



Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

pubinefc@gencat.cat

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

ALCARAZ-MUÑOZ, VERÓNICA; ALONSO ROQUE,
JOSÉ IGNACIO; YUSTE LUCAS, JUAN LUIS

Jugar en positivo: género y emociones en educación física

Apunts Educación Física y Deportes, vol. 33, núm. 129, 2017, Julio-Septiembre, pp. 51-63

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

DOL: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551663434004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education

VERÓNICA ALCARAZ-MUÑOZ^{1*}
JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE¹
JUAN LUIS YUSTE LUCAS¹

¹ University of Murcia (Spain)

* Correspondence: Verónica Alcaraz-Muñoz
(veronica.alcaraz2@um.es)

Abstract

In order to encourage proper emotional education in the area of physical education, it is necessary to teach students how to know, control and understand their emotions in different motor situations. The aim of this study was to analyze the experience of positive emotions in cooperation-opposition games. The participants ($N = 213$) were students between the ages of 10 and 12 at a primary school in the Region of Murcia. The qualitative data were collected through the technique of critical incidents, namely the causes of the experience of positive emotions. In the comments, mainly the boys alluded to winning the game to justify their emotional experience, while the girls also simultaneously relied on contextual factors such as having fun or laughing during the motor practice. Girls highlighted the motor relationship between players and the need to cooperate in a group and not feel rejected, primarily by the males. These results point to arguments and practical recommendations for promoting emotional physical education oriented at subjective wellbeing and the acquisition of healthy lifestyles in primary school children.

Keywords: emotional experience, cooperation-opposition, competition, gender, primary education

Introduction

Currently, there is increasing interest in learning about and addressing emotional intelligence (EI) in the field of education. The leading studies which examine training in socio-emotional competencies focus on the need to design, apply and evaluate intervention programs in the different stages of education, but the step prior to applying educational programs is teacher training (Pena & Repetto, 2008). Even more importantly, the teacher must know the emotional experiences of their students. Before applying an emotional intelligence program, it is essential to determine the

Jugar en positivo: género y emociones en educación física

VERÓNICA ALCARAZ-MUÑOZ^{1*}
JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE¹
JUAN LUIS YUSTE LUCAS¹

¹ Universidad de Murcia (España)

* Correspondencia: Verónica Alcaraz-Muñoz
(veronica.alcaraz2@um.es)

Resumen

Para favorecer una correcta educación emocional desde el área de educación física es necesario enseñar al alumnado a conocer, controlar y entender sus emociones en diferentes situaciones motrices. En este estudio se analizó la vivencia de emociones positivas en juegos de cooperación-oposición, y participaron 213 estudiantes de educación primaria de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre 10 y 12 años. Se recogieron datos de carácter cualitativo a través de la técnica de incidentes críticos, sobre las causas que originaron la vivencia de emociones positivas. En los comentarios los niños aludían principalmente al hecho de ser ganador en el juego para justificar su vivencia emocional, mientras que las niñas además de este aspecto, se apoyaban simultáneamente en factores contextuales como el hecho de divertirse o reírse durante la práctica motriz. Las niñas destacaron la relación motriz entre compañeros, la necesidad de cooperar en grupo y no sentirse rechazadas principalmente por el género masculino. Estos resultados apuntan argumentos y recomendaciones prácticas para promover una educación física emocional orientada hacia el bienestar subjetivo y a la adquisición de estilos de vida saludables en niños y niñas de educación primaria.

Palabras clave: vivencia emocional, cooperación-oposición, competición, género, educación primaria

Introducción

Actualmente, existe un aumento de interés por conocer y abordar la inteligencia emocional (IE) desde el ámbito de la educación. Los principales estudios que abordan la formación en competencias socioemocionales, ponen el centro de interés en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención en las distintas etapas educativas, pero el paso previo a la aplicación de programas educativos es la formación del personal docente (Pena & Repetto, 2008), y lo que es aún más importante, el docente debe conocer la vivencia emocional de su alumnado. Antes de aplicar un programa de educación emocional

experiences caused by our pedagogical practices, and in the field of physical education (PE) those developed via motor play.

The field of PE appears to be a suitable context for students to experience a varied repertoire of emotional experiences for integral personality development (Parlebas, 2012) because of the high interactive and affective aspects accompanying motor activity. An individual in a motor situation receives and stores information to envision, execute and take decisions, accompanied by an entire background of experiences in which the person either consciously or unconsciously expresses much of their personal history, fears, interests, joys, and, in short, their peculiar way of feeling life (Lagardera & Lavega, 2005).

In academia, greater importance is attached to the mechanical part of games in order to develop specific motor skills and abilities, setting aside one of the facets that bears the most influence on the child's motor development: affect (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012). Only through motor behavior is the person as a whole educated physiologically, cognitive, socially and affectively.

The literature consulted tells that it is necessary to favor the affective-emotional component in students so they can learn their own emotions and control their behaviors based on these emotions. Play can be a good way to accomplish this.

The Importance of Emotions in Daily Life

Human beings tend to experience different emotions in unique ways, and we react to stimuli according to our personal characteristics (Lagardera, 1999). In recent years, the interest has revolved around the development of emotional competencies, mainly emotional awareness as the first phase to be developed when learning emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007). People with this competency know what emotions they are feeling and why; they understand the links between their feelings, thoughts, words and actions; they realize that their feelings influence their performance; and they have basic knowledge of their values and goals. There is a constant interaction between emotions, thoughts and action. Emotions are constantly influencing what we

es necesario averiguar las vivencias que suscitan nuestras prácticas pedagógicas, y desde el área de educación física (EF), aquellas desarrolladas a través del juego motor.

