

Educació física emocional a secundària. El paper de la sociomotricitat

Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity

CONXITA DURAN DELGADO
PERE LAVEGA BURGUÉS
ANTONI PLANAS ANZANO

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya - Centre de Lleida (Espanya)

ROBERT MUÑOZ MARTINEZ

IES Sant Sadurní d'Anoia - Barcelona (Espanya)

GABRIEL PUBILL SOLER

IES Flix - Tarragona (Espanya)

Autora per a la correspondència

Conxita Duran Delgado
cduran@inefc.es

Resum

L'educació física pot exercir un paper destacat en l'educació de competències emocionals, les quals repercuten directament en el rendiment acadèmic de l'alumnat i en la millora del seu benestar subjectiu. En aquest treball es va examinar la vivència emocional d'adolescents en diferents classes de jocs esportius, amb presència i absència de competició. Va correspondre a un disseny quasi-experimental de mesures repetides. Hi van participar 220 estudiants d'ESO i batxillerat de 5 centres educatius de Catalunya i València. Es van fer 4 sessions basades en diferents famílies de jocs esportius. A través de l'escala validada *Games and emotions Scale* (GES) els alumnes van identificar la vivència emocional originada en cada joc. L'anàlisi de les dades es va fer mitjançant equacions d'estimació generalitzades (GEE). El model va considerar els factors intraparticipants: 1) domini d'acció motriu; 2) competició i 3) tipus d'emoció i els factors entre-participants, que van ser: 1) gènere, i 2) historial esportiu. Dels resultats s'obtenen tres descobertes principals: a) el paper destacat dels jocs sociomotors per promoure emocions positives intenses; b) la presència d'adversaris (en jocs d'oposició i de cooperació-oposició) augmenta la intensitat de les emocions negatives; c) la introducció de la competició incrementa la intensitat de les emocions positives en els jocs psicomotors i els valors de les emocions negatives en els jocs sociomotors. Aquest estudi aporta arguments científics i recomanacions pràctiques per promoure una educació física emocional orientada cap al benestar subjectiu i a l'adquisició d'estils de vida saludables en adolescents.

Paraules clau: educació física, emocions, joc, Educació Secundària Obligatoria (ESO), competició

Abstract

Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity

Physical education can play a significant role in the education of emotional skills which directly affect the academic performance of students and improve their subjective wellbeing. This paper examines the emotional experience of adolescents in different kinds of sports games with and without competition. It involves a quasi-experimental repeated measures design. 220 students doing lower and upper secondary education at 5 schools in Catalonia and Valencia took part in it. 4 sessions based on different sets of sports games were held. Using the validated Games and Emotions Scale (GES) the students identified the emotional experience arising in each game. The data analysis was performed using generalised estimating equations (GEE). The model considered within-participants factors, which were 1) motor action domain, 2) competition and 3) type of emotion, and between-participants factors, which were 1) gender and 2) sports background. The results led to three main findings: a) the prominent role of sociomotor games in promoting strong positive emotions; b) the presence of adversaries (in competition and cooperation-competition games) increases the intensity of negative emotions; c) the introduction of competition increases the intensity of positive emotions in psychomotor games and the values of negative emotions in sociomotor games. This study provides a scientific rationale and practical recommendations to promote emotional physical education geared towards subjective wellbeing and the acquisition of healthy lifestyles by adolescents.

Keywords: physical education, emotions, game, compulsory secondary education (ESO), competition

Introducció

La presa de consciència emocional en l'educació física de secundària

L'educació física és un escenari propici per a què l'alumnat experimenti un repertori extraordinari de vivències motrius associades a l'adquisició d'aprenentatges que poden contribuir al desenvolupament integral de la seva personalitat (Parlebas, 2001). Entre els múltiples aprenentatges que es poden estimular, a través de diferents tipus de pràctiques, com els esports, els jocs motors, l'expressió motriu o la introjecció motriu (Alonso, de Robles, & Segat, 2011; Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013) mereix especial interès el desenvolupament sociopersonal i més concretament, l'educació de competències emocionals (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

El concepte de competència emocional és un constructe ampli que suposa anar més enllà del concepte d'intel·ligència emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) ja que inclou "el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de manera apropiada els fenòmens emocionals" (Bisquerra & Pérez, 2007, pàg. 66). Aquesta competència implica saber manejar de manera adequada en diferents contextos de la vida les emocions tant en relació amb un mateix com en relació amb la resta de persones (Bisquerra, 2003; Saarni, 2000). En l'àmbit educatiu hi ha evidències que els coneixements acadèmics s'aprenen millor si l'alumnat està motivat, controla els seus impulsos i per tant controla adequadament les seves emocions (Bisquerra & Pérez, 2007).

