



**Founaud, MP; González-Audicana, C. (2020)** La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 1):15-24.

**Original**

## LA VIVENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

## THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

Founaud, MP<sup>1</sup>; González-Audicana, C<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Zaragoza y Diputación General de Aragón

<sup>2</sup>Universidad de Zaragoza

---

Correspondence to:  
**Maria Pilar Founaud**  
Facultad de Educación,  
Departamento de Expresión Musical,  
Plástica y Corporal.  
Universidad de Zaragoza  
C/Pedro Cerbuna 12  
50009 Zaragoza  
Email: [mariafou@unizar.es](mailto:mariafou@unizar.es)

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



[editor@journalshsr.com](mailto:editor@journalshsr.com)

Received: 28/11/2019  
Accepted: 10/01/2020



## RESUMEN

Comprender que la Educación Física se define como la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2001), implica aceptar que en las clases de Educación Física se interviene sobre el alumno en su totalidad, en todas sus dimensiones corporales (Parlebas, 1972). La conducta motriz es moldeada por la afectividad (Parlebas, 2001), por lo que conocer qué emociones se suscitan durante la práctica de Educación Física en función de los rasgos pertinentes de las situaciones motrices, nos supone un mejor conocimiento de nuestros alumnos. Para ello, este estudio analiza las emociones suscitadas en las clases de EF de alumnos de Educación Primaria en función de tres tipos de juegos deportivos: juegos psicomotores, de cooperación y de oposición, usando el cuestionario GES (Lavega, March, y Filella, 2013). La vivencia emocional del alumno varía en función de los rasgos pertinentes de la acción motriz, siendo las prácticas donde únicamente existen interacciones de antagonismo las que suscitan mayor número de emociones negativas. Las prácticas donde las relaciones determinadas por la lógica interna del juego son de cooperación o en las que el alumno juega en soledad son generadoras de emociones positivas en mayor medida. El sexo de los participantes no es una variable que determine la vivencia emocional del alumno.

**Palabras clave:** emoción, dominios de acción, conducta motriz.

## ABSTRACT

Understanding that Physical Education is defined as the pedagogy of motor behaviour means accepting that in Physical Education classes the pupil takes part in their totality, in all their corporal aspects. Motor behaviour is moulded by emotion, so that knowing that emotions are aroused while doing PE according to the traits pertinent to the motor situations means we have a better knowledge of our pupils. To do this, this study analyses the emotions aroused in PE classes of primary school pupils according to three types of sporting games: psychomotor games, of cooperation and opposition, using a GES questionnaire (Lavega, March and Filella, 2013). The emotional experience of the pupil varies according to the traits pertinent to the motor action, the greater number of negative emotions being aroused only when there are antagonistic interactions in the activity. The activities where the relationships determined by the internal logic of the game are of cooperation or in which the pupil plays alone are generators of positive emotions to a greater extent. The gender of the participants is not a variable that determines the emotional experience of the pupil.

**Keywords:** emotion, domains of action, motor behaviour.



## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la educación, y en particular la Educación Física, se encuentra sumida en un vaivén de influencias dependiendo de la moda del momento. Esta afirmación no hace más que ratificar una tendencia que comenzó hace varios decenios (Martínez de Santos, 2015; Parlebas, 2009). La actual propuesta de las inteligencias múltiples (Ubago et al., 2018), la neurociencia aplicada al movimiento (Ruiz, 2018) o la importancia del conteo de los pasos o minutos de práctica (Hernández, Ferrando, Quílez, Aragonés, y Terreros, 2010), son solo algunos ejemplos de las corrientes educativas actuales en las que la Educación Física actual se encuentra a la deriva.

Al aproximarnos al estudio conceptual del deporte en el ámbito educativo nos encontramos con numerosas definiciones de la misma, tantas como autores (Founaud, 2017). Sin embargo, creemos necesario atender a una definición de Educación Física que contemple al alumno en su globalidad, y no solo en su corporeidad. Una definición de Educación Física que centre el concepto y resuma su importancia. Por ello, entendemos Educación Física como “la pedagogía de las conductas motrices” (Parlebas, 2001), y que a su vez se enmarca en un ámbito de práctica-intervención (Martínez de Santos, 2007) regulado por textos normativos (MECD, 2013) que cada Comunidad autónoma se encarga de desarrollar y especificar. Esta actual definición de Educación Física va mucho más allá de un concepto simplista. Sitúa a la conducta motriz, definida como “la organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, 2001, p.172), como núcleo a desarrollar y sobre el que intervenir.