El área de EF se presenta como un contexto adecuado para que el alumnado experimente un repertorio variado de vivencias emocionales para el desarrollo integral de la personalidad (Parlebas, 2012), por la elevada carga relacional y afectiva que acompaña a la motricidad. Un individuo en una situación motriz recibe y almacena información para concebir, ejecutar y tomar decisiones, acompañadas de todo un bagaje de vivencias donde la persona expresa, de modo consciente o inconsciente, buena parte de su historia personal, sus miedos, inquietudes, alegrías, en definitiva, de su peculiar modo de sentir la vida (Lagardera & Lavega, 2005).

Desde el ámbito académico se prioriza la parte mecánica de los juegos con la finalidad de desarrollar destrezas y habilidades motrices concretas, dejando de lado una de las facetas que más influye en el desarrollo de la motricidad del niño, como es la afectividad (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012). Solo a través de la conducta motriz se logra una formación integral de la persona: fisiológica, cognitiva, social y afectiva.

La literatura consultada nos indica que es necesario que se favorezca en el alumnado el componente afectivo-emocional para que aprendan a conocer sus propias emociones y controlar sus conductas en base a estas, y el juego puede ser un gran medio.

La importancia de las emociones en la vida diaria

Los seres humanos tendemos a experimentar diferentes emociones de una manera singular y reaccionamos ante los estímulos según nuestras características personales (Lagardera, 1999). En los últimos años, el interés se centra en el desarrollo de las competencias emocionales, principalmente en la conciencia emocional como primera fase a desarrollar en el aprendizaje de las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Las personas dotadas de esta competencia saben qué emociones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; se dan cuenta de que sus sentimientos influyen en su rendimiento, y tienen un conocimiento básico de sus valores y de sus objetivos. Se produce una interacción continua entre emoción, pensamiento y acción. Las emociones influyen constantemente en lo que pensamos y en lo que

think and do. In turn, thoughts affect the way we experience emotions and actions. Yet furthermore, actions have repercussions on thoughts and emotions (Miralles, 2013).

From ages 6 to 12, emotional education becomes extremely important given that this is the period when the ability to acquire personal autonomy is developed, and when peer relationships in social life increases. This is why developing the capacity to understand one's own emotions and others', along with emotional regulation, are of interest at these ages, (Renom, 2012).

Motor Action as the Motor of Play

The internal logic (IL) of motor play requires the player to participate intelligently in the interactions in which they must engage with the other players, the space, time and the material (Alonso, López de Sosaaga, & Segado, 2011; Parlebas, 2012).

By taking into consideration the criterion on the kind of motor interaction (relationship with others) we can distinguish four domains of motor action (Parlebas, 2012): (a) psychomotor, in which the participant acts alone (e.g., spinning tops); (b) cooperation, in which the players interact with one or more playmates (e.g., building human towers); (c) opposition, in which the player interacts with at least one adversary through body contact (e.g., arm wrestling or wrestling with another object; fencing); and (d) cooperation-opposition, in which there is both cooperation with playmates and opposition with adversaries (e.g., dodgeball).

Numerous studies (Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014) have shown that regardless of their nature, games generate states of wellbeing, since the very features of motor play are closely tied with positive emotional experiences (Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). However, play in social-motor games, that is, motor interaction with other players, even further heightens the positive emotions, primarily because of the players' cooperation (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015).

In parallel, the introduction of competition into games can influence the players' emotional experience,

hacemos. A la vez, los pensamientos afectan en la forma de experimentar las emociones y en las acciones. Pero, además, las acciones repercuten en el pensamiento y en la emoción (Miralles, 2013).

La etapa de los 6 a los 12 años es un período durante el que se desarrolla la capacidad de adquirir autonomía personal y de aumentar las relaciones entre iguales en la vida social, razón por la que cobra interés trabajar con las niñas y niños la capacidad para comprender las propias emociones y las de los demás, junto con la regulación emocional (Renom, 2012).

La acción motriz como motor del juego

La lógica interna (LI) del juego motor exige al jugador una participación inteligente en las relaciones que debe mantener con el resto de jugadores, espacio, tiempo y material (Alonso, López de Sosaaga, & Segado, 2011; Parlebas, 2012).

A partir de tomar en consideración el criterio de tipo de interacción motriz (relación con los demás) se distinguen cuatro dominios de acción motriz (Parlebas, 2012): (a) psicomotor, donde el participante actúa en solitario (el juego de la peonza), (b) de cooperación, donde los jugadores interaccionan mutuamente con uno o más compañeros (la construcción de castillos humanos); (c) de oposición, donde el jugador interacciona con al menos un adversario, mediante contacto corporal (el pulso de manos o con un objeto extracorporal; la esgrima); (d) de cooperación-oposición, donde existe tanto colaboración con compañeros como oposición con adversarios (balón prisionero).

En diversos estudios (Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014) se ha demostrado que los juegos independientemente de su naturaleza generan estados de bienestar, pues los propios rasgos del juego motor están estrechamente vinculados con la vivencia emocional positiva (Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). No obstante, el hecho de jugar en sociomotricidad, es decir, interaccionando motrizmente con los demás jugadores, eleva aún más la intensidad de emociones positivas principalmente por la colaboración entre ellos (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015).

Paralelamente, la introducción de la competición en los juegos puede influir en la vivencia emocional de los

since they are different situations: games with the presence of competition in which the players are geared toward winning and the game ends in winners and losers, versus those where there is no competition (Harvey & O'Donovan, 2011; Helmsen, Koglin, & Petermann, 2012; Lavega, Alonso et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014).

Gender from the Physical Education Perspective

The behavior between boys and girls is practically identical, considering that boys tend to express themselves more through features related to IL while girls show a slightly higher tendency to refer to external logic (EL), that is, to aspects external to the game which refer to the context or the individual characteristics of the players. Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna and Aires (2011) found that the most important aspect of IL are rules, while girls pay more attention to the motor relation. It is worth noting that the testimonies of men are always related to competitiveness while those of women are related to the positive interaction with peers. Based on the EL, the female gender refers to people's characteristics.