En aquest context, s'identifica la presa de consciència emocional com la primera fase a desenvolupar en l'aprenentatge de competències emocionals (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Filella, & Soldevila, 2010; Saarni, 1997; 2000). En aquesta fase també denominada consciència del propi estat emocional (Saarni, 1997, 2000) o autoconsciència emocional (Goleman, 1995) es pretén dotar l'alumne de la capacitat de percebre i identificar amb precisió les pròpies emocions, donar nom a aquestes emocions i també comprendre les

dels altres. S'ha vist que el reconeixement de les emocions personals afavoreix altres habilitats com l'autoregulació d'aquestes emocions, mentre que l'habilitat de reconèixer i interpretar les emocions dels altres facilita la integració en el grup i la regulació de les relacions socioemocionals que s'estableixen entre els diferents membres (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).¹ Per dotar de manera i contingut al procés, s'ha encunyat el terme educació física emocional (p.e., Lavega, March et al. 2013; Miralles, 2013; Pellicer, 2011) i s'han elaborat programes que permeten abordar l'educació de les emocions en l'àmbit de l'educació física (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

En l'educació física de secundària els alumnes adolescents poden veure afavorit el seu creixement integral si s'apliquen programes adequats d'educació física generadors d'experiències emocionals positives (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Moreno-Murcia & Hernández, 2009). L'adolescència és una fase del desenvolupament de la persona on l'ésser humà es fa conscient dels seus estats afectius i de l'efecte que les manifestacions d'aquests estats poden arribar a tenir. En aquesta fase s'inicia la definició de la capacitat per prendre en consideració les particularitats d'un mateix i dels altres, la personalitat, les preferències i la manera particular de viure emocionalment les situacions (Bisquerra, 2003). És per tant, una etapa clau per a la intervenció educativa en el desenvolupament de les competències emocionals i les habilitats socials (López, 2008). Diversos estudis han trobat relacions significatives entre la capacitat de percebre, comprendre i regular les pròpies emocions amb la capacitat de generalitzar aquestes habilitats a les emocions dels altres i per tant de millorar la vida en societat (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005).

En l'àmbit de l'educació física, quan el professor invita l'alumnat a participar en un joc motor, els protagonistes s'introdueixen en un laboratori excepcional de vivències motrius i per tant intercanvis emocionals (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001). Per actuar en un joc amb intel·ligència emocional l'alumnat ha d'aprendre a percebre i comprendre

¹ A partir del model teòric de Bisquerra (2000) s'identifiquen tres tipus d'emocions en funció de la valoració que fa la persona davant una situació o estímul. Si la valoració és positiva i està orientada cap al benestar subjectiu es desencadenen emocions positives (com alegria, humor, amor i felicitat). En canvi si la situació allunya la persona del benestar subjectiu suscita emocions negatives (com ira, tristesa, rebuig, por, ansietat i vergonya). Finalment, es consideren les emocions ambigües (com sorpresa, esperança i compassió) ja que poden tenir una orientació positiva o negativa en funció de les circumstàncies de cada moment.

les emocions, així com saber expressar-les de manera apropiada (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer 1990).

Per aquest motiu, el desenvolupament de la intel·ligència emocional intrapersonal en el joc també va acompanyat del creixement social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). En aquestes condicions l'alumnat pot establir relacions més amistoses i menys agressives amb els altres participants de joc, ja siguin companys o adversaris (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013; Pérez-Escoda et al., 2010). La presa de consciència de les pròpies emocions suposa un primer pas en l'adquisició de competències emocionals que permetrà avançar en la capacitat per regular la resposta emocional davant situacions favorables i també adverses (Bisquerra, 2000).

Aprendre a dialogar motriument amb altres persones

El joc motor pot exercir un paper destacat en l'adolescència atès que és una etapa caracteritzada per la diferenciació, l'inconformisme, l'enfrontament amb els altres i el desafiament a la norma (López, 2008). En participar de qualsevol joc, l'alumne s'introdueix en un univers democràtic regit per l'acceptació de les regles, és a dir, del conjunt de drets i prohibicions que estableix el codi del joc (Parlebas, 2001). Les regles de qualsevol joc estableixen uns límits en les relacions interpersonals i eleva cada partida a la categoria d'aula de relacions socials i emocionals (Lagardera & Lavega, 2003). La lògica interna de tot joc exigeix a l'alumne una participació intel·ligent en les relacions que ha d'establir amb la resta de participants, així com en l'ús de l'espai, el temps i el material (Alonso, de Robles et al., 2011).