Centrarnos en la conducta motriz del alumno implica comprender al alumno en su totalidad, es decir, atender al desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad: cognitiva, decisional, biológica, expresiva, social, y afectiva (Parlebas, 1972, 2003). Por lo que a través de la vivencia de las diferentes situaciones motrices, demandamos al alumno una implicación de toda su personalidad.

Los juegos motores son un escenario perfecto para el desarrollo emocional del alumno (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, y March, 2011). Tal y como afirma el pedagogo francés Parlebas (2001), la ç

conducta motriz implica al individuo en su totalidad, siendo la dimensión afectiva moldeadora de la acción motriz. A través de la puesta en práctica de los juegos motores los practicantes ponen en marcha el proceso de educar la inteligencia emocional (Lagardera y Lavega, 2011).

Pero la propia práctica no posee por sí sola ningún componente mágico que la haga educativa, el papel del educador resulta imprescindible (Blázquez, 1995). Para ello, el educador debe conocer los rasgos pertinentes de la acción motriz que le permitan diferenciar las diferentes situaciones motrices que plantea a los alumnos. El grado de interacción con el medio físico y con el medio social permite clasificar las situaciones motrices en ocho dominios de acción (Parlebas, 2003). Sin embargo, atendiendo a ámbito de práctica-intervención escolar, Larraz (2008) los reduce a cinco grandes dominios de acción a llevar a cabo en las clases de Educación Física: psicomotor, oposición, colaboración-oposición, cooperación, medio natural y expresión corporal. Esta clasificación ya es utilizada en el desarrollo del currículo educativo en la Comunidad de Aragón (DGA, 2014, 2016).

Según Larraz (2008) las prácticas del dominio psicomotor se caracterizan por la soledad del participante, donde no existe interacción ni con el medio físico ni con el medio social. En el dominio de oposición se sitúa al alumno en un enfrentamiento directo con su oponente, donde predominan las relaciones de antagonismo, no existiendo incertidumbre del medio físico ni tampoco del compañero. En el dominio de colaboración-oposición la incertidumbre es generada por las relaciones tanto de colaboración como de oposición que se generan, no existiendo incertidumbre generada por el medio físico. Junto a estas prácticas, y en el mismo dominio de acción, se incluyen las situaciones motrices donde solo existen relaciones de cooperación con los compañeros. El dominio de acción con incertidumbre del medio físico incluye todas las situaciones motrices donde el medio físico genere incertidumbre y que mediatice la conducta motriz de los participantes, independientemente de los rasgos pertinentes de lógica interna en cuanto a la incertidumbre del medio social. Y por último se agrupan en un dominio todas las situaciones motrices con intenciones artístico expresivas, debido a las



características tan diferentes que suponen estas prácticas con respecto al resto de dominios, pero a sabiendas de su potencial educativo (Parlebas, 1968).

Las prácticas de cada dominio de acción generan vivencias muy variadas en los participantes, y por tanto implican a la personalidad del practicante de forma muy diferente (Lagardera y Lavega, 2011). Por lo que la vivencia emocional de los alumnos también será diferente (Lavega et al., 2011).

Según Bisquerra (Bisquerra, 2000, p.61) “la emoción es 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 suceso interno o externo”.

Profundizamos en la clasificación sobre las emociones que realiza Bisquerra (2000) y que a su vez se basa en la categorización que hace Lazarus (2000). Organiza trece emociones en tres categorías: positivas, en las que se incluyen las emociones de alegría, humor, amor y felicidad; negativas, donde incluye ira, ansiedad, miedo, tristeza, rechazo y vergüenza; y ambiguas o neutras donde se incluyen sorpresa, esperanza y compasión.

