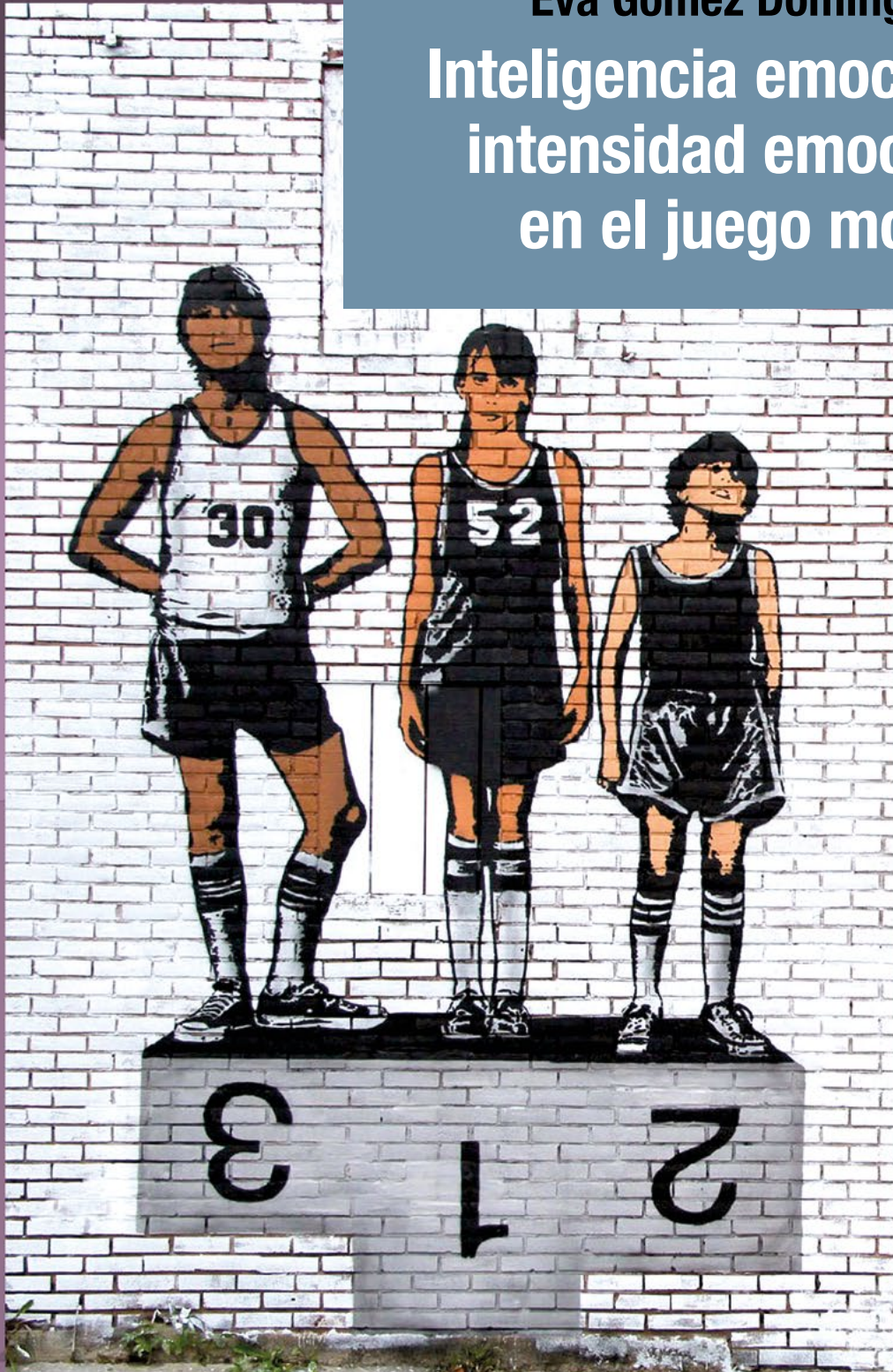


**Eva Gómez Domínguez**  
**Inteligencia emocional e  
intensidad emocional  
en el juego motor**



**Eva Gómez Domínguez.** Diplomada en Magisterio especialidad en Educación Física por la Universidad de Valencia. Máster de Investigación e Innovación educativa en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia. Desarrollo de formación en diversos congresos, cursos, proyectos educativos, etc. Maestra de Educación Física y Primaria de la CARM.

### **Publicaciones recientes de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes**

[www.educarm.es/publicaciones](http://www.educarm.es/publicaciones)

- Trabajos premiados en el VIII Congreso Regional de Investigadores Junior CMN-CARM Curso 2016-2017
- Pequeños pintores en acción / Soledad Caravaca Iniesta
- Disfemia: guía de apoyo / Ana María Millán Carrasco
- La magia de las palabras con Gloria Fuertes: el fomento de la lectura en Educación Primaria / Ana Fernández-Rufete Navarro / María Fernández-Rufete Navarro
- Conocemos las aves de la Región de Murcia: proyecto de Educación Infantil, guía didáctica / Belén Pérez Vidal
- Educación infantil: propuesta de intervención en educación intercultural / Natalia Lentisco Sevilla y José Luis Villa Aracena
- La música durante la práctica deportiva como elemento evasor de conductas antisociales durante la adolescencia: propuesta de innovación didáctica / Juan Gomariz Guillén
- 238 respuestas de Física de 2º Bachillerato / César Casado Montero
- Los estados de agregación de la materia: una propuesta de enseñanza para 3º de la ESO basada en analogías / Gaspar Sánchez Blanco (coord.)
- Haikus: palabra e imagen / José Dionisio Espejo Paredes / José Juan García Box. (coords.)
- Preparación de equipos en centros docentes para el uso de las TIC / Juan Carlos Gómez Nicolás
- Investigación y procesos creativos en el aula de Filosofía: materiales para una reflexión filosófica en 1º de Bachillerato / José Dionisio Espejo Paredes (coord.)

# Inteligencia emocional e intensidad emocional en el juego motor

Eva Gómez Domínguez



**Región de Murcia**

Consejería de Educación, Juventud y Deportes

## *Agradecimientos*

*Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de una serie de personas, sin las cuales todo hubiera resultado más complejo y difícil.*

*Me gustaría destacar la labor realizada por la doctora Carmen Ferrándiz García, su saber hacer en el complejo mundo de la investigación y la enseñanza, así como su inestimable ayuda, colaboración y el interés mostrado en todo momento hacia el mismo.*

*Mi agradecimiento al colegio Carolina Codorniu Bosch y a los padres y alumnos de segundo curso por su participación.*

*A Belén y María José, por haberme facilitado el acceso al día a día de este trabajo con su apoyo técnico.*

*Finalmente, a mi hija África, porque el tiempo es un valor que no tiene precio y ha cedido mucho de nuestro tiempo en común para que este trabajo pudiera ser realizado.*

*Mi más sincero agradecimiento a todos.*



**Región de Murcia**  
Consejería de Educación,  
Juventud y Deportes

**Edita:**

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Juventud y Deportes

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

[www.educarm.es/publicaciones](http://www.educarm.es/publicaciones)

**Creative Commons License Deed**

La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.



Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Textos: Eva Gómez Domínguez

© Ilustraciones: sus propietarios

Imagen de cubierta:

Mural urbano de Icy and Sot en la ciudad de Rochester (Nueva York):

<http://www.wall-therapy.com/icy-and-sot/icy-and-sot-were-all-the-same/>

Diseño y maquetación: [desiderioguerra@elperropinto.com](mailto:desiderioguerra@elperropinto.com)

ISBN: 978-84-09-02498-8

Primera edición: junio de 2018

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN . . . . .</b>	<b>8</b>
-------------------------------	----------

## **I. MARCO TEÓRICO**

### **1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

El concepto de juego y sus orígenes . . . . .	10
El juego motor . . . . .	11
Instrumentos de evaluación de las emociones en Educación Física . . . . .	15

### **2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN**

Origen y concepto de Inteligencia Emocional (IE) . . . . .	18
Diferencias entre los modelos explicativos de Inteligencia Emocional . . . . .	20
La evaluación de la IE en el contexto educativo. Instrumentos de evaluación . . . . .	23
El desarrollo de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. . . . .	24

### **3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO**

Emociones y competencias emocionales. . . . .	26
La educación emocional.. . . . .	27
Las emociones y las competencias emocionales: sus efectos sobre el rendimiento académico.. . . . .	28
El juego y la educación emocional en la legislación vigente. . . . .	29

## **II. MARCO EMPÍRICO**

### **1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Objetivo general . . . . .	32
Objetivos específicos . . . . .	32

### **2. MÉTODO**

Diseño de investigación . . . . .	33
Participantes y contexto . . . . .	33
Instrumentos . . . . .	33
Procedimiento . . . . .	35

**III. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

**1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS**

Análisis descriptivos . . . . . 38

Análisis de correlación . . . . . 59

Análisis de diferencias de medias según género de los participantes. . . . . 53

**2. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS . . . . . 56**

**3. CONCLUSIONES**

Implicaciones socioeducativas del estudio . . . . . 60

Aportaciones y limitaciones al campo de la investigación . . . . . 61

**IV. BIBLIOGRAFÍA . . . . . 62**

# INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, cuando observo a mis alumnos participar en los diferentes juegos y actividades deportivas, me sorprende el gran número de emociones y sentimientos que generan en ellos: el niño se abstrae, el tiempo se detiene y el mundo exterior se olvida o desaparece. Cualquier tiempo dedicado al juego siempre les parece poco cuando están inmersos en él, y todo lo que ocurre es definitorio, fundamental y trascendental. Se manifiestan alegrías, enfados, tristezas, progresos... y estos elementos los perciben y viven como si fueran gestas de la vida real. Para ellos, ese lapso de tiempo que dura el juego es vivir y la vida está ahí. Este carácter de alteridad del juego ya lo exponía Huizinga (1951) en su obra.

En el prólogo a la edición española de *Las 4 esquinas de los juegos* (Guillemard, Marchal, Parent, Parlebas y Schmitt, 1988:5) podemos leer: "Jugar es vivir una aventura, es trabar amistades, es experimentar emociones. Toda esta alegre efervescencia no aparece en el frío enunciado de las reglas de los juegos", y más adelante al finalizar el prólogo cita este párrafo de Levi-Strauss (1983), que es auténtica literatura:

*Amigo lector, cualquiera que sea su edad, ¿no ha vivido jamás un encantamiento parecido?*

*El juego comienza...*

*Y de repente el tiempo parece no existir.*

*Todas las preocupaciones y hasta el peso de los años se suaviza.*

*Encontramos en nuestro cuerpo y en todo nuestro ser impresiones que creíamos perdidas.*

*Revivimos esta alegría, hecha de tensión armoniosa y ligereza, este unidad del ser, esta presencia particular de los otros, de las cosas, de los sucesos, que sin duda pertenecen a los niños y a los que todavía saben jugar, como si en un momento la vida se transformara...*

*Nos sentimos nuevos otra vez.*

*La vida ha ganado puntos a todo aquello que nos hacía retroceder.*

*Jugamos.*

¿Quién no ha sentido alguna vez algo así o se ha sentido de esta forma? Como podemos ver, el valor intrínseco del juego trasciende los aspectos puramente técnicos de los mismos, y de este factor debemos servirnos para educar a los alumnos en sus competencias emocionales para contribuir al desarrollo de su inteligencia emocional (en adelante IE); de tal forma que estas les permitan enfrentarse a la sociedad cada vez más cambiante y compleja que les ha tocado vivir y cuyo conocimiento resulta cada día más complicado.

Este contexto que nos aporta el juego para trabajar las emociones dentro del campo de las conductas motrices, supone un nuevo paradigma para la educación física (EF) como han señalado Lagardera y Lavega (2011). La necesidad de una educación emocional está presente no sólo en este nuevo paradigma, sino que también podemos constatar su presencia en el currículo oficial y en otras corrientes ideológicas y teóricas dentro del ámbito de la educación.



En consecuencia, con este estudio, nuestro objetivo es analizar si existen relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida, las emociones experimentadas en la práctica de juegos motores y el rendimiento académico de los alumnos definido en cuanto a las competencias emocionales que establece la legislación vigente en el área de EF.

Con el objetivo de fundamentar e identificar los conceptos clave y corrientes teóricas en las cuales se basa la presente investigación, desarrollamos un marco teórico formado por varias perspectivas centradas en el campo de las emociones, de las conductas motrices y de la inteligencia emocional.

La fase metodológica de nuestro estudio se desarrolló en dos partes, en la primera se obtuvieron una serie de datos a través de la participación de los alumnos en esta investigación y seguidamente, en la segunda, estos datos fueron analizados mediante diferentes tipos de pruebas estadísticas.

Finalmente, con los datos obtenidos se llegó a una serie de conclusiones e implicaciones socioeducativas y de investigación de las que damos cuenta en el apartado correspondiente de este libro.



# MARCO TEÓRICO

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

### • El concepto de juego y sus orígenes.

El juego es un término que resulta difícil de delimitar, debido, por un lado, a su carácter polisémico relacionado con su utilización en el lenguaje común y por otro, porque ha sido conceptualizado de diferentes modos por los distintos autores. Etimológicamente proviene del latín *jocus* y también tiene relación con la palabra *ludere*, los cuales hacen referencia a broma, chanza, diversión.

Beyer, en el *Diccionario de las Ciencias del Deporte*, lo define como *Una actividad libremente elegida con un grado de intensidad que uno mismo determina*, diferenciándolo del concepto de juego deportivo, que sería *suma de todas las reglas deducidas de un principio general del juego y ordenadas sistemáticamente, regulando la confrontación entre dos partes con un objetivo común y de una manera que haya igualdad de oportunidades para ambas*. Beyer (1992: 603), al respecto, señala que una de las características definitorias del mismo sería su estructura social, y son precisamente los aspectos sociales, según autores como Huizinga o Callois, los que fundamentan los orígenes del mismo.

Para Huizinga (1951), el juego tiene una función claramente social y se da en todas las culturas, formando parte de todas las sociedades humanas desde sus orígenes. En esta misma línea se sitúa Callois (1958), para quien el juego es consustancial a la cultura humana y se desarrolla a lo largo de todas las edades, desde las prácticas lúdicas infantiles hasta las adultas.

Por otro lado, Cagigal (1996) especifica una serie de elementos constitutivos de los juego tales como las reglas, el espacio o el tiempo entre otros y que, como veremos posteriormente, nos permitirán analizar y categorizar los diferentes juegos motores, añadiéndole una serie de características como: actividad libre, espontánea, intrascendente, que se desarrolla en un espacio y tiempo limitados, conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la tensión.

De todas estas definiciones podemos extraer una serie de particularidades que nos permitirían establecer una idea acerca del juego:

- El juego es una actividad que no tiene otra finalidad fuera del juego mismo; sobre todo en el caso del juego infantil.
- Es una actividad libremente elegida.
- Los juegos se desarrollan en unos espacios y tiempos determinados.

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

- Se planifican de mutuo acuerdo, lo cual determinará las características de los mismos en factores tan importantes como las relaciones entre los participantes, los elementos a utilizar o las reglas de los mismos.
- Los resultados son fortuitos.
- El carácter de alteridad del mismo, permite al sujeto vivir en un mundo paralelo y aparte.

### • El juego motor.

El juego motor forma parte de la actividad diaria de la vida del niño, tanto si este es espontáneo como si es programado dentro del ámbito escolar. A través de los juegos, el niño confronta opiniones, intercambia información, se relaciona con sus iguales y puede desarrollarse socialmente al vivir todo tipo de experiencias mientras juega.

Para Parlebas (2001), así como para Lagardera y Lavega (2003), cuando entra en juego la conducta motriz de la persona, no solo se pone en juego la dimensión biomecánica de la misma, sino también la afectiva, relacional, cognitiva, expresiva... la persona actúa como una unidad. Estos factores ofrecen un camino para acceder a su educación y contribuir de esta forma al desarrollo integral del alumno, objetivo general de la etapa de Primaria que ha ido repitiéndose a lo largo de las diferentes leyes desde que entrara en vigor la LOGSE, lo cual demuestra el valor del mismo.

*Se habla de conducta motriz cuando se intenta captar, junto con esas manifestaciones objetivas, el significado de la vivencia que tienen asociada directamente: intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración... De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física (Parlebas, 2001:85).*

A raíz de lo expuesto, surge la praxiología motriz, o ciencia de la acción motriz, que analiza la lógica interna de cualquier práctica motriz, poniendo al descubierto las características de las mismas y permitiendo a los docentes, de esta forma, organizar sus prácticas en función de aquellos aspectos que desea educar en sus alumnos, ya sean afectivos, emocionales, relacionales, cognitivos... Para organizar las prácticas motrices, la praxiología motriz desarrolla cuatro grandes categorías o dominios de acción motriz.

