

EMORREGULACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES

EMORREGULATION AND PEDAGOGY OF MOTOR BEHAVIORS

José Ignacio Alonso Roque.
 Universidad de Murcia. España
 jialonso@um.es
 Francisco Lagardera Otero.
 AIPRAM. España
 Pere Lavega Burgués.
 Universidad de Lleida. España
 Joseba Etxebeste Otegi.
 Universidad del País Vasco. España

Recibido: 11-03-2018

Aceptado: 02-06-2018

Resumen

El objetivo del artículo fue hacer visible la evidencia empírica sobre la regulación emocional dentro de un proyecto educativo moderno en Educación física. Las conductas motrices y las emociones no pueden ser consideradas como elementos separados para su análisis y aplicación educativa. La perspectiva sistémica de la conducta motriz integra la Educación emocional en su seno, ya que lo emocional es parte fundamental de la acción motriz. Por ello una adecuada comprensión de la regulación de las emociones del alumnado por parte del docente, permite un planteamiento pertinente y coherente de su proyecto pedagógico.

Palabras clave: Emociones, conductas motrices, dominios de acción motriz.

Abstract

The aim of the article was to make visible the empirical evidence on emotional regulation within a modern educational project in physical education. Motor behaviors and emotions cannot be considered as separate elements for analysis and educational application. The emotional education is part of the systemic perspective of motor behavior, because the emotion is a fundamental component of the motor action. Therefore, a proper understanding of the students emotional self-regulation by the teacher, allows a relevant approach and coherent with their pedagogical project.

Key words: Emotions, motor behaviors, motor action domains.

Introducción

Las emociones son el dispositivo que mantiene la vida en alerta para estar disponibles ante cualquier eventualidad. Son un reactivo natural ante un entorno repleto de estímulos que requieren respuestas precisas, de modo que permiten adaptarse de un modo eficaz a los diferentes avatares de la vida. Son también un mecanismo de regulación de la vida que puede ser observado y considerado como "las emociones propiamente dichas, ya que es aquí donde encontramos la joya de la corona de la regulación automatizada de la vida" (Damasio, 2005, p. 38).

La aparente simplicidad de las reacciones de los seres unicelulares sirve de referencia ejemplar, ya que, al fin y al cabo, el organismo humano está compuesto por billones de células que cooperan con el fin común de salvaguardar la vida individual. Cuando un ser unicelular encuentra en el entorno un estímulo favorable a la vida, cual es un nutriente cercano, se esponja, abre y acerca al objeto de su interés; pero si por lo contrario, el estímulo es agresivo y nocivo, como el veneno, tiende a cerrarse, enquistarse o alejarse. Ese es el comportamiento o respuesta genética de cada una de las células de nuestro cuerpo y de todo el complejo organismo humano en general. "Si bien los humanos estamos compuestos por billones de células, no hay ni una función en nuestros cuerpos que no se exprese en las células individuales" (Lipton, 2007, p. 50).

Las emociones tienden entonces a asegurar la supervivencia y el bienestar de los sujetos. No obstante hay que considerar que en determinadas las circunstancias no ocurre así, ya que de carecer de la regulación necesaria que siempre acompaña a los estados de conciencia, determinadas situaciones de la vida cotidiana pueden provocar estímulos que, de reiterarse de modo sistemático, contrariamente a su misión natural, pueden generar riesgo de enfermedad. Las emociones siempre conllevan acciones o reacciones del organismo ante estas señales de alerta (Damasio, 2010, p. 175), de manera que no existen emociones sin acciones reactivas. En las sociedades modernas los procesos de autorregulación emocional, en lo sucesivo emorregulación, son parte fundamental de cualquier educación, y en especial de la educación de las conductas motrices (Parlebas, 2001).

Estas acciones son la salvaguarda de la vida, sin ellas no habría reacciones de protección ante los peligros. "Las emociones son las albeas respetuosas y las servidoras del principio del valor, las descendientes más inteligentes no obstante del valor biológico" (Damasio, 2010, p. 273), pero también lo son del valor cultural, la enculturación humana comporta un proceso consciente de emorregulación, especialmente en las sociedades complejas surgidas con la modernidad (Elias, 1987).

La trascendencia de la emoción en la educación física es conocida desde hace décadas (Parlebas, 2001, 2003), y aceptada como un componente indisoluble de la conducta motriz. Se puede concluir que es imposible abordar la sesión de educación física excluyendo las emociones del alumnado.

Conducta motriz y emoción, un matrimonio indisoluble

La conducta motriz es el modo en el que cada persona interpreta su motricidad, expresión singular y personal. La realidad humana se constituye como un sistema inteligente (Martínez, 1986, 1998; Sanvisens, 1984) que se nutre de todas y cada una de las diferentes dimensiones: afectividad, emociones, relaciones sociales, percepciones, sensaciones, experiencia acumulada, pensamientos, potencialidad motriz, etc. La conducta motriz no puede sustraerse de la emoción experimentada ni ésta de aquella (Parlebas, 2001).

Al hablar de emorregulación, resulta necesario considerar la conducta motriz, aunque muchas veces sea una consideración inconsciente. Se apela a los hechos, a la práctica, a la realidad, a la corporalidad..., como modos efectivos de entrenar la conciencia y la regulación emocional. Es el recurso de la pedagogía y de la psicología para referirse a la realidad factual y tangible, a los saberes procedimentales pertinentes en educación física (Parlebas, 2001) para la obtención de resultados en forma de competencias emocionales (Bisquerra, 2003). Ahora bien, los seres humanos funcionan holísticamente, como un todo, por lo que al actuar en el marco de una situación motriz es el término de conducta motriz, se sea consciente o no, el adecuado, ya que permite vincular la vivencia personal a los rasgos y exigencias de la lógica interna de la regla (Parlebas, 2003, p. 146) de cada situación motriz.

En investigación, el análisis de la conducta motriz requiere de la interpretación de lo subjetivo, más o menos fiable en la medida que se utilicen indicadores pertinentes y válidos por parte de una persona experta y entrenada, puesto que al no poder ser observada directamente (Parlebas 2001) necesita siempre el apoyo y complemento de un proceso hermenéutico.