Diversas investigaciones ahondan en la necesidad de conocer la vivencia emocional de nuestros alumnos en las clases de Educación Física, donde se concluye que las emociones de los alumnos varían en función del tipo de juego (Founaud y Santolaya, 2018; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, y March, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, y Serna, 2014; Lavega, March, et al., 2013; Lavega et al., 2011). Numerosos estudios afirman que la cooperación favorece el desarrollo integral de los escolares, además de mejorar el rendimiento académico, la autoestima, la responsabilidad individual, la relación de igualdad entre los alumnos, la interdependencia positiva y el aprendizaje activo (Garaigordobil, 1996; Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Lagardera y Lavega, 2004; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, y Rovira, 2014).

Desde la perspectiva del sexo de los participantes, existen investigaciones como la de Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo, y Rodrigues, (2014) y la de Gea, Alonso, Rodríguez-Ribas, y Caballero, (2017) donde

afirman que existen diferencias en la intensidad de las emociones entre chicos y chicas. Sin embargo, Caballero (2004) afirma que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en el coeficiente de inteligencia emocional, aunque sí puntos fuertes y débiles como son: la conciencia emocional, la percepción y la comprensión y expresión de emociones en el caso de las mujeres. En general, se identifican diferencias en los estados emocionales de hombres y mujeres en los juegos psicomotores, aunque cabe señalar que los hombres registran valores más intensos que las mujeres en los juegos y también en emociones negativas y ambiguas (Romero, Gelpi, Mateu, y Lavega, 2017).

Con este marco teórico, nos planteamos los siguientes objetivos en nuestra investigación: conocer qué tipo de emociones manifiestan los alumnos en la práctica de diferentes situaciones motrices clasificadas según sus rasgos pertinentes: psicomotores, oposición y cooperación, conocer si la interacción social influye en las emociones vivencias, y si el sexo de los alumnos determina su vivencia emocional.

## MATERIAL Y MÉTODOS

La población objeto de estudio en esta investigación es la formada por todos los alumnos de 4º de Educación Primaria de Aragón.

El tamaño de la muestra fue de 60 alumnos, de los cuales 63,3% son chicos (n=38) y el 36.6% son chicas (n=22) de edades entre 9 y 10 años, todos ellos alumnos de Colegios Públicos de Zaragoza.

Para llevar a cabo el registro de las emociones de los alumnos se utilizó el cuestionario validado denominado Games Emotion Scale (GES) (Lavega, March, et al., 2013).

Dicho cuestionario se compone de una escala de 13 emociones, que se corresponden a las anteriormente citadas y que deben ser valoradas según una escala Likert de 0 a 10, siendo 0 muy poco de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Otras variables incluidas en el cuestionario son si existe o no victoria, y si ha resultado ganador o perdedor en el juego. Se incluye la variable sexo en el cuestionario.



Tras la solicitud expresa a los equipos directivos de los Centros, y cumpliendo con la actual normativa de protección de datos, se procede a llevar a cabo las tres sesiones sobre las que podrán en práctica los diferentes juegos y la posterior recogida de datos.

En la sesión uno se llevaron a cabo dos juegos cooperativos. En la sesión dos se llevaron a cabo dos juegos del dominio psicomotor. Y en la tercera sesión se llevaron a cabo los juegos del dominio de oposición. La puesta en práctica de las sesiones se llevó a cabo de una forma sistematizada y controlada en cuanto a los tiempos de juego. Al finalizar cada sesión los participantes rellenaron la escala de valoración de las emociones suscitadas.

Tras la digitalización de los datos de los 180 cuestionarios respondidos se procedió al filtrado de datos. El número de cuestionarios válidos para su análisis fue del 100%. El análisis de datos se llevó a cabo con SPSS V.19. Se llevaron a cabo los cálculos descriptivos así como los relativos a la comparación de medias. Las variables independientes son: «dominio de acción» y «sexo». Las variables dependientes son: emociones «positivas», «negativas» y «neutras», ya que se agruparon las 13 emociones según la clasificación de Bisquerra a la que hemos hecho alusión anteriormente.

## RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos nos permite afirmar que las emociones positivas son mayores que el resto independientemente de los tipos de juego según dominios de acción. Sin embargo, el resultado es mayor en los juegos de cooperación y psicomotoras que en los juegos de oposición pura. La media de las emociones negativas es el valor más pequeño de las tres emociones en los tres dominios de acción. Las emociones neutras se presentan como el segundo tipo que más se vivencian en la práctica (Tabla 1).