*Un dominio de acción motriz 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, 2001:161-162).*

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL



**Figura 1.** Juegos psicomotores, Parlebas (1989). Mural urbano de Ernest Zacharevic, en: <http://arrestedmotion.com/2013/09/nuart-13-part-iv-roa-dot-dot-dot-martin-whatson-ernest-zacharevic/>

Las categorías serían las siguientes:

- Prácticas desprovistas de interacción motriz. En este caso, el actor interviene en solitario, sin relacionarse con otros, como es el caso, por ejemplo, del salto de altura, esquí, barra fija... Este conjunto de situaciones desprovistas de interacción motriz define la clase de situaciones psicomotrices (fig. 1).
- Categorías que se caracterizan por ser una forma de interacción práxica y definen la clase de situaciones socio-motrices:
  - Las prácticas en que las interacciones motrices entre adversarios son exclusivamente antagonicas: es el caso de los duelos entre individuos, como el boxeo, la esgrima, el tenis, etc. (fig. 2).
  - Las prácticas en que la interacción motriz entre compañeros es exclusivamente cooperativa: como una cordada de alpinistas, un equipo de espeleología, la tripulación de un velero, etc. (fig. 3).
  - Las prácticas en que la interacción motriz conjuga la cooperación y la oposición: es el caso de los duelos entre equipos tales como el balonmano o el baloncesto, el tenis de dobles o el voleibol (Parlebas, 1989: 18-19) (fig. 4).

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL



**Figura 2.** Juegos de oposición, Parlebas (1989). Mural urbano de Julien Malland, en: <http://miravosblog.com/arte-urbano-edificios-seth-globepainter-julien-malland-7/>



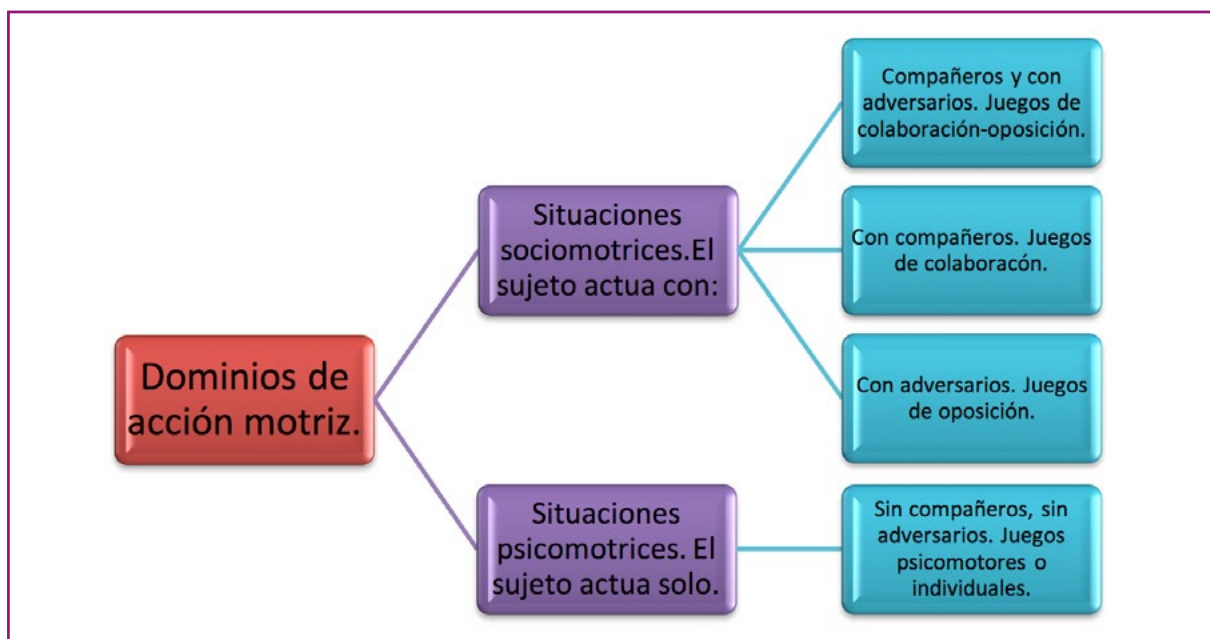
**Figura 3.** Juegos de colaboración, Parlebas (1989). Mural urbano de Ernest Zacharevic, en: <https://www.blogartesvisuales.net/disenio-grafico/ilustracion/ernest-zacharevic-pintar-para-animar-lo-inanimado/>

1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL



**Figura 4.** Juegos de colaboración-oposición, Parlebas (1989). Fotograma de Inazuma Eleven, serie de manga creada por Tenya Yabuno, basado en el videojuego del mismo título para consola portátil.

A continuación (figura 5), podemos observar los cuatro dominios de acción motriz, de tal forma que según el alumno participe en unos juegos u otros, tiene más o menos posibilidades de experimentar un tipo u otro de emociones, relaciones, expectativas, etc., siendo posible, de esta manera, la educación emocional de los alumnos a través de las prácticas motrices.



**Figura 5.** Elaboración propia, a partir de la clasificación de los dominios de acción motriz de Parlebas (1989).

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Aparte, como señalan algunos autores (Alonso, Gea y Yuste, 2013), en los cuatro dominios de acción motriz podríamos tener en cuenta aspectos tales como el factor competición, donde las prácticas estarían orientadas hacia un final concreto que orientaría los resultados; que es lo que suele ocurrir en el caso de los deportes institucionalizados como por ejemplo baloncesto, fútbol, gimnasia, etc.

Sin embargo, también se podrían trabajar juegos en los que no existiera una competición orientada hacia un desenlace final y no habría, por tanto, vencedores ni perdedores. Sería el caso de juegos como el "pilla, pilla" o "canastas en el suelo." Todos estos elementos nos permitirían elaborar unas prácticas educativas enriquecedoras para los alumnos, ya que el espectro de emociones que se pueden abarcar combinando dichos elementos sería bastante extenso.

### • Instrumentos de evaluación de las emociones en el área de Educación Física.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, cuando los alumnos participan en los diferentes juegos y actividades deportivas, estos generan un conjunto de reacciones emocionales (Parlebas, 2001; Lagardera, 1999). El conocimiento de la relación existente entre los distintos tipos de juegos deportivos y los distintos tipos de emociones es un tema fundamental para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas en el campo de la actividad física y el deporte, orientados al bienestar personal y social.

Para que los docentes de EF puedan decidir qué tipo de situaciones motrices presentar a sus alumnos, deben conocer los procedimientos para que el alumno aprenda mejor y ser consciente de los criterios e instrumentos de evaluación que se van a utilizar (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011; Iglesias, 2009). Por esta razón es importante partir de una conceptualización teórica y científica que permita crear un modelo cohesionado de intervención motriz para todos los contextos (Parlebas, 1986, 2010; Lagardera, 1999).

Para evaluar el perfil emocional del alumno, hasta ahora se han empleado diferentes tipos de instrumentos los cuales se exponen a continuación:

- *Befindlichkeitsskalen* (BFL: Alfermann, 2003) que considera la activación y la evaluación de las emociones.
- *Multiple Affect Adjective Check List* (MAACL: Zuckerman y Lubin, 1965).
- *Profile Mood States* (POMS: McNair, Lorr y Droppleman, 1971).
- *Positive Affect Negative Affect Schedule* (PANAS: Watson, Clark, y Tellegen, 1988).
- *Exercise Induced Feeling Inventory* (EFI: Gauvin y Rejeski, 1993).
- *Subjective Exercise Experiences Scale* (SEES: McAuley y Courneya, 1994).
- *Brunel Mood Scale* (BRUMS: Terry, Lane, Lane y Keohane, 1999).

La mayoría de instrumentos siguen la estructura definida por el POMS y el PANAS (Terry, Lane y Fogarty, 2003). Los estudios realizados para determinar el perfil de estados de ánimo del POMS y para generar escalas derivadas del mismo (Grove y Prapavessis, 1992; Terry, Lane, Lane, y Keohane, 1999; Terry, Lane, y Fogarty, 2003) consideran seis estados de ánimo: ira, confusión, depresión, fatiga, tensión y vigor.

## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Estas escalas se han empleado para predecir el nivel de rendimiento en el deporte (e.g., Beedie, Terry y Lane, 2000; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor y Ellickson, 1987). El PANAS, en cambio, considera tres estados de afecto positivo (felicidad, atención y tranquilidad) y cinco de afecto negativo (tristeza, culpabilidad, miedo, fatiga y timidez) (Lavega, March y Filella 2013:152).

Sin embargo, estos instrumentos fueron diseñados para su aplicación en otros campos diferentes al de la actividad física y deporte (Hanin, 2000). El POMS se diseñó para ser usado clínicamente, en él destacan los estados de ánimo negativos (cinco) respecto a los positivos (uno). El BRUMS fue una adaptación para la actividad física y deporte pero sigue las mismas directrices que el POMS. El PANAS se diseñó para estudiar estados afectivos en la vida diaria.

En cualquier caso, en los dos grupos de cuestionarios se identifican las emociones con los estados de ánimo (Ekman y Davidson, 1994), siendo factores totalmente distintos; la emoción, como veremos más adelante, hace referencia a un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Bisquerra, 2003).

El único que recoge cinco subescalas de emociones es el *The Emotion Questionnaire* (SEQ: Jones, Lane, Bray, Uphill, y Catlin, 2005), aunque no diferencia entre los tres grupos de emociones (positivas, negativas y ambiguas) que consideran Lazarus (2000) y Bisquerra, (2000, 2003), que son los autores en los que está fundamentado parte del marco teórico de este trabajo.

Hay también instrumentos específicos para una emoción o grupo de emociones, destacando:

- *Bredemeier Athletic Aggression Inventory* (BAAGI: Bredemeier, 1975).
- *Competitive State Anxiety Inventory* (CSAI-2: Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith, 1990).
- *Sport Anxiety Scale* (SAS: Smith, Smoll y Schultz, 1990).
- *Aggressive Tendencies in Basketball Questionnaire* (ATBQ: Duda, Olson, y Templin, 1991).
- *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES: Kendzierski y De Carlo, 1991).
- *Flow State Scale* (FFSS: Jackson y Marsh, 1996; García Calvo, Jiménez, Santos-Rsoa, Rena y Cervelló, 2008).
- *Trait Flow Scale* (TFS: Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998). Lavega, March y Filella (2013:153).

Sin embargo, los citados autores señalan:

*Se constató que ningún instrumento diferenciaba los tres grupos de emociones: positivas, negativas y neutras establecidas por los autores de referencia (Lazarus, 1999, 2000; Bisquerra, 2000). Tampoco se observó que tuviesen en cuenta la influencia de los dominios de acción motriz (Parlebas, 2001) que, atendiendo al criterio de interacción motriz, corresponden a las categorías de psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición (Lavega, March y Filella 2013:153).*

Lavega, March y Filella (2013), con el objetivo de elaborar un cuestionario que contemplara los elementos anteriormente citados, validaron el cuestionario GES, cuya finalidad es estudiar la relación entre juegos deportivos y emociones, y cuyo marco teórico se fundamenta en la revisión teórica que hemos realizado anteriormente sobre los dominios de acción motriz; y lo relaciona con la clasificación hecha



## 1. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

por Lazarus (1991, 2000) y Bisquerra (2000), que considera tres tipos de emociones: emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y las emociones neutras o ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión).

Según estas emociones nos beneficien o nos perjudiquen durante la participación en el juego motor, realizan una interpretación del modelo de Bisquerra (2000) del significado de cada emoción en los juegos.

### Emociones positivas.

- Alegría, disfrutar de un suceso agradable durante el juego: marcar un gol, capturar a un adversario, realizar una acción correctamente.
- Humor, inspira alegría y mueve a la risa durante el juego. Se ven potenciados por unas buenas relaciones sociales.
- Afecto, el afecto o amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra implicada en el juego, no es necesariamente recíproco.
- Felicidad, hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego. La felicidad es la forma de valorar la vida en su conjunto. Se relaciona con el gozo, la sensación de bienestar, la capacidad de disfrute, el estar contento y la alegría.

### Emociones negativas.

- Miedo, es la emoción que se experimenta ante un peligro físico real e inminente durante el juego. El miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico.
- Ansiedad, enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego, pensar que podemos perder en un partido, que no podemos realizar una jugada o que una determinada acción saldrá mal.
- Ira, se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados, tanto a nivel personal como de equipo (trampas, recibir un empujón durante un juego...)
- Tristeza, puede originarse ante la pérdida de algo que se considera importante: al perder, al fallar en una jugada...
- Rechazo, no admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego; no querer ir con alguien en un juego.
- Vergüenza, timidez que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz.

### Emociones ambiguas.

Según las condiciones pueden resultar positivas o negativas:

- Sorpresa, reacción a alguna situación de juego imprevista; cuando nos marcan un gol o lo marcamos nosotros, al surgir una jugada inesperada... Según se desarrolle la situación que la ha causado puede transformarse en otra emoción: miedo, alegría, tristeza, ira.
- Esperanza, consiste en creer que se logrará el objetivo de juego que se desea. Surge cuando estamos en una situación que puede mejorar por ejemplo, cuando se pierde por pocos puntos.
- Compasión, cuando nos afecta el sufrimiento de otro participante en el juego y queremos ayudarlo. Tiene relación con la empatía, es decir, ponerse en lugar de otro compartiendo sus sentimientos.



# MARCO TEÓRICO

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Como hemos podido constatar, el desarrollo de programas educativos que contemplen el trabajo de la (IE) se hace cada vez más patente. Según Elías, *una forma de desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito escolar es mediante programas de educación emocional; estos programas deberían iniciarse en las primeras etapas de la vida y realizarse de forma intencional y sistemática* (Elías, 2011:45). Además, el mismo autor puntualiza que *la metodología más utilizada como recurso didáctico entre otros muchos, es el juego con la finalidad de suscitar la competencia emocional y ofrecer al niño la posibilidad de experimentar emociones* (Elías, 2011:46).

### • Origen y concepto de la inteligencia emocional.

Para Jiménez y López-Zafra (2009), el concepto (IE) es un constructo psicológico que ha sido conceptualizado de forma diferente según los distintos autores, constituyendo el campo de los descubrimientos más recientes en la investigación de las emociones, y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey y Grewal, 2005).

El concepto de IE, relativamente nuevo, aparece a finales del siglo pasado y tiene como precursora la teoría de Thorndike (1920) sobre la inteligencia social. Thorndike lo identifica como una habilidad para comprender a los demás y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Además de la inteligencia social, contempla otros dos modelos de inteligencia: la abstracta, que sería la habilidad para manejar ideas; y la mecánica, como la habilidad para manejar y entender objetos.

Pero sobre todo, estos antecedentes se centran en la obra de Gardner (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Gardner comenzó a valorar la idea de que indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no garantizan el éxito en nuestra vida cotidiana y no explican la capacidad cognitiva de los sujetos al no tener en cuenta ni la inteligencia interpersonal ni la inteligencia intrapersonal. Desde esta teoría, Gardner muestra una configuración multidimensional de la inteligencia poniendo de manifiesto el carácter funcional de esta, y señala que la inteligencia se exterioriza de diferentes formas, dependiendo del contexto del sujeto (Ferrándiz, Prieto, Ballester y Bermejo, 2004).

Este carácter multidimensional lo agrupa en ocho categorías o inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-kinética, inteligencia musical, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

Por tanto, Gardner ya habla de inteligencia interpersonal o la capacidad para percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esta incluiría también la habilidad para responder de manera efectiva, a partir de esta comprensión, a las diferentes situaciones que se dan en las relaciones interpersonales.

