juegos cooperativos (relevos), todos contra todos (robacolas), duelos simétricos (polis y cacos).

En la tabla 12 aparecen los resultados obtenidos acerca de las «emociones» vivenciadas por los estudiantes durante el desarrollo del «juego ‘pilla pilla’» cuya red de comunicación motriz es uno contra todos.

Tabla 12

«Emociones» experimentadas en el «juego uno contra todos (pilla pilla)»

Uno contra todos (Pilla pilla)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	1,10	3,06
N	88	88
Desv. típica	1,348	0,939
Varianza	1,817	0,882
Mínimo	0	0
Máximo	5	4

La media de las «emociones negativas» manifestadas en este juego (1,10) es superior a la que se obtiene en el resto de los juegos. Por el contrario, la media de las «emociones positivas» vivenciadas (3,06) es similar a la de los demás juegos.

En cuanto a los índices de dispersión, la desviación típica de las «emociones negativas» es 1,348 y de las «emociones positivas» 0,939. Por su parte, la varianza de las «emociones negativas» es 1,817 y de las «emociones positivas» 0,882.

En la tabla 13 se muestran los datos obtenidos del análisis realizado de las «emociones» que se han experimentado durante el desarrollo del segundo «juego, ‘la cadeneta’», con una estructura de uno contra todos-todos contra uno.

Tabla 13

«Emociones» experimentadas en el «juego uno contra todos-todos contra uno (la cadeneta)»

Uno contra todos-todos contra uno (La cadeneta)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	0,74	3,11
N	88	88
Desv. típica	1,023	0,780
Varianza	1,046	0,608
Mínimo	0	0
Máximo	4	4

En comparación con el resto de los juegos, en este se obtiene la media más baja de «emociones negativas» experimentadas por los estudiantes (0,74) y la más alta de «emociones positivas» (3,11).

La desviación típica de las «emociones negativas» (1,023) es mayor que la de las «emociones positivas» (0,780). La varianza tiene un valor de 1,046 en las «emociones negativas» y de 0,608 en las «emociones positivas».

En la tabla 14 se exponen los datos obtenidos acerca de las «emociones» vivenciadas durante la práctica del «juego paradójico ‘zorros, gallinas y víboras’».

Tabla 14

«Emociones» experimentadas en el «juego paradójico (zorros, gallinas y víboras)»

Juego paradójico (Zorros, gallinas y víboras)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	0,78	3,10
N	88	88
Desv. típica	1,236	0,831
Varianza	1,528	0,691
Mínimo	0	0
Máximo	5	4

La media de las «emociones negativas» es de 0,78 y la de las «emociones positivas» de 3,10.

La desviación típica de las «emociones negativas» (1,236) es superior a la de las «emociones positivas» (0,831). Asimismo, la varianza tiene un valor de 1,528 y 0,691 respectivamente.

En la tabla 15 se recogen los estadísticos descriptivos que se han obtenido tras haber realizado el análisis de las «emociones positivas» y «negativas» experimentadas por el alumnado durante la práctica del «juego cooperativo de relevos».

Tabla 15

«Emociones» experimentadas en el «juego cooperativo (relevos)»

Juego cooperativo (Relevos)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	0,75	2,68
N	88	88
Desv. típica	1,096	1,001
Varianza	1,201	1,001
Mínimo	0	0
Máximo	5	4

La media de las «emociones negativas» experimentadas por el alumnado es de 0,75. En cambio, en la media de las «emociones positivas» se obtiene el valor numérico más bajo (2,68) en comparación con los demás juegos.

Haciendo referencia a los índices de dispersión, la desviación típica de las «emociones negativas» (1,096) es mayor que la de las «emociones positivas» (1,001). Asimismo, la varianza de las «emociones negativas» es 1,201 y de las «emociones positivas» 1,001.

En la tabla 16 se muestra la relación de los valores numéricos extraídos del análisis de datos de «emociones» vivenciadas durante la realización del «juego ‘robacolas’» perteneciente a la red de comunicación motriz de todos contra todos.

Tabla 16

«Emociones» experimentadas en el «juego de todos contra todos (robacolas)»

Todos contra todos (Robacolas)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	0,81	2,78
N	88	88
Desv. típica	1,173	0,903
Varianza	1,376	0,815
Mínimo	0	0
Máximo	5	4

Una vez analizados los resultados obtenidos se puede comprobar que las «emociones negativas» tienen una media de 0,81. Por su parte, la media de las «emociones positivas» obtienen un valor de 2,78, tratándose de un valor bastante bajo en comparación con los demás juegos.