El professorat d'educació física pot introduir l'alumnat en dues grans famílies d'experiències motrius: d'una banda els jocs psicomotors en què la persona no interactua amb altres participants, tot posant-se a prova i identificant les seves limitacions i competències motrius. Paral·lelament es poden emprar els jocs sociomotors en què els alumnes interactuen motriument entre ells, establint un diàleg motor i emocional tant amb companys (en els jocs de cooperació), com amb adversaris (en els jocs d'oposició) o amb ambdós (en els jocs de cooperació-oposició) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

La lògica interna dels jocs sociomotors reclama actuar amb intel·ligència sociomotriu i alhora amb intel·ligència emocional, ja que en aquest escenari qualsevol resposta motriu i emocional estan determinades per la interacció amb les altres persones que hi intervenen (Lavega, Araújo, Jaqueira, 2013). La intel·ligència sociomotriu està íntimament associada al diàleg o comunicació motriu que s'estableix amb els altres participants. En els jocs amb companys, l'adolescent ha de participar d'un diàleg convergent amb els jugadors del seu equip. Cada persona contribueix a la construcció d'un mateix discurs de natura motriu que el porti a aconseguir un objectiu comú. En canvi, quan intervenen adversaris, l'alumne ha d'establir un diàleg en què divergeixen els interessos i objectius que cal aconseguir. En ambdós tipus de diàlegs (amb companys i amb adversaris) la lògica interna d'aquests jocs també exigeix dialogar amb intel·ligència emocional ja que activen processos d'empatia motriu (Rovira, 2010). En realitat es tracta de processos d'empatia sociomotriu (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001) ja que en aquestes situacions una persona en interacció intenta captar el punt de vista d'un altre jugador i ho té en compte en cadascuna de les seves conductes motrius. Cada alumne ha d'actuar en funció de les actituds, intencions i projectes que atribueix als altres. Les conductes empàtiques inclouen una càrrega cognitiva (estimació de les distàncies i de les velocitats dels desplaçaments; lectura de les respostes dels companys i dels adversaris; anticipació...) i també afectiva (percepció d'emocions, maneig d'emocions davant una situació de risc, desig de guanyar, reaccions emocionals davant situacions imprevistes...) (Parlebas, 2001).

L'empatia sociomotriu exigeix a l'adolescent abandonar el seu propi punt de vista i adoptar un altre centre de perspectiva, tot posant-se al lloc de la resta de participants. Aquesta descentració té una funció clau en les accions coordinades entre els membres d'un mateix equip i també enfront dels adversaris (en els regatejos, desmarcatges o jugades d'estratègia). L'empatia i descentrament sociomotor són tímids en les primeres edats, quan els alumnes són massa egocèntrics, i es poden observar una major presència a mesura que el nen creix (Parlebas, 2001). Per això, en l'adolescència la seva presència pot ser una evidència extraordinària que confirmi la maduresa afectiva i el domini cognitiu dels alumnes.

En diferents estudis s'ha observat que els participants en jocs esportius perceben més positivament el fet de jugar en situacions sociomotrius que jugar en solitari

(Alonso, de Robles et al. 2011; Broetto, 2005; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011; Lavega, March et al. 2013). Per aquest motiu tot docent hauria d'aprofitar aquest tipus de pràctiques lúdiques per afavorir un ampli ventall d'experiències motrius que ajudin a desenvolupar competències emocionals (Bisquerra, 2000; Pérez-Escoda et al. 2010).

Paral·lelament, cal indicar que la introducció de la competició en els diferents tipus de jocs pot suscitar diferents vivències emocionals, ja que l'aventura motriu és molt diferent si s'orienta l'alumnat cap a un marcador que distingeixi els participants en vencedors i en perdors, respecte a un altre tipus de jocs en què no hi ha un marcador final (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010, Alonso, García & Lucas, 2013; Harvey & O'Donovan, 2011; Lagardera, & Lavega, 2003).

Per tot això, l'educació física ofereix l'oportunitat d'utilitzar el joc com a camp d'assaig i aprenentatge de l'afectivitat a favor de la promoció d'una educació física orientada cap al benestar subjectiu.

Tot basant-se en aquests arguments teòrics aquesta investigació va plantejar dos objectius principals:

- a) Examinar la influència del tipus d'interacció motriu (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació-oposició) dels jocs en la vivència d'emocions (positives, negatives i ambigües) en l'alumnat d'educació secundària.
- b) Examinar la influència de la presència o absència de competició (comparació de resultats) amb la vivència d'emocions (positives, negatives i ambigües) en l'alumnat d'educació secundària.

Metodologia

L'estudi va correspondre a un disseny quasi-experimental en què els participants no es van assignar a l'atzar sinó que els grups, en ser escolars, ja estaven formats abans d'aquesta investigació. A més a més, en aquest treball es van manipular dues variables independents (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2010), tipus de joc (domini d'acció motriu) i competició (presència o absència) per veure la seva influència sobre la intensitat emocional.

Participants

En aquest estudi van participar 220 estudiants d'ESO i batxillerat (rang d'edat de 12 a

17 anys; $M_{edat} = 14,3$ anys, $DT = 1,93$ anys); 110 nois (54,10 %) i 119 noies (45,90 %), pertanyents a cinc centres educatius de les comunitats de Catalunya i València: 78 (35,45 %) de l'IES Narcís Monturiol de Girona, 68 (30,90 %) de l'IES Victòria Kent d'Elx, 34 (15,45 %) de l'IES Verdager de Sant Sadurn d'Anoia, Barcelona, 22 (10,00 %), de l'IES Flix de Tarragona i 18 (8,18 %), de l'IES Betula Alba d'Elx. Tots els participants van donar el seu consentiment per participar en aquest estudi que també va ser aprovat pel Comitè d'Ètica de la Universitat de Lleida.