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

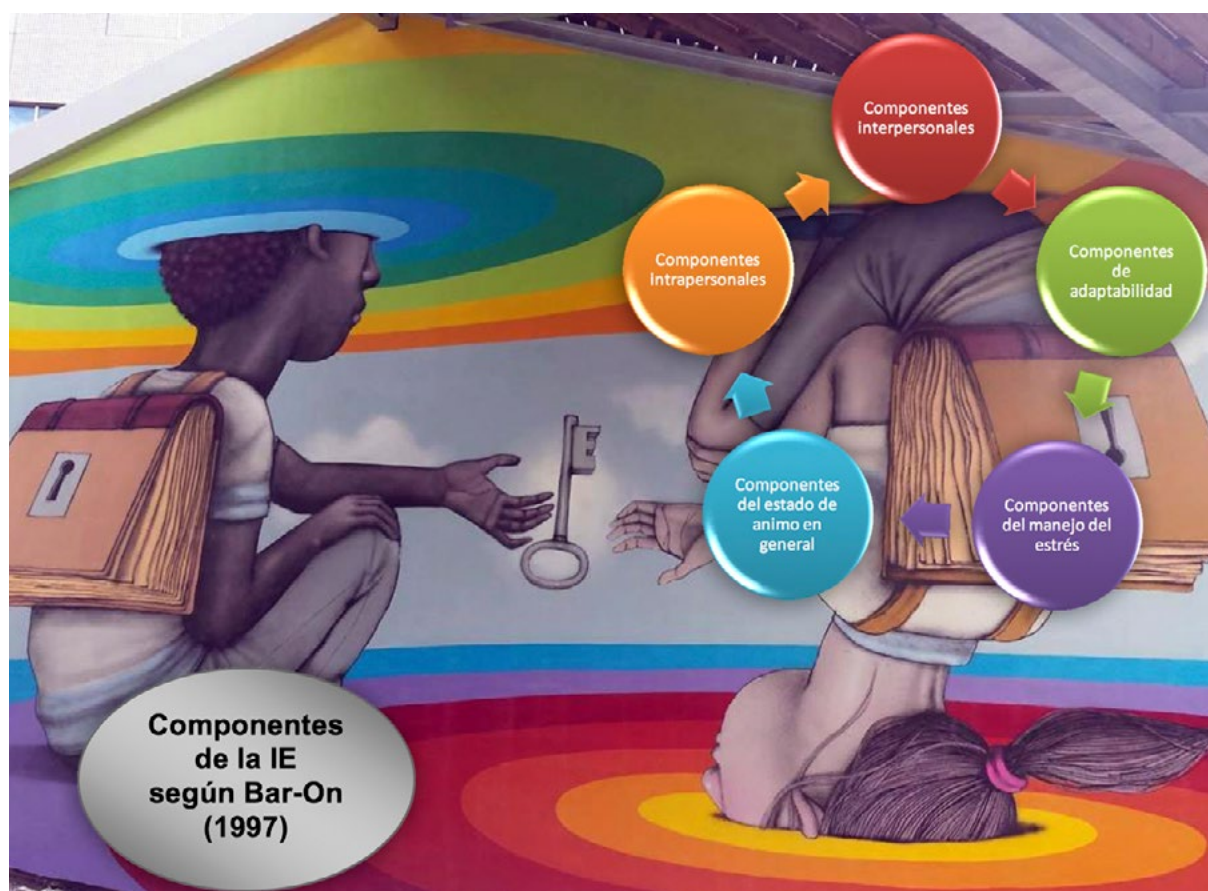
Y de la inteligencia intrapersonal, es decir, del conocimiento que se tiene de uno mismo y la habilidad para adaptar las acciones a partir de esa comprensión, incluye tener una imagen precisa de las propias capacidades y limitaciones; tener conciencia de los estados de ánimo propios, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos, los deseos, la capacidad de autodisciplina y la autoestima.

Pero no sería hasta 1995 cuando dicho concepto tuvo una gran repercusión social, sobre todo debido a la gran difusión que tuvo la obra de Goleman (1995) *Emotional intelligence*.

En nuestro país, el concepto que más difusión ha tenido en el contexto educativo ha sido precisamente el modelo mixto de IE de Goleman. Para Fernández-Berrocal y Extremera (2002), dicho fenómeno tiene que ver más con razones de marketing y publicidad que con la argumentación científica.

Entre las definiciones del concepto más ampliamente aceptadas en la comunidad científica, se encuentra la de Mayer y Salovey (1997), en cuyo modelo se considera la IE como una habilidad mental específica.

*La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.* Fernández-Berrocal y Extremera (2002:4).



**Figura 6.** Elaboración propia a partir de los componentes de la IE según el modelo de Bar-On (1997). Mural urbano de Julien Malland en París. [https://streetartnews.net/2015/08/seth-globepainter-creates-new-mural-in\\_13.html](https://streetartnews.net/2015/08/seth-globepainter-creates-new-mural-in_13.html)

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Por otro lado, Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012:310): señalan que *El modelo de Bar-On (2000, 2006), resulta interesante en la medida que combina habilidades cognitivas propias de las definiciones de IE como habilidad, con facetas o disposiciones emocionales relacionadas con la IE como rasgo.*

Estos proponen el término de inteligencia emocional-social (IES) haciendo referencia a ella como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas del día a día (figura 6).

### • Diferencias entre los modelos explicativos de inteligencia emocional.

Actualmente, uno de los aspectos más controvertidos en torno a este concepto radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE, de modo que podemos distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de información emocional centrado en habilidades emocionales básicas, como el de Mayer y Salovey, (1997), y aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mestre, Palmero y Guil, 2004 y Pena y Repetto, 2008).

A continuación se presentan los principales modelos:

**1. Modelo mixto:** representa un enfoque amplio que entiende la IE como un conjunto de rasgos constantes de personalidad, competencias socioemocionales, perspectivas motivacionales y diferentes habilidades cognitivas (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). De los modelos mixtos los más destacados son:

**A. Modelo de Bar-On:** entiende la IE como un constructo formado por diversos componentes:

- Componentes intrapersonales:
  - La comprensión emocional de uno mismo. Competencia para comprender nuestros sentimientos y emociones y entender el porqué de los mismos.
  - Asertividad. Capacidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de forma constructiva.
  - Autoconcepto. Facultad de comprender, aceptar y respetarse a uno mismo, asumiendo los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
  - Autorrealización. Habilidad para realizar lo que realmente podemos y deseamos.
  - Independencia. Capacidad para sentirse seguro en las acciones y decisiones que tomamos.
- Componentes interpersonales:
  - Empatía. Habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
  - Relaciones interpersonales. Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás.
  - Responsabilidad social. Habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye al grupo social.

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

- Componentes de adaptabilidad:
  - Solución de problemas. Poder identificar y definir los problemas y generar respuestas efectivas.
  - Prueba de la realidad. Perspectiva para comprender las diferencias entre lo que experimentamos y lo que es en realidad.
  - Flexibilidad. Facultad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.
- Componentes del manejo del estrés:
  - Tolerancia al estrés. Destreza para soportar situaciones adversas, estresantes y emociones fuertes.
  - Control de los impulsos. Habilidad para resistir y controlar emociones.
- Componentes del estado de ánimo en general:
  - Felicidad. Disposición para sentir satisfacción con nuestra vida.
  - Optimismo. Aptitud para ver el aspecto más positivo de la vida.

**B. Modelo de Goleman:** en este modelo el cociente intelectual se complementa con un cociente emocional esta relación se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Los componentes que constituyen la IE, según Goleman (1995), son:

- Conciencia de uno mismo. Comprender nuestros estados internos, recursos e intuiciones.
- Autorregulación o control de nuestros estados, impulsos y recursos.
- Motivación. Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de objetivos.
- Empatía. Capacidad para entender los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Aptitud para inducir respuestas esperadas en los demás de forma positiva.

**2. Modelo de habilidad:** muestra una perspectiva más restringida, puesto que concibe la IE como una estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones (percibir, facilitar, comprender, y manejar o regular las emociones).

Según esta concepción, las emociones ayudarían a resolver problemas y a la adaptación al medio. Partiendo de esto, Mayer y Salovey (1997) consideran la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional.

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Estos cuatro grandes componentes de la IE comportarían los siguientes aspectos según Fernández-Berrocal y Extremera (2002):

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos, así como comprender los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstos conllevan; por último y en relación con esto, ser capaces de poner nombre a todos estos aspectos. Otro factor que contempla es la facultad de descodificar con exactitud los mensajes emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tonos de voz. Además, implicaría la capacidad para diferenciar adecuadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
- Facilitación emocional: capacidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Valora cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos influyen en la toma de decisiones. Por otro lado, contribuye a ordenar según el grado de importancia, los procesos cognitivos básicos, centrando la atención en lo realmente importante. Según nuestros estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian; esto explicaría por qué hay alumnos que necesitan estudiar con cierto estado de ánimo positivo, y otros, sin embargo, necesitan un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor dejando el estudio para el último momento.
- Comprensión emocional: implica poder separar las señales emocionales, saber considerar la complejidad de los cambios en las emociones, etiquetar estas e identificar en qué categorías se asocian los sentimientos. Además, comporta entender las causas del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a emociones secundarias. Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, como las generadas durante una situación interpersonal. Por ejemplo, esta habilidad entra en funcionamiento cuando un alumno se pone en lugar de otro que ha suspendido un examen, o su equipo ha perdido un partido y le ofrece su apoyo.
- Regulación emocional: es la capacidad para controlar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. Es la habilidad más compleja de la IE. Supone saber regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas, lo que implicaría procesos emocionales complejos. Por ejemplo, cuando en un juego deportivo un alumno le quita el balón a otro. Una solución no agresiva del conflicto implica el desarrollo de habilidades de regulación o manejo de situaciones interpersonales. Un ejemplo de regulación intrapersonal, sería por ejemplo, en un juego psicomotor, el hecho de que el alumnado sepa utilizar diferentes estrategias que le permitan controlar el estrés y le conduzcan al objetivo propuesto: controlar la respiración, visualizar objetivo, etc.

Además, señalan que:

*Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de*

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

*una apropiada percepción emocional. Esta habilidad se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia interpersonal). Fernández-Berrocal y Extremera (2002:2).*

### • La evaluación de la IE en el contexto educativo. Instrumentos de evaluación.

La evaluación de la IE en el aula resulta importante ya que aporta información sobre el desarrollo afectivo de los alumnos proporcionando datos que determinen el punto de partida de una educación transversal.

En el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la IE:

- El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno.
- El segundo grupo reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor.
- El tercer grupo agrupa las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver, tal y como indican Extremera y Fernández- Berrocal (2003:2).

#### 1.-Instrumentos clásicos de evaluación: cuestionarios, escalas y auto-informes.

Estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE, según su propia estimación, en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuentemente (5). Este indicador se denomina "índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada" y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

Sin embargo, estos cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y también es posible la tendencia a falsear la respuesta.

Aun así, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informes en el terreno emocional, sobre todo para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los alumnos.

Existen diferentes modelos de cuestionarios para evaluar la IE; sin embargo, siendo similares en su estructura, cada uno valora diferentes componentes de esta. Uno de los primeros cuestionarios es la *Trait-Meta MoodScale* (TMMS). La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones.

Similar al anterior, también encontramos la escala de IE de Schutte. Esta medida proporciona una única puntuación de inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998)

Otro de los instrumentos empleados en la presente investigación es el denominado inventario *EQ-i:YV* de Bar-On (1997)

## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Los instrumentos que permiten evaluar la IE en niños y adolescentes son todavía recientes y se encuentran en proceso de validación empírica. En este sentido, Bar-On ha desarrollado un instrumento para la valoración de la IES de jóvenes: el *Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000)*. El *EQ-i:YV* es un inventario para la valoración de la IE basado en la versión de adultos que consta de 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IE en una escala likert de 4 puntos (1 = nunca me pasa, 4 = siempre me pasa) (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012: 313).

Los citados autores estudiaron la validez del *EQ-i:YV* en una muestra española. Los resultados del análisis indicaron que la estructura del *EQ-i:YV* se asemeja en alto grado a la estructura de cinco factores de la escala original correspondientes a las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

### 2. Medidas de evaluación de basadas en observadores externos o evaluación 360°.

Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, ya que nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. En este se solicita la valoración de los compañeros de clase, o del profesor, para que dé su opinión sobre cómo el alumno es percibido en su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los problemas en el aula o la forma de enfrentar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo, y sirve de información adicional y para evitar posibles sesgos de deseabilidad social. Algunos cuestionarios, como *EQ-i* de Bar-On (1997), incluyen un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno.

### 3. Las medidas de habilidad o de ejecución.

Evalúan el estilo en que el alumno resuelve delimitados problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación establecidos y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE: el *MEIS* (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el *MSCEIT* (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, asimilación, comprensión emocional y regulación afectiva.

### • El desarrollo de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

Aunque las competencias *socioemocionales* han pasado a ser parte integrante de los contenidos a adquirir por parte de los alumnos, en la actual legislación vigente LOMCE, el desarrollo de programas educativos orientados al desarrollo específico de dichas competencias es prácticamente inexistente, como veremos a continuación, todavía se encuentran en sus comienzos. Los estudios que hay sobre los mismos muestran los siguientes aspectos sobre el estado de la cuestión:

Para Jiménez y López-Zafra (2009), desde el inicio del estudio sobre IE, numerosos autores han sugerido que la formación en competencias *socioemocionales* de los estudiantes se está tornando en una tarea necesaria y cada vez un mayor número de docentes la considera básica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Pena y Repetto, 2008).



## 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

La adquisición de estas habilidades, podría ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la sociedad que requiere que los niños posean destrezas que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008a). Actualmente se está confirmando que el éxito y el bienestar en la edad adulta están relacionados con el aprendizaje a edades tempranas de habilidades sociales y emocionales.

Autores como (Bisquerra, 2004a, 2004b; Bisquerra y Pérez, 2007; Repetto, 2003) señalan que en España se da cada vez más importancia a la formación en competencias *socioemocionales* de los alumnos, y a la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas en IE (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004a), proponiendo incluir en el currículo escolar una materia o asignatura sobre educación emocional (Bisquerra, 2000).

Sin embargo, según Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007), aunque cada vez hay más propuestas de programas de educación emocional, se puede observar una carencia en la validación de estos, (Guil y Gil-Olarte, 2007). Serían necesarios, por tanto, estudios sobre la aplicación de programas de IE en nuestro país, examinando sus particularidades y los resultados empíricos de su aplicación (modelo teórico en el que se fundamentan, objetivos, destinatarios, capacidades entrenadas, metodología y temporalización).

Otro factor que habría que tener en cuenta es la necesidad de formar a los profesores, como paso previo en la aplicación de estos programas en la escuela Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett (2008).

Como podemos ver, independientemente de las características de los diferentes trabajos, todos insisten en un factor común; la necesidad de una educación emocional, ya que las carencias en habilidades relacionadas con la IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Estos, en una revisión de estudios sobre dicho tema, resumen los problemas asociados a bajos niveles de IE dentro del contexto educativo:

- *Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.*
- *Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.*
- *Descenso del rendimiento académico.*
- *Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:4).*

## 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

### • Emociones y competencias emocionales.

Las emociones forman parte de nuestra vida desde que nacemos. Así, por ejemplo, cuando una madre mira a su hijo puede provocar en éste diferentes tipos de emociones: alegría, miedo, inquietud... según sea la expresión de su mirada. Algunas emociones, como el miedo, si es real, han protegido al ser humano frente al peligro desde sus orígenes; otras, como la felicidad, se han convertido en el paradigma de las utopías; y otras más ambiguas, como la esperanza, nos permiten seguir luchando y evolucionando hacia nuestro futuro; alguna, como la compasión, está condicionada por la presencia de los otros y nos da o nos quita calidad como seres humanos; y todas ellas, de una forma u otra, condicionan nuestro día a día desde que nacemos hasta el final de nuestra vida.

¿Qué son las emociones? *El Diccionario de Neurociencia* de Mora y Sanguinetti (2004) hace referencia a una respuesta de la conducta de carácter subjetivo producida por la información, tanto externa como interna que recibimos.

En palabras de Bisquerra (2003:12): *una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.*

Existen numerosas clasificaciones de las emociones. Aquí nos centraremos en la clasificación de Bisquerra (2000) que hemos señalado anteriormente.

Emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y emociones ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Estas trece emociones básicas serían las que mejor pueden orientarse a programas de educación de competencias emocionales (Figura 7).