En cuanto al análisis de los índices de dispersión se obtiene que la desviación típica y la varianza de las «emociones negativas» es mayor que la de las «emociones positivas».

Por último, en la tabla 17 se presentan los datos de los estadísticos descriptivos obtenidos acerca de las «emociones» (positivas y negativas) causadas por el «juego de ‘polis y cacos’» en el alumnado.

Tabla 17

«Emociones» experimentadas en el «duelo simétrico (polis y cacos)»

Duelo simétrico (Polis y cacos)		
Est. descriptivos	E. negativas	E. positivas
Media	0,81	2,72
N	88	88
Desv. típica	1,230	0,946
Varianza	1,514	0,895
Mínimo	0	0
Máximo	5	4

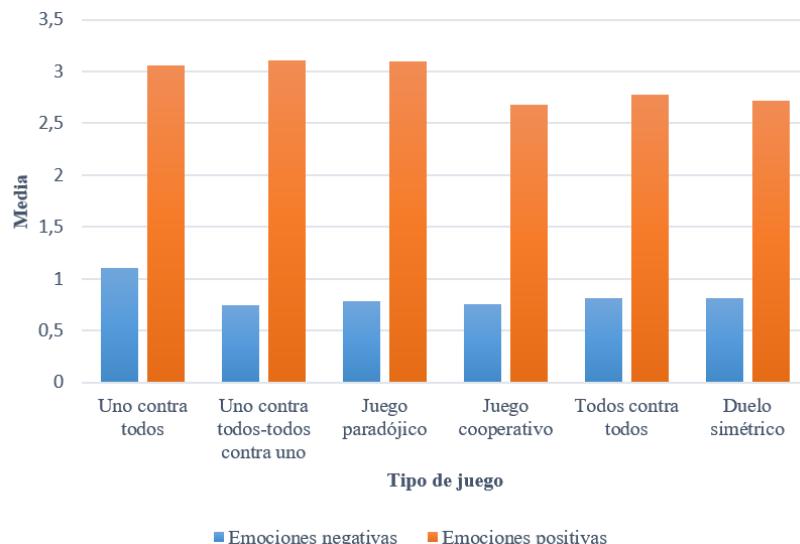
La media de las «emociones negativas» suscitadas por el «juego de ‘polis y cacos’» es de 0,81. En comparación con otros juegos, se puede comprobar que no es la puntuación más alta, aunque sí de las más elevadas. En las «emociones positivas» se obtiene una de las medias más bajas (2,72).

En cuanto al análisis de los índices de dispersión, la desviación típica y la varianza es superior en las «emociones negativas» en comparación con las «positivas».

El gráfico de la figura 11 representa los resultados obtenidos acerca de las «emociones positivas» y «negativas» suscitadas por cada uno de los juegos.

Figura 11

«Emociones positivas» y «negativas» experimentadas en función del «tipo de juego»



5.5. Emociones, sexo y tipo de juego

En las tablas que se muestran a continuación, aparecen las «emociones» experimentadas por el alumnado en función de su «sexo» en cada «tipo de juego».

En primer lugar, la tabla 18 recoge los resultados obtenidos en el «juego del ‘pilla pilla’» que presenta una red de comunicación motriz de uno contra todos.

Tabla 18

Relación entre «emociones», «sexo» y «juego uno contra todos»

Uno contra todos (Pilla pilla)			
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	1,23	2,92
	N	52	52
	Desviación típica	1,352	1,026
	Varianza	1,828	1,053
Femenino	Media	0,92	3,25
	N	36	36
	Desviación típica	1,339	0,770
	Varianza	1,793	0,593

Tras la realización del análisis de los datos, se puede afirmar que el «sexo femenino» experimenta un mayor número de «emociones positivas» (3,25) en comparación con el «sexo masculino» (2,92). Asimismo, se refleja que la vivencia de las «emociones negativas» por el «sexo femenino» (0,92) es menor que las experimentadas por el «sexo masculino» (1,23).

En lo que respecta a los índices de dispersión, el «género masculino» obtiene puntuaciones más altas tanto en las «emociones positivas» como en las «negativas».

En segundo lugar, en la tabla 19 se muestran las «emociones» suscitadas por el «juego con una red de comunicación motriz uno contra todos-todos contra uno» dependiendo del «sexo» de los alumnos.