La observación externa de los comportamientos motores resulta insuficiente para poder comprender el sentido y significado que conceden los protagonistas a sus intervenciones. Es conveniente complementar esta observación externa con más información, en especial la relativa a las emociones que preceden, acompañan en el tiempo y en el espacio y se prolongan a posteriori como los estados de ánimo e incluso los sentimientos (Damasio, 2005).

El vínculo entre la conducta motriz y las emociones se presenta en Parlebas desde sus primeros escritos (Parlebas, 1967, 1981, 1990, 2001). Se trata de un elemento básico para la interpretación de la noción de conducta motriz (Parlebas, 1990, 2001) y de gran utilidad al considerar la perspectiva emocional.

Como apunta Parlebas (1969), cada decisión supone asumir un riesgo que se acepta o se rechaza, resolviendo el dilema de abandonar o de seguir insistiendo. En esa toma de decisiones, la afectividad construye la percepción, la apreciación del tiempo, de distancias y velocidades. La emoción puede afectar la puesta en acción de las conductas motrices previstas, como sucede en el caso de muchos deportistas, incluso de los campeones; ya que una emorregulación inadaptada de la puede dificultar el rendimiento deportivo.

La acción motriz incluye siempre la afectividad del actor; y su interpretación ha de tener en cuenta las emociones en el momento en que se llevan a cabo.

Las reacciones de pánico comportamental observadas frecuentemente en las prácticas subacuáticas, cuando los datos objetivos y racionales no indican riesgo real alguno (pérdida de las gafas, pequeños problemas con la admisión de aire, lugar oscuro...), revelan que en las conductas motrices del practicante está implicada realmente su personalidad entera (Parlebas, 2001, p. 93).

Los procesos emorreguladores, siempre presentes, se desencadenan en las circunstancias más críticas formando parte indisoluble de las dimensiones de la conducta.

En los dominios de acción motriz en un medio inestable la implicación emotiva adquiere valores extraordinariamente significativos (Parlebas, 2001). En este contexto motor la persona necesita ajustar constantemente cada una de sus intenciones al proceso de adaptación desencadenado ante las dificultades e imprevistos del medio físico. El riesgo controlado comporta altas dosis de implicación emocional, que en ocasiones exige desafiar las leyes de la física. En los dominios sociomotores la relación con el resto de participantes requiere de la empatía emocional para decodificar adecuadamente las conductas motrices, tanto de compañeros como de adversarios. Así mismo en los dominios psicomotores, los procesos de emorregulación tienen gran importancia para mantener e incrementar la motivación tanto en las situaciones motrices sin competición, como en las competitivas, para enfrentarse a la dificultad de la tarea, sobreponerse a las derrotas y aceptar las victorias sin desequilibrios emocionales que perturben la vida del participante.

La educación de las conductas motrices

Al tratar las emociones humanas hay que considerar siempre su educación, abriéndose de inmediato una rama derivada, la educación emocional, que es la decantación específica del arte de educar. Es un tipo de acción primaria, tomada esta expresión en el sentido más genuinamente biológica y naturalista, y que se torna más social, al socializarse, para no encapsularla en la privacidad del sentimiento, sino otorgándole una dimensión dinámica y fluida.

En el ámbito de la educación física ya hace varias décadas que se asentaron las bases de una pedagogía activa, comprensiva, holística y auténticamente moderna, al definirse como una educación de las conductas motrices (Parlebas, 1981, 1990, 1999, 2001). Este enfoque centra su actuar en la persona, entendida ésta como un sistema inteligente (Martínez, 1986 y 1998) donde la emoción es una dimensión más a tratar, junto a la cognitiva, la relacional o la expresiva. Hasta el día de hoy sigue siendo una gran desconocida para el sistema educativo vigente en la mayoría de sociedades.

Esta educación de las conductas motrices aspira a una educación de vanguardia, en orden a poder satisfacer las necesidades de las personas habitantes del siglo XXI. La emorregulación, la cooperación solidaria o la empatía interactiva se expresan y manifiestan como conductas motrices, de manera activa, como hechos de la realidad cotidiana, que pueden optimizarse mediante un programa aplicado que tenga en cuenta los dominios de acción motriz y la interpretación sistemática de las conductas motrices de las personas.

Centrar la atención pedagógica en el sujeto que aprende, en las peculiaridades de cada persona, supone una auténtica revolución, algo parecido a lo que supuso considerar a la Tierra como un planeta del sistema solar. El alumnado se convierte en el objeto central y prioritario de la acción educativa y, consecuentemente, se respeta la singularidad de cada uno de ellos. Esta acción afecta a sus emociones como sustrato biológico, adaptador de la vida y eslabón determinante en la construcción de la subjetividad, así como a su repertorio motor como medio de hacer viables las competencias motrices, la regulación de su afectividad, de las relaciones con los demás, de la evolución del pensamiento, de las creencias (Lipton, 2007) y de la personalidad. El cerebro escribe con el lenguaje del cuerpo: "El resultado inmediato de las emociones es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento" (Damasio, 2005, p. 56). La intención pedagógica de optimizar las conductas motrices actúa sobre la unidad del ser.

La originalidad de la educación física radica en que sus quehaceres educativos son procedimentales (Parlebas, 2001), es decir, que los discursos y requerimientos de carácter axiológico, están basados y reafirmados con el actuar del sujeto cognoscente. De este modo, el docente está constantemente observando los comportamientos motores de las personas para poder interpretar su sentido íntimo. La mirada se centra en lo que son, no lo que deberían ser, en lo que son capaces de hacer en la cancha de juego, en el parquet del gimnasio o en la piscina. El patio y el polideportivo se convierten en laboratorios de observación de la acción de la subjetividad humana, en el reino de la singularidad de la motricidad de cada persona, que es considerada y tratada como un ser único.