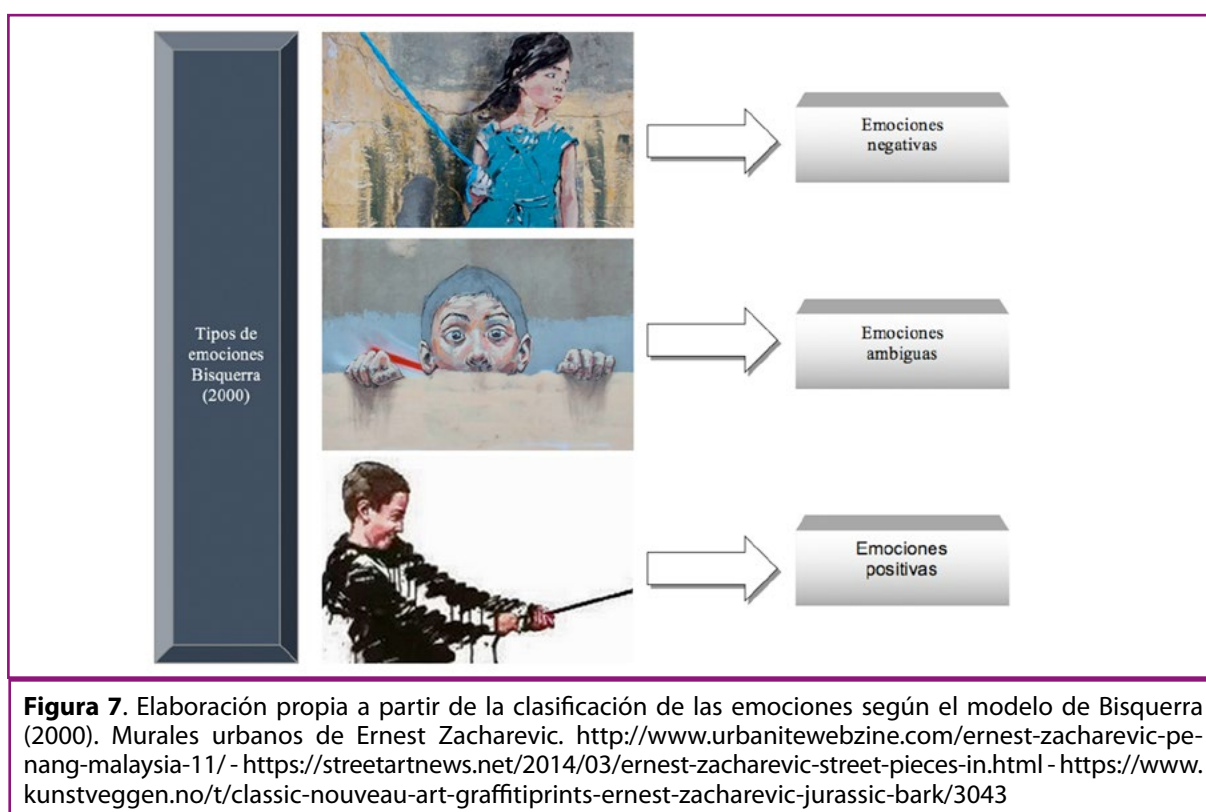
Las competencias emocionales, para Bisquerra y Pérez (2007:66), son un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias, entendiéndolas como *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.*

Estos autores establecen una serie de características que llevaría implícitas dicho concepto:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos "saber", unas habilidades "saber-hacer", unas actitudes "saber estar" y unas conductas "saber ser" integrados entre sí.

### 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

- Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad desmovilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad (Bisquerra y Pérez, 2007:66).



#### • La educación emocional.

Para (Bisquerra, 2000) la educación emocional constituye un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás, con objeto de capacitar al individuo para adoptar comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano.

Para el desarrollo de la educación emocional en el área de EF se deberían tener en cuenta, como señalan Lagardera y Lavega (2011:2), citando a (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2000), cinco competencias emocionales, que serían:

*Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, relaciones interpersonales y habilidades de vida. A través de los juegos deportivos se pueden educar las cinco competencias. La conciencia emocional es la primera fase correspondiente a aprender a reconocer las emociones que se sienten en cada juego deportivo. Posteriormente una vez reconocidas las emociones se puede incidir en su regulación, lo que indudablemente comporta importantes beneficios: favorece*

### 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

*la autogestión personal, beneficia la autoestima, aumenta la responsabilidad, activa una actitud positiva y crítica ante la vida, contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales y del bienestar personal, lo que no es nada baladí.*

Por tanto, según Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo y Rodrigues (2014:17):

*El juego, en tanto que es manifestación inductora de emociones puede ser un contenido ideal para que el profesorado de EF pueda activar programas de educación emocional y de bienestar social (Bisquera y Pérez, 2007; Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005; Bisquerra, 2003; Lavega, Araújo, Jaqueira, 2013). Diversos estudios en el ámbito educativo constatan que las personas que actúan con inteligencia emocional también disfrutan de mayor bienestar emocional (e.g., Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).*

#### • Las emociones y las competencias emocionales: sus efectos sobre el rendimiento académico.

El reconocimiento de los aspectos emocionales como factores que influyen en la adaptación de los individuos a su entorno, ha contribuido a desarrollar el interés por el estudio de la influencia de la IE en el rendimiento académico. Sin embargo, los trabajos en los que se ha examinado la relación entre rendimiento académico y la competencia emocional y social, han aportado resultados inconsistentes e incluso contradictorios (Humphrey *et al.*, 2007).

En las investigaciones que recurren a *autoinformes*, donde se evalúa la inteligencia emocional auto-percibida, los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas entre los factores emocionales y el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007). Sin embargo, en las investigaciones en las que se han empleado medidas de ejecución (MSCEIT), se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la IE y el rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). En otros estudios, como los de Chico (1999) en España, solo han encontrado una relación muy limitada o nula.

La falta de descubrimientos concluyentes se debería a varios factores: falta de acuerdo a nivel teórico sobre qué es la IE y cómo debería ser evaluada (Newsome *et al.*, 2000); cuáles son las herramientas de evaluación más adecuadas para ser utilizadas en el ámbito escolar, (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004); y por otro lado, a las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de los trabajos realizados (Parker *et al.*, 2004).

A estos factores se les suma el hecho de que el estudio del rendimiento académico en sí mismo presenta numerosas dificultades, ya que el rendimiento viene determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en él influyen numerosos factores personales, familiares y escolares, entre otros (Adell, 2006).

Sin embargo, numerosos estudios realizados actualmente apoyan la relación existente entre IE y éxito académico, y también muestran la validez discriminante e incremental del constructo, lo que demuestra que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, cuando se controlan variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

### 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

Esto permite presuponer que alumnos con dificultad para regular sus emociones y con comportamientos impulsivos, tienen mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación al entorno social, la escuela y posteriormente el trabajo; sin embargo, los alumnos con habilidad para identificar, comprender y regular sus emociones están mejor adaptados socialmente y disfrutan de un mayor equilibrio emocional (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

#### Cómo pueden influir las competencias emocionales en el rendimiento académico.

Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos:

- Se considera que la influencia de aspectos afectivos como el bienestar o la satisfacción durante el proceso enseñanza-aprendizaje tienen influencia en los alumnos (Adell, 2006).
- Facilitando el pensamiento. A través del trabajo en la escuela; este contribuiría a la mejora de habilidades para regular las emociones (Mestre *et al.*, 2006).
- El establecimiento de diferentes tipos de metas académicas relacionadas con los patrones motivacionales del alumno, influiría sobre su rendimiento, (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).
- Guil y Gil-Olarte, 2007), apuntan que la IE está relacionada de manera significativa con la autoeficacia para el rendimiento y la constancia.
- Mestre *et al.*, (2006) señalan que la adaptación socio-escolar requiere establecer relaciones con iguales y profesores, para ello las habilidades emocionales son fundamentales.
- Otros trabajos establecen una relación indirecta entre la inteligencia emocional y el rendimiento, debido a los efectos sobre el equilibrio psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).
- Según Petrides *et al.*, (2004), determinadas materias académicas relacionadas con el afecto, tales como arte, música o pintura, presentan ventajas al tener en cuenta los aspectos motivacionales.
- Ferrando, Ferrándiz, Prieto y Hernández (2007), han mostrado la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas por el TMMS y los factores neuroticismo y extraversión del NEO-FFI (*Neo Personality-Five Factors Inventory*).
- También hay estudios que reflejan la relación entre IE y personalidad, cuando esta se evalúa mediante pruebas de autoinforme (Mora y Martín, 2007).
- Por último, otra propuesta consiste en incidir sobre el autoconcepto académico que afecta a las percepciones de eficacia, competencia, control, etc. (Vallés y Vallés, 2000).

#### • El juego y la educación emocional en la legislación vigente.

En el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se establecen las características del área de EF, señalando:

*La Educación Física debe ofrecer situaciones y contextos de aprendizaje variados; desde los que únicamente se trate de controlar los movimientos propios y conocer mejor las posibilidades personales, hasta otras en las que las acciones deben responder a estímulos externos variados y coordinarse con*

### 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

*las actuaciones de compañeros o adversarios, y en las que las características del medio pueden ser cambiantes. La lógica interna de las situaciones o actividades motrices propuestas se convierte, así, en una herramienta imprescindible de la programación de la asignatura... El juego motor articulará todos estos aprendizajes citados con anterioridad, siendo un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador.*

Como podemos observar, el juego motor modula todos los elementos citados anteriormente. Por otro lado, en las orientaciones metodológicas se establece la necesidad de fomentar:

*Una actitud reflexiva y crítica con determinados comportamientos tanto del punto de vista del espectador, como de participante, ocupará un lugar clave en el devenir diario de las sesiones. El alumnado debe asumir la competición teniendo como parámetro fundamental de éxito el propio esfuerzo y la superación personal... así como fomentar actitudes deportivas al inicio y término de dichas actividades: saludos, felicitaciones, reconocimiento de méritos del equipo contrario, gestión del arbitraje de los propios alumnos, etc.*

En el decreto citado se señala que el área de EF contribuye al desarrollo de las siete competencias, aunque la competencia social y cívica, la competencia para aprender a aprender y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, ocupan un lugar privilegiado entre los estándares de aprendizaje del área.

El trabajo de las competencias dentro de la legislación es relativamente nuevo, y dicho concepto aparece por primera vez en la LOE, haciendo referencia a "aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles dentro de un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos". Para poder evaluar dichas competencias se establecen una serie de estándares, los cuales se exponen a continuación:

- 3.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo, en pequeños grupos.
- 4.1. Distingue en juegos, estrategias de cooperación, disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad entre compañeros.
- 7.1. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños de la clase. El juego y el movimiento son un contexto propicio para observar conductas de todo tipo en el alumnado, por lo que debe ser aprovechado para su reflexión, evaluación y retroalimentación de forma programada y planificada. La pretensión es hacer que el alumno tome conciencia de las distintas realidades corporales y niveles de destreza y las asuma con naturalidad.
- 9.2. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable. A través de este estándar se pretende evaluar este comportamiento, dentro de situaciones de trabajo cooperativo. Se debe tratar de dirigir la resolución de conflictos hacia la negociación: uso de espacios, materiales, respeto a normas del juego... , siendo el niño quien tenga la responsabilidad de resolverlos. Las simulaciones o planteamiento de problemas (qué harías si...), pueden ser una estrategia adecuada para trabajarlo.

### 3. EMOCIONES, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y JUEGO

12.3. Expone sus ideas, se expresa en diferentes situaciones, respetando las opiniones de los demás. Este estándar permite valorar que al alumnado adquiera progresivamente soltura en su discurso. El docente debe propiciar pequeñas actividades en las que el niño hable en público: presentaciones, comentarios sobre los juegos... El respeto al turno de palabra ocupará un lugar importante también dentro de esta valoración.

13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad. El movimiento será valorado y evaluado desde el punto de vista cualitativo, mostrando especial consideración por aquellas respuestas divergentes y creativas, siempre que hayan sido lo suficientemente eficientes desde ese mismo prisma. Se observará si el alumno comienza a utilizar de forma autónoma, todos y cada uno de los patrones motores adquiridos para obtener ventaja en su participación en el juego.



# MARCO EMPÍRICO

## 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### • Objetivo general.

- Analizar la relación entre la inteligencia emocional autopercebida, las emociones experimentadas en la práctica de diferentes juegos motores y el rendimiento académico del alumnado de 2º nivel de educación primaria en el área de educación física.

### • Objetivos específicos.

- Analizar las emociones más valoradas por los alumnos en los diferentes juegos motores.
- Estudiar la relación entre las emociones experimentadas en los juegos, las competencias *socioemocionales* y el rendimiento académico de los estudiantes participantes.
- Estudiar las diferencias entre las emociones experimentadas por los alumnos desde la perspectiva del género.
- Analizar las diferencias para la escala de competencia socioemocional EQ-i:YV y el rendimiento académico en educación física en función del género de los participantes.





# MARCO EMPÍRICO

## 2. MÉTODO

### • Diseño de investigación.

Para acometer los objetivos de la investigación se llevaron a cabo análisis de datos dentro de una metodología de carácter descriptivo, correlacional y en algunos casos inferencial, en el que se utilizaron técnicas de análisis descriptivo (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables de inteligencia emocional autopercebida, las variables relacionadas con el cuestionario GES y del rendimiento académico en EF de los estudiantes.

Además, se llevaron a cabo análisis de las frecuencias y el porcentaje de alumnos que seleccionaron como primera opción cada una de las emociones en los diferentes juegos en los que participaron.

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar las posibles relaciones existentes entre la inteligencia emocional autopercebida, la intensidad de las emociones experimentada en la práctica de los juegos motores y el rendimiento académico en EF de los participantes.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de diferencia de medias, mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el objetivo de analizar diferencias en función del género de los participantes. Los análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS/PC 20, versión para Mac.

### • Participantes y contexto.

La muestra de participantes estuvo compuesta por 34 estudiantes (44.1 % chicos), con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años ( $M = 7.35$ ,  $DT = .597$ ) pertenecientes a 2º de educación primaria de un colegio público de una pedanía de Murcia.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de carácter incidental o no probabilístico. La participación en el estudio fue voluntaria mediante consentimiento informado por parte de los padres. El nivel económico y sociocultural de las familias varió de medio a bajo.

### • Instrumentos.

Durante el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- El cuestionario *Games and Emotions Scale* (GES) (Lavega, March y Filella, 2013), cuya finalidad es estudiar la relación entre juegos deportivos y emociones. El registro de la intensidad emocional se realizó mediante una escala tipo Likert de 10 puntos, desde 0 que significaba "nada", hasta 10,

## 2. MÉTODO

que se refería a “muchísimo”. Las emociones que contempla dicho cuestionario hacen referencia a las trece emociones básicas que plantean Bisquerra (2000) y Lazarus (2000):

- Emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad.
- Emociones negativas: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, rechazo.
- Emociones ambiguas: esperanza, sorpresa y compasión.

El GES también contempla una explicación de las razones que han inducido a elegir la emoción valorada con mayor intensidad; pudiéndose explicar un máximo de tres emociones que hayan obtenido la misma puntuación.

- El EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000) es un instrumento para la auto-evaluación de la IE, que informa de la percepción que los alumnos tienen de sus competencias emocionales y sociales. Al igual que el GES, informa de las propias emociones pero no son pruebas de rendimiento. Está compuesto por 60 ítems que vienen expresados en primera persona en una escala tipo Likert, yendo del uno al cuatro, desde el “Nunca me pasa” que valdría 1 al “Siempre me pasa” que valdría 4. Evalúan los siguientes cinco factores de la IE (Bar-On, 1997, citado en Trujillo y Rivas, 2005):
  - La inteligencia intrapersonal: evalúa habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia.
  - Inteligencia interpersonal: evalúa la empatía, las relaciones interpersonales y responsabilidad social.
  - Adaptación: incluye habilidades para solucionar problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
  - Manejo de estrés: contiene ítems de tolerancia al estrés y control de los impulsos.
  - Estado de ánimo: mide el grado de felicidad y optimismo.

También incluye una puntuación global de la inteligencia emocional, resultado de la combinación de los elementos anteriores. Por tanto, contempla competencias de tipo social y emocional, que permiten medir el perfil social y afectivo de los alumnos. Aparte, contiene cuatro indicadores de validez que miden el grado en que el sujeto responde de forma aleatoria o modifica las respuestas que ha dado, con la finalidad de incrementar la seguridad de los resultados.

- Cuestionario para evaluar el rendimiento académico en educación física. Se diseñó un cuestionario con los estándares de evaluación que aparecen recogidos para segundo curso de educación primaria en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los estándares fueron calificados con una escala tipo Likert del 1 al 4: el 1 corresponde a la calificación de insuficiente, dos = suficiente, tres = notable y 4 = sobresaliente. Los estándares representan los factores con los cuales el citado Decreto pretende evaluar el perfil competencial del alumno. Los ítems que se utilizaron para la presente investigación fueron los siguientes:
  - 3.1 Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo, en pequeños grupos.