Instrument i procediment

Es van dur a terme 4 sessions de 50 minuts dins l'assignatura d'educació física, liderades pel professorat responsable de l'assignatura en cadascun dels centres. Els docents van participar en un curs de formació en educació física emocional, en què es van unificar els criteris d'aplicació dels jocs esportius emprats. La selecció de les tasques motrius es va basar en els criteris següents: (a) es van emprar jocs esportius; (b) els quatre dominis d'acció motriu van estar representats pels jocs esportius emprats; (c) els jocs esportius escollits presentaven únicament incertesa informativa de base social; (d) encara que els jocs esportius podien tenir una durada diferent, al final cada domini va originar una experiència motriu de 3 hores i 20 minuts; (e) la 1a i 3a sessions van emprar jocs competitiu; la 2a i la 4a van introduir jocs sense competició.

Per a la identificació de la intensitat en la vivència d'emocions es va emprar l'escala GES (Games and Emotion Scale) validada per Lavega, March et al. (2013), instrument que va permetre examinar la intensitat emocional experimentada pels protagonistes en cadascun dels jocs proposats. En acabar cada joc, l'alumnat va anotar en el seu qüestionari personal el nivell d'intensitat (de 0 a 10) que havia experimentat en cadascuna de les tretze emocions bàsiques (Bisquerra, 2003). Zero significava que no havia sentit aquesta emoció i deu que l'havia viscut amb màxima intensitat.

Anàlisi de les dades

Es va valorar l'ajust a normalitat de les intensitats mitjançant el test Kolmogorov-Smirnov tot rebutjant la hipòtesi de normalitat a causa de la asimetria de la distribució. Es va aplicar el model basat en equacions

d'estimació generalitzades (GEE) per tenir en compte la correlació entre les puntuacions del mateix participant i la distribució asimètrica. Es van utilitzar distribucions de la família Gausiana, amb una estructura de correlació intercanviable. Es van aplicar comparacions múltiples *post-hoc* en tots els factors de més de dues categories. Es va utilitzar el programari estadístic SPSS v.19.0. El model va considerar els factors intraparticipants: 1) domini d'acció motriu (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació-oposició); 2) competició (presència o absència); i 3) tipus d'emoció (positiva, negativa i ambigua) i els factors entre-participants, que van ser: 1) gènere (masculí/femení); 2) historial esportiu (amb antecedents o sense esportius).

Resultats

L'anàlisi estadística de les dades ($N = 114036$) va identificar un comportament diferent per a cadascuna de les variables i les interaccions estudiades (*taula 1*).

Tipus d'emoció: els contrastos aplicats al factor emoció van mostrar diferències significatives entre els tres tipus d'emocions ($p < ,0005$). Les emocions positives van obtenir els valors significativament més intensos ($M = 5,94$) que les emocions ambigües ($M = 3,25$) i també que les emocions negatives ($M = 0,87$) (*fig. 1*).

Competició: els jocs competitius van provocar emocions significativament més intenses ($M = 3,51$) que els jocs no competitius ($M = 3,20$).

Domini d'acció motriu: es van observar diferències significatives ($p < ,0005$) en comparar el domini psicomotor amb la resta de dominis sociomotors (cooperació, oposició i cooperació-oposició). Els jocs psicomotors ($M = 2,98$) van registrar valors inferiors als jocs de cooperació-oposició ($M = 3,49$, $p < ,001$). No es van trobar diferències significatives en comparar el domini cooperació-oposició ($M = 3,49$) amb el domini cooperació ($M = 3,35$, $p = ,092$). Tampoc es van trobar diferències significatives en comparar el domini cooperació-oposició ($M = 3,49$) amb el domini oposició ($M = 3,60$, $p = ,096$) (*fig. 2*).

Gènere: no es van observar diferències significatives entre nois i noies ($p = ,529$).

Historial esportiu: no es van observar diferències significatives entre els alumnes en funció de si tenien o no antecedents esportius ($p = ,757$).