Una educación que trata al ser humano en toda su realidad distintiva, que puede ser capaz de adentrarse en la subjetividad misma de cada persona, puede ayudar como ninguna otra a facilitar el proceso vital de los humanos por la senda del bienestar y la felicidad. Con la educación de las conductas motrices se aborda, si se aplica con criterio su formulación teórica, la educación emocional, la identidad motriz y el aprendizaje de los valores socialmente necesarios. Se trata pues de una pedagogía activa que, al influir en la optimización de las conductas motrices de las personas, tiene en cuenta su motricidad, su emorregulación, así como la autoconciencia, es decir, su identidad.

En el contexto de una educación basada en la toma de decisiones el componente cognitivo está íntimamente ligado a una extraordinaria implicación emotiva personal, donde la lógica interna de las situaciones motrices empuja a la persona a conocer sus limitaciones y potencialidades. En el caso de las situaciones motrices carentes de incertidumbre espacial y social (sin adversarios o compañeros), como las psicomotrices realizadas en un medio estable, la persona que actúa también piensa y siente: estimando distancias y evaluando la acción muscular necesaria con la que intervenir.

En cualquier caso, dado que la conducta motriz implica siempre un proceso de adaptación permanente (Parlebas, 2001) a la lógica interna de la situación motriz en la que se interviene y participa, su proceso de optimización también será siempre inacabado y susceptible de mejora, en la medida que su evolución acompaña los cambios de la vida.

Dominios de acción motriz y emociones

Es sabido, gracias a las aportaciones de la praxiología motriz (Parlebas, 1981, 1999, 2003), que cualquier situación motriz, sea un ejercicio, un juego motor, una modalidad deportiva, o una danza, desencadena entre los practicantes toda una serie de procesos conductuales diferentes en función de su lógica interna, entendida como el "sistema de obligaciones impuesto por las reglas del juego deportivo" (Parlebas, 2001, p. 302). "Los comportamientos lúdicos no son anárquicos, sino que están fuertemente determinados por la razón de las reglas" (Parlebas, 2002, p. 147). En el caso de los ejercicios se considerarán como reglas las consignas dadas o los acuerdos establecidos previamente entre los participantes (Parlebas, 2001).

Las investigaciones realizadas parecen confirmar el enunciado central de la teoría de la acción motriz (Lavega, 2014; Parlebas, 1996, 2012, 2016), por el que las condiciones e imperativos de la lógica interna de cada situación motriz provoca ineludiblemente la adaptación de las conductas motrices de las personas que participan, si aceptan jugar según las reglas establecidas o pactadas. Al desencadenarse este proceso de adaptación, se producen vivencias emocionales de diferente signo, puesto que jugar es actuar y la acción va siempre asociada a una emoción, y a la inversa, toda emoción suscita siempre una acción.

Esta constatación fue el desencadenante que inició en el seno del Grupo de investigación de juegos deportivos (GREJE), en la actualidad Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM), una investigación que relaciona las emociones experimentadas en la práctica de juegos pertenecientes a los diferentes dominios de acción motriz en espacio estable, reacciones emotivas suscitadas por la adaptación de las conductas motrices de los jugadores que participan en juegos deportivos a la diferente lógica interna en cada dominio de acción motriz (Lavega, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo, 2014). El concepto de lógica interna (Parlebas, 2001, 2002) resulta de suma trascendencia para estas investigaciones dado que se seleccionan los juegos en función de este conjunto de rasgos pertinentes y porque, así mismo, los resultados aportan evidencias que corroboran el principio teórico fundador de esta disciplina científica.

Estos rasgos propios de cada juego o lógica interna se diferencian de las características contextuales en las que se produce la práctica, enunciado por la praxiología motriz como lógica externa (Parlebas, 2001, 2002). Se trata de aspectos externos a las reglas del juego, como por ejemplo, el tiempo atmosférico, histórico, social o cultural; las características arquitectónicas, materiales o estéticas del espacio o terreno de juego; los componentes (químicos, físicos, naturales, etc.) utilizados en la fabricación de los utensilios materiales de práctica o las relaciones entre los participantes externas al juego (de amistad, de parentesco, de género, etc.). Esta diferencia teórica entre lógica interna y lógica externa, tiene una trascendencia conceptual y metodológica sustancial, dado que condiciona los procedimientos metodológicos utilizados, así como su construcción y diseño de la investigación, así como la interpretación de los resultados.

La clasificación de las prácticas motrices se confecciona en base a dos rasgos estructurales de la acción motriz: presencia o ausencia de incertidumbre del medio, y presencia o ausencia de interacción motriz social, de cooperación o de oposición (Parlebas, 2001, 2002). Los dominios de acción motriz resultantes conducen a la organización en las diferentes familias o agrupamientos de las prácticas motrices.

Un dominio de acción es, pues, una clase de actividades ludomotrices, institucionalizadas o no, que tienen en común algunas características importantes de su lógica interna, como por ejemplo, la incertidumbre que procede del entorno o la interacción con un adversario. La identificación de una gama de dominios de acción corresponde a una división de todo el campo de las actividades ludomotrices en categorías pertinentes, desde el punto de vista de la acción motriz (Parlebas, 2001, p. 161).

A pesar de su aparente sencillez y simplicidad, informa con notable claridad sobre las tendencias de los sujetos sumergidos en la lógica interna de los diferentes dominios motores. Para la educación de las conductas motrices los dominios de acción motriz se convierten en un auténtico talismán, una brújula en medio de la niebla. Esta clasificación revela que los dominios o familias de prácticas motrices no siguen un orden jerárquico, por lo que no distinguen prácticas buenas o malas, de primera categoría o segunda, de mayor o menor entidad (Lagardera y Lavega, 2003, 2004).