Likewise, Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) stated that boys gear most of their comments towards aspects of the IL of games, while females share these arguments with other aspects external to the motor situations proposed. Girls attribute the experience of positive emotions to the pleasure that comes from mutual assistance with others or the exchange of an object. Unlike boys, girls underscore other aspects associated with the context, such as having acted or laughed with a friend or having pleasant memories of a situation from their childhood.

Bearing in mind the literature consulted, we should consider that emotional education may lead to innovative educational actions to develop the motor behavior of children in an integrated fashion, encompassing the cognitive, physical, social and emotional capacities within the area of PE. It is essential to contribute to students' emotional learning through the development of emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007), and motor activities, as well as teacher training based on the conclusions drawn. These can be borne in mind for future applications in the classroom depending on the motor and emotional objective that the teacher is seeking to reach, getting the students

jugadores, ya que son situaciones distintas: los juegos con presencia de competición donde se orienta a los jugadores a conseguir la victoria y quedar diferenciados en ganadores o perdedores, y aquellos otros donde no existe competición (Harvey & O'Donovan, 2011; Helmsen, Koglin, & Petermann, 2012; Lavega, Alonso et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014).

El género desde la perspectiva de la educación física

El comportamiento entre chicos y chicas es prácticamente equitativo, considerando que los chicos tienden más a expresarse mediante rasgos relativos a la LI, y las chicas presentan una tendencia ligeramente superior a la de los chicos al referirse a la lógica externa (LE), es decir, a aspectos externos al juego que aluden al contexto o a las características individuales de los jugadores. Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna y Aires (2011) identificaron que el aspecto de la LI más relevante en los chicos son las reglas, mientras que las chicas prestan mayor atención a la relación motriz. Se debe destacar que siempre los testimonios de los hombres están vinculados a la competitividad y los de las mujeres a la interacción positiva con los compañeros. Desde la LE el género femenino hace alusión a las características de las personas.

Igualmente, Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) afirmaron que los chicos orientan mayoritariamente sus comentarios hacia variables de la LI de los juegos mientras que el género femenino comparte estos argumentos con otros aspectos externos a las situaciones motrices propuestas. Las chicas atribuyen la vivencia de emociones positivas al placer que origina la ayuda mutua con otras personas o el intercambio de un objeto. A diferencia de los chicos, las chicas subrayan otros aspectos asociados al contexto como haber actuado o reído con una amiga o tener recuerdos agradables de una situación realizada en la infancia.

Teniendo en cuenta la literatura consultada, debemos considerar que la educación emocional puede originar acciones educativas innovadoras para desarrollar la conducta motriz del niño de forma integral, abarcando las capacidades cognitivas, físicas, sociales y emocionales dentro del área de EF. Es necesario contribuir al aprendizaje emocional del alumno mediante el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007) y la motricidad, así como la formación del profesorado a raíz de las conclusiones extraídas, las cuales se podrán tener en cuenta en futuras aplicaciones en el aula según el objetivo motor y emocional que el docente se plantee

involved in their own learning. For this reason, we asked the following research questions from the gender perspective: The experience of certain emotions during motor play is due to what? How does the presence of competition influence the students' emotional experiences?

Based on these theoretical arguments, the goal of the study is to analyze the positive emotional experience in cooperation-opposition games with competition according to the gender perspective.

Material and method

Participants

In this study, 213 students (101 boys and 112 girls) aged 10 to 12 in primary school in the Region of Murcia participated in this study ($M = 10.78$; $SD = 0.675$). The students' parents or legal guardians were informed and provided their consent for these students to participate.

Procedure and Instrument

A cooperation-opposition game with competition was played in a 50-minute PE session. In this game, called *Ultimate*, the players were grouped into two equal-sized teams and had to pass a ball to their teammates without moving when throwing it, while their adversaries tried to intercept their passes. The goal was to try to take the ball to a marked space on the other side of the field to earn 1 point. The team with the most points won.

At the end of the game, the players identified their emotional experience through an *ad-hoc* instrument (Figure 1) which used eight graphic symbols (DeKlerk, Dada, & Alant, 2014) representing the facial expressions showing four positive emotions (happiness, joy, humor and affection) and four negative emotions (sadness, anger, fear and embarrassment) (Lazarus, 1991). The emotions were chosen considering their association with educational purposes (Bisquerra, 2010). Likewise, subjective comments were gathered which stressed the most significant aspects to justify this more intense emotion.

The design of the study falls within the semi-experiential methodology (McMillan & Schumacher, 2012) with a post-test, which gathered quantitative data along with subjective, qualitative comments.

conseguir, involucrando al alumnado en su propio aprendizaje. Por ello se tienen que plantear las preguntas siguientes de investigación: desde la perspectiva de género ¿a qué es debida la experimentación de determinadas emociones durante el juego motor?, ¿cómo influye en la vivencia emocional del alumnado la presencia de competición?

Con base a estos argumentos teóricos el estudio se planteó como objetivo analizar la vivencia emocional positiva en juegos de cooperación-oposición con competición según la perspectiva de género.

Material y método

Participantes

En este estudio participaron 213 estudiantes (101 chicos y 112 chicas) de educación primaria de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre 10 y 12 años ($M = 10.78$; $DE = 0.675$). Los padres o tutores legales de los alumnos fueron informados y dieron su consentimiento a dicha participación.

Procedimiento e instrumento

Se realizó un juego de cooperación-oposición con competición dentro de una sesión de 50 minutos de EF. En este juego, llamado *Ultimate*, los jugadores, agrupados en dos equipos equitativamente, deben pasarse una pelota sin desplazarse en el momento del lanzamiento, mientras que los adversarios deben interrumpir los pases. El objetivo final es intentar llevar la pelota a un espacio delimitado del campo contrario para obtener 1 punto. Gana el equipo que más puntos consiga.