Tabla 19

Relación entre «emociones», «sexo» y «juego uno contra todos-todos contra uno»

Uno contra todos-todos contra uno (La cadeneta)			
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	0,77	3,17
	N	52	52
	Desviación típica	1,059	0,734
	Varianza	1,122	0,538
Femenino	Media	0,69	3,03
	N	36	36
	Desviación típica	0,980	0,845
	Varianza	0,961	0,713

Durante el desarrollo de este juego se puede comprobar que los participantes con «género masculino» han experimentado un mayor número de «emociones negativas» (0,77) en comparación con el «género femenino» (0,69). De la misma manera, las «emociones positivas» percibidas por el «sexo femenino» (3,17) han sido ligeramente mayores que las experimentadas por el «sexo masculino» (3,03).

Tal y como se muestra en la tabla, dentro de las «emociones negativas» la desviación típica y la varianza es mayor en el «género masculino» que en el «femenino», al contrario que en las «emociones positivas».

La tabla 20 refleja las «emociones» experimentadas por el alumnado en función de su «sexo» durante la práctica del «juego paradójico de zorros, gallinas y víboras».

Tabla 20

Relación entre «emociones», «sexo» y «juego paradójico»

Juego paradójico (Zorros, gallinas y víboras)			
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	0,73	3,10
	N	52	52
	Desviación típica	1,140	0,913
	Varianza	1,299	0,834
Femenino	Media	0,86	3,11
	N	36	36
	Desviación típica	1,376	0,708
	Varianza	1,894	0,502

En primer lugar, el «sexo femenino» experimenta un mayor número de «emociones negativas» (0,86) que el «sexo masculino» (0,73). Asimismo, la media de las «emociones positivas» vivenciadas por las «chicas» (3,11) también es superior a las percibidas por los «chicos» (3,10).

En segundo lugar, en lo que respecta a las «emociones negativas», la desviación típica y la varianza del «género femenino» (1,376 y 1,874 respectivamente) son superiores que las experimentadas por el «género masculino» (1,140 y 1,299). Sin embargo, en las «emociones positivas» la desviación típica y la varianza en el «sexo femenino» (0,708 y 0,502) son menores que en el «género masculino» (0,913 y 0,834).

A continuación, en la tabla 21 se exponen las puntuaciones obtenidas acerca de las «emociones» suscitadas por el «juego cooperativo de relevos» en función del «sexo» de los participantes.

Tabla 21*Relación entre «emociones», «sexo» y «juego cooperativo»*

Juego cooperativo (Relevos)			
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	0,69	2,62
	N	52	52
	Desviación típica	0,897	1,105
	Varianza	0,805	1,222
Femenino	Media	0,83	2,78
	N	36	36
	Desviación típica	1,342	0,832
	Varianza	1,800	0,692

Las participantes con «sexo femenino» han sentido un mayor número de «emociones negativas» (0,83) en comparación con el «sexo masculino» (0,69). Lo mismo ha ocurrido con las «emociones positivas». La desviación típica y la varianza de las «emociones negativas», presentan una puntuación mayor en el «sexo femenino» que en el «masculino», al contrario que en las «emociones positivas».

En la tabla 22 se recogen los resultados de las «emociones» percibidas por el alumnado dependiendo de su «sexo» en el «juego ‘robacolas’».

Tabla 22*Relación entre «emociones», «sexo» y «juego todos contra todos»*

Todos contra todos (Robacolas)			
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	0,92	2,75
	N	52	52
	Desviación típica	1,186	0,968
	Varianza	1,406	0,936
Femenino	Media	0,64	2,83
	N	36	36
	Desviación típica	1,150	0,811
	Varianza	1,323	0,657

Por un lado, media de las «emociones negativas» en el «género masculino» (0,92) es superior a las del «género femenino» (0,64). Sin embargo, las «emociones positivas» experimentadas por las «chicas» (2,83) son más grandes que las percibidas por los «chicos» (2,75).

Por otro lado, en lo que respecta a los índices de dispersión, dentro de las «emociones negativas», la desviación típica y la varianza en el «género masculino» es mayor que en el «género femenino». Asimismo, en las «emociones positivas», también tienen puntuaciones más altas el «género masculino» que en el «femenino».

Por último, en la tabla 23 pueden apreciarse los datos obtenidos de las «emociones» experimentadas en función del «sexo» en el «duelo simétrico de polis y cacos».

Tabla 23

Relación entre «emociones», «sexo» y «duelo simétrico»

		Duelo simétrico (Polis y cacos)	
Sexo	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Masculino	Media	0,88	2,73
	N	52	52
	Desviación típica	1,263	0,992
	Varianza	1,594	0,985
Femenino	Media	0,69	2,69
	N	36	36
	Desviación típica	1,191	0,889
	Varianza	1,418	0,790

Durante el desarrollo del juego, los «chicos» presentan un mayor número de «emociones negativas» (0,88) que las «chicas» (0,69). Además, las «emociones positivas» experimentadas por estos (2,73) también son mayores que las que han sentido las «chicas» (2,69).