Se aplica contraste estadístico para la comparación de las medias de las emociones por dominio de acción a través de pruebas post hoc (Tabla 2). En el caso de las emociones positivas se observa que hay una diferencia significativa cuando se comparan las medias del dominio psicomotor ( $p=0,002$ ) y cooperativo ( $p=0,001$ ) con el dominio de oposición.

**TABLA 1: Medias y desviación estándar del tipo de emociones por dominio de acción**

	Emociones positivas (X±SD)	Emociones negativas (X±SD)	Emociones neutras (X±SD)
<b>Dominio psicomotor</b>	6,11 (1,72)	1,43 (0,95)	4,71 (2,39)
<b>Dominio oposición</b>	4,85 (1,99)	2,69 (2,04)	5,22 (2,32)
<b>Dominio cooperación</b>	6,13 (2,19)	1,21 (1,45)	5,55 (2,85)

**TABLA 2. Contraste estadístico comparación de medias (DA: dominio de acción; dif: diferencias; \* $p<0.01$ ; \*\* $p<0.001$ ).**

DA	DA	Emociones positivas		Emociones negativas	
		Dif. Medias	$p$	Dif. Medias	$p$
<b>Psicomotor (a)</b>	<b>b</b>	1,2559	0,002*	-1,2594	0**
	<b>c</b>	-0,0274	1	0,2295	1
<b>Oposición (b)</b>	<b>a</b>	-1,2559	0,002*	1,2594	0**
	<b>c</b>	-1,2833	0,001**	1,4888	0**
<b>Cooperación (c)</b>	<b>a</b>	0,0274	1	-0,2295	1
	<b>b</b>	-1,2833	0,001**	-1,4888	0**

En el caso de las emociones negativas ocurre lo mismo que en las positivas, donde se encuentran diferencias significativas en la comparación de las medias entre el dominio psicomotor ( $p=0$ ) y de cooperación ( $p=0$ ) con el de oposición.

Las emociones neutras no muestran valores significación estadística en función de los dominios de acción.

En cuanto al sexo, las medias de las emociones no presentan diferencias significativas en sus medias (emociones positivas  $p=0,663$ , emociones negativas  $p=0,341$ , emociones neutras  $p=0,249$ ).



## DISCUSIÓN

El análisis de intensidades emocionales muestra diferencias en función del tipo de emoción, estando sujeto el individuo a cargas emocionales diversas durante la práctica.

Las vivencias se desarrollan dentro de unas condiciones de relación motriz y social específica provocando fluctuaciones emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, y Ochoa, 2013; Lazarus, 2000) que a nivel general presentan alteraciones de las intensidades para los tres tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas.

La participación en las diferentes situaciones motrices activó principalmente emociones positivas y placenteras, confirmando el valor extraordinario de los juegos deportivos tradicionales como herramienta pedagógica (Lagardera y Lavega, 2011; Parlebas, 2001).

Al interpretar los resultados acerca de la posible influencia del factor social en la vivencia emocional del alumno, se observa que no existen diferencias entre tener relación con otros compañeros o realizar una práctica en soledad, siempre y cuando esta relación sea de cooperación. Cuando las relaciones que se establecen en el juego son de antagonismo, las emociones de los alumnos no son tan positivas como en las anteriores situaciones motrices mencionadas, donde además se desarrollan más emociones negativas. Estos resultados contrastan con los de otros estudios donde se afirma que los duelos individuales, basados en la oposición pura desencadenan más emociones positivas que los duelos donde existe colaboración-oposición, es decir, en los duelos donde se establecen relaciones con el compañero de cooperación y de oposición en la misma situación motriz (Founaud y Santolaya, 2018).

Duran, Lavega, Planas, Muñoz, y Pubill, (2014), afirman que los juegos desencadenan altas intensidades de emociones positivas, intensidades bajas de emociones negativas e intensidades intermedias de emociones ambiguas. Sin embargo, sostienen que las vivencias emocionales varían al participar en los distintos tipos de juegos. Los que producen más activación de las emociones son aquellos donde existe interacción con otros. Dentro de estos juegos, los que tienen presencia de

adversarios, originan valores más intensos en las emociones negativas.