Al finalizar el juego los alumnos identificaron su vivencia emocional experimentada mediante un instrumento *ad hoc* (fig. 1) a través de ocho símbolos gráficos (DeKlerk, Dada, & Alant, 2014), que representaban expresiones faciales de cuatro emociones positivas (felicidad, alegría, humor y afecto) y cuatro emociones negativas (tristeza, ira, miedo y vergüenza) (Lazarus, 1991). Las emociones fueron seleccionadas considerando su vinculación con fines educativos (Bisquerra, 2010). Asimismo, se recogieron comentarios subjetivos donde destacaban los aspectos más significativos para justificar esa emoción más intensa.

El diseño de la investigación se situó dentro de la metodología semiexperiential (McMillan & Schumacher, 2012) con post-test, donde se recogieron datos de naturaleza cuantitativa junto a comentarios subjetivos de carácter cualitativo.

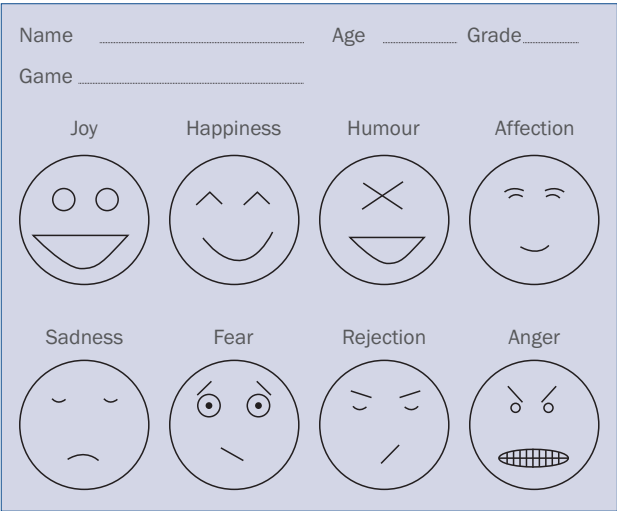


Figure 1. Ad-hoc emotional recognition instrument

Analysis of Qualitative Data

The comments on the most intense positive emotions were transcribed in a Microsoft Excel file. Following the analysis guidelines reviewed in studies like Lavega, Alonso et al. (2014), Lavega, Lagardera et al. (2014) and Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014), we first applied a deductive analysis in which each comment was classified according to the presence (1) or absence (0) of terms associated with the features of IL or EL (Table 1).

Categories		Description
IL	relation	kind of motor relation among participants
	space	use of the playing field
	time	events that occurred during the game or winning/losing
	material	use of material to participate
	rules	specific characteristics of the game
EL	time	characteristics of the time and weather
	space	maintenance conditions of the playing field
	material	basic components of the game material
	relation	permanent attributes of the players
	people	features and temporary circumstances of the people

IL: internal logic; EL: external logic.

Table 1. Deductive analysis, categories of IL and EL

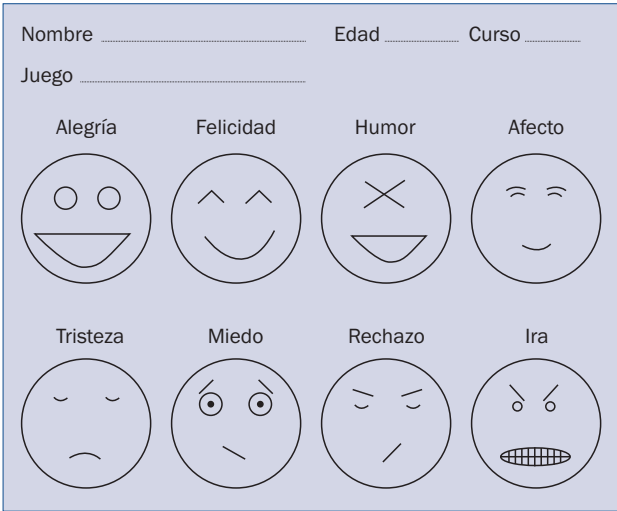


Figura 1. Instrumento ad hoc de reconocimiento emocional

Análisis de los datos cualitativos

Se transcribieron todos los comentarios sobre emociones positivas más intensas a un archivo Microsoft Excel. Siguiendo las pautas de análisis revisadas en estudios como los de Lavega, Alonso et al. (2014), Lavega, Lagardera et al. (2014) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) se aplicó un primer análisis deductivo donde cada comentario fue clasificado en función de la presencia (1) o ausencia (0) de términos asociados a rasgos de la LI o de la LE (tabla 1).

Categorías		Descripción
LI	relación	tipo de relación motriz entre participantes
	espacio	uso del terreno de juego
	tiempo	hechos ocurridos en el transcurso del juego o ganar/perder
	material	uso del material para participar
	reglas	características específicas del juego
LE	tiempo	características del tiempo y meteorología
	espacio	condiciones de mantenimiento del terreno de juego
	material	componentes básicos del material de juego
	relación	atributos permanentes de los jugadores
	personas	rasgos y circunstancias transitorias de las personas

LI: lógica interna; LE: lógica externa.

Tabla 1. Análisis deductivo, categorías de LI y LE

	Features	%	Examples
IL	Time	41	"because we won"
	Rules	10.5	"this game was really fun"
	Relation	7.4	"I liked it because they worked with me"
EL	People	35.8	"the most important thing is to have fun"
	Relation	5.3	"happiness because I played with my friends"

Table 2. Features of IL and EL in positive emotional experiences

In some messages, more than one category associated with the IL and EL of the motor situation may appear, given that the complete text of each comment was considered.