Así mismo, en lo que concierne a la desviación típica y la varianza, tanto en las «emociones positivas» como «negativas» es mayor en el «género masculino» que en el «femenino».

En las figuras 12 y 13 se muestran dos gráficas que recogen los resultados a los que se acaba de hacer referencia.

Figura 12

«Emociones negativas» experimentadas por cada «sexo» en función del «tipo de juego» propuesto

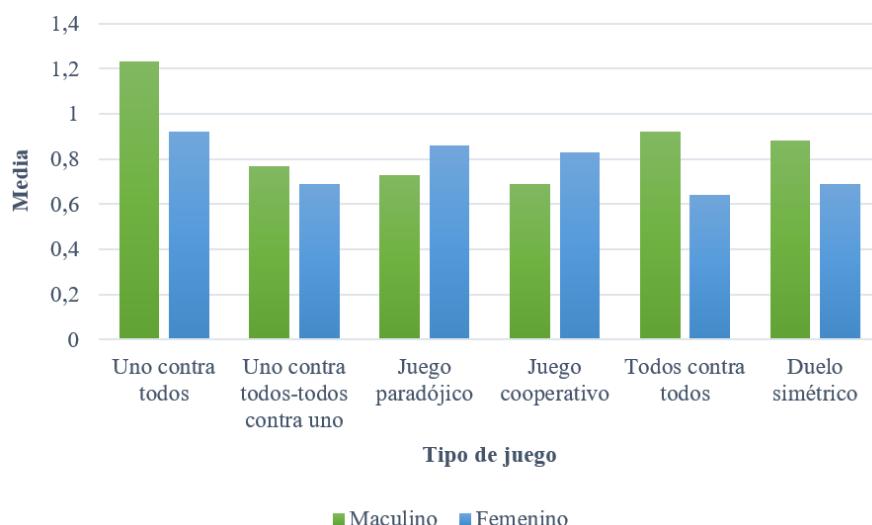
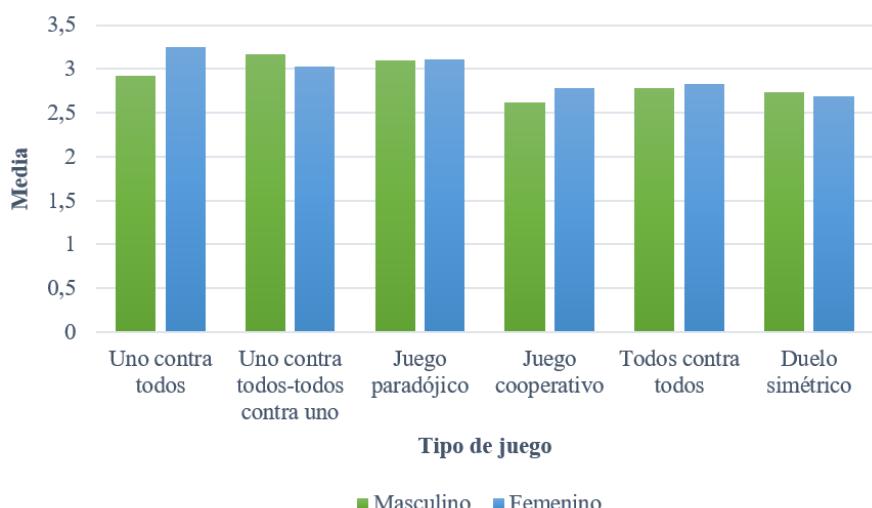


Figura 13

«Emociones positivas» experimentadas por cada «sexo» en función del «tipo de juego» propuesto



5.6. Emociones, tipo de juego y victoria

En las tablas 24, 25, 26, 27, 28 y 29 que se muestran a continuación, aparece reflejada la relación entre las «emociones positivas» y «negativas» experimentadas por los participantes durante el desarrollo de los distintos «tipos de juegos» en función de la existencia o no de «victoria».