Tipus d'emoció × competició: la intensitat de les emocions positives no va registrar diferències significatives

Origen	Tipus III		
	Chi-cuadrado de Wald	gl	Sig.
(Intersecció)	1764,297	1	< ,0005*
Tipus d'emoció	1227,865	2	< ,0005*
Competició	18,626	1	< ,0005*
Domini	71,815	3	< ,0005*
Gènere	,397	1	,529
Historial esportiu	,095	1	,757
Tipus emoció × competició	52,972	2	< ,0005*
Tipus emoció × domini	44,914	6	< ,0005*
Tipus emoció × historial esportiu	6,190	2	,055
Competició × domini	41,697	3	< ,0005*
Competició × historial esportiu	,781	1	,377
Gènere × tipus d'emoció	2,401	2	,301
Gènere × competició	2,232	1	,135
Gènere × domini	16,480	3	< ,0005*
Gènere × historial esportiu	,011	1	,916
Domini × historial esportiu	,493	3	

* Diferències estadísticament significatives,

Taula 1. Contrastos dels efectes del model d'equacions d'estimació generalitzades

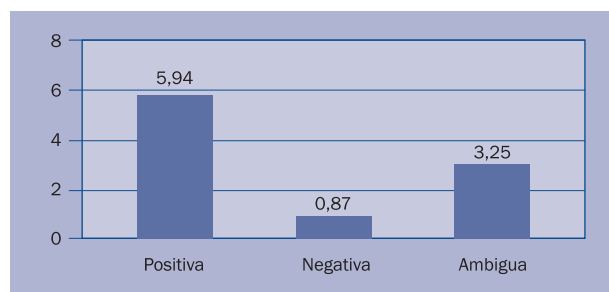


Figura 1. Mitjana de les intensitats segons tipus d'emoció

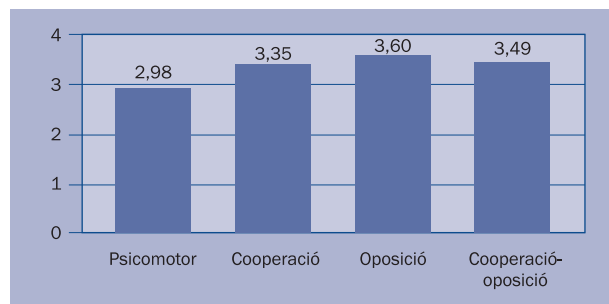


Figura 2. Mitjana de les intensitats segons dominis

Figura 3. Mitjana de les intensitats segons tipus d'emoció i competició

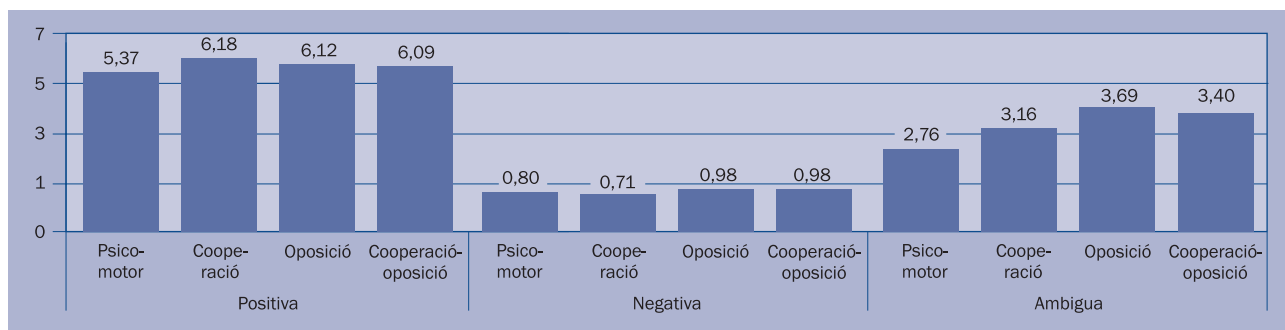
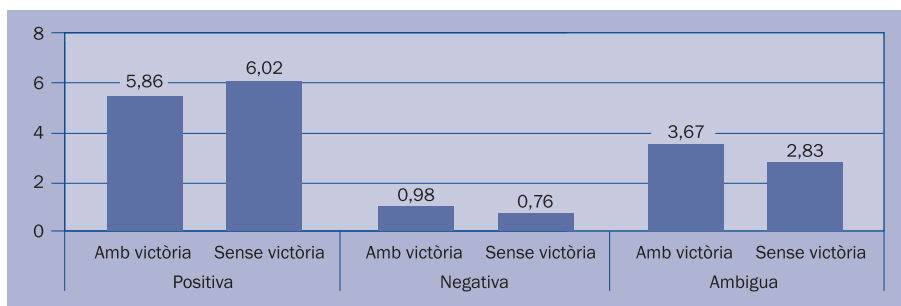


Figura 4. Mitjana de les intensitats segons tipus d'emoció i domini

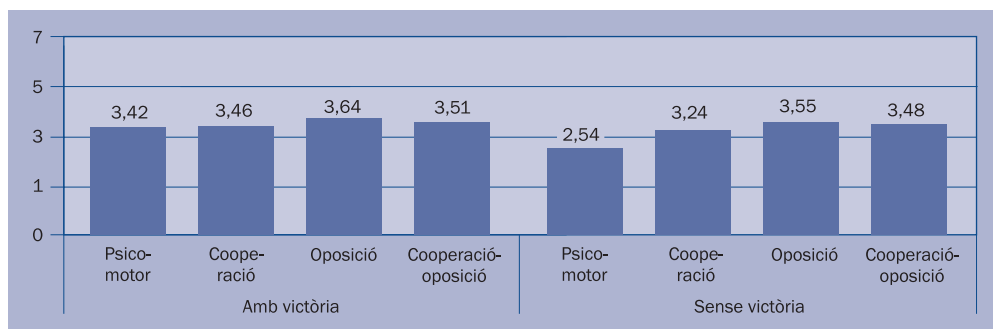
comparant els jocs competitius ($M = 5,86$) amb els no competitius ($M = 6,02$, $p = ,210$), mentre que en les emocions negatives i ambigües sí que es van registrar diferències estadísticament significatives segons si els jocs eren competitius o no competitius ($p < ,0005$) (fig. 3).