Later we proceeded to the inductive analysis, where we extracted macro- and micro-categories of wellbeing that best fit the emotional experience of the players, and finally we obtained the frequency with which the categories appeared.

Results

Aspects of IL and EL in the Subjective Experience

The participants' explanations alluded to aspects of IL to justify the positive emotional experience in 42.6% of the cases, while 37.7% of the comments simultaneously referred to features of both IL and EL. However, narrations associated exclusively with features of EL accounted for 19.7%. *Table 2* shows the detailed percentages of the features of IL and EL, along with examples of comments.

The other features like space and the object of the IL or time, space and object belonging to the EL were not mentioned.

Comments were found in which several features of IL were mentioned simultaneously, such as "because the team worked well and we won", or several features of EL, such as "I'm happy because I played with my friends", and some narrations combine features of IL and EL, such as "I'm happy because I won and I had fun with this game".

Table 3 shows the results by gender and the features of IL and EL mentioned.

	Rasgos	%	Ejemplos
LI	Tiempo	41	"porque hemos ganado"
	Reglas	10.5	"este juego ha sido muy divertido"
	Relación	7.4	"me ha gustado porque han colaborado conmigo"
LE	Personas	35.8	"lo importante es divertirse"
	Relación	5.3	"felicidad porque he jugado con mis amigos"

Tabla 2. Rasgos de la LI y LE sobre vivencia emocional positiva

En algunos mensajes podía aparecer más de una categoría asociada a la LI y a la LE de la situación motriz, puesto que se consideró el texto completo de cada comentario.

Posteriormente se procedió al análisis inductivo, donde se extrajeron macro y microcategorías de bienestar más ajustadas a la experimentación emocional de los jugadores y, por último, se obtuvo la frecuencia de aparición de categorías.

Resultados

Aspectos de las LI y LE en la vivencia subjetiva

Los participantes aludieron en sus explicaciones con un porcentaje de 42.6% a aspectos de la LI para justificar la vivencia emocional positiva, con un porcentaje de 37.7% hicieron referencia simultáneamente en sus comentarios a rasgos tanto de la LI como de la LE. Mientras que en las narraciones vinculadas únicamente a rasgos de la LE se obtuvo un porcentaje de 19.7%. En la *tabla 2* se muestran los porcentajes detallados de los rasgos de LI y LE junto a ejemplos de comentarios.

El resto de rasgos como espacio y objeto de la LI o tiempo, espacio y objeto pertenecientes a la LE no se indicaron.

Se encontraron comentarios en los que aparecían mencionados simultáneamente varios rasgos de la LI, como "porque el equipo ha funcionado muy bien y hemos ganado" o de la LE como "estoy feliz porque he jugado con mis amigos", y algunas narraciones combinaban rasgos de la LI y de la LE, como "estoy contento porque he ganado y me he divertido con este juego".

En la *tabla 3* se muestran los resultados obtenidos según el género y los rasgos de la LI y LE mencionados.

	Features	Boys (%)	Girls (%)
IL	Time	41.2	39.1
	Rules	20.6	7.8
	Relation	0	10.9
EL	People	29.4	37.5
	Relation	8.8	4.7

Table 3. Features of IL and EL mentioned in the subjective explanations about the positive emotional experience, by gender

Macro- and Micro-Categories Resulting from the Subjective Experience

Another inductive categorization more fitting the details that the participants described in their comments was applied (*Table 4*).

With the analysis of the complete text in the comments, we found simultaneous mentions of different macro-categories in the same comment, such as “*because we won*” (wellbeing because of winning), “*I laughed*” (wellbeing because of laughter) and “*I had fun*” (wellbeing because of fun).

Likewise, the comments were analyzed from the gender perspective (*Table 5*) in order to ascertain whether or not there were differences between boys and girls when they justified their positive emotional experience during the cooperation-opposition game with competition.

Macro-categories and micro-categories of wellbeing	%
because of winning	33.5
<i>feels happy because they won</i>	17.6
<i>feels happy because their team won</i>	9.4
<i>feels happy because their team won big</i>	2.4
because of fun	19.8
<i>enjoys playing</i>	17.6
because of laughter	8
<i>feels good laughing when playing</i>	8.2
<i>because of teamwork</i>	6.9
<i>feels that the entire team worked together</i>	5.9
<i>feels that the team worked with him</i>	2.4
<i>despite losing</i>	6.9
<i>feels happy even though their team lost</i>	5.5
because of playing with friends	5.7
<i>had fun playing with friends</i>	5.4
because of liking the game	3.4
because of participating	3.4
because of the emotion experienced: joy and compassion	2.3
because of efficacy in the game	2.3
despite the emotion felt: insecurity or fear	2.3

Table 4. Macro- and micro-categories extracted through inductive analysis

	Rasgos	Niños (%)	Niñas (%)
LI	Tiempo	41.2	39.1
	Reglas	20.6	7.8
	Relación	0	10.9
LE	Personas	29.4	37.5
	Relación	8.8	4.7

Tabla 3. Rasgos de la LI y LE en las explicaciones subjetivas sobre vivencia emocional positiva, mencionados en función del género

Macro y microcategorías consecuentes de la vivencia subjetiva

Se aplicó otra categorización de carácter inductivo más ajustada a los detalles que los participantes describían en sus comentarios (*tabla 4*).

Con el análisis de texto completo en los comentarios se encontraron menciones simultáneas de distintas macrocategorías en un mismo comentario, tales como “*porque hemos ganado (bienestar por ganar), me he reído (bienestar por risas) y me lo he pasado bien (bienestar por diversión)*”.

Del mismo modo, los comentarios fueron analizados desde la perspectiva de género (*tabla 5*), con la finalidad de averiguar si existían o no diferencias entre niños y niñas cuando justifican su vivencia emocional positiva experimentada durante un juego de cooperación-oposición con competición.