Tabla 24

Relación entre «emociones», «victoria» y «uno contra todos»

Uno contra todos (Pilla pilla)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Si	Media	0,76	3,21
	N	38	38
	Desviación típica	1,218	0,811
	Varianza	1,483	0,657
No	Media	1,36	2,94
	N	50	50
	Desviación típica	1,396	1,018
	Varianza	1,949	1,037

Tabla 25

Relación entre «emociones», «victoria» y «uno contra todos-todos contra uno»

Uno contra todos-todos contra uno (La cadena)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Si	Media	0,74	3,26
	N	23	23
	Desviación típica	1,096	0,541
	Varianza	1,202	0,292
No	Media	0,74	3,06
	N	65	65
	Desviación típica	1,004	0,846
	Varianza	1,009	0,715

Tabla 26*Relación entre «emociones», «victoria» y «juego paradójico»*

Juego paradójico (Zorros, gallinas y víboras)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
	Media	0,85	3,15
Si	N	33	33
	Desviación típica	1,228	0,870
	Varianza	1,508	0,758
	Media	0,75	3,07
No	N	55	55
	Desviación típica	1,250	0,813
	Varianza	1,564	0,661

Tabla 27*Relación entre «emociones», «victoria» y «juego cooperativo»*

Juego cooperativo (Relevos)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
	Media	0,58	2,75
Si	N	36	36
	Desviación típica	0,906	1,052
	Varianza	0,821	1,107
	Media	0,87	2,63
No	N	52	52
	Desviación típica	1,205	0,971
	Varianza	1,452	0,942

Tabla 28*Relación entre «emociones», «victoria» y «todos contra todos»*

Todos contra todos (Robacolas)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Si	Media	1,35	2,90
	N	20	20
	Desviación típica	1,309	0,788
	Varianza	1,713	0,621
No	Media	0,65	2,75
	N	68	68
	Desviación típica	1,089	0,936
	Varianza	1,187	0,877

Tabla 29*Relación entre «emociones», «victoria» y «duelo simétrico»*

Duelo simétrico (Polis y cacos)			
Victoria	Estadísticos descriptivos	E. negativas	E. positivas
Si	Media	0,71	2,84
	N	45	45
	Desviación típica	1,180	0,767
	Varianza	1,392	0,589
No	Media	0,91	2,58
	N	43	43
	Desviación típica	1,288	1,096
	Varianza	1,658	1,202

Si realizamos un análisis de los resultados obtenidos, se puede comprobar que cuando existe «victoria» por parte de los participantes, en todos los «juegos» destaca un mayor número de «emociones positivas» que cuando no existe «victoria».

En cambio, con las «emociones negativas» no ocurre lo mismo, puesto que, durante el desarrollo de dos de los «juegos», concretamente los que presentan red de comunicación motriz «todos contra todos» y el «juego paradójico», los alumnos experimentan un mayor número de «emociones negativas» si consiguen la «victoria» en el juego que si no lo hacen.

En las figuras 14 y 15 se muestran dos gráficas que recogen los resultados obtenidos en las tablas anteriores.

Figura 14

«Emociones negativas» experimentadas en cada «tipo de juego» en función de la existencia o no de «victoria»

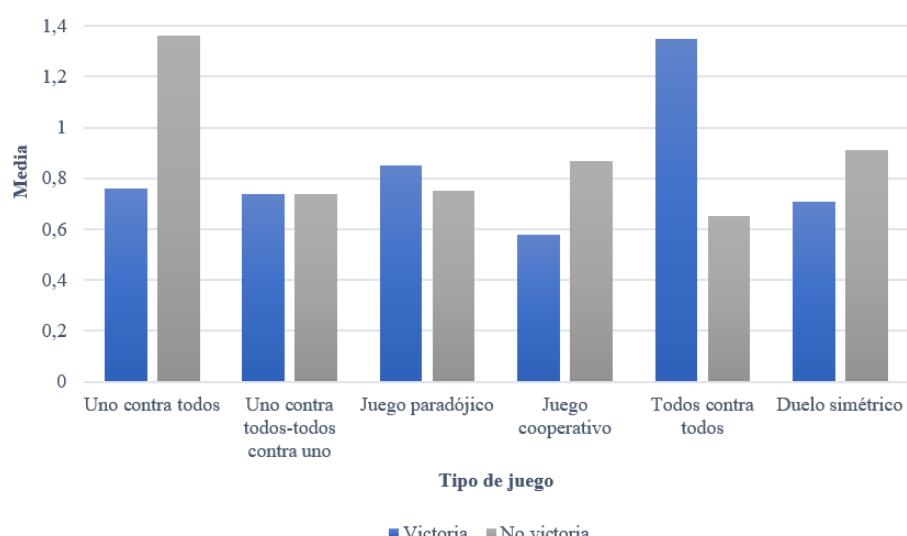
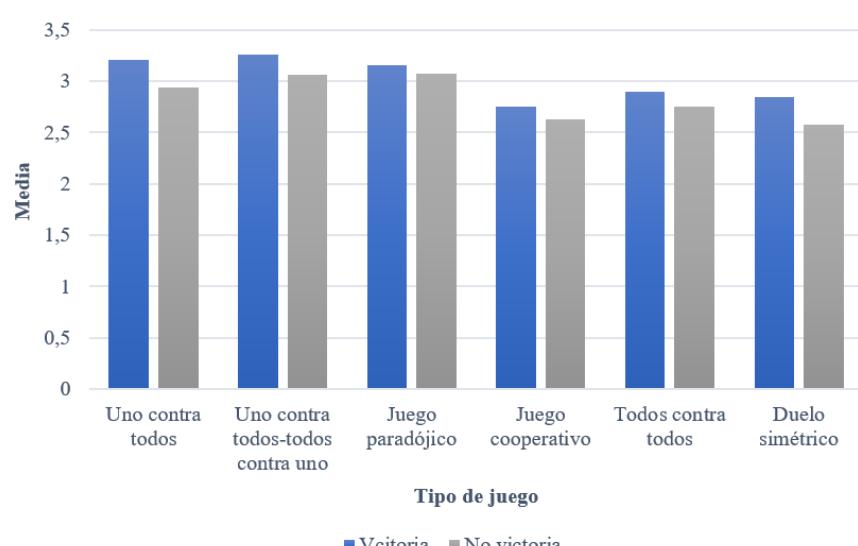