Tipus d'emoció \times domini: en les emocions positives es detecten diferències estadísticament significatives ($p < ,0005$) entre el domini psicomotor ($M = 5,37$) i els dominis sociomotors ($M = 6,18$; $M = 6,12$; $M = 6,09$). En les emocions negatives els dominis psicomotor ($M = 0,8$) i cooperatiu ($M = 0,71$) presenten diferències estadísticament significatives respecte als dominis d'oposició ($M = 0,98$) i cooperació-oposició ($M = 0,98$). En les emocions ambigües, es detecten diferències es-

tadísticament significatives entre tots els dominis, excepte entre oposició ($M = 3,69$) i cooperació-oposició ($M = 3,4$) (fig. 4).

Competició \times domini: malgrat que en general la competició va mostrar major intensitat emocional que els jocs sense competició, cadascun dels tres dominis sociomotors (jocs d'oposició, cooperació i de cooperació-oposició) es va comportar de la mateixa manera tant amb presència com amb absència de competició. A tall d'exemple cal indicar que els jocs de cooperació-oposició amb competició no van registrar diferències significatives en intensitats emocionals respecte a aquests jocs sense competició ($p = ,767$) (fig. 5).

Figura 5. Mitjana de les intensitats segons tipus d'emoció i domini



Gènere × domini: malgrat ser significativa aquesta interacció, els contrastos aplicats a aquesta interacció no van aportar cap informació diferent de l'observada en l'estudi global dels factors, ja que es van observar les mateixes tendències en la variable domini i en la variable gènere.

Discussió

La present investigació es va proposar examinar la influència de la interacció motriu i la competició en la vivència d'emocions (positives, negatives i ambigües) en l'alumnat d'educació secundària. L'anàlisi de les dades ens porta a destacar els apartats v.

Cap a una educació física generadora del benestar de l'adolescent

Els resultats d'aquest estudi constaten la contribució destacada dels jocs esportius per generar experiències positives i agradables a les classes d'educació física (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, & Llamas 2011). S'ha constatat que els jocs desencadenen altes intensitats d'emocions positives, intensitats molt baixes d'emocions negatives i intensitats intermèdies en les emocions ambigües. Aquesta descoberta confirma els resultats identificats en altres estudis duts a terme amb grups d'estudiants universitaris (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Lavega, Araújo et al., 2013) i també amb alumnat d'educació primària (Miralles, 2013).

La promoció d'experiències positives, en el nostre cas, abordada a través de la pràctica del joc esportiu, contribueix de manera decisiva a la consecució del benestar subjectiu de l'adolescent (Bisquerra, 2000, 2003; Lundqvist, 2011; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Les descobertes d'aquest estudi reafirmen les aportacions d'altres investigacions en què s'observa la contribució del joc esportiu per generar intensitats elevades d'emocions positives, en les diferents famílies de joc (dominis d'acció motriu), davant la presència o absència de competició, així com quan són protagonitzats pel gènere masculí i femení, amb antecedents o sense esportius (Alonso, García et al., 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Lavega, Filella, Lagardera et al., 2013). A la llum dels resultats obtinguts, sembla raonable afirmar que el joc esportiu pot contribuir a la consecució d'objectius relacionats amb la salut i amb la millora de la qualitat de vida (Fredrickson, 2000)

i del benestar (Bisquerra, 2003). Aconseguir que els joves percebin la pràctica de l'activitat física associada a la vivència d'emocions positives hauria de ser una de les màximes sobre les quals es recolzi el treball dels educadors, ja que l'adolescència és una etapa fonamental per a l'adquisició d'hàbits de vida saludables (González, Garcé, & García, 2011) i per a la millora del benestar subjectiu de l'alumnat (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda et al., 2010; Saarni, 1997, 2000).