Macrocategorías y microcategorías de bienestar	%
por ganar	33.5
<i>se siente feliz porque ha ganado</i>	17.6
<i>se siente feliz porque su equipo ha ganado</i>	9.4
<i>se siente feliz porque su equipo ha ganado con diferencia</i>	2.4
por diversión	19.8
<i>disfruta jugando</i>	17.6
por risas	8
<i>le produce bienestar reírse jugando</i>	8.2
<i>por colaboración del equipo</i>	6.9
<i>siente que el equipo completo ha colaborado</i>	5.9
<i>siente que el equipo ha colaborado con él</i>	2.4
<i>a pesar de la derrota</i>	6.9
<i>se siente feliz aunque su equipo ha perdido</i>	5.5
por jugar con amigos	5.7
<i>se ha divertido jugando con sus amigos</i>	5.4
por gustar el juego	3.4
por participar	3.4
por emoción sentida: alegría y compasión	2.3
por eficacia en el juego	2.3
a pesar de la emoción sentida: inseguridad o miedo	2.3

Tabla 4. Macro y microcategorías extraídas mediante análisis inductivo

Macro-categories of wellbeing	Boys (%)	Girls (%)
because of winning	46.7	26.8
because of fun	26.7	16.1
because of laughter	6.7	8.9
because of playing with friends	6.7	5.3
because of liking the game	3.3	3.6
because of teamwork	0	10.7
despite defeat	0	10.7
because of participating	0	5.3
because of the emotion experienced: joy and compassion	0	3.6
because of efficacy in the game	0	3.6
despite cheating	3.3	0
despite not liking the game	3.3	0
despite the emotion felt: insecurity or fear	0	1.8
because of effort	0	1.8
because of because of the other team	0	1.8
because of personality	1.2	0

Table 5. Analysis of macro-categories extracted by gender

Macrocategorías de bienestar	Niños (%)	Niñas (%)
por ganar	46.7	26.8
por diversión	26.7	16.1
por risas	6.7	8.9
por jugar con amigos	6.7	5.3
por gustar el juego	3.3	3.6
por colaboración del equipo	0	10.7
a pesar de la derrota	0	10.7
por participar	0	5.3
por emoción sentida: alegría y compasión	0	3.6
por eficacia en el juego	0	3.6
a pesar de las trampas	3.3	0
a pesar de no gustar el juego	3.3	0
a pesar de la emoción sentida: inseguridad o miedo	0	1.8
por esfuerzo	0	1.8
por equipo contrario	0	1.8
por personalidad	1.2	0

Tabla 5. Análisis de macrocategorías extraídas en función del género

Discussion

The main purpose of this study was to analyze, from the gender perspective, the relationship between practicing a cooperation-opposition game with competition and aspects that influence the experience of positive emotions.

Internal Logic as a Motor to Arouse Positive Emotions

The analysis of the qualitative data showed that the students in primary education primarily paid attention to features of IL to justify their experience of the most intense positive emotions in a cooperation-opposition game with competition, just as in the studies by Lagardera et al. (2011), Lavega, Lagardera et al. (2014), Miralles (2013) and Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014). This may be due to the close ties between positive emotional experiences and the characteristics of the IL, given that they determine the way the player acts (Alonso et al., 2011).

On the other hand, the simultaneous combination of features of IL and EL as a second way of justifying the emotional experience showed that students base themselves primarily on the rules, time, material, relation and space as the main elements of the game itself to justify what they felt, but they did

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue analizar, desde la perspectiva de género, la relación entre la práctica de un juego de cooperación-oposición con competición y aspectos que influyen en la experimentación emociones positivas.

La lógica interna como motor para suscitar emociones positivas

El análisis de los datos cualitativos mostró que estos estudiantes de educación primaria atendieron principalmente a rasgos de la LI para justificar su experimentación de emociones positivas más intensas en un juego de cooperación-oposición con competición, al igual que en estudios de Lagardera et al. (2011), Lavega, Lagardera et al. (2014), Miralles (2013) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014); el motivo quizás es la relación existente entre la vivencia emocional positiva y las características de la LI, puesto que estas determinan el modo de actuar del jugador (Alonso et al., 2011).

Por otro lado, la combinación simultánea de rasgos de la LI y de la LE como segundo modo de justificar la vivencia emocional mostró que los alumnos se basaron principalmente en las reglas, el tiempo, el material, la relación y el espacio como elementos propios del juego para justificar lo que sintieron, pero no olvidaron el

not forget the context in which the motor situation took place, similar to other studies (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). This may be due to students' psychological and social development, because at this stage, specifically ages 6 to 12, children are seeking to strengthen interpersonal relationships with their peers. Hence, they attach equal importance to the EL of the game, more specifically to playing with friends of laughing and having fun with them (Renom, 2012).

Gender and Internal/External Logic of the Game for the Positive Emotional Experience

This study shows that in this specific case gender showed two very different trends. Boys primarily justified their experience of positive emotions with IL variables, while girls shared these arguments with other external aspects that influenced the motor situation proposed. This finding is corroborated by the results of other studies (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). In their comments, boys mentioned elements of the IL of the game, while the girls shared these arguments with others external to the game. Girls attributed their experience of positive emotions to the wellbeing that comes from helping each other, exchanging laughter or playing with a friend. Thus, unlike boys, they do not ignore those aspects which also enrich this motor situation.