Figura 15

«Emociones positivas» experimentadas en cada «tipo de juego» en función de la existencia o no de «victoria»



5.7. Relación estadística entre emociones y tipo de juego

Continuando con el análisis estadístico, se incluyen elementos propios de la estadística inferencial, y tras la realización de un ANOVA para muestras relacionadas (tabla 30), se obtiene significación estadística en las «emociones positivas».

Tabla 30

Tabla ANOVA de un factor para «emociones» y «tipo de juego»

		Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	Significación estadística
Negativas	Entre grupos	8,100	5	1,620	1,146	0,335
	Dentro de grupos	737,898	522	1,414		
	Total	745,998	527			
Positivas	Entre grupos	18,091	5	3,618	4,438	p<0,01
	Dentro de grupos	425,545	522	0,815		
	Total	443,636	527			

Por lo tanto, en las «emociones positivas» se rechaza la hipótesis nula, puesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias comparadas. Esto se traduce en que el «tipo de juego» influye en las «emociones» experimentadas por el alumnado.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A pesar de que no existe ningún estudio que relacione directamente las emociones con los universales ludomotores por la novedad que esto supone, se han comparado los resultados obtenidos en esta investigación con otros estudios que relacionan los juegos con las emociones.

En primer lugar, tras el análisis de los datos, se puede observar una concordancia con la afirmación de Bisquerra (2011) cuando indica que “el deporte tiene una gran capacidad para generar emociones”.

Además, se ha comprobado que, durante la práctica de actividad física, existe una diferencia entre las emociones positivas y negativas vivenciadas, puesto que se percibe un mayor número de emociones positivas. Estos resultados coinciden con una de las hipótesis formuladas antes de llevar a cabo el estudio, así como con la información obtenida en la investigación de Lavega et al. (2012), en la que se afirma que, durante los juegos motores, los participantes experimentan un mayor número de emociones positivas que negativas. Asimismo, en el estudio realizado por Muñoz et al. (2020) se obtienen los mismos resultados cuando indica que durante el juego se experimentan continuamente emociones positivas.

En segundo lugar, la media de las emociones negativas del juego cooperativo ha sido muy baja, así pues, podría deducirse que las emociones positivas experimentadas durante el desarrollo del mismo han sido altas. En cambio, ha sido el juego que ha obtenido la media más baja en este tipo de emociones (2,68). Esto difiere de los resultados obtenidos en el estudio de Miraelles et al. (2017), donde se afirma que la práctica de los juegos cooperativos aumenta la intensidad de las emociones.

Quizá esto pueda llamar nuestra atención, puesto que normalmente se considera que los juegos cooperativos suscitan en el alumnado un mayor número de emociones positivas y un menor número de emociones negativas que el resto de los juegos. De hecho, esta fue una de las hipótesis que se estableció antes de obtener los resultados de esta investigación y que tras la obtención de los resultados se ha rechazado.

Esto se puede justificar con la afirmación que realiza Suits acerca de la existencia de dos tipos de juegos. En primer lugar, los juegos abiertos en los que destaca principalmente la cooperación entre los participantes y carecen de competitividad. En segundo lugar, destacan los juegos cerrados, siendo la competitividad una característica inherente a estos (en Etxebeste et al., 2014, p.7).