Educar relacions socials a través dels jocs esportius: la sociomotricitat

Aquesta experiència ha permès constatar que la vivència emocional no es produeix de la mateixa manera al participar en jocs psicomotors (absents d'interacció motriu amb els altres jugadors) o en els jocs sociomotors (basats en les relacions interpersonals). L'alumnat d'educació secundària registra els resultats de menor intensitat emocional quan participa en jocs psicomotors. Estar només o al costat d'altres persones sense poder interactuar motriument amb elles és una condició que no provoca una activació extraordinària de les emocions. Es tracta d'un escenari associat a un entorn material ja que aquests jocs posen a prova l'alumnat per superar desafiaments com desplaçar-se per un espai, vèncer una alçada o distància; així com manipular algun objecte (llançar-lo, copejar-lo...). Enmig d'aquest escenari material, l'alumnat confirma quines són les seves limitacions i també les seves fortaleses per resoldre els problemes del joc per ell mateix, encara que amb aquest criteri no n'hi ha prou per provocar una gran efervescència emocional (Lavega, March et al. 2013; Miralles, 2013).

En canvi en els jocs on és necessari interactuar amb els altres participants (jocs sociomotors), l'alumnat s'introdueix en un entorn social, en què qualsevol intervenció està mediatitzada i determinada per la interacció amb altres persones, ja siguin companys i/o adversaris. En aquest grup de jocs dialogar, pactar, plantejar estratègies amb companys, així com resoldre imprevistos associats a les relacions incertes que provoquen els rivals són agents generadors de vivències emocionals intenses. Aquesta classe d'experiències interpersonals afavoreix l'educació de l'empatia i descentrament sociomotor (Parlebas, 2001), la qual cosa comporta que l'adolescent aprèn a posar-se al lloc de la resta de participants.

Paral·lelament, el professor d'educació física hauria de saber que en els diferents jocs sociomotors (de cooperació, d'oposició i de cooperació-oposició) la vivència d'emocions positives ha estat similar. Tanmateix, la pràctica de jocs amb presència d'adversaris (jocs d'oposició o jocs de cooperació-oposició) ha originat valors més intensos en l'experiència d'emocions negatives. En aquests casos, la frustració, la ira o la ràbia poden aparèixer a causa de la presència d'un rival principalment en els jocs d'oposició que dificulta la consecució de l'objectiu desitjat (Alonso, Lavega et al. 2013), tot originant possibles conflictes en el joc tal com s'ha observat amb estudiants d'educació primària (Sáez de Ocáriz, Lavega, & March 2013).

Competir o no competir en EF. El dilema està servit

S'ha observat que la presència de la competició origina major intensitat emocional respecte a jugar sense estar pendents d'un marcador, la qual cosa corrobora les aportacions de Bernstein, Philips, & Silverman (2011) en relació amb l'augment de l'interès per la participació en les activitats competitives.

A més a més, també s'ha observat que aquesta variable no es comporta de la mateixa manera en les experiències psicomotrius i sociomotrius. En els jocs psicomotors la competició accentua la intensitat emocional dels desafiaments que en aquest tipus de jocs associats a l'automatització d'estereotips motors (seqüències repetides d'accions motrius encadenades). Superada la fase inicial d'adaptació a una nova tasca motriu, l'automatització d'aquest estereotip motor exigeix a l'alumne la màxima concentració en petits detalls per millorar la seva execució i rendiment. Aquí la millora està fundada en gran part en la repetició. Per exemple en executar un salt d'alçada o en llançar un objecte sobre una diana, l'aprenentatge establirà un encadenament d'accions automatitzades que permetran a l'alumne preprogramar les seves intervencions i millorar la seva execució (Parlebas, 2001). En aquest tipus de situacions psicomotrius la incorporació de la competició fa augmentar la intensitat de les emocions positives; aspecte que hauria de considerar el professorat d'educació física (Alonso et al., 2010).

La introducció de la competició en els jocs sociomotors no origina diferències significatives en la vivència d'emocions positives entre les tasques motrius de cooperació, d'oposició i de cooperació-oposició.

Tanmateix, la presència de la competició sí que suscita una major intensitat d'emocions negatives en els jocs sociomotors. Aquesta troballa hauria de fer reflexionar el professorat d'educació física de secundària per saber que la sociomotricitat pot jugar un paper destacat en la promoció d'experiències associades al benestar dels alumnes (Ames, 1984; Argyle, 1991; Ntoumanis, 2001; Vallerand & Losier, 1999), encara que l'efecte pot quedar minvat quan s'introdueix la competició i es distingeix els alumnes en guanyadors i perdedors, tal com també s'ha vist en altres estudis (Ennis, 1999; Harvey & O'Donovan, 2011; Lavega, Filella, Agulló et al., 2011; Miralles, 2013; O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001; Vallerand & Losier, 1999; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Malgrat que els educadors tractin de relativitzar els resultats d'èxit i fracàs l'adolescent sol percebre que l'objectiu final d'aquestes situacions és guanyar o perdre (Harvey & O'Donovan, 2011; Vallerand & Losier, 1999) la qual cosa no ajuda a superar problemes que sovint es donen en aquestes edats d'insatisfacció corporal (Moreno-Murcia et al. 2011). En aquesta mateixa direcció s'ha vist que participar en jocs de suma zero, en què una part guanya i l'altra perd, (Parlebas, 2001) és un factor que està molt present en les situacions conflictives en alumnat d'educació física a primària (Costes & Sáez de Ocáriz, 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Els resultats obtinguts suggereixen aconsellar al professorat d'educació física que integri en els seus programes pedagògics una gran varietat d'experiències motrius, en què l'alumnat pugui superar reptes associats a experiències agradables que li aportin benestar (Bisquerra, 2000, 2003; Cecchini, González, Carmo, & Contreras, 2004; Cecchini, González, López, & Brustad, 2005; Harvey & O'Donovan, 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Singleton, 2003; Smith, Green, & Thurston, 2009).