Sorprendentemente, las consideraciones actuales con respecto a la competencia motriz como el objeto central de la educación física parecen olvidar el carácter unitario de la conducta motriz, que incluyen a cualquier competencia que el alumno desarrolle en una acción motriz. Algo similar ocurre con las recientes apelaciones a la educación física emocional que parecen ignorar que interpretar conductas motrices exige siempre tener en cuenta las emociones del actor en la acción. Solo de este modo se puede entender que "Las conductas motrices tienen la originalidad de crear significados de segundo orden, de tipo instrumental, afectivo o referencial" (Parlebas, 2001, p. 232), se trata de funciones metamotrices en relación con la propia conducta motriz. Referencias de ida y vuelta, previas para interpretar la conducta motriz y a posteriori para evaluar las modificaciones provocadas, también en las emociones, como es el caso investigado en esta contribución. Los resultados obtenidos en las investigaciones, que se presentan a continuación de manera sintética, pueden referirse a los efectos que producen los distintos dominios de acción motriz, según el criterio de interacción motriz, sobre la intensidad y tipo de emoción que experimentan sus protagonistas.

Las emociones en el dominio psicomotor con competición.

Al plantearse la investigación de este subdominio se estableció el objetivo de identificar qué rasgos estructurales (de la lógica interna de los juegos) y rasgos subjetivos (de la lógica subjetiva individual y grupal), orientados hacia la tarea o el ego, desencadenaron estados de bienestar subjetivo (relacionados con maestría, afiliación, autonomía y significado) en los participantes de juegos psicomotores competitivos

La condición sistémica de los estados de bienestar subjetivos provocado por la participación en juegos psicomotores competitivos (JPC), destaca la fuerza de los rasgos estructurales de estos juegos y de los aspectos subjetivos de los participantes. La lógica interna del JPC estimula la autonomía del jugador que actúa en solitario y hace emerger emociones positivas al ganar en muy distintas condiciones. La competición favorece el significado del desarrollo de la maestría y orienta los estados de bienestar subjetivos mayoritariamente hacia el ego.

Los estados de bienestar subjetivos, al ser juegos sin interacción motriz con otras personas, están asociados a aspectos subjetivos en relación con uno mismo o con el rival. Es lógico pensar que casi no existan comentarios relacionados con el clima de clase (afiliación); a diferencia de estudios previos sobre juegos cooperativos o de oposición y cooperación en los que está muy presente (e.g., Lavega et al. 2011, 2014). El análisis de los comentarios de los participantes profundiza en hallazgos de estudios previos sobre datos cuantitativos en relación a la intensidad emocional. Se confirma que los JPC mejoran el nivel de satisfacción de la persona, y favorecen la presencia de sentimientos positivos y el descenso de sentimientos negativos (Diener, 2009). Todo ello es de gran interés para favorecer los estados de bienestar subjetivos en el contexto recreativo o educativo.

Las emociones en el dominio psicomotor sin competición.

El análisis de la variable tiempo en los juegos psicomotores sin competición favorece la comprensión de la relación entre este tipo de juegos y la vivencia emocional que estas prácticas suscitan. No resulta baladí que se trate de textos seleccionados en relación de la variable tiempo de la lógica interna, dado que esta dimensión es la que precisamente decanta la experiencia de bienestar en una determinada tendencia: el logro del objetivo propuesto o la expectativa por conseguirlo. "Cada juego deportivo representa una microsociedad que se caracteriza por estar clausurada en el espacio, en el tiempo, en el número de participantes y en sus modalidades de interacción" (Parlebas, 2003, p. 300). De ahí la importancia de la aplicación de los dominios de acción motriz para estimular entre los hipotéticos practicantes unas u otras experiencias motrices que les hagan experimentar bienestar y optimizar sus conductas motrices, una dimensión con indudables consecuencias pedagógicas y sociales.

En función de los resultados obtenidos (e.g. Lavega et al., 2014; Romero-Martin, Gelpi, Mateu, & Lavega, 2017) se desprenden dos sugerencias principales para el profesor de educación física:

- 1) En primer lugar hay que aceptar que a algunas personas no les atraiga participar en juegos sin competición, por ello es necesario que cualquier juego comporte un auténtico reto para los participantes.
- 2) Es conveniente plantear juegos que permitan diferentes caminos para alcanzar los objetivos del juego para:
 - 2.1) Posibilitar que todos los participantes alcancen varias veces la meta planteada, prestando especial atención a la primera vez que se consigue ya que puede ser motivo de una eclosión de emociones.
 - 2.2) Tener en cuenta la eficacia de las acciones motrices, por ello, es necesario ajustar la dificultad de la tarea motriz con el nivel de ejecución de cada persona.
 - 2.3) Favorecer situaciones motrices que exijan un esfuerzo para el logro del objetivo; una estrategia podría consistir en sugerir que cada participante se autoimponga algún desafío, cómo mejorar una marca anterior o superar su propio record.

Las emociones en el dominio cooperativo sin competición.

La cooperación sin competición incide de un modo extraordinario en las expresiones que narran vivencias de bienestar experimentadas, en relación a la bajísima influencia que parece tener en el malestar (ocho veces menor) (e.g., Lavega, Sáez de Ocáriz, Lagardera, March, & Puig, 2017; Lavega et al., 2014). A partir de estos hallazgos, puede deducirse que este tipo de juegos puede convertirse, en las manos de un profesor, guía o instructor inteligente, en un potente procedimiento para dinamizar los grupos y lograr que el trabajo en equipo y las sinergias grupales resulten beneficiosas para todos.

La lógica interna de 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. Este tipo de acciones educativas favorecen la vivencia de experiencias agradables, debido a la presencia de una interacción motriz positiva entre todos los participantes, circunstancia que cala en lo más hondo de las personas. La cooperación sigue siendo una familia de juegos tan poco conocida por los profesionales de la educación física y de los centros educativos como imprescindible para la educación física del siglo XXI, pero las evidencias científicas muestran que es posible educar a una persona capaz de vivir en armonía, en bienestar, en equilibrio, en paz consigo misma, con los demás y con el entorno.

A la luz de los resultados obtenidos se proponen algunas sugerencias a profesores u otros profesionales que quieran servirse de los juegos cooperativos sin competición:

- 1) Atención al proceso. Valorar la ayuda mutua que se concreta en cada una de las acciones.
- 2) Identificar el perfil deportivo de los participantes. En el supuesto de que los participantes tengan antecedentes en deportes y en la competición, será conveniente que cada juego se convierta en un reto o desafío, para ello será necesario posibilitar:
 - 2.1) El equilibrio en los cambios de roles.
 - 2.2) El esfuerzo e incertidumbre en las acciones motrices.
- 3) El buen ambiente emocional entre los participantes será otro factor clave para obtener los máximos beneficios de bienestar de este tipo de juegos.