Normalmente, cuando se habla de juegos cooperativos, se piensa que no existe rivalidad. Esta afirmación en parte es cierta, puesto que entre los miembros de un mismo grupo se ayudan y cooperan para conseguir un objetivo común, es decir, llegar a la meta establecida para ganar el juego. En cambio, la competitividad sigue estando presente, ya que existe rivalidad hacia los demás grupos que están luchando por conseguir el mismo objetivo. Esto puede explicar que el juego cooperativo de relevos sea el juego que menos emociones positivas haya suscitado en el alumnado. Puesto que siguiendo la clasificación realizada por Suits (en Etxebeste et al. 2014, p.7) realmente se trata de un juego cerrado en el que todos los equipos luchan por conseguir la victoria, contando con la presencia de la rivalidad.

Continuando en la misma línea, en el estudio llevado a cabo por Muñoz et al. (2020) se establece una conclusión que se encuentra acorde con los resultados obtenidos, ya que se afirma que, durante la práctica de los juegos, los participantes perciben continuamente emociones positivas, sobre todo si se trata de juegos cooperativos en los que no existe competición.

Del mismo modo, los resultados de la investigación realizada por Molina (2016) permitieron afirmar que durante la práctica de juegos cooperativos apenas existen diferencias en las emociones experimentadas en función del sexo de los participantes. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el presente estudio, aunque es cierto que durante el juego cooperativo de relevos los participantes de sexo femenino experimentan un mayor número de emociones positivas y negativas.

Por último, añadir que uno de los principales resultados que se han obtenido en este estudio es que las relaciones que se establecen durante los juegos se encuentran relacionadas con las emociones positivas. Se pueden contrastar estos datos con los resultados del estudio de Lavega, P. et al. (2013), en el que se proponen una serie de juegos pertenecientes a distintos dominios de acción motriz que se pueden clasificar en función de su red de comunicación motriz. Dentro del dominio de oposición incluye los juegos de ‘cazador y liebres’ con una red de comunicación motriz ‘uno contra todos’ y ‘mano individual ganadora’ tratándose de un ‘duelo simétrico’. En el dominio de cooperación destaca el juego cooperativo de ‘pasa y gana’ y en el dominio de ‘cooperación-oposición’ se propone el juego paradójico de ‘pelota sentada’. En todos ellos se observa que los participantes experimentan un mayor número de emociones positivas que negativas, coincidiendo estos datos con los resultados del presente estudio.

7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

La principal limitación con la que me he encontrado durante el desarrollo de este estudio ha sido la inexistencia de estudios similares que relacionen las emociones y los universales ludomotores. Esto ha dado lugar a la presencia de dificultades especialmente a la hora de llevar a cabo la discusión de los resultados.

Otro obstáculo con el que me he encontrado se encuentra enmarcado en el periodo en que el alumnado tenía que llenar los cuestionarios, puesto que debía eliminar de la muestra a todos los estudiantes que no asistieran a clase cualquiera de los seis días en los que contestaban la encuesta. Tuve la mala suerte de que hubo bastantes alumnos que se ausentaron durante varios días, siendo la mayoría de ellos participantes de género femenino. Esto explica la diferencia existente entre participantes de sexo masculino (52 chicos) y participantes de sexo femenino (36 chicas).

Continuando con las dificultades, hacer referencia a la búsqueda de información acerca de los universales ludomotores, puesto que, aunque a lo largo de la mención de Educación Física nos han hablado de diversos conceptos de la praxiología motriz, no conocía este término. Por lo tanto, para comprenderlo correctamente ha sido necesario tiempo y esfuerzo.

Por último, otro elemento que ha condicionado la elaboración de mi TFG ha sido la existencia de un máximo de número de palabras que se deben incluir en él, puesto que me hubiera gustado añadir más información en algunos casos con el objetivo de aclarar las explicaciones.

8. CONCLUSIONES

A partir de la realización de este estudio se confirma la gran importancia que tienen las emociones para el desarrollo del alumnado. La presencia de estas se magnifica durante la propuesta de juegos en las clases de Educación Física, y, además, como se ha comprobado, varían en función del universal ludomotor de la red de comunicación motriz del juego propuesto.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden ser muy útiles para permitir al profesorado de Educación Física anticiparse al tipo de emociones que van a experimentar los alumnos en función del tipo de juego propuesto. Y de esta manera trabajar en ellas a través de la educación emocional desde la asignatura de Educación Física.