## 2. MÉTODO

- 4.1 Distingue en juegos, estrategias de cooperación.
- 7.1 Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños de la clase.
- 9.2 Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.
- 12.3 Expone sus ideas, se expresa en diferentes situaciones, respetando las opiniones de los demás.
- 13.2 Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.

### • Procedimiento.

La investigación se desarrolló en las siguientes fases:

En principio me puse en contacto con la directora del presente trabajo, profesora del grupo de investigación sobre alta habilidad de la Universidad de Murcia. Una vez analizado el tema fueron determinados los objetivos del mismo; tras un estudio de la bibliografía y en relación con los objetivos, fueron seleccionados los instrumentos que se iban a utilizar para recoger la información y que mejor respondían a dichos objetivos: el EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2000), el cuestionario *Games and Emotions Scale*, GES, (Lavega, March y Filella, 2013), y un cuestionario de evaluación con los estándares que aparecen recogidos para el segundo curso de educación primaria en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

A continuación, se redactaron los diferentes permisos y autorizaciones para el colegio y grupo de padres de alumnos que iban a participar en el proyecto.

Seguidamente, se planteó la temporalización de la intervención en el centro, la cual se desarrolló durante 5 sesiones de 45 minutos cada una; con la finalidad de hacerlas compatibles con el horario habitual de la clases de EF de estos alumnos y que su contexto habitual no se viera modificado.

Excepto en la primera sesión, en el resto se trabajó un juego perteneciente a cada uno de los 4 dominios de acción motriz; con presencia y ausencia de competición, la dinámica y estructura de los juegos era conocida por los alumnos por haber trabajado conmigo el curso anterior. Al finalizar los juegos los alumnos que participaron en el proyecto completaron el cuestionario GES, y el resto de alumnos, que no participaba en la investigación, trabajó como en una clase habitual que formaba parte de una U.D de juego motor.

### Aplicación de los juegos:

#### • Primera sesión

En ella, se expuso a los alumnos el objetivo del trabajo y cómo se iba a desarrollar, se les explicó los diferentes cuestionarios, la forma de realizarlos y el significado de los términos que aparecían en los mismos, como por ejemplo: felicidad, alegría, ansiedad, rechazo, compasión... En esta primera sesión



## 2. MÉTODO

rellenaron el cuestionario Bar-On, que permite no solo medir la inteligencia emocional, sino también el perfil social y afectivo del alumno.

En el resto de sesiones, con el objetivo de valorar la intensidad emocional experimentada en los juegos motores, cada alumno completó su cuestionario GES.

### • Segunda sesión

Se desarrolló el juego de *la varita* (juego sociomotor de colaboración- oposición, con victoria). Características del juego:

- Dos equipos de igual número de participantes.
- El objetivo del juego es que uno de ellos transporte un objeto al otro lado de una frontera delimitada y el otro evitarlo por medio de carrera persecución y simple toque.
- Secretamente designado por sus compañeros, un jugador del equipo de los “contrabandistas” esconde en su mano un trocito de madera, la “varita”. Sus compañeros han de hacer todo lo posible para que el portador de la varita consiga traspasar la frontera sin que lo cojan.
- La identidad del portador es desconocida por los defensores de la frontera; cada uno de estos solo puede parar a un contrabandista. Los contrabandistas consiguen la partida si el portador de la varita franquea la frontera sin que lo pillen.
- Gana el equipo que más puntos tiene al finalizar la partida.

### • Tercera sesión

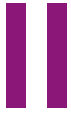
Se realizó el juego de *bádminton* (juego sociomotor de oposición, con victoria). Características del juego:

- Los alumnos se agrupan por parejas.
- El objetivo del juego es enviar el volante por encima de una red golpeándolo con la raqueta para conseguir que caiga en el suelo del campo contrario. Cada vez que un alumno lo consigue se anota un punto. El volante no se puede tocar con el cuerpo, ni tampoco dos veces consecutivas.
- Gana el alumno que más puntos tiene al finalizar la partida.

### • Cuarta sesión

Se llevó a cabo el juego de *100 puntos* (juego sociomotor de colaboración, con victoria). Características del juego:

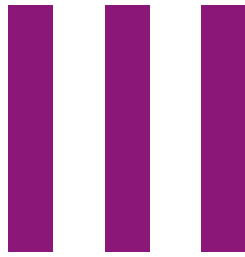
- La clase se divide en cuatro grupos. El objetivo del juego es conseguir 100 puntos tirando a canasta, para ello todos los alumnos de cada grupo deben de colaborar.
- Cada alumno puede tirar el mayor número de veces posible, si consigue encestar limpiamente son dos puntos, y si toca el tablero es uno.



• Quinta sesión

En esta sesión se realizó el juego de *canastas en el suelo* (juego psicomotor, sin victoria). Características del juego:

- Trabajo individual.
- El objetivo del juego es que el alumno lance cada vez más lejos.
- Se establecen varias líneas en el suelo, donde hay situados unos conos de manera invertida, que hacen de canastas.
- Cuando el alumno ha conseguido encestar cinco veces en el cono que hay en la primera línea, pasa a la segunda y así sucesivamente.



# PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

### • Análisis descriptivos.

A continuación presentamos los resultados del análisis descriptivo de las variables del estudio.

#### Primer juego (varita).

En este juego participaron un total de 34 alumnos; de ellos, un 50% resultaron vencedores. Al terminar el juego, y tal y como establece el GES, se les pidió a los alumnos que puntuaran de 1 a 10 el grado de intensidad emocional en las emociones valoradas por el cuestionario.

Seguidamente, se presentan los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media, desviación típica y los coeficientes de asimetría y curtosis para cada una de las variables (emociones) en el juego (ver tabla 1).

Varita	Mín	Máx	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Felicidad	0	10	7.91	3.696	-1.606	.852
Compasión	0	10	5.50	4.017	-.238	-1.579
Sorpresa	0	10	6.00	4.235	-.577	-1.477
Alegría	0	10	7.03	3.834	-1.001	-.643
Tristeza	0	10	1.88	3.400	1.748	1.703
Miedo	0	3	.32	.727	2.423	5.588
Humor	0	10	5.32	3.883	-.089	-1.567
Ansiedad	0	10	3.76	4.149	.521	-1.510
Afecto	0	10	5.74	3.712	-.375	-1.203
Ira	0	10	3.06	3.908	.970	-.693
Rechazo	0	10	1.85	3.249	1.932	2.551
Vergüenza	0	10	1.00	2.547	2.737	6.704
Esperanza	0	10	7.15	3.971	-.977	-.714

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos del juego de la varita: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, afecto, ira, rechazo, vergüenza y esperanza.

Podemos ver que la felicidad fue la emoción que obtuvo una puntuación media más elevada, seguida de la esperanza. Las emociones que resultaron en menor medida consideradas, y obtuvieron medias más bajas, fueron las relativas a miedo y vergüenza.

En la tabla 2 se muestra la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como primera opción cada una de las emociones una vez terminado el juego de la varita.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Juego varita (Emoción seleccionada como 1ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	18	52.9
Compasión	3	8.8
Sorpresa	1	2.9
Alegría	2	5.9
Tristeza	1	2.9
Humor	1	2.9
Ira	1	2.9
Rechazo	2	5.9
Esperanza	5	14.7

**Tabla 2.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como primera opción.

Observamos que la emoción más nominada como primera opción, una vez terminado el juego de la varita, fue la felicidad (52.9%), seguida de la esperanza (14.7%). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la de sorpresa, tristeza, humor e ira; para todos los casos sólo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron el miedo, la ansiedad, el afecto y la vergüenza.

La tabla 3 muestra la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como segunda opción cada una de las emociones una vez terminado el juego de la varita.

Juego varita (Emoción seleccionada como 2ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	4	11.8
Compasión	2	5.9
Sorpresa	4	11.8
Alegría	10	29.4
Tristeza	1	2.9
Humor	1	2.9
Ansiedad	2	5.9
Afecto	2	5.9
Ira	5	14.7
Rechazo	1	2.9
Esperanza	2	5.9

**Tabla 3.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como segunda opción.

La emoción más nominada como segunda opción, una vez terminado el juego de la varita, fue alegría (29.4%), seguida de ira (14.7%).

Las emociones menos seleccionadas por los alumnos/as fueron tristeza, humor y rechazo, y en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron el miedo y la vergüenza.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En la tabla 4 se presenta la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como tercera opción cada una de las emociones una vez terminado el juego de la varita.

Juego varita (Emoción seleccionada como 3ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	3	8.8
Sorpresa	3	8.8
Alegría	1	2.9
Tristeza	2	5.9
Humor	6	17.6
Ansiedad	2	5.9
Afecto	4	11.8
Ira	3	8.8
Rechazo	2	5.9
Vergüenza	1	2.9
Esperanza	7	20.6

**Tabla 4.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como tercera opción.

La emoción más nominada como tercera opción, una vez terminado el juego de la varita, fue la esperanza (20.6%), seguida del humor (17.6%). Las emociones menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la alegría y la vergüenza, y en los dos casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la compasión y el miedo

### Segundo juego (bádminton).

En este juego participaron un total de 34 alumnos, de ellos un 61.8% se consideraron vencedores, un 14.7% se proclamaron empatados, y un 23.5% perdedores.

Al terminar el juego y tal y como establece el GES, se pidió a los alumnos que puntuaran de 1 a 10 el grado de intensidad emocional en las emociones valoradas por el cuestionario. A continuación se presentan los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media, desviación típica y los coeficientes de asimetría y curtosis para cada una de las variables (emociones) en el juego (tabla 5).

Bádminton	N	Mín	Máx	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis
Felicidad	34	0	10	8.38	3.095	-1.848	2.221
Compasión	34	0	10	5.50	4.266	-.192	-1.779
Sorpresa	34	0	10	6.32	4.147	-.534	-1.460
Alegría	34	0	10	8.38	3.248	-1.882	2.096
Tristeza	34	0	10	1.09	2.906	2.756	6.382
Miedo	34	0	10	.41	1.777	5.144	27.668
Humor	34	0	10	8.18	3.389	-1.715	1.459
Ansiedad	34	0	10	2.21	3.301	1.553	1.397

**Tabla 5.** Estadísticos descriptivos del juego bádminton: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, afecto, ira, rechazo, vergüenza y esperanza.





## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Bádminton	N	Mín	Máx	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis
Afecto	34	0	10	4.18	4.239	.400	-1.581
Ira	34	0	10	1.12	2.626	2.745	6.864
Rechazo	34	0	10	1.32	2.982	2.311	4.050
Vergüenza	34	0	10	1.53	3.510	2.049	2.422
Esperanza	34	0	10	7.12	4.088	-1.020	-.729

**Tabla 5.** Estadísticos descriptivos del juego bádminton: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, afecto, ira, rechazo, vergüenza y esperanza.

Se puede observar que fue la emoción felicidad la que obtuvo una puntuación media más elevada, seguida de la alegría. Las emociones que resultaron en menor medida consideradas y obtuvieron medias más bajas fueron las relativas a miedo y tristeza.

La tabla 6 muestra la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como primera opción cada una de las emociones una vez terminado el juego de bádminton.

Juego bádminton (Emoción seleccionada como 1ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	20	58.8
Sorpresa	3	8.8
Alegría	2	5.9
Tristeza	1	2.9
Humor	5	14.7
Afecto	1	2.9
Esperanza	2	5.9

**Tabla 6.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como primera opción.

La emoción más nominada como primera opción una vez terminado el juego de bádminton fue la felicidad (58.8%), seguida del humor (14.7%). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la tristeza y el afecto. En todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la compasión, el miedo, la ansiedad, la ira, el rechazo y la vergüenza.

En la tabla 7 los resultados indicaron que la emoción más nominada como segunda opción, una vez terminado el juego de bádminton, fue la alegría (33.3%), seguida de la compasión y la esperanza (15.2%). Las emociones menos seleccionadas por los alumnos/as fueron tristeza y el afecto, y en todos los casos sólo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron, el miedo, la ansiedad, el rechazo y la vergüenza (tabla 7).

Juego bádminton (Emoción seleccionada como 2ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	2	6.1
Compasión	5	15.2

**Tabla 7.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como segunda opción.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Juego bádminton (Emoción seleccionada como 2ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Sorpresa	3	9.1
Tristeza	1	3.0
Humor	3	9.1
Afecto	1	3.0
Ira	2	6.1
Esperanza	5	15.2

**Tabla 7.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como segunda opción.

La frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como tercera opción cada una de las emociones, una vez terminado el juego de bádminton, se muestra en la tabla 8.

Juego bádminton (Emoción seleccionada como 3ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	2	6.1
Compasión	2	6.1
Sorpresa	1	3.0
Alegría	6	18.2
Tristeza	1	3.0
Miedo	2	6.1
Humor	10	30.3
Afecto	2	6.1
Ira	1	3.0
Esperanza	6	18.2

**Tabla 8.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como tercera opción.

Se aprecia que la emoción más nominada como tercera opción, una vez terminado el juego de bádminton, fue el humor (30.3%), seguida de la alegría y la esperanza (18.2%). Las emociones menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la sorpresa, la tristeza y la ira; en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron, la ansiedad, el rechazo y la vergüenza.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

## Tercer juego (cien puntos).

En este juego participaron un total de 34 alumnos, todos ellos vencedores (dado que el juego era de colaboración), alcanzando el objetivo de 100 puntos. Al terminar el juego y, tal y como establece el GES, se pidió a los alumnos que puntuaran de 1 a 10 el grado de intensidad emocional en las emociones valoradas por el cuestionario.

Seguidamente se presentan los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media, desviación típica y los coeficientes de asimetría y curtosis para cada una de las variables (emociones) en el juego (tabla 9)

Cien puntos	N	Mín	Máx	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis
Felicidad	34	3	10	8.88	1.950	-1.830	2.437
Compasión	34	0	10	3.91	4.238	.537	-1.489
Sorpresa	34	0	10	5.47	4.574	-.188	-1.938
Alegría	34	0	10	8.53	3.145	-2.181	3.379
Tristeza	34	0	8	.35	1.454	4.867	24.925
Miedo	34	0	8	.24	1.372	5.831	34.000
Humor	34	0	10	5.79	4.565	-.332	-1.832
Ansiedad	34	0	10	2.00	3.734	1.522	.569
Afecto	34	0	10	3.18	4.026	.858	-.992
Ira	34	0	10	1.00	2.605	2.851	7.042
Rechazo	34	0	10	.74	2.233	3.475	11.716
Vergüenza	34	0	8	.35	1.515	4.575	21.513
Esperanza	34	0	10	6.50	4.447	-.670	-1.501

**Tabla 9.** Estadísticos descriptivos del juego cien puntos: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, afecto, ira, rechazo, vergüenza y esperanza.

Podemos ver que la felicidad fue la emoción que obtuvo una puntuación media más elevada, seguida de la alegría. Las emociones que resultaron en menor medida consideradas y obtuvieron medias más bajas, fueron las relativas a miedo, tristeza y vergüenza.

Se puede apreciar en la tabla 10 que la emoción más nominada como primera opción, una vez terminado el juego, fue felicidad (61.8%), seguida de alegría y esperanza (11.8% para ambas). La emoción menos seleccionada por los alumnos/as fue la sorpresa, pues solo un/a estudiante hizo referencia a ella. Las emociones que no fueron seleccionadas, en ningún caso, fueron la compasión, la tristeza, el miedo, la ansiedad, el afecto, el rechazo y la vergüenza.

Juego 100 puntos (Emoción seleccionada como 1ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	21	61.8
Sorpresa	1	2.9
Alegría	4	11.8
Humor	2	5.9

**Tabla 10.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como primera opción.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Juego 100 puntos (Emoción seleccionada como 1ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Ira	2	5.9
Esperanza	4	11.8

**Tabla 10.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como primera opción.

En la tabla 11 la emociones más valoradas como segunda opción fueron la alegría (47.1%), la felicidad y el humor (14.7%, en ambas). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la tristeza, la ansiedad y la ira, y en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas, en ningún caso, fueron la compasión, el miedo, el afecto, el rechazo y la vergüenza (tabla 11).

Juego 100 puntos (Emoción seleccionada como 2ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	5	14.7
Sorpresa	3	8.8
Alegría	16	47.1
Tristeza	1	2.9
Humor	5	14.7
Ansiedad	1	2.9
Ira	1	2.9
Esperanza	2	5.9

**Tabla 11.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como segunda opción.

Podemos ver en la tabla 12 que la emoción más nominada como tercera opción, una vez terminado el juego, fue el humor (28.1%), seguido de la esperanza (21.9%). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la compasión, la ansiedad y la ira, en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la tristeza, el miedo, el rechazo y la vergüenza.