Based on the IL, the boys referred to time and the rules, just like the girls, who also mentioned time more frequently, although unlike the boys, other aspects related to social relationships were also significant to girls. Specifically, the girls stressed the motor interaction as a feature of the IL, as they deemed cooperation among the entire team important, as well as the fact that the team cooperated with them and they did not feel rejected. This may be due to the close relationship between positive emotions and cooperation (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015). These findings match those of another study by Lagardera et al. (2011), which found that girls attached more importance to social relationships and to the characteristics of people than boys, who found winning much more important in a competitive game. However, the development of the study offers new

contexto donde se desarrolló esta situación motriz, como sucedió en otras investigaciones (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Tal vez debido al desarrollo psicosocial y social en el que se encuentra este alumnado, ya que en esta etapa concretamente de los 6 a 12 años los niños/as buscan afianzar relaciones interpersonales con sus iguales, razón por la que conceden tanta importancia a la LE del juego, más concretamente, al hecho de jugar con amigos o reírse y disfrutar con ellos (Renom, 2012).

Género y lógica interna/externa del juego para la vivencia emocional positiva

Este estudio puso de manifiesto que el género en este caso concreto estableció dos tendencias muy diferenciadas. Los niños justificaron mayoritariamente su experimentación de emociones positivas con variables de la LI, mientras que las niñas compartieron estos argumentos con otros aspectos externos que influyeron en la situación motriz propuesta. Este hallazgo se corrobora con los resultados de otras investigaciones (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Los niños aludieron en sus comentarios a elementos de la LI del juego, mientras que las niñas compartieron estos argumentos junto a otros de ámbito externo al juego. Las niñas atribuyeron la vivencia de emociones positivas al bienestar que origina la ayuda mutua con otras personas, el intercambio de risas o jugar con una amiga, pues a diferencia de los niños ellas no olvidan esos aspectos que también enriquecen esa situación motriz.

Desde la LI el género masculino hizo referencia al tiempo y a las reglas, al igual que el género femenino que también aludió con mayor frecuencia al tiempo, aunque a diferencia de los chicos, para ellas eran significativos aspectos relativos a las relaciones sociales. Concretamente, las chicas destacaron la interacción motriz como rasgo de la LI al considerar importante la colaboración del equipo completo o que este cooperase con ellas y no sentirse rechazadas, quizás se debe a la estrecha relación entre las emociones positivas y la colaboración (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015). Estos datos coincidieron con otro estudio de Lagardera et al. (2011) donde se afirmaba que las niñas otorgaban mayor importancia a las relaciones sociales y a las características de las personas, a diferencia de los niños para los que ganar era mucho más relevante en un juego competitivo. No obstante, el desarrollo de esta investigación aporta como novedad que las niñas, al igual que

insight into the fact that within IL, both girls and boys consider winning or losing the game to be important (Harvey & O'Donovan, 2011). However, it is also true that girls bear in mind the internal relation they have with the other players to justify their positive emotions, unlike boys, who did not mention this in any comment.

With regard to EL, both boys and girls justified their positive emotions with the "people" variable with high values, stressing aspects related to the context such as having played with their friends or having laughed during the motor practice. These results are corroborated by those obtained in the study by Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014).

The Logic of the Game Analyzed from the Macro- and Micro-Categories by Gender

Based on the IL considering the motor relation which happens in the game, the girls showed a notable difference compared to the boys, given that they considered the fact that the entire team worked together or cooperated with them to justify their positive emotional experience. This shows that during play, girls tend to more readily experience fear or insecurity at being rejected by the team or by a specific player than boys (Helmsen et al., 2012), but at the end of the game they manage to experience a sense of wellbeing. This may have been due to females' higher emotional facilitation skills than males, meaning their willingness to always conduct their emotions positively in unpleasant situations (Castro-Schilo & Kee, 2010; Farrelly & Austin, 2007; McIntyre, 2010). Likewise, this justifies the fact that the comments in which wellbeing was justified despite defeat or despite the emotion felt only came from the girls. On these occasions, even when they lost, girls attached more importance to cooperating with classmates or laughing and playing with their friends. However, being on the losing team was still important in recognizing their emotional experience. In this sense, when the decision is taken to use competition with primary students, it is essential to ensure that they all have the same chance of winning somewhat regularly (Miralles, 2013). In this way, we are fostering the experience of positive emotions along with healthy lifestyles and subjective wellbeing.

los niños, dentro de la LI también consideran importante el hecho de ser ganador o perdedor en el juego (Harvey & O'Donovan, 2011). Aunque sí que es cierto que ellas tienen en cuenta la relación interna que se mantiene con el resto de jugadores como justificante de sus emociones positivas a diferencia de los chicos, que no lo comentaron en ningún caso.

En relación con la LE, tanto los chicos como las chicas justificaron con valores elevados sus emociones positivas con la variable "personas", subrayando aspectos asociados al contexto como haber jugado con sus amigos o reído durante la práctica motriz, estos resultados se corroboran con los obtenidos en la investigación de Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014).

La lógica del juego analizada desde las macro y microcategorías, en función del género

Desde la LI considerando la relación motriz que sucede en el juego, las niñas mostraron una notable diferencia en relación con los niños, puesto que consideraron relevante para la justificación de su vivencia emocional positiva que el equipo completo colaborase o que este cooperase con ellas. Este hecho mostró que las niñas, a diferencia de los niños, durante el juego solían estar más predispuestas a experimentar miedo o inseguridad al sentirse rechazadas por el equipo o por un jugador en concreto (Helmsen et al., 2012), pero al finalizar el juego lograban experimentar una sensación de bienestar. Tal vez este hecho se deba a la habilidad de facilitación emocional que posee el género femenino frente al masculino, entendida como la predisposición a dirigir siempre sus emociones de modo positivo ante situaciones desagradables (Castro-Schilo & Kee, 2010; Farrelly & Austin, 2007; McIntyre, 2010). Del mismo modo, queda justificado el hecho de que los comentarios en los que se justificó bienestar a pesar de la derrota o a pesar de la emoción sentida únicamente pertenecieran a las niñas. Ellas concedieron mayor importancia en esas ocasiones, aun habiendo perdido, al hecho de colaborar con compañeros y reírse o jugar con sus amigos. No obstante, el resultar perdedor sigue siendo relevante para reconocer su vivencia emocional. En este sentido, cuando se decide utilizar la competición con alumnado de primaria es necesario garantizar que todos tengan las mismas posibilidades de ganar con cierta regularidad (Miralles, 2013). De ese modo se favorecerá la vivencia de emociones positivas junto a estilos de vida saludable y de bienestar subjetivo.