Las emociones en el dominio cooperativo con competición.

Una visión de conjunto de los tipos de testimonio muestra diferentes tendencias en los participantes (Lavega et al., 2017). Los sujetos dan importancia emocional a las acciones en el juego y declaran que la clave de sus sentimientos es el resultado de la contienda, algo que está en sus manos conseguirlo. Otro grupo de sujetos tiene una idea que podríamos definir como fija, que es previa al hecho de jugar a los juegos cooperativos con competición y que les empuja a amar o a odiar estas prácticas físicas. Un tercer grupo se ha encontrado expuesto a la infracción de la regla y a su sanción o no por el hombre justo, lo que condiciona su capacidad de acción motriz y perturba la experiencia emocional en el juego.

En conclusión, los resultados de los testimonios de las vivencias de los participantes en los juegos de colaboración con competición presentan un mapa emocional que contiene rasgos y factores propios, tanto de bienestar como del malestar, que son opuestos semióticamente y con un grado de presencia muy completa de todas las opciones. Este mapa emocional se puede presentar también como una figura en el que los testimonios obtenidos y los hipotéticos muestran un orden semiótico.

En función de los resultados obtenidos, se intuyen cuatro sugerencias principales para el profesor de educación física. La primera es que hay que ser riguroso en la sanción de las infracciones cometidas y evitar las trampas en los juegos deportivos, ya que colocan al alumnado en un dilema moral y emocional que merma la confianza en los demás. La segunda es que el profesor debe evitar que los grupos en disputa se influyeran entre sí mediante actitudes de desprecio, lo que puede evitar una vivencia negativa de la sesión. Por último, los grupos que se organicen necesitan cierta paridad en cuanto a la eficacia motriz, ya que las grandes diferencias en el resultado actúan como un factor desestabilizador.

Las emociones en el dominio de oposición sin competición.

Uno de los retos que el profesor se encuentra cuando quiere seleccionar una actividad de enseñanza-aprendizaje de este dominio de acción motriz es la supuesta agresividad asociada a la rivalidad. Los juegos de oposición, en los que al menos dos adversarios tratan de conseguir el objetivo del juego, van desde el duelo "uno contra uno", hasta la complejidad del "todos contra todos". La riqueza motriz que conlleva el desarrollo de estos juegos requiere de una reflexión sobre la rivalidad. Es necesario, como indican Sáez de Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014, p. 77), "conseguir el reto de que el adversario pase de ser visto como persona hostil" a ser un adversario amistoso, que nos pone a prueba y que nos ayuda a superarnos. Trasformar al adversario que va contra mis intereses, en un adversario que hace que el juego sea un reto, es clave para comprender la oposición dentro de las clases de educación física. Estos autores plantean dos escenarios muy diferentes cuando se presenta el dominio con memoria o sin ella. Teniendo en cuenta una población de ESO y Bachillerato, los juegos de oposición al ser jugados sin memoria avivaron intensidades menores en emociones negativas, lo que también confirman otros estudios con diferentes poblaciones (Alonso, Gea & Yuste, 2013). La evidencia empírica en poblaciones universitarias modifica sensiblemente algunos de estos resultados, dejando entrever una experiencia emocional positiva, independientemente de si se ganó, perdió o bien no se compitió en el juego. En oposición sin competición las intensidades emocionales no parecen ser vividas de forma distinta a cuando existió un ganador-perdedor. Es posible encontrar algunos estudios que reportan cierto descenso en la intensidad emocional cuando se jugó en oposición sin competición (Alonso, Lavega & Gea, 2013). Al profundizar en la vivencia emocional, las causas descritas por diversos estudios muestran que la consecución del objetivo del juego es un motivo de bienestar. Los cambios de rol asociados a la oposición sin competición, son la fuente de bienestar principal.

La evidencia empírica en cuanto a jugar sin un marcador final, en oposición, conlleva pocas diferencias en cuanto a vivencia emocional positiva y negativa con poblaciones adultas, como la universitaria. Sin embargo, estudiantes de etapas inferiores sí que pueden mostrar una mayor tendencia a la emoción positiva cuando no compiten al jugar en oposición.

Las emociones en el dominio de oposición con competición

Jugar contra un adversario necesita poner en marcha todo un sistema de relaciones interpersonales, donde la constante toma de decisiones viene determinada por el reto de superar al otro. La afectividad dentro de este contexto es muy clara y determinante (Parlebas, 2001). La evidencia científica nos permite observar como la presencia de adversarios originó vivencias intensas cuando se compite. Ganar en un juego es el gran desencadenante emocional, siendo un resultado coherente con la cultura deportiva dominante. Los resultados reafirman que la vivencia de emociones fue más intensa en competición. Perder o jugar sin marcador implicó una vivencia similar, lo que indica que jugar sin una comparación final resulta de interés, al desarrollar competencias, seguridades, autoconcepto, diversión y participación. La victoria en el juego de oposición es vivida con intensidad. El enfrentamiento motor que supone un adversario directo conllevaría a una mayor significación en la consecución de la victoria (Lazarus, 1991). La existencia del factor competitivo provoca que las intensidades emocionales se disparen. Si nos centramos en datos cualitativos recogidos, los participantes dan testimonios sobre la consecución de la victoria como fuente principal de bienestar en estos juegos. En esta misma línea, y siguiendo con población universitaria, también se muestra como destacable el hecho de competir como fuente de bienestar, aunque el resultado no hubiera sido favorable. Lavega et al. (2014), muestran como universitarios reportan comentarios asociados al malestar cuando hay presencia de competición cuando se analizaron todos los dominios. Estudios más concretos sobre oposición en población universitaria muestran como la competición se mostró como algo deseable dado que no mostraba diferencias en cuanto a no competir. Bienestar y malestar emocional en oposición no solo vienen determinados por la presencia de memoria en los juegos, por lo que el contexto el clave para su selección. Contextos complejos en cuanto a convivencia, parecen más propicios a una oposición que no determine ganadores y perdedores, mientras que, para estudiantes universitarios, no fue determinante para su malestar.