Juego 100 puntos (Emoción seleccionada como 3ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	3	9.4
Compasión	1	3.1
Sorpresa	4	12.5
Alegría	4	12.5
Humor	9	28.1
Ansiedad	1	3.1
Afecto	2	6.3
Ira	1	3.1
Esperanza	7	21.9

**Tabla 12.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como tercera opción.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

## Cuarto juego (canastas en el suelo).

En este juego participaron un total de 34 alumnos. Dado que era un juego sin victoria, no hubo vencedores ni perdedores. Al terminar este, y tal y como establece el GES, se pidió a los alumnos que puntuaran de 1 a 10 el grado de intensidad emocional en las emociones valoradas por el cuestionario.

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media, desviación típica y los coeficientes de asimetría y curtosis para cada una de las variables (emociones) en el juego (tabla 13).

Canastas en el suelo	N	Mín	Máx	Media	Desv.	Asimetría	Curtosis
Felicidad	34	0	10	8.09	3.029	-1.424	1.051
Compasión	34	0	10	3.71	4.373	.555	-1.538
Sorpresa	34	0	10	5.44	4.581	-.227	-1.892
Alegría	34	0	10	8.15	2.956	-1.484	1.082
Tristeza	34	0	10	.71	2.082	3.435	12.522
Miedo	34	0	10	.59	1.956	4.004	17.243
Humor	34	0	10	4.21	4.630	.397	-1.832
Ansiedad	34	0	10	1.71	3.299	1.885	2.137
Afecto	34	0	10	2.82	3.680	.948	-.671
Ira	34	0	10	.88	2.556	3.079	8.826
Rechazo	34	0	10	1.03	2.769	2.680	5.879
Vergüenza	34	0	10	.74	2.287	3.350	10.646
Esperanza	34	0	10	4.82	4.489	.072	-1.921

**Tabla 13.** Estadísticos descriptivos del juego canastas en el suelo: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, afecto, ira, rechazo, vergüenza y esperanza.

En esta tabla fue la alegría la que obtuvo una puntuación media más elevada, seguida de la felicidad. Las emociones que resultaron en menor medida consideradas, y obtuvieron medias más bajas, fueron las relativas a miedo y tristeza.

Tabla 14 se presenta la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como primera opción cada una de las emociones, una vez terminado el juego de canastas en el suelo.

Juego canastas en el suelo (Emoción seleccionada como 1ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	22	64.7
Sorpresa	3	8.8
Alegría	2	5.9
Humor	1	2.9
Ansiedad	1	2.9
Rechazo	1	2.9
Esperanza	4	11.8

**Tabla 14.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como primera opción.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

La emoción más nominada como primera opción de esta tabla una vez terminado el juego de canastas en el suelo, fue la felicidad (67.7%), seguida de la esperanza (11.8%). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron el humor, la ansiedad y el rechazo, y en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la compasión, la tristeza, el miedo, el afecto, la ira y la vergüenza (tabla 14).

La frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como segunda opción cada una de las emociones, una vez terminado el juego, se muestra en la tabla 15.

Juego canastas en el suelo (Emoción seleccionada como 2ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	3	8.8
Sorpresa	6	17.6
Alegría	18	52.9
Humor	3	8.8
Ira	3	8.8
Esperanza	1	2.9

**Tabla 15.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como segunda opción.

De la tabla anterior la emoción más nominada como segunda opción fue la alegría (52.9%), seguida de la sorpresa (17.6%). La emoción que fue menos seleccionada por los alumnos/as fue la esperanza, en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ella.

Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la compasión, la tristeza, el miedo, la ansiedad, el afecto, el rechazo y la vergüenza.

La tabla 16 presenta la frecuencia y el porcentaje de alumnos que han seleccionado como tercera opción cada una de las emociones una vez terminado el juego de canastas en el suelo.

Juego canastas en el suelo (Emoción seleccionada como 3ª opción)	Frecuencia	Porcentaje válido
Felicidad	3	9.7
Compasión	5	16.1
Sorpresa	3	9.7
Alegría	9	29.0
Humor	4	12.9
Ira	1	3.2
Rechazo	1	3.2
Esperanza	5	16.1

**Tabla 16.** Porcentaje de elecciones para cada emoción como tercera opción.

Como podemos ver, la emoción más nominada como tercera opción una vez terminado el juego de canastas en el suelo fue la alegría (29.0%), seguida de la esperanza y de la compasión (16.1%). Las emociones que fueron menos seleccionadas por los alumnos/as fueron la ira y el rechazo, en todos los casos solo un/a estudiante hizo referencia a ellas. Las emociones que no fueron seleccionadas en ningún caso fueron la tristeza, el miedo, la ansiedad, el afecto y la vergüenza.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

**Descriptivos rendimiento.**

La tabla 17 muestra los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media y desviación típica, así como los coeficientes de asimetría y curtosis para las variables de rendimiento en Educación Física.

Estándares de evaluación	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Rendimiento 3.1	34	2	4	3.24	.496	.482	-.001
Rendimiento 4.1	34	2	4	3.59	.557	-.929	-.118
Rendimiento 7.1	34	2	4	3.26	.828	-.544	-1.322
Rendimiento 9.2	34	0	4	3.21	1.008	-1.382	1.862
Rendimiento 12.3	34	1	4	3.24	.890	-1.046	.465
Rendimiento 13.2	34	2	4	3.44	.613	-.603	-.491

**Tabla 17.** Estadísticos descriptivos para rendimiento académico en Educación Física.

La puntuación media más elevada fue obtenida para la variable *rendimiento 4.1*, referida a la habilidad para distinguir estrategias de colaboración, seguida de la variable *rendimiento 13.2*, que mide la autonomía y confianza en diferentes situaciones y la capacidad de resolver problemas motores con espontaneidad y creatividad. La media más baja se obtuvo para la variable *rendimiento 9.2*, que muestra la buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.

**Descriptivos de inteligencia emocional.**

La tabla 18 muestra los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media y desviación típica y los coeficientes de asimetría y curtosis para las variables de inteligencia emocional autopercibida, valoradas en el EQ-i:YV.

Inteligencia Emocional	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosi
Intrapersonal	34	9	19	13.76	3.05	-.075	-.931
Interpersonal	34	32.00	46.00	40.08	3.95	-.316	-1.102
Manejo estrés	34	18.00	41.00	31.97	5.44	-.412	.137
Adaptabilidad	34	23.00	38.00	29.73	3.91	.272	-.590
Estado ánimo	34	44.00	54.00	49.35	2.29	-.111	.118
IE Total	34	163.00	204.00	181.05	12.51	.261	-1.013

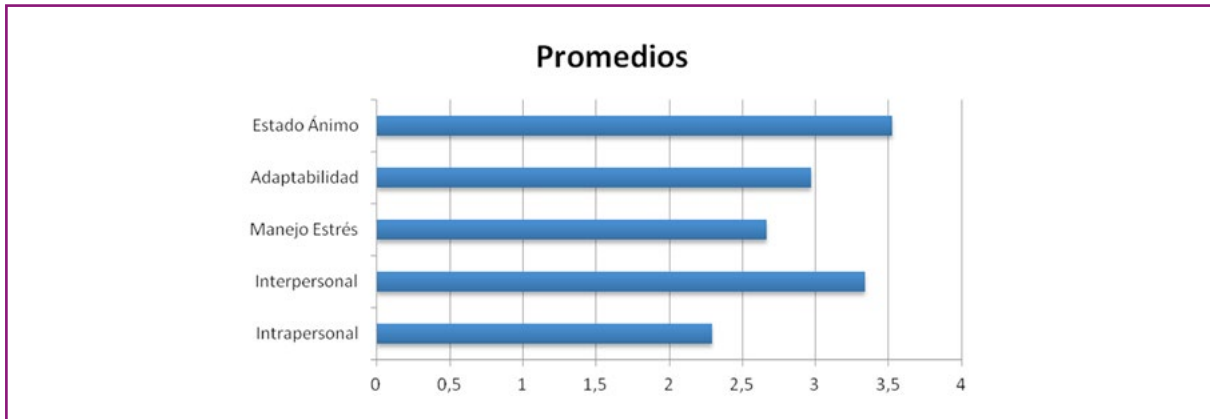
**Tabla 18.** Estadísticos descriptivos sobre IE: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo, impresión positiva e IE total autopercibida.

En el gráfico siguiente presentamos los promedios para cada una de las variables del cuestionario de Bar-On para toda la muestra de participantes que figuran en la tabla 18.



### 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En general, se observa que los alumnos de nuestro estudio se perciben con mayores niveles de estado de ánimo y con menores habilidades intrapersonales (figura 8).



**Figura 8.** Puntuaciones promedio en las variables de IE.





1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

• Análisis de correlación.

La tabla 19 muestra los coeficientes de correlación de Pearson con la finalidad de analizar la relación existente entre las variables del GES (intensidad emocional para diferentes emociones) durante el juego de la varita y la competencia *socioemocional* autopercibida.

Varita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Felicidad	1																		
2. Compasión	.264	1																	
3. Sorpresa	.445**	.759**	1																
4. Alegría	.764**	.359*	.381*	1															
5. Tristeza	-.377*	.286	.061	-.297	1														
6. Miedo	-.012	-.016	.118	.040	.065	1													
7. Humor	-.013	.071	.009	.040	.017	-.049	1												
8. Ansiedad	.287	.347*	.179	.103	-.002	.026	-.268	1											
9. Afecto	.239	.365*	.202	.363*	-.084	-.192	.126	.008	1										
10. Ira	-.539**	-.251	-.320	-.447**	.381*	-.252	-.087	-.124	-.304	1									
11. Rechazo	-.064	-.008	-.097	.003	.064	-.056	-.111	-.007	-.209	.294	1								
12. Vergüenza	-.016	-.003	.129	.019	.087	.475**	-.040	-.172	.087	.052	-.051	1							
13. Esperanza	.517**	.305	.141	.499**	-.163	-.143	-.056	.488**	.334	-.364*	.213	-.207	1						
14. Intrapersonal	.108	.148	.199	.213	-.335	.131	-.093	.220	-.003	-.034	.152	.093	.288	1					
15. Interpersonal	-.128	.068	.005	.068	.145	.169	.430*	-.298	.103	-.038	.065	.183	.026	.205	1				
16. Manejo Estrés	.188	.184	.241	.266	-.044	.041	.264	.074	.408*	-.083	-.120	.147	.234	.346*	.276	1			
17. Adaptabilidad	-.175	.063	.053	-.036	.093	-.118	.119	-.013	.170	.157	-.025	.155	-.118	.200	.330	.132	1		
18. Estado ánimo	.007	.131	.193	.171	.013	-.016	.099	-.402*	.171	-.029	-.025	.161	-.202	.159	.357*	.200	.567**	1	
19. IE Total	-.016	.145	.164	.210	-.063	.071	.290	-.097	.268	-.035	-.024	.199	.077	.559**	.682**	.660**	.652**	.638**	1
20. Rendimiento Académico	-.266	-.170	-.432*	-.248	-.008	.116	.136	-.113	-.241	.118	.307	-.113	.073	-.081	.193	-.279	-.421*	-.177	-.216

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

\* . La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral)

**Tabla 19.** Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de Emociones, Competencia Socioemocional y Rendimiento Académico para el juego de la Varita

Se hallaron correlaciones elevadas, con signo positivo y estadísticamente significativas, entre la felicidad con las variables alegría y esperanza. Igualmente, entre compasión y la variable sorpresa. Por otro lado, se evidenciaron relaciones de magnitud moderada, con signo positivo y estadísticamente significativas, entre la variable alegría y esperanza. Asimismo entre la variable ansiedad con esperanza.

También podemos observar que existen correlaciones elevadas, con signo negativo y estadísticamente significativas, entre las variables felicidad e ira; y correlación moderada, con signo negativo y estadísticamente significativas entre las variables alegría e ira.

Asimismo, también debemos destacar que, en general, no se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las emociones valoradas en el GES y la competencia socioemocional, a excepción de las relaciones encontradas entre inteligencia interpersonal y humor, manejo del estrés y la emoción de afecto, y la variable estado de ánimo con la emoción de ansiedad (en este caso negativa).

Por último, los coeficientes de correlación entre el rendimiento académico, las variables valoradas en el GES y la competencia *socioemocional* resultaron de magnitud moderada, con signo negativo y estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) para sorpresa y rendimiento académico, y para adaptabilidad y rendimiento (ver tabla 19).

La tabla 20 muestra los coeficientes de correlación de Pearson con la finalidad de analizar la relación existente entre las variables del GES (intensidad emocional para diferentes emociones) durante el juego de bádminton, la competencia *socioemocional* autopercibida y rendimiento académico.

Se encontraron correlaciones elevadas, con signo positivo y estadísticamente significativas, entre las variables de felicidad, sorpresa, alegría y esperanza. Igualmente existen correlaciones elevadas entre



1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

sorpreza y alegría, así como entre tristeza y miedo, ira, rechazo y vergüenza; entre miedo con ira y rechazo; entre ansiedad e ira; entre ira y rechazo; y entre rechazo y la variable vergüenza.

Bádminton	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Felicidad	1																		
2. Compasión	.240	1																	
3. Sorpresa	.602**	.362*	1																
4. Alegría	.736**	.279	.614**	1															
5. Tristeza	-.243	.290	-.025	-.219	1														
6. Miedo	-.024	.156	.101	-.023	.609**	1													
7. Humor	.441**	.061	.237	.409*	-.214	-.022	1												
8. Ansiedad	.220	.268	.159	.204	.462**	.455**	-.125	1											
9. Afecto	-.056	.444**	.162	-.124	.437**	.328	-.274	.142	1										
10. Ira	.192	.241	.222	.179	.666**	.632**	-.071	.696**	.365*	1									
11. Rechazo	.180	.382*	.293	.143	.549**	.557**	.150	.381*	.309	.603**	1								
12. Vergüenza	-.069	.449**	.159	-.066	.702**	.440**	-.039	.215	.376*	.444**	.583**	1							
13. Esperanza	.552**	.085	.405*	.337	-.118	.043	.219	.196	.125	.193	.228	.084	1						
14. Intrapersonal	.324	.295	.298	.226	.153	.242	.048	.329	.352*	.291	.238	.193	.466**	1					
15. Interpersonal	-.169	.145	-.065	-.111	.076	.137	-.148	-.018	.279	-.106	-.005	.010	-.197	.205	1				
16. Manejo Estrés	.109	.075	.039	.217	.146	-.036	-.215	.405*	.065	.240	.193	-.137	.052	.346*	.276	1			
17. Adaptabilidad	.381*	.318	.244	.354*	-.051	-.058	.328	.152	.061	-.094	.000	-.047	.023	.200	.330	.132	1		
18. Estado ánimo	.155	.359*	.163	.246	.072	.008	.074	.306	.339*	.058	.005	-.016	-.105	.159	.357*	.200	.567**	1	
19. IE Total	.220	.339*	.160	.261	.161	.085	-.021	.399*	.305	.170	.146	.001	.032	.559**	.682**	.660**	.652**	.638**	1
20. Rendimiento Académico	-.232	-.053	-.096	-.133	-.076	.163	-.312	-.225	.261	.053	-.032	.020	-.230	-.081	.193	-.279	-.421*	-.177	-.216

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)  
 \* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral)

**Tabla 20.** Coeficientes de correlación entre las variables de Emociones, Competencia Socioemocional y Rendimiento Académico para el juego de Bádminton

Asimismo, se evidenciaron relaciones de magnitud moderada, signo positivo y estadísticamente significativas, entre la variable felicidad y humor; compasión, afecto y vergüenza.; tristeza, ansiedad y afecto; miedo con ansiedad; y vergüenza e ira con vergüenza.

Destacar que la correlación existente entre las emociones valoradas en el GES, al finalizar el juego de bádminton y las competencias socioemocionales se dio entre la inteligencia intrapersonal y esperanza, la cual resultó de magnitud moderada, con signo positivo y estadísticamente significativa. Además, se hallaron correlaciones entre las propias variables que componen la IE, en este caso entre adaptabilidad y estado de ánimo.

En último lugar, no se hallaron correlaciones significativas entre el rendimiento académico, las variables evaluadas en el GES y la competencia socioemocional, a excepción de la relación encontrada entre adaptabilidad y rendimiento académico, que fue de magnitud moderada, con signo negativo y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ).