Los resultados de nuestro estudio siguen la misma línea ya que, se constata que la intensidad de las emociones positivas fue superior en todos los dominios de acción llevados a cabo, a diferencia de la intensidad de las emociones negativas y ambiguas. Asimismo, la máxima manifestación corresponde al dominio de cooperación, donde existe interacción con otros, tal y como sostenían dichos autores.

Además, no son los únicos que lo corroboran ya que, Lagardera y Lavega (2014) ratifican la aportación de los juegos cooperativos. La lógica interna de las situaciones motrices cooperativas orienta a los jugadores a participar activamente en el diálogo, la empatía, la toma de decisiones compartida y una continua comunicación motriz con el resto de compañeros para conseguir alcanzar los objetivos del juego (Alonso, Lagardera, Lavega, y Etxebeste, 2018).

Haciendo referencia a los juegos psicomotores, Lavega, Filella, et al., (2013) sostienen que en los juegos sin victoria, donde el estudiante actúa solo, surge una intensidad de emociones positivas aparentemente bajas. En cambio, cuando este interactúa con compañeros, estas emociones son muy superiores, sobre todo en los juegos de cooperación. Sin embargo, en nuestro estudio no se confirma dicha afirmación ya que, las emociones positivas son mayores en el dominio de cooperación con respecto al psicomotor, pero la diferencia entre ambas medias no es significativa.

La máxima manifestación de las emociones negativas se produce en el dominio de oposición, donde la presencia de la competición puede tender a incrementar la frustración y el rechazo, pero también la ansiedad y el miedo. Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., (2014) muestran su conformidad en cierto modo, sosteniendo que los juegos de oposición fomentan altos niveles de impulsividad, hecho que favorece la manifestación de emociones negativas y conductas antisociales, desencadenando emociones negativas en los alumnos. Lagardera y Lavega, (2011) sostienen que, cuando no hay competición, las emociones negativas y ambiguas quedan atenuadas. Así pues, estas afirmaciones corroboran los



resultados de nuestro estudio, siendo la intensidad de las emociones positivas superior que las negativas y ambiguas.

En el estudio de Alonso, Gea, y Yuste, (2013), afirman que los juegos deportivos de oposición facilitan la interacción de los estudiantes a través de vivencias motrices agradables. En esta línea, Lavega, Filella, et al., (2013) encontraron una mayor excitación emocional para los juegos asociados a estos desafíos de oposición. Estos cambios en la activación emocional podrían ser consecuencia de la descodificación de conductas motrices del adversario y a su vez, de la propia codificación de la actuación del jugador.

Gea et al. (2017) sostienen que los juegos con competición muestran una intensidad más elevada de las emociones positivas. Y afirman que tanto siendo adversarios, como compañeros de fin común, la sociomotricidad se vivencia como generadora de bienestar.

Al considerar el tipo de emociones en función del sexo, en el estudio realizado por Gea et al., (2017) con población universitaria y centrado únicamente en el dominio de oposición, concluye que para el sexo femenino las emociones ambiguas presentan diferencias significativas con respecto al masculino. Según se afirma en la citada investigación, este hallazgo se corrobora en las diferencias tradicionalistas de estereotipos y el carácter cultural, tal y como muestran otras investigaciones (Alvariñas, Fernández, y López, 2009; Pavón y Moreno, 2008).

Sin embargo, hay estudios que obtienen los mismo resultados que nuestro estudio, ya que no encuentran esas diferencias en la intensidad emocional en función del sexo (Gelpi, Romero, Mateu, Rovira, y Lavega, 2014). Existe cierta controversia ya que otras investigaciones referencian que ante las situaciones competitivas el sexo masculino presenta variaciones emocionales más intensas debido a la carga cultural tradicionalista (Gelpi et al., 2014).

## CONCLUSIONES

La práctica de juegos motores provoca una reacción emocional en los alumnos, bien positiva, negativa o neutra, por lo que podemos concluir que la vivencia de las situaciones motrices no es aséptica. Sin

embargo, son las emociones positivas las que se suscitan en mayor medida, seguidas de las emociones neutras.

Pero la vivencia emocional no queda al azar del juego motor, si no que varía en función de los rasgos pertinentes de la acción motriz. Las relaciones permitidas por la lógica interna tanto de cooperación o antagonistas o la vivencia de la soledad durante el juego, suscita entre los jugadores diferentes tipos de emoción.