Per a això, serà convenient fer tot el que es pugui perquè tots els alumnes tinguin oportunitats de superar amb èxit aquests desafiaments originats per qualsevol joc esportiu. Quan s'utilitzi la competició, s'hauria de garantir que tot l'alumnat tingui opcions de guanyar amb una certa regularitat (Allender, Cowburn, & Foster, 2006; Miralles, 2013). D'aquesta manera s'estarà afavorint la vivència d'emocions positives i alhora estils de vida saludable i de benestar subjectiu (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al. 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al. 2005; López, 2008; Lundqvist, 2011).

A partir del model teòric de Bisquerra (2000) s'identifiquen tres tipus d'emocions en funció de la valoració que duu a terme la persona davant una situació o estímul. Si la valoració és positiva i està orientada cap al benestar subjectiu es desencadenen emocions positives (com alegria, humor, amor i felicitat). En canvi si la situació allunya la persona del benestar subjectiu suscita emocions negatives (com a ira, tristesa, rebuig, por, ansietat i vergonya). Finalment, es consideren les emocions ambigües (com sorpresa, esperança i compassió) ja que poden tenir una orientació positiva o negativa en funció de les circumstàncies de cada moment.

Agraïments

Aquest treball ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat. Projectes R+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-01; DEP2010-21626-C03-02; DEP2010-21626-C03-03. També ha rebut finançament de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat (AGAUR-INEFC). Ref. 2009SGR1404; VCP/3346/2009. També volem agrair el seu suport tècnic al senyor Óscar Farrús Granados del servei informàtic de l'INEFC-Lleida en el registre i processament de les dades. Igualment agraiem la col·laboració dels professors d'educació física en ensenyament secundari Josep Invernó i Montse Tamarit Morales en el treball de recollida de dades, així com a Esther Isern en la traducció.

Conflicte d'interessos

Els autors declaren no tenir cap conflicte d'interessos.

Referències

- Alonso, J. I., De Robles, L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. A VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Alonso, J. I., García, G., & Lucas, J. (2013). Formación emocional y juego en Futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. A Gázquez et al. (Comps.). *Investigación en el ámbito escolar*. Granada: Ed. GEU.
- Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: Motivational analysis. A R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pàg. 177-207). New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London, England: Routledge
- Bernstein, E., Philips, S., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30, 69-83.
- 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., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi:10.1177/0146167203254596
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-95. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Broetto, C. (2005). Preferència lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.
- Castillo, R., & Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Carmona A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Lopez, J., & Brustad R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479
- Costes, A., & Sáez de Ocariz, U. (2012). Els conflictes en clubs esportius amb esportistes adolescents. *Apunts. Educació Física i Esports* (108), 46-53. doi:10.5672/apunts.2014-0983.cat. (2012/2).108.05
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99-125. doi:10.1207/s15327795jra0401_6
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 49(1), 31-49. doi:10.1080/1357332990040103
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación* (332), 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279. doi:10.1080/02701367.2000.10608907

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1a. doi:10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Goleman, D. (1995). *Inteligència emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, J., Garcés, E., & 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, SOCIOTAM*, 21(2), 55-71.
- 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
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mèxic DF: McGraw-Hill.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Lavega, P., Araújo, P., Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación (C&E)*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., March, J. & 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, RIE* 31(1),151-166.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19.
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports-The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127. doi:10.1080/1750984X.2011.584067
- 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 (Tesi doctoral inèdita). Universitat de Lleida, Lleida.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542. doi:10.1174/113564011798392433
- Moreno-Murcia, J. A., & Hernández, A. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. doi:10.1348/000709901158497
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001) 'They ought to enjoy physical activity, you know?': struggling with fun in physical education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211-221. doi:10.1080/13573320120084281
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, XIII*(4). Recuperat de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo del competencias socio-personales. *Acción motriz* (5), 12-19.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. A P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pàg. 35-66). Nueva York: Basic Books,
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. A R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pàg. 68-91). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi:10.6018/reifop.16.1.180101
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Singleton, E. (2003) Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education, *Quest*, 55(2), 193-209.
- Smith, A., Green, K., & Thurston, M. (2009) 'Activity choice' and physical education in England and Wales, *Sport, Education and Society*, 14(2), 203-222.
- Vallerand, R. J., & Losier, G.(1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1),142-169. doi:10.1080/10413209908402956
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.