La tabla 21 muestra los coeficientes de correlación de Pearson con la finalidad de analizar la relación existente entre las variables del GES (intensidad emocional para diferentes emociones) durante el juego de 100 puntos, la competencia socioemocional autopercebida y el rendimiento académico.

Tal y como se desprende de los datos, se hallaron correlaciones elevadas, signo positivo y estadísticamente significativas entre la felicidad con las variables sorpresa, alegría y humor. Igualmente entre compasión con la variable esperanza. Entre sorpresa con alegría. Entre alegría con humor y esperanza. Entre tristeza con miedo. Entre rechazo y vergüenza, y entre miedo con rechazo y vergüenza.

También se evidenciaron relaciones de magnitud moderada, signo positivo y estadísticamente significativas, entre las variables felicidad y esperanza; entre ansiedad con compasión: entre sorpresa y humor; entre humor y esperanza; entre ansiedad y afecto; y entre rechazo y vergüenza.



1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Igualmente, destacamos que las correlaciones existentes entre las emociones valoradas en el GES, al finalizar el juego de 100 puntos, y las competencias socioemocionales son las que se describen a continuación.

100 puntos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Felicidad	1																		
2. Compasión	.336	1																	
3. Sorpresa	.621**	.405*	1																
4. Alegría	.806**	.395*	.513**	1															
5. Tristeza	-.231	.089	-.008	-.194	1														
6. Miedo	-.080	.170	.098	-.030	.929**	1													
7. Humor	.521**	.413*	.455**	.552**	-.025	.085	1												
8. Ansiedad	.150	.465**	.277	.217	.223	.284	.133	1											
9. Afecto	.130	.349*	.336	.172	.139	.212	.211	.492**	1										
10. Ira	-.316	-.055	-.117	-.362*	.416*	.475**	-.219	.016	.066	1									
11. Rechazo	-.042	-.012	-.002	-.005	.515**	.575**	-.074	.084	.154	.729**	1								
12. Vergüenza	-.027	.175	.133	.010	.822**	.892**	.151	.214	.129	.399*	.494**	1							
13. Esperanza	.451**	.642**	.183	.604**	-.056	.060	.441**	.241	.081	-.120	.130	.063	1						
14. Intrapersonal	.133	.127	.110	.057	.128	.071	-.069	-.005	.092	-.167	-.072	.123	-.056	1					
15. Interpersonal	.378*	.295	.111	.471**	-.042	-.004	.375*	.066	.231	-.317	-.182	.076	.318	.205	1				
16. Manejo Estrés	.260	.033	.137	.249	-.397*	-.454**	-.070	-.095	-.217	-.370*	-.382*	-.293	.013	.346*	.276	1			
17. Adaptabilidad	.285	-.062	.340*	.213	.176	.237	.439**	-.008	-.008	-.154	-.154	.241	-.053	.200	.330	.132	1		
18. Estado ánimo	.213	.016	.238	.099	.107	.127	.111	.057	.242	.081	-.029	.137	-.086	.159	.357*	.200	.567*	1	
19. IE Total	.364*	.118	.264	.341*	-.074	-.071	.200	.030	.092	-.319	-.292	-.001	.038	.559**	.682**	.660**	.652**	.638**	1
20. Rendimiento Académico	-.211	.191	-.037	-.012	.030	.145	-.167	.169	.550**	.264	.208	.088	.163	-.081	.193	-.279	-.421*	-.177	-.216

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)  
 \* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

**Tabla 21.** Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de Emociones, Competencia Socioemocional y Rendimiento Académico para el juego de 100 puntos

Correlación de magnitud moderada, signo positivo y estadísticamente significativa, entre la variable alegría e inteligencia interpersonal; y entre humor y adaptabilidad. Correlación de magnitud moderada, signo negativo y estadísticamente significativa, entre miedo y manejo del estrés. También se hallaron correlaciones entre las propias variables que componen la IE en este caso entre la adaptabilidad y estado de ánimo.

Las correlaciones existentes entre rendimiento académico y las variables evaluadas en el GES y la competencia *socioemocional* resultaron estadísticamente significativas solo para afecto y rendimiento académico, así como para adaptabilidad y rendimiento académico (tabla 21).

La tabla 22 muestra los coeficientes de correlación de Pearson con la finalidad de analizar la relación existente entre las variables del GES (intensidad emocional para diferentes emociones) al acabar el juego de canastas en el suelo, la competencia *socioemocional* autopercebida y rendimiento académico.

Para el juego canastas en el suelo se hallaron correlaciones elevadas, con signo positivo y estadísticamente significativas, entre tristeza y miedo; entre ira, rechazo y vergüenza; entre miedo e ira; rechazo y vergüenza; entre afecto y esperanza; y entre ira y vergüenza.

Además, se evidencian relaciones de magnitud moderada, de signo positivo y estadísticamente significativas, entre tristeza y afecto; entre ira y rechazo; y entre rechazo y vergüenza.

Por otro lado, los datos también indican que las correlaciones existentes entre las emociones valoradas en el GES al finalizar el juego de canastas en el suelo y las competencias *socioemocionales*.

Hay correlación de magnitud elevada, signo positivo y estadísticamente significativas, entre esperanza y manejo del estrés. Correlación de magnitud moderada, signo positivo y estadísticamente significativas, entre la variable alegría y la inteligencia emocional total. Además, se hallaron correlaciones entre las propias variables que componen la IE; en este caso entre adaptabilidad y estado de ánimo.

## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Finalmente, la única relación significativa entre el rendimiento académico, las variables del cuestionario GES y la competencia *socioemocional*, fue entre el rendimiento académico con la variable adaptabilidad, la cual fue de magnitud media, signo negativo y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ).

Canastas en el suelo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Felicidad	1																		
2. Compasión	.412*	1																	
3. Sorpresa	.403*	.271	1																
4. Alegría	.425*	.219	.371*	1															
5. Tristeza	.004	.220	.141	-.072	1														
6. Miedo	-.029	.180	.190	.011	<b>.937**</b>	1													
7. Humor	-.003	.172	.310	.365*	.242	.251	1												
8. Ansiedad	.142	.330	.137	.101	<b>.419*</b>	<b>.441**</b>	-.077	1											
9. Afecto	.045	.330	.102	.309	<b>.440**</b>	<b>.411*</b>	.105	.393*	1										
10. Ira	-.108	.146	.030	-.238	<b>.660**</b>	<b>.772**</b>	.084	.294	.201	1									
11. Rechazo	-.094	-.012	-.142	-.004	<b>.527**</b>	<b>.595**</b>	-.003	.247	.108	<b>.446**</b>	1								
12. Vergüenza	.100	.183	.228	.055	<b>.702**</b>	<b>.747**</b>	.317	.339*	.228	<b>.554**</b>	<b>.475**</b>	1							
13. Esperanza	.202	.338	.296	.422*	.182	.181	.305	.258	<b>.521**</b>	-.052	.005	.066	1						
14. Intrapersonal	.261	.305	.209	.225	.075	.029	-.086	-.031	.179	.012	-.096	-.066	.359*	1					
15. Interpersonal	-.008	.059	.158	.388*	-.081	-.132	.317	-.017	.299	-.320	-.205	-.121	.153	.205	1				
16. Manejo Estrés	.110	.196	.219	.385*	.136	.098	.242	.138	<b>.408*</b>	.026	-.141	.019	<b>.500**</b>	<b>.346*</b>	.276	1			
17. Adaptabilidad	-.046	-.052	.292	.255	.168	.163	<b>.342*</b>	.059	.070	-.033	-.125	.117	.058	.200	.330	.132	1		
18. Estado ánimo	.179	.119	.181	.260	.232	.175	.104	.210	.237	-.091	.070	.030	.174	.159	.357*	.200	<b>.567**</b>	1	
19. IE Total	.127	.204	.308	<b>.459**</b>	.144	.109	.268	.128	<b>.386*</b>	-.088	-.142	.027	.357*	<b>.559**</b>	<b>.682**</b>	<b>.660**</b>	<b>.652**</b>	<b>.638**</b>	1
20. Rendimiento Académico	-.233	-.094	-.144	-.169	-.237	-.136	-.024	-.040	-.065	-.026	.044	-.162	-.117	-.081	.193	-.279	-.421*	-.177	-.216

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)  
\* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral)

**Tabla 22.** Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de Emociones, Competencia Socioemocional y Rendimiento Académico para el juego de Canastas en el suelo



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

• **Análisis de diferencias de medias según el género de los participantes.**

En el presente apartado se presentan las medias y desviaciones típicas para las variables de la investigación en función del género de los participantes.

En primer lugar, se exponen los resultados para el cuestionario GES y, a continuación, se presentan los resultados por género para la escala de competencia *socioemocional* EQ-i:YV y el rendimiento global en educación física.

La tabla 23 presenta las medias y desviaciones típicas de las variables del GES en el juego de la varita, según el género de los participantes. En general, las chicas obtuvieron medias más elevadas que los chicos en las variables de felicidad, sorpresa, alegría, afecto, ira, vergüenza y esperanza.

Varita	Chico N=15	Chica N=19
Felicidad	6.4 (4.59)	9.11(2,28)
Compasión	5.6 (4.29)	5.42 (3.90)
Sorpresa	5.13 (4.25)	6.68 (4.20)
Alegría	5.87 (4.67)	7.95 (2.81)
Tristeza	2.27 (3.69)	1.58 (3.22)
Miedo	0.33 (0.72)	0.32 (0.74)
Humor	6.33 (3,92)	4.53 (3.76)
Ansiedad	4 (4.20)	3.58 (4.20)
Afecto	4.93 (4.25)	6.37 (3.20)
Ira	2.8 (3.98)	3.26 (3.94)
Rechazo	1.87 (3.52)	1.84 (3.11)
Vergüenza	0.47 (0.47)	1.42 (3.09)
Esperanza	6.53 (4.42)	7.63 (3.62)

**Tabla 23.** Estadísticos descriptivos para el juego de la varita del cuestionario GES, en función del género de los participantes.

La tabla 24 muestra las medias y desviaciones típicas de las variables del GES en el juego de bádminton según el sexo de los participantes. En este caso, las chicas obtuvieron medias más elevadas que los chicos en las variables de tristeza, afecto, rechazo y vergüenza.

Bádminton	Chico N=15	Chica N=19
Felicidad	9 (2.80)	7.89(3.29)
Compasión	6.47 (3.99)	4.74 (4.42)
Sorpresa	7.6 (3.62)	5.32 (4.34)
Alegría	8.93 (2.78)	7.95 (3.58)
Tristeza	0.73 (2.57)	1.37 (3.18)
Miedo	0.67 (2.58)	0.21 (0.71)

**Tabla 24.** Estadísticos descriptivos para el juego bádminton del cuestionario GES, en función del género de los participantes.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Bádminton	Chico N=15	Chica N=19
Humor	8.33 (3.17)	8.05 (3.62)
Ansiedad	2.87 (3.98)	1.68 (2.64)
Afecto	4 (4.39)	4.32 (4.32)
Ira	1.07 (2.78)	1.16 (2.56)
Rechazo	1 (2.69)	1.58 (3.23)
Vergüenza	1.47 (3.50)	1.58 (3.61)
Esperanza	6.53 (4.58)	4.58 (3.717)

**Tabla 24.** Estadísticos descriptivos para el juego bádminton del cuestionario GES, en función del género de los participantes.

La tabla 25 nos muestra los datos relativos a las medias y desviaciones típicas de las variables del GES en el juego de 100 puntos según el género de los participantes. Destaca que los chicos obtuvieron medias más elevadas a las obtenidas por las chicas en todas las variables referidas a las emociones, a excepción de la emoción esperanza.

100 puntos	Chico N=15	Chica N=19
Felicidad	9.07 (1.94)	8.74 (1.99)
Compasión	4.6 (4.453)	3.37 (4.09)
Sorpresa	7.13 (4.25)	4.16 (4.48)
Alegría	9.07 (2.60)	8.11 (3.52)
Tristeza	0.53 (2.06)	0.21 (0.71)
Miedo	0.53 (2.06)	0 (0)
Humor	5.87 (4.50)	5.74 (4.73)
Ansiedad	2.87 (4.35)	1.32 (3.11)
Afecto	4.93 (4.72)	1.79 (2.78)
Ira	1.47 (2.97)	0.63 (2.29)
Rechazo	1.2 (3.18)	0.37 (0.95)
Vergüenza	0.53 (2.06)	0.21 (0.91)
Esperanza	6.13 (4.67)	6.79 (4.36)

**Tabla 25.** Estadísticos descriptivos para el juego 100 puntos del cuestionario GES, en función del género de los participantes.

La tabla 26 presenta las medias y desviaciones típicas de las variables del GES para el juego canastas en el suelo según el género de los participantes. En este caso, las chicas obtuvieron medias más elevadas en felicidad, tristeza, miedo, ansiedad, afecto, ira y rechazo.

Canastas en el suelo	Chico N=15	Chica N=19
Felicidad	7.8 (3.27)	8.32 (2.88)

**Tabla 26.** Estadísticos descriptivos para el juego canastas en el suelo, del cuestionario GES, en función del género de los participantes.



## 1. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Canastas en el suelo	Chico N=15	Chica N=19
Compasión	3.87 (4.51)	3.58 (4.37)
Sorpresa	5.73 (4.66)	5.21 (4.62)
Alegría	8.2 (3.18)	8.11 (2.84)
Tristeza	0.33 (1.29)	1 (2.53)
Miedo	0.33 (1.29)	0.79 (2.37)
Humor	3.87 (4.70)	4.47 (4.68)
Ansiedad	1.47 (3.04)	1.89 (3.55)
Afecto	1.67 (3.03)	3.74 (3.95)
Ira	0.4 (1.29)	1.26 (3.21)
Rechazo	0.93 (2.57)	1.11 (2.97)
Vergüenza	0.33 (1.29)	1.05 (2.83)
Esperanza	3.80 (4.16)	5.63 (4.68)

**Tabla 26.** Estadísticos descriptivos para el juego canastas en el suelo, del cuestionario GES, en función del género de los participantes.

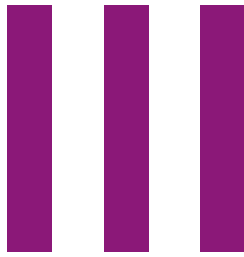
Con objeto de comprobar si las diferencias anteriormente halladas resultaban estadísticamente significativas, se llevó a cabo un análisis de diferencia de medias. La prueba *t* de Student para muestras independientes mostró que las diferencias, para todos los juegos, solo resultaron estadísticamente significativas para las variables felicidad (en el juego varita),  $t(19.413) = -2.086$ ,  $p = .50$ , a favor de las chicas; y afecto (en el juego de 100 puntos),  $t(21.446) = 2.283$ ,  $p = .033$ , a favor de los chicos.

A continuación, en la tabla 27 podemos observar las medias y desviaciones típicas en competencia *socioemocional* y rendimiento académico según el género de los participantes. Como se puede apreciar, los chicos obtuvieron medias más elevadas en todas las variables, a excepción del manejo del estrés.

Competencia socioemocional Rendimiento Académico	Chico N=15	Chica N=19
Intrapersonal	13.93 (4.06)	13.63 (2.06)
Interpersonal	41.33 (3.63)	39.10 (4.01)
Manejo estrés	31.00(6.33)	32.73 (4.65)
Adaptabilidad	30.60 (4.51)	29.05 (3.34)
Estado ánimo	49.73 (2.60)	49.05 (2.04)
IE total	183.73 (14.45)	178.94 (10.67)
Rendimiento Académico	21.20 (3.66)	19.00 (3.51)

**Tabla 27.** Estadísticos descriptivos para las variables del cuestionario de competencia socioemocional EQ-i:YV y el rendimiento académico, en función del género de los participantes.

La prueba *t* de Student mostró que las diferencias en competencia *socioemocional* no resultaron estadísticamente significativas ( $p < .05$ ). Para la variable rendimiento académico, las diferencias resultaron marginalmente significativas ( $p = .08$ ) a favor de los chicos.



# PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

## 2. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La finalidad de nuestra investigación consistía en estudiar la relación entre la inteligencia emocional autopercebida, las emociones experimentadas en la práctica de los juegos motores y el rendimiento académico en un grupo de alumnos de 2º nivel de Educación Primaria.

Además, también deseábamos analizar las emociones más valoradas por los alumnos en los diferentes juegos motores y estudiar las diferencias entre las mismas desde la perspectiva de género. Y por último, analizar las diferencias para la escala de competencia *socioemocional* EQ-i:YV y el rendimiento académico en función del género.