Las emociones en el dominio de cooperación y de oposición con y sin competición.

Igual que sucede en los otros dominios de acción motriz, los juegos deportivos de cooperación-oposición también desencadenan experiencias intensas de bienestar socioemocional, tanto cuando los protagonistas compiten como cuando no existe memoria en el marcador final (Lavega, et al., 2011). Las evidencias científicas muestran que desde un punto de vista afectivo este dominio se sitúa más cerca de los juegos de oposición que de las situaciones motrices de cooperación. El análisis de la lógica interna de estos dos grupos de juegos ayuda a interpretar este hallazgo. La presencia de adversarios origina incertidumbre informacional que debe ser interpretada para poder superar los problemas que ofrecen las intervenciones de los rivales. Calcular distancias para llegar antes que el contrario o para anticiparse, engañar y no ser engañado, reaccionar ante una finta, marcar y desmarcarse, son ejemplos de procesos en los que participan las personas en los juegos por equipos de los diez pases, en el mate (balón prisionero, brile o cementerio) o en la pelota cazadora (Lagardera & Lavega, 2003). Estos procesos también se presentan en juegos de oposición correspondientes a duelos entre personas, como robar pañuelos de los contrarios, en los juegos de lucha cuerpo a cuerpo o en juegos con el campo dividido como la indiacá u otros juegos practicados con una pala y una pelota o un volante. Sin embargo, en los juegos de cooperación, como la construcción de torres humanas, juegos con paracaídas o desplazamientos grupales, la interacción motriz está asociada a la ayuda mutua, a la solidaridad con los otros participantes y a evitar en todo momento imprevistos sobre los compañeros (Lavega, 2014).

Al profundizar en el estudio de la afectividad en este tipo de juegos se debe considerar si existe o no la presencia de la variable competición asociada a un marcador final. Los juegos de cooperación-oposición con o sin competición trasladan a los protagonistas a aventuras lúdicas desiguales. El marcador final, como una forma de tiempo motor que determina la finalización del juego, conlleva mucho más para el alumno que el cálculo de ritmos y de sucesiones de acciones: es también un tiempo vivido (Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga & Oiarbide, 2014). El tiempo como elemento cultural, entendido por la propia sociedad en la que se vive, se percibe como lineal, es decir, con un inicio y un final. Esta certeza de finalización se encuentra muy asociada con un tipo más intenso de vivencia emocional. La posibilidad de juegos sin la finalización con un ganador, permiten reiniciar constantemente el juego, lo que comporta un tipo de vivencias emocionales diferentes. En este caso, la evidencia nos indica que los jugadores se refieren al bienestar cuando comentan anécdotas sucedidas en el juego y relacionadas con el momento de detentar un rol u otro en el juego. En cambio, los juegos con memoria de este dominio, muestran evidencia clara hacia el resultado de la temporalidad, al cómo acaba el juego y si se ha triunfado en el mismo, aunque aparece también cuando se ha perdido en el mismo.

Los estudios realizados muestran que para interpretar los estados emocionales en los juegos con la presencia de adversarios que se realizan sin un marcado final, se debe considerar el factor historial deportivo (Alonso et al., 2013). El análisis de los datos cualitativos para situaciones de cooperación oposición sin marcador final, indica que las personas que no tienen antecedentes deportivos no experimentan experiencias de bienestar tan intensas como los que han practicado de manera regular algún deporte federado.

La lógica interna de este tipo de juegos está asociada a secuencias de acciones motrices que comportan un cambio de rol y a menudo un cambio de relación (Etxebeste, 2012; Lavega, et al, 2011). En la pelota cazadora los dos rivales iniciales, pasarán a ser compañeros de los jugadores que han sido capturados; en los juegos paradójicos como la pelota sentada, los participantes pueden comportarse como compañeros o adversarios, pasando del rol de jugador libre a prisionero.

Cuando en los juegos deportivos existe un final determinado por la lógica interna, como en el caso de los deportes de equipo (fútbol, baloncesto o voleibol), la experiencia afectiva de un jugador se intensifica en la medida que transcurre el tiempo de juego, siendo máxima cuando el árbitro pita el final y determina el vencedor de la contienda. En este dominio las diversas investigaciones realizadas reportan mayores explicaciones sobre las emociones negativas. El hecho de ganar o perder en estos juegos parece tener un mayor peso emocional, que se transforma en malestar cuando se pierde.

En uno de los últimos estudios se investigó la incidencia de este tipo de juegos sobre los estados emocionales de alumnado de educación primaria (Alcaraz-Muñoz, Alonso & Yuste, 2017). En esta investigación participaron 213 estudiantes (rango edad = 10-12 años) quienes tras realizar distintos juegos de cooperación-oposición contestaron un cuestionario, describiendo los motivos de su vivencia emocional. El análisis cualitativo de los datos constató que las emociones más intensas se producen sobre todo por el hecho de obtener la victoria. Sin embargo, esa experiencia emocional es distinta en ambos géneros. Mientras los chicos parecen orientar su motivación hacia el marcador final, para las niñas el clima grupal es un factor determinante para divertirse y sentirse bien. Las niñas también asocian el bienestar socioemocional a la relación con los compañeros de equipo y a percibir que no se sienten rechazadas por los demás, sobre todo por los chicos.

Educación de las conductas motrices, dominios de acción motriz y emorregulación

La educación de las conductas motrices centra su interés en la evolución cotidiana de cada una de las personas que están a su cargo. El rol del docente se ha de centrar principalmente en los procesos de cambio de las conductas motrices de los participantes para adaptarse a la lógica interna de la situación motriz propuesta, y no en los modos didácticos más eficaces de llevar a cabo la tarea motriz.