Conclusions

Based on the objective, the results and the analysis performed, we can make the following statements:

1. Students in primary school mainly justify their positive emotional experience with features of the IL of the game, followed by a simultaneous combination of features of the IL and the EL, leaving emotions justified solely by contextual aspects of the motor practice in last place.

2. Males primarily justified their experience of positive emotions with aspects of the IL: time (being winner or loser) and rules.

3. In their narrations, females simultaneously alluded to features of the IL and EL. Based on the IL, the variables were time and relation, the latter ignored by the boys; based on the EL, they cited having played with their friends or laughed during the motor practice.

Finally, we should note certain aspects which were only able to be distinguished through the macro- and micro-categories, according to gender:

4. Within the feature of relation in IL, the girls justified their positive emotions by cooperation with the entire team or the team cooperating with them, revealing that they feel a fear of being rejected on the team or by some particular member of the team.

5. Likewise, even though the girls considered winning or losing the game important in justifying their positive emotions, when losing they prioritized a sense of wellbeing caused by cooperation with their classmates or laughing or playing with friends.

Educational Applications

The results of this study show the need to learn more about the relationship between the practice of motor games and the experience of emotions. In the field of PE, the use of motor games allows students to experience a wide range of emotions. From the theoretical standpoint, it is necessary to keep researching this topic, especially in primary school. From a methodological standpoint, this article shows the need to use both qualitative data and inductive analysis because of their important contributions to the area of emotional experienced based on true educational practice.

Conclusiones

Con base en el objetivo planteado, los resultados obtenidos y el análisis realizado, podemos establecer las siguientes afirmaciones:

1. El alumnado de la etapa de primaria razonó principalmente su vivencia emocional positiva con rasgos de la LI del juego, seguida de la combinación simultánea de rasgos de la LI y de la LE, dejando en último lugar las emociones justificadas solamente con aspectos contextuales de la práctica motriz.

2. El género masculino justificó principalmente su experimentación de emociones positivas con aspectos de LI: tiempo (ser ganador o perdedor) y reglas.

3. El género femenino aludió simultáneamente en sus narraciones a rasgos de la LI y de la LE. Desde la LI las variables tiempo y relación, esta última ignorada por los chicos, y desde la LE el haber jugado con sus amigos o reído durante la práctica motriz.

Finalmente, cabe detallar aspectos que solo han podido ser diferenciados mediante las macro y microcategorías, en función del género:

4. Las niñas dentro del rasgo de relación de la LI razonaron sus emociones positivas con la colaboración del equipo completo o con el hecho que este coopere con ellas, considerando así que sienten miedo a sentirse rechazadas en el equipo o por algún miembro de éste en particular.

5. Asimismo, aunque las chicas consideraron importante el hecho de ganar o perder en el juego para justificar sus emociones positivas, ante la derrota priorizó una sensación de bienestar provocada por la colaboración con compañeros o por reírse y jugar con amigos.

Aplicaciones educativas

Los resultados de este estudio muestran la necesidad de conocer mejor la relación entre la práctica de juegos motores y la experimentación de emociones. Desde el área de EF, el uso de los juegos motores permite a los estudiantes experimentar un gran repertorio de vivencias emocionales. Desde el punto de vista teórico, es necesario seguir investigando sobre este tema, y sobre todo, en la etapa de educación primaria. Desde un punto de vista metodológico, el artículo muestra la necesidad de tratar con datos de carácter cualitativo y análisis inductivo, por su importante contribución al ámbito de la vivencia emocional basado en la verdadera práctica educativa.

Acknowledgements

The authors benefited from a cooperation grant in the Department of Artistic, Musical and Dynamic Expression at the University of Murcia (2014 – 2015) from the Ministry of Education, Culture and Sport.

Conflict of Interests

None.

Agradecimientos

Agradecemos la concesión de una beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia (2014 – 2015).

Conflicto de intereses

Ninguno.

References | Referencias

- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Cayero & J. Calleja (Coord.), *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297
- Castro-Schilo, L., & Kee, D. W. (2010). Gender differences in the relationship between emotional intelligence and right hemisphere lateralization for facial processing. *Brain and Cognition*, 73(1), 62-67. doi:10.1016/j.bandc.2010.03.003
- DeKlerk, H. M., Dada, S., & Alant, E. (2014). Children's identification of graphic symbols representing four basic emotions. Comparison of Afrikaans-speaking and Sepedi-speaking children. *Journal of Communication Disorders*, 52, 1-15. doi:10.1016/j.jcomdis.2014.05.006
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management. The Case of Work Teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69. doi:10.1108/eb022923
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la socio-motricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (117), 23-32. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1043-1063. doi:10.1080/02699930601069404
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(6), 767-787. doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschooler. The mediating role of social information. *Child Psychiatry Human Development*, 43(1), 87-101. doi:10.1007/s10578-011-0252-3
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes* (56), 99-106.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Revista Tándem Didáctica de la educación física*, 18, 79-101.
- Lagardera, F., Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & Aires, P. (octubre, 2011). Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. doi:10.1080/02701367.2014.961048
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 617-622. doi:10.1016/j.paid.2009.12.019
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- 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, Lleida, España.
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pena, M., & 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.
- Renom, A. (Coord.) (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 - 12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. doi:10.6018/j/194091
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.