Se eligió una metodología de carácter descriptivo y correlacional, calculando los estadísticos descriptivos de las variables objeto de la investigación. También se obtuvo la frecuencia y el porcentaje de alumnos que seleccionaron como primera, segunda y tercera opción cada una de las emociones en los diferentes juegos.

Por otro lado, para examinar las posibles correspondencias entre dichas variables, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, que mide el grado de covarianza entre distintas variables relacionadas linealmente; es decir, que la correlación entre las variables IE y las emociones percibidas en el cuestionario GES, o entre estas y el rendimiento académico, será positiva cuando en la medida que aumenta una de ellas aumenta la otra, y será negativa cuando al aumentar una variable disminuye la otra.

Finalmente, se analizaron las diferencias de medias mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el objetivo de estudiar las diferencias en función del género de los participantes.

A partir de los resultados obtenidos y descritos en el apartado anterior, podemos extraer las siguientes conclusiones generales:

- El análisis de emociones más valoradas por los estudiantes coincide con los trabajos de (Lagardera y Lavega, 2011), e indican que las emociones valoradas con mayor intensidad por los jugadores fueron las emociones positivas; en este caso, fueron la felicidad y la alegría. Las emociones negativas fueron las que obtuvieron las puntuaciones más bajas; y dentro de este grupo, las menos valoradas fueron el miedo y la tristeza. Las emociones ambiguas obtuvieron puntuaciones intermedias; siendo la esperanza la emoción más valorada de este grupo.
- En el análisis de medias del rendimiento académico, el ítem en el cual los alumnos obtuvieron la puntuación más alta fue el 4.1, que hace referencia a la habilidad para distinguir estrategias de colaboración. Esto corrobora, a su vez, el resultado entre la variable rendimiento académico y afec-



## 2. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

to en el juego de 100 puntos, juego de carácter colaborativo. La media más baja se obtuvo para la variable 9.2 (muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable).

- Los resultados también indican que nuestros participantes se perciben con mayores niveles de estado de ánimo, al igual que en el estudio de Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, (2012). Además, esto reforzaría el hecho de que las emociones más valoradas por los alumnos, al participar en los distintos juegos, fueron la felicidad y la alegría, si tenemos en cuenta que los componentes del estado de ánimo en general, según el modelo de Bar-On, son la felicidad y el optimismo. Y con menores habilidades intrapersonales, según Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, (2012:333): *Los niños más jóvenes no tienen tanta necesidad de aplicar, ni, por tanto, de conocer o reflexionar sobre sus habilidades o destrezas en el área emocional y social, ya que están muy ligados al contexto familiar (que normalmente los protege y regula).*
- En cuanto a los análisis de correlación entre la IE y las emociones valoradas en el GES, tal y como corroboran estudios anteriores (Millares, 2013), separar el deporte y la actividad física de las emociones resulta impensable, ya que estas juegan un papel determinante en los juegos, tanto desde una perspectiva intrapersonal como interpersonal (González et al., 2011). En este sentido, los resultados obtenidos en nuestro trabajo apuntan en la misma línea, de forma que podemos ver que cada uno de los juegos, en función de su estructura y sus características, afectan de forma diferente al constructo que supone la IE total.

Si consideramos cada uno de los juegos propuestos, también podemos presentar las siguientes conclusiones específicas:

- Juego de la varita (juego de colaboración- oposición). Se hallaron relaciones entre la inteligencia interpersonal y humor, que se ve potenciado por unas buenas relaciones sociales. El manejo del estrés con la variable afecto; el afecto o amor es la emoción experimentada por la persona hacia otra en el juego no es necesariamente recíproco, en este caso es una emoción ambivalente, porque mientras por los compañeros se puede sentir afecto, por el adversario se pueden sentir emociones encontradas, esto implica poder manejar el estrés, es decir, tener capacidad para controlar las emociones de manera constructiva y efectiva. Por último, entre la variable estado de ánimo con la variable ansiedad, la correlación fue negativa. La ansiedad en los juegos de colaboración-oposición puede venir determinada por la amenaza incierta que supone perder o ganar el partido, realizar la jugada que se desea, etc. Esta incertidumbre influiría de forma negativa en el estado de ánimo; un estado de ánimo positivo implica emociones como la alegría y el optimismo.
- Juego bádminton, juego de oposición, podemos observar como la inteligencia intrapersonal está relacionada de forma significativa con la variable esperanza, la cual viene determinada por el hecho de pensar que se lograra el objetivo del juego, en este caso, el alumno actúa sólo contra un adversario, el hecho de perder o ganar depende de él y del control de sus propias emociones; la auto-realización que es uno de los factores que componen la inteligencia intrapersonal, se fundamenta precisamente en lograr los objetivos personales.
- Juego 100 puntos, fue el juego donde se dieron el mayor número de correlaciones estadísticamente significativas. Hubo correlaciones moderadas entre alegría e inteligencia interpersonal, la responsabilidad social es uno de los componentes de la inteligencia interpersonal y está



## 2. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

relacionada con la capacidad para identificarse con un grupo y cooperar con él, la alegría se genera cuando las relaciones sociales son positivas. Entre humor y adaptabilidad, al igual que antes, el humor viene condicionado por unas buenas relaciones sociales y este tipo de juegos facilitan dicho tipo de relaciones, podemos ver que son un medio ideal para educar a los alumnos en las mismas, igual ocurre con los elementos siguientes, el miedo y manejo del estrés, donde se dio una relación de signo negativo. Una disminución en la capacidad de saber manejar el estrés implicaría un aumento del miedo, o al contrario una disminución del miedo implicaría que aumenta la capacidad de saber controlar el estrés; los juegos de colaboración proporcionarían un ambiente ideal para educar en este tipo de emociones.

- Juego canastas en el suelo, juego de carácter psicomotor donde los logros alcanzados por los alumnos venían determinados por el control de los propios impulsos y donde no había influencia de compañeros o adversarios. Podemos observar que se dieron correlaciones elevadas entre manejo del estrés y esperanza, al creer que se lograría el objetivo de juego que se deseaba, por estar en una situación que podía mejorar. El hecho de poder controlar el estrés, ayuda al alumno a superarse a sí mismo y lograr los objetivos propuestos. También se dio relación moderada entre la variable alegría entendida como la capacidad de disfrutar de las cosas agradables que pasan durante el juego y la inteligencia emocional total.

Respecto al análisis de las correlaciones entre IE, emociones valoradas en el GES y rendimiento académico, al igual que en las investigaciones de Pérez y Castejón (2007), en las que se evalúa la inteligencia emocional autopercebida, los resultados señalan la existencia de relaciones entre los factores emocionales y el rendimiento académico.

En este apartado cabe destacar la correlación entre adaptabilidad y rendimiento académico en EF, que fue significativa ( $p < .05$ ) en todos los juegos. La adaptabilidad en el marco teórico de Bar-On implica la capacidad para dar respuestas efectivas a los problemas que se identifican, y también supone flexibilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones y pensamientos en situaciones cambiantes. Sin embargo, en este caso, el resultado es no esperado, al ser de signo negativo. Debemos tener en cuenta que un juego motor es una realidad cambiante que evoluciona en función de múltiples factores: jugadores, relaciones entre los jugadores (colaboración-oposición, solamente colaboración o solo oposición), espacios, tiempos, móviles, etc. Los cuales vienen determinados por la lógica intrínseca del juego; y en el que para lograr el objetivo previsto, los sujetos que participan en el mismo deben adaptarse a los cambios que se producen. Cuanto mayor sea la capacidad de los jugadores para adaptarse a dichos cambios, más probabilidades tienen de acercarse a su objetivo. Con respecto a esto mismo, Parlebas (2002:148) señala:

*La lógica intrínseca está ligada directamente a los imperativos de sus reglas y, en ese sentido, para un juego dado, demuestra una permanencia... Es esa permanencia la que dota a cada juego de su identidad práxica: con independencia de la originalidad de los jugadores y de los grupos sociales implicados, la contra comunicación del rugby es violenta y objetivamente peligrosa, la del voleibol está libre de contacto y carece de riesgos serios; la barra fija, el salto de trampolín y el lanzamiento de peso inducen estereotipos motores de estricta adaptación, que ya no requieren adaptación motriz; el fútbol, la esgrima, el vuelo a vela y el kayak provocan conductas motrices de adaptabilidad, que conceden un lugar preferente a los factores de decisión.*



## 2. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

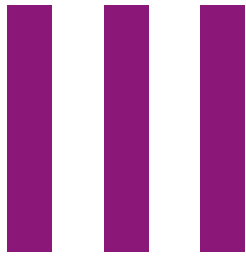
En cualquier caso, como ya se señaló en la fundamentación teórica, los resultados son diferentes según los estudios y resulta complejo establecer relaciones por varios de los factores, ya señalados: falta de acuerdo a nivel teórico sobre qué es la IE y cómo debería ser evaluada (Newsome *et al.*, 2000), cuáles son las herramientas de evaluación más adecuadas (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004), o las diferencias metodológicas que presentan los trabajos realizados (Parker *et al.*, 2004):

Cabe destacar también la correlación elevada entre la variable afecto y rendimiento académico; el juego de 100 puntos es un juego de colaboración, es decir, todos los alumnos luchaban por un objetivo común, lo cual implica complicidad con los compañeros para tener posibilidades de victoria.

El análisis estadístico de emociones en función del género, mediante la prueba *t* de Student, mostró que solo se dieron diferencias significativas en el juego de la varita en la variable felicidad, en este caso a favor de las chicas, y en el juego de 100 puntos a favor de los chicos en la variable afecto. Esto, en cierto modo, contradice la opinión popular de que el género femenino suele ser más emocional que el masculino. Los trabajos sobre la perspectiva de género en el campo de la acción motriz son amplios y variados, y resulta difícil establecer relaciones entre ellos porque se centran en diferentes dominios de acción motriz; mientras unos se centran en las prácticas motrices de cooperación (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo y Rodríguez, 2014), otros lo hacen en las de oposición (Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes, Serna, 2014), lo cual ofrece resultados diferentes con respecto a la perspectiva de género. Además influyen factores personales relacionados con las características de los participantes como puede ser el tramo de edad, el ambiente social, etc.

Otro factor que debemos considerar es que en nuestro estudio se trabajaron tanto juegos de colaboración como de oposición, o ambos a la vez; con lo cual, mientras con unos estudios se contradice, como es el caso del estudio de Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014), con otros como el de Serra, Romero-Martin, Gelpi, Rovira y Lavega (2014) los resultados se confirman.

Finalmente, nuestros resultados no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la competencia *socioemocional* y rendimiento académico en educación física en función del género. La relación entre las competencias *socioemocionales* y el género ha sido motivo de diversos estudios con resultados contradictorios (Sánchez *et al.*, 2008).



# PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

## 3. CONCLUSIONES

### • Implicaciones socioeducativas del estudio.

El propósito de nuestro estudio era investigar las relaciones existentes entre la IE, las emociones y el rendimiento académico en el juego motor.

El estudio nos ha aportado datos de gran interés en relación con los objetivos que establecimos. Lo más destacado es el camino abierto al trabajo de la IE dentro del área de EF, donde los trabajos hasta el momento son escasos. Los resultados confirman relaciones significativas existentes entre las competencias *socioemocionales* y las emociones experimentadas por los alumnos en la práctica de los diferentes juegos motores, así como también relaciones entre las propias emociones. Esto brinda un punto de inicio para educar en estas competencias.

Cada día vivimos en una sociedad más compleja, donde las competencias académicas que estaban establecidas a nivel curricular hasta hace escasas décadas, no son suficientes para que los alumnos puedan enfrentarse a las nuevas necesidades de la sociedad, y donde se hace necesaria una educación en competencias sociales y emocionales.

La necesidad de una educación en estas competencias no es una elección aleatoria o arbitraria; hay que tener en cuenta que el sistema educativo es un subsistema dentro del sistema social y responde, por tanto, a fines y demandas de la sociedad, a corrientes ideológicas, económicas, políticas... de la propia sociedad. A estos factores hay que sumar también las corrientes ideológicas y teóricas dentro del propio ámbito de la educación y su normativa vigente. Todos estos factores y otros muchos configuran los objetivos, contenidos, etc... que se enseñan dentro de un determinado modelo educativo. El actual modelo educativo demanda una educación en este tipo de competencias, señalando que el juego es un recurso didáctico ideal. Además, si tenemos en cuenta el concepto de dominio de acción motriz en toda su dimensión, cada uno de los dominios permitiría diseñar prácticas motrices orientadas a trabajar aspectos específicos de la IE, puesto que como hemos podido comprobar, entre estos elementos se dan las relaciones suficientes para llevar a cabo programas educativos orientados al desarrollo de las competencias *socioemocionales*.



### 3. CONCLUSIONES

#### • Aportaciones y limitaciones al campo de la investigación.

Este estudio supone una puerta abierta al futuro de nuevas investigaciones. Un estudio que sin duda podría completar los resultados de este, sería profundizar en las variables de las competencias *socioemocionales* que de forma específica se pueden trabajar en cada uno de los dominios de acción motriz. Otro estudio, aumentando el grado de especificidad anterior, podría ser concretar aspectos tales como la presencia o ausencia de competición para ver qué diferencias nos aportaría este factor en relación con las competencias *socioemocionales*.

Las relaciones entre competencias *socioemocionales* y rendimiento académico en educación física aluden a relaciones negativas entre la adaptabilidad y el rendimiento académico valorado mediante los estándares establecidos en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dado que este resultado no se muestra acorde con los obtenidos en la literatura sobre la importancia de la adaptabilidad para el rendimiento académico (Parlebas, 2002) consideramos recomendable seguir profundizando en futuros trabajos sobre este aspecto.

# IV

## BIBLIOGRAFÍA

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J.I., Gea, G., y 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.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventor (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2004a). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2004b). Orientación y competencias emocionales. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión social y Desarrollo de la Carrera* (124-136). Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921000.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921000.pdf)
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Punset, A., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planell, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deú.
- Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. (I)*. Cádiz: COE.
- Caillois, R. (1977) *Les jeux et les hommes*. París: Gallirnard.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 206, de 6 de septiembre de 2014.
- De Moya, M.V., Hernández-Bravo, J.R., Hernández-Bravo, J.A., y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumno universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.
- Ekman, P., y Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J., y Gil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2005). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 63-94.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Ballester, P., y Bermejo, M.R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16 (1), 7-13.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sainz, M (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica* 17 (2), 309-339.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D., y Hernández, D. (2007). Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercibida y los rasgos de la personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (p.84). Málaga, España
- Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, J., Garcés, E., y García, A. (2011). Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(2), 55-71.

- González, R., Valle, A., Núñez, J., y González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Hanin, Y.L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P., y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.
- Iglesias, M.J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467
- Jaqueira, A., Lavega, B., Lagardera, F., Araujo., y Rodrigues, M. ( 2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 15-32.
- Jiménez, M.I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79
- Jones, M.V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., y Catlin, J. (2005). Development of the Sport Emotions Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 407-431.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003) *Introducción a la Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, L. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43.
- 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.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013.



- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mestre, J.M., Palmero, F., y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (Coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Miralles, R. (2013). La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions (Tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mora, F y Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, J.A., y Martín, M.L. (2007). Inteligencia Emocional y personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examinig the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Parlebas, P. (1986). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: EPS, 4.
- Guillermar, G., Marchal, J.C., Parent, M., Parlebas, P. y Schmitt, A. (1988). *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Deportiva Agonos.
- Parlebas, P. (1988b). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una educación Física moderna*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Parlebas, P. (2010). Renovar la Teoría: objeto y método de estudio de las actividades físicas y deportivas. *Revista de educación física: Renovar la teoría práctica*, 120, 5-6.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Petrides, K., Frederickson, N., y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences* 36(2), 277-293.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J., y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socioemotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Saez de Ocariz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes., 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.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J.M (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 455-474.
- Schutte, N., Malouff, J; Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Serra, M., Romero-Martín, M.R., Gelpi, P., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2) 49-70.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

## **Inteligencia emocional e intensidad emocional en el juego motor**

---

El objetivo principal de esta obra está centrado en el análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida, las emociones experimentadas por los alumnos en los juegos motores y el rendimiento académico en Educación Física. Adicionalmente, se plantea el estudio de estas variables desde una perspectiva de género.

El análisis de los resultados del estudio realizado en un centro educativo público de la Región de Murcia permite confirmar al juego motor como un recurso ideal para educar a los alumnos en competencias socioemocionales, así como sugerir recomendaciones pedagógicas y para futuras investigaciones.