El docente, que propone situaciones motrices de un determinado dominio de acción motriz, ha de ser congruente con los propósitos perseguidos en su proyecto educativo. En una sociedad plural, los proyectos docentes son diversos, por lo que el uso de los dominios de

acción depende de los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar. Una vez desencadenada la acción, se dedica a observar con detenimiento los comportamientos motores y a interpretar in situ las conductas motrices de las personas participantes. En ese proceso de interpretación de las conductas motrices sobre el terreno, la emoción de cada jugador resulta un indicador clave para lograr una interpretación fidedigna que le permita, de inmediato, proponer otra situación motriz o bien sugerir algunas modificaciones en la que se estaba llevando a cabo.

A veces, dependiendo de la dinámica del grupo, de su tamaño o del nivel de conocimiento que tenga el docente de cada uno de sus miembros, puede pedir que cada participante exprese mediante una sola palabra la sensación predominante en ese instante. En otras, puede sugerir un breve cambio de impresiones en torno a lo que está observando e interpretando, en aras de perfilar con mayor precisión la interpretación de las conductas motrices de las personas a su cargo. De esta forma se crea un bucle dinámico en el que interviene el docente en primera instancia proponiendo una situación motriz de un determinado dominio de acción motriz según sus objetivos docentes, la participación de cada actor protagonista de la acción expresada mediante su conducta motriz, la interpretación de esta conducta motriz por parte del docente en cuyo proceso la emoción resulta una variable básica, a partir de la cual la persona que ejerce la docencia vuelve a tener en cuenta los dominios de acción motriz para hacer nuevas propuestas o modificar ligeramente la anterior.

Este es el proceso dinámico de observación e interpretación docente, elección de situaciones de uno u otro dominio motriz, adaptación de las conductas motrices a la lógica interna de la situación propuesta, vinculación de las emociones a la conducta motriz y sus nuevas interpretaciones en un bucle sinérgico constante y siempre inacabado que es el ejercicio de una educación de las conductas motrices. Este currículo, muchas veces oculto, encuentra la emorregulación de los participantes su objeto de educación, no puede evitarlo: la optimización de las conductas motrices, por leve que sea, implica siempre una regulación emocional, incorporada a todo el ser en el proceso de optimización de su conducta motriz.

Así como la emoción de cada participante es clave para interpretar su conducta motriz, los dominios de acción motriz son la llave maestra que utiliza el docente para lograr que se produzca la optimización perseguida en los objetivos docentes, al tener que adaptarse las conductas motrices del alumnado a la lógica interna de la situación motriz elegida. De este modo, los conceptos de conducta motriz, dominio de acción motriz y emorregulación son los tres puntos de apoyo en la que se sustenta la firme propuesta de la nueva educación física de Pierre Parlebas.

Adquiere especial relevancia avanzar en las evidencias científicas en relación con la vivencia emocional en los diferentes dominios de acción motriz (Lavega et al. 2011, Lavega, March & Filella, 2013, Lavega et al. 2014) en la medida que estas aportan orientaciones y pistas de gran interés para su aplicación en el día a día del profesor de educación física.

En este sentido, y aunque sea de un modo preliminar y exploratorio, se ha podido constatar lo siguiente:

- a) la educación física En todos los dominios de acción motriz se desencadena una experiencia emocional altamente excitante e intensa: gusta en general al alumnado. No obstante, cada dominio posee matices y características que lo diferencian de los demás, por lo que es de gran interés conocer estas particularidades.
- b) Los estudios cuantitativos sobre la intensidad y la explicación emocional muestran diferencias significativas entre los cuatro dominios o ámbitos motores. El análisis de los comentarios establece la variable dominio como el principal factor para explicar las vivencias en cada una de las tres categorías de emociones. La cooperación activa el nivel de intensidad más alto de emociones positivas y ambiguas. También es el dominio que origina mayor porcentaje de comentarios de vivencias de emociones positivas. Las reglas de los juegos cooperativos empujan a los participantes a pactar estrategias, comunicarse, sacrificarse y ser generosos en el diálogo corporal y en el intercambio de sus acciones motrices. La emoción se dirige hacia uno mismo y también hacia los demás, la afectividad es una socioafectividad, lo que impulsa un escenario propicio para el contagio emocional (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994) y la educación de las emociones sociales (e.g., Lavega et al., 2011; Waugh & Fredrickson, 2006).

Los dominios psicomotor, oposición y cooperación-oposición provocan el mismo nivel de intensidad de emociones positivas. Las narraciones sobre emociones positivas llevan a considerar la fuerza emocional que provoca dominio motor asociado al género e historial deportivo. En la cooperación, las mujeres generan más comentarios referidos a las relaciones sociales que los hombres, confirmando los hallazgos de otros estudios sobre la preferencia del género femenino por este tipo de prácticas (e.g., Etxebeste, 2012; Greene & DeBacker 2004; Helgeson 1994; Reis, Collins, & Berscheid, 2000). Por otra parte, los alumnos sin historial deportivo son los que provocan menor cantidad de comentarios de emociones positivas en el dominio de cooperación-oposición. Si consideramos que la mayoría de los alumnos con historial tenía antecedentes en deportes de cooperación-oposición, se puede pensar que este tipo de interacciones no satisfacían las expectativas de los alumnos sin historial deportivo (Azzarito, Solmon, & Harrison, 2006; Chen & Darst, 2001; Lazarus, 1991; Bisquerra, 2003).

- c) Los estudios cuantitativos sobre la intensidad y la explicación emocional presentan una relación significativa entre las emociones y las experiencias de juego asociadas o no a un desenlace final. La variable tipo de resultado (presencia o no de una competición asociada a un marcador final) es la que mejor explica los comentarios de los tres tipos de emociones en los distintos dominios de acción motriz. Cuando se compite hacia un resultado final las intensidades emocionales suelen ser superiores que al jugar sin un marcador. Sin embargo, las emociones se viven de modo distinto si se gana o se pierde en ese enfrentamiento motor. Cuando se gana las intensidades son máximas en las emociones positivas y ambiguas, y mínimas en las emociones negativas. Este patrón de resultados se acentúa de modo extraordinario en los dominios psicomotor y oposición. En cambio, las emociones negativas son más intensas cuando se pierde en los cuatro dominios. Cuando no se compite el comportamiento en emociones positivas y ambiguas es parecido a la derrota; sin embargo, las intensidades de emociones negativas son inferiores.