La sociomotricidad provoca una vivencia emocional intensa en el alumno, donde las interacciones de antagonismo son las que más emociones negativas provocan, y las interacciones de cooperación son las que generan mayor cantidad emociones positivas. Las prácticas donde no existe interacción con el medio social, también son generadoras de emociones positivas. Sin embargo, la vivencia emocional de los alumnos no está determinada por el sexo de los mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, J., Gea, G., y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97–108.
2. Alonso, J., Lagardera, F., Lavega, P., y Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acción Motriz*, 21, 67–76.
3. Alvariñas, M., Fernández, M., y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación En Educación*, 6, 113–122.
4. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
5. Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (1º). Barcelona: Inde.
6. Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. In *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión social y*



*Desarrollo de la Carrera.* (pp. 546–550). La Coruña: Universidad de La Coruña.

7. Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 117(3º trimestre), 23–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)

8. DGA. Orden de 16 de junio de 2014, aprobación del Currículo de la Educación Primaria en Aragón, Boletín Oficial de Aragón (2014). Zaragoza.

9. DGA. Orden de 26 de mayo de 2016, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (2016).

10. Founaud, M. (2017). *Práctica, abandono y fidelización de la actividad físico deportiva en los Juegos Escolares de Aragón*. Universidad del País Vasco.

11. Founaud, M., y Santolaya, M. (2018). Las emociones en los duelos deportivos: análisis en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 34, 56–67.

12. Garaigordobil, M. (1996). Jugar, cooperar y crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 4, 54–75.

13. Gea, G., Alonso, J., Rodríguez-Ribas, J., y Caballero, M. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269–283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>

14. Gelpi, P., Romero, R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49–70.

15. Hernández, L., Ferrando, J., Quílez, J., Aragonés, M., y Terreros, J. (2010). *Análisis de*

*la actividad física en escolares de medio urbano*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

16. Jaqueira, A., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>

17. Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

18. Lagardera, F., y Lavega, P. (2004). Conductas motrices introyectivas y conductas motrices cooperativas: hacia una nueva educación física. In *La ciencia de la acción motriz* (pp. 227–254). Lleida: Universitat de Lleida, INEFC.

19. Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23–32.

20. Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. In *Seminario Internacional de Praxeología Motriz*. Huesca.

21. Lavega, P., Alonso, J., Etxebeste, J., Lagardera, F., y March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4). <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>

22. Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevila, 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.

23. Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347–360.

24. Lavega, P., March, J., y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades



- psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151–165. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- 25.Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229–252. <https://doi.org/doi.org/10.1123/tsp.14.3.229>
- 26.Martínez de Santos, R. (2007). *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. Universidad del País Vasco.
- 27.Martínez de Santos, R. (2015). Educación Física y Educación Filosófica. *Semiotricidad*, 1–5.
- 28.MECD. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).
- 29.Parlebas, P. (1968). Expression corporelle et éducation physique. Introduction. *Bulletin de Liaison. E.N.S.E.P.S.*, 14, 15–17.
- 30.Parlebas, P. (1972). Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant. *Vers L'Education Nouvelle*, 256–257(Octobre-novembre), 93–107.
- 31.Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- 32.Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en Educación Física. Los dominios de acción motriz. In *Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP* (pp. 27–42). Cáceres: Diputación de Cáceres.
- 33.Parlebas, P. (2009). La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar La Teoría y Práctica*, 113, 5–12.
- 34.Pavón, A., y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la practica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Revista de Psicología Del Deporte*, 17(1), 7–23.
- 35.Romero, M., Gelpi, P., Mateu, M., y Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 17(67), 449–466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>
- 36.Ruiz, J. V. (2018). Neurociencias y educación física. Acción educativa en situaciones motrices cooperativas. *Tandem: Didáctica de La Educación Física*, 62, 38–43.
- 37.Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., y Serna, 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), 71–90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>
- 38.Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309–326.
- 39.Ubago, J., Viciano, V., Perez-Cortés, A., Martínez-Martínez, A., Padial, R., y Puertas, P. (2018). Relación entre la Teoría de la Inteligencias Múltiples y la actioivdad físico-deportiva. Revisión bibliográfica. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, IV(1), 144–1.

