



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y SU INCIDENCIA EN LOS ESTADOS DE ÁNIMO Y LAS EMOCIONES EN ESCOLARES DE 10-12 AÑOS

Raúl Molina Díaz

Maestro de Educación Física en el Centro Educativo  
Ntra. Sra. de los Buenos Libros (Murcia). España.  
Email: [raulmolinadiaz80@hotmail.com](mailto:raulmolinadiaz80@hotmail.com),

### RESUMEN

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones donde se pone de manifiesto la relación entre la práctica de juegos deportivos, dentro de cada dominio de acción motriz, y la vivencia emocional de los participantes. En este sentido, los juegos cooperativos juegan un papel fundamental desde el punto de vista emocional y motivacional, desencadenando emociones positivas. El principal objetivo del trabajo fue estudiar los cambios en la intensidad de los estados de ánimo y las emociones durante la práctica de juegos de cooperación en función del resultado final del juego (con y sin victoria). Se realizó un estudio cuasiexperimental, desarrollando dos sesiones de juegos cooperativos (sin victoria y con victoria) con 16 sujetos de 5º y 6º de Educación Primaria (11 chicos y 5 chicas). Para evaluar los estados de ánimo se utilizó el cuestionario POMS y para las emociones el GES. Los resultados mostraron que los juegos cooperativos producen un equilibrio emocional en ambos géneros.

### PALABRAS CLAVE:

Juegos; juegos cooperativos; educación física; educación primaria; praxiología motriz; dominios de acción motriz; género; estados de ánimo; emociones; competencia emocional.

## 1. INTRODUCCIÓN

Son muchas las definiciones que se han dado de juego cooperativo a lo largo de las últimas décadas. A continuación, se pasarán a exponer las más importantes:

- Orlick (1986): " Son aquellas actividades en las que las personas juegan juntas y no unas contra otras, evitando la existencia de niños pasivos y desapareciendo la eliminación. La cooperación, se relaciona con la comunicación, cohesión, la confianza y el desarrollo de destrezas para una interacción social positiva ".
- Cavinato, De Prezzo, Lazzarini y Vetemar (1994): " Juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías ".
- Velázquez (2001): " Son actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y donde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios ".
- Almeida (2004): " Es un conjunto de experiencias lúdicas que posibilita todos los envueltos de evaluar, compartir, reflejar sobre nuestra relación con nosotros mismos y con los otros. La idea básica es de permitir un cambio de sentimientos y de que entremos en contacto íntimo con nuestras emociones para potenciar las Habilidades Humanas Básicas como: el amor, la alegría, la creatividad, la confianza, el respeto, la responsabilidad, la libertad, la autonomía, la paciencia, la humildad etc. Tiene también como propuesta intentar disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos, estimulando actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad ".
- Omeñaca y Ruiz (2009): " Son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común ".

A continuación, se van a definir los elementos que caracterizan al juego cooperativo, en base a autores como Crévier y Berubé (1982); Guitart (1990); Omeñaca y Ruiz (2009); Orlick (1990); Pallarés (1978); Parlebas (1988); Poleo, Aguilera, Iglesias, Sacristán, San José, Bartolomé, Martínez, González, Cascón, Grasa, Sacristán y Jares (1990); Slavin (1990) y Trigo (1994):

- En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.

- Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en la relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- No discrimina. No hay distinción entre buenas y malos, entre ganadores y perdedores, entre masculinos y femeninos, etc. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.
- No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

La dinámica que se establece en todo juego o actividad lúdica depende en parte de la estructura meta en el planteamiento del juego. Así, y tomado como referencia a Johnson (1981), podemos distinguir tres tipos de juegos:

- Juegos con estructura de meta individualizada. Los objetivos del juego no están relacionados con los del resto, y no existe interacción ni relación con el éxito o fracaso de los otros.
- Juegos con estructura de meta competición. Implican una incompatibilidad entre los objetivos de uno o varios participantes y los de los otros.
- Juegos con estructura de meta de cooperación. Los objetivos que el juego marca para cada participante van unidos a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta sólo si el resto de los participantes alcanzan la suya.

De la combinación de estas tres estructuras pueden surgir otras:

- Juegos de cooperación intragrupal con competición entre grupos.
- Juego paradójico (Parlebas, 1988). Se distribuyen los papeles entre los miembros del grupo de forma cambiante, de manera que la actuación de cooperación o de oposición dependerá del momento y la situación.
- Juego de resolución (Gutiérrez, 1991). El planteamiento de la propia actividad lúdica lleva a la búsqueda de soluciones para las diferentes situaciones problemas.

Otro aspecto importante que debe ser considerado son las funciones específicas que cada uno de los pilares ejerce junto a los niños en sus acciones lúdicas. Estos pilares básicos pueden tener en sus estructuras lúdicas dos estilos de juego (Almeida, 2006, p.8):

- El juego cooperativo: En el juego cooperativo la esencia lúdica es jugar con el otro y no contra el otro. En esta estructura lúdica el otro es un amigo con metas comunes. El éxito o el fracaso son compartidos por todos.
- El juego competitivo: En el juego competitivo la esencia lúdica es la de jugar contra el otro, convirtiéndose en una situación objetiva de enfrentamiento motor en la que uno o más individuos realizan una tarea motriz sometida obligatoriamente a reglas que defienden sus obligaciones, su funcionamiento y muy especialmente los criterios de éxito y fracaso. El éxito y el fracaso son compartidos por uno o algunos.

Cuando el profesor de Educación Física se sirve de los juegos cooperativos puede orientar las relaciones interpersonales hacia un escenario donde se comparan los resultados (contexto competitivo) o hacia retos cuyo objetivo se basa en la propia superación de un desafío solidario (contexto no competitivo) (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014, pag.19). En este sentido, el contexto competitivo hace referencia a aquellos juegos con marcador, en los cuáles se orienta el juego hacia la consecución del éxito o el fracaso en la práctica determinando y diferenciando claramente entre ganador y perdedor. Del mismo modo, el contexto no competitivo hace referencia a aquellos juegos sin marcador, sin memoria de juego.

Las situaciones didácticas motrices no terminan de la misma manera. En las situaciones motrices sin victoria, obviamente, el profesorado presenta juegos o situaciones didácticas en los que no se establece el ganador. Se juega con la finalidad de compartir. Estas acciones son cíclicas, se repiten y se repiten. En estas circunstancias, la finalización de las mismas está determinada por causas externas a la propia tarea, puesto que la reglamentación presentada por el maestro no ordena cómo se finaliza. No existe un vencedor final. Por lo tanto, el propio maestro o maestra decide cuándo acabar. El alumnado obedece las consignas del profesorado sobre el comienzo y la finalización de la tarea. Así pues, no se tiene en cuenta ni los aciertos ni los fallos, por lo que los jugadores no suman puntos. Son juegos sin memoria en el marcador, por ejemplo, los juegos tradicionales de persecución, de escondite, la pelota sentada, las cuatro esquinas, juegos interminables como la rayuela y el gato-gato, ejercicios de calentamiento, saltos de comba, volteretas... (López de Sosoaga, 2010, pag.29).

En cambio, en las situaciones motrices con victoria, el alumnado conoce de boca del profesorado que el final está determinado por la propia reglamentación del juego. En estas situaciones didácticas se determina de antemano que va a ver un ganador. Se compite por lograr una victoria. El