Con la realización de esta investigación se han conseguido todos los objetivos que se pretendían desde un principio y se han obtenido las siguientes conclusiones:

- El alumnado ha vivenciado un mayor número de emociones positivas que negativas durante los juegos motores. Esta afirmación coincide con una de las hipótesis formuladas antes de llevar a cabo la presente investigación.
- Aunque la vivencia emocional del alumnado apenas difiere en función del sexo de los participantes, es cierto que existe una tendencia por parte de los chicos a presentar un mayor número de emociones negativas y un menor número de positivas que las chicas. Sin embargo, el juego paradójico y cooperativo, los participantes con sexo femenino obtienen puntuaciones más elevadas tanto en las emociones positivas como negativas.
- También se cumple la hipótesis en la que se indica que la red de comunicación motriz de los juegos es una variable de la que depende la vivencia emocional del alumnado, siendo los juegos cooperativos los que menos emociones positivas generan.
- Haciendo referencia a la variable de victoria, los resultados coinciden con la hipótesis establecida al inicio del estudio, puesto que a pesar de que la vivencia emocional es similar en los casos en los que existe victoria y en los que no, es cierto que las emociones positivas se magnifican cuando se obtiene victoria.
- Por último, el tipo de juego influye en las emociones experimentadas por el alumnado, existiendo una dependencia entre la vivencia emocional positiva y el tipo de relaciones de comunicación motriz que se establecen.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, V., Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129. 51-63.
- Alcaraz, V., Alonso, J. I. y Yuste, J.L. (2022). Diseño y validación de la escala de juegos y emociones para niños (GES-C). *Cuadernos de psicología del deporte*, 22 (1) 28-43.
- Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008). *Emociones y Educación*. Berrikuntza Lurraldea.
- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmasF. Revista digital de Educación Física*, 38. 73-86.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Física, competencias básicas y educación emocional. *EmasF, Revista digital de Educación Física*, 11. 4-6.
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado. Artículo 27.2.
- Declaración Universal de los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1959.
- Domínguez, C. T. (2013). El juego: una estrategia de fortalecimiento educativo para reinterpretar el quehacer innovador del educando. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Etxebeste, J., Urdangarin, C. y Lavega, P. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. *Acción motriz*. (15), 15-24.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal en los juegos deportivos. *Educatio siglo XXI*, 32 (1) 33-48.
- Founaud, M. P. y Santolaya, M. (2018). Las emociones en los duelos deportivos: análisis en el ámbito educativo. *Revista nacional de deportes colectivos*, 34.56-67.
- Gallardo, J. A. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *Innovalogía 2018. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.
- Gallardo, J. A. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Hekademos*, 24. 41-51.

- Gil, P., López, A., García, L., Hortelano, M., Codina, P., Paterna, A., Justo, R., Pardo, E., Fernández, M., Calero, F. C., Sánchez, J. A., Zamorano, D., García, G. D., González, S., Pastor, J. C., Martínez, M. C. (2006). Educar en valores a través de juegos motores y deportes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21. 109-128.
- Huizinga, J. (1938) *Homo Lundens*. Alianza Editorial.
- Lagadera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P. (2012). Emociones, género y competición. *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional 'Investigación y género'*. 925-945.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevilla, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (24), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25 (3), 347-360.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000) *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Editorial Paidós.
- Míguez, M. (2006). *Emociones y sentimientos*. Nova Galicia Edicións, S. L.
- Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31. 88-93.
- Molina, D. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 41. 108-132.
- Moor, P. (2003). *El juego en la educación*. Herder.
- Mora, F. (2013). *Neuroeduación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Muñoz, V., Lavega, P., Costes, A., Damian, S., Serna, J. Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38. 166-172.
- ORDEN, de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se aprueba su

aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2014). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.

Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Inde.

Proyecto de Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (13 de abril de 2022)

Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*.

Real Academia Española. (s.f.). Juego. En *Diccionario de la lengua española*.

Resolución, de 12 de abril de 2016, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y cursos en Educación Primaria.

Ríos, M. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Archivo digital.

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes Rodríguez, A. y Serna Bardavío, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2). 77-90.

10. ANEXOS

Anexo A

Games and emotions scale for children (GES-C)

Chico Chica Edad: _____ Curso: _____

Nombre del juego: _____ He ganado He perdido

En este juego he sentido:

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué.

	IRA	
	ALEGRÍA	
	TRISTEZA	
He sentido	MIEDO	porque _____
	VERGÜENZA	_____
	AFECTO	_____
	FELICIDAD	_____
	HUMOR	
	RECHAZO	

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del juego? Dibújalo.

Nota: Escala GES-C diseñada y validada por Alcaraz-Muñoz, V. et al. (2022).