A pesar de que la cooperación activa la mayor intensidad emocional en los tres tipos de resultados (al ganar, al perder y también en los juegos sin victoria) la vivencia emocional se explica principalmente mediante comentarios asociados a la variable género. En los dominios psicomotor, oposición y cooperación-oposición la variable competición es la que mejor explica el itinerario emocional de los participantes. Cuando existe un desenlace final en el juego la intensidad emocional es similar en esos tres dominios. En cambio, cuando no existe rivalidad entre los participantes asociada a un marcador final la afectividad establece diferencias significativas entre dos grandes clases de relaciones motrices: los juegos psicomotores y los juegos sociomotores.

En el dominio psicomotor, la lógica interna orienta a los participantes a superar desafíos sin interacción motriz. La vivencia emocional de las acciones motrices se orienta hacia el "entorno material", representado por el espacio y los objetos. El reto lúdico consiste en realizar desplazamientos difíciles (p.ej. correr sin poder ver; desplazarse muy deprisa); efectuar lanzamientos de algún objeto con máxima precisión (p.ej. sobre diferentes dianas); o a manipular varios objetos ya sea en el mismo sitio (p.ej. malabarismos) o al desplazarse (p.ej. al transportar varios objetos al mismo tiempo). En estos juegos los comentarios de emociones negativas y ambiguas son menores a los de los juegos con victoria. Ante la ausencia de interacción motriz, la competición activa significativamente la presencia de emociones positivas, negativas y ambiguas intensas. Parece que el factor competición permite vencer el desinterés que origina la reproducción de tareas repetitivas de los juegos psicomotores sin victoria (cf. Bächler, & Poblete, 2012; Chen & Darst, 2001).

Por otro lado, en los juegos sociomotores con presencia de adversarios las conductas motrices dan prueba de una adaptación ante los imprevistos que genera el "entorno social" de los adversarios. La inteligencia social se asocia a la inteligencia emocional (Frijda & Mesquita, 1994; Parlebas, 1981). Los datos obtenidos confirman el papel destacado de la interacción social para experimentar emociones intensas (e.g., Delle Fave, 2009; Frijda, 2007; Frijda & Mesquita, 1994; Harely & Weiner, 2002; Lavega, et al., 2014). La experiencia muestra que los juegos tradicionales de la infancia fueron verdaderas escuelas de aprendizajes socioemocionales (Parlebas, 1981), confirman los hallazgos de otros estudios (Lavega et al. 2011).

Los hallazgos presentados en este artículo constatan que la emoción es una dimensión básica para interpretar las conductas motrices y los dominios de acción motriz el escenario en donde las conductas motrices se adaptan, se expresan y se optimizan. Así, resulta obvio deducir la importancia de tener en cuenta las investigaciones sobre dominios de acción motriz y sus efectos sobre los estados emocionales para aquellos docentes y profesionales de la educación física que deseen aplicar la educación de las conductas motrices en su ámbito de actuación. Actuar es emocionarse, educar también.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J.I. & Yuste, J.L. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129(3), 51-63. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: 10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero & R. Parra (Coord.), *Investigación en el ámbito escolar* (pp. 379-386). Granada: GEU.
- Azzarito, L., Solmon, M. A., & Harrison, L. (2006). '...If I had a choice, I would...' A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 222-239.
- Bächler, R., & Poblete, O., (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de Psicología*, 28(2), 490-504.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 150-164.
- Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Delle Fave, A. (2009). Optimal experience and meaning: which relationship? *Psychological Topics*, 18, 285-302.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). New York: Spring.
- Elias, N., (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33-48.
- Frijda, N. H. (2007). What emotions might be? Comments on the comments. *Social Science Information sur les Sciences Sociales*, 46, 433-443.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 51-87). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16, 91-120.
- Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new research direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 37, 183-193
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to wellbeing: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412-428.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (eds.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 617-640.
- 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), 151-166.
- Lavega, P. (2014). Cooperative games, emotions and gender. In Ed M. Vaczi (Ed.). *Playing Fields: Power, Practice, and Passion in Sport* (pp. 201-226). Reno: University of Nevada.
- Lavega, P., Alonso, J.I., Etxebeste, J., Lagardera, F. & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. doi: 10.1080/02701367.2014.961048
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G. & Araújo, P. (2014). Influencia de la cooperación motriz en el bienestar socioemocional: Perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lavega, P., Sáez de Ocariz, U., Lagardera, F., March, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative games. A gender perspective. *Anales de Psicología*, 33(3), 538-547. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lipton, B.H., (2007). *La biología de la creencia. La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Madrid: Palmyra.
- Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao : Desclée De Brouwer.
- Parlebas, P. (1967). L'education physique en miettes. *Revista EPS*, 85.
- Parlebas, P. (1969). Structure, genèse et motricité (II). *Éducation physique et intelligence motrice*. E.P.S., 101, 27-29.
- Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1990). Activités physiques et éducation motrice. *Dossiers EPS* 4, 60-75. Paris: Éditions Revue Éducation Physique et Sport.
- Parlebas, P. (1996). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés*. Lexique de Praxéologie Motrice. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad*. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2002). *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En Congreso FIEP, La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas. Cáceres: universidad de Extremadura.
- Parlebas, P. (2012). Jeux traditionnels et dynamique relationne. En L.Collard (Ed.) *Sport et bien-être relationnel*. Paris: Chiron.
- Parlebas, P. (2016). Les universaux du jeu sportif. En P. Parlebas (Ed.) *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel*. Paris: L'Harmattan.
- Reis, W., Collins, A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin* 126(6), 844-872. doi: 10.1037/0033-2909.126.6.844
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M. & Lavega, P. (2017). Influence of motor practices on university students' emotional state. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67), 449-466. doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & 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(1), 71-90. doi.org/10.6018/j/194091
- Sanvisens, A. (1984). *Cibernética de lo humano*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology*, 1, 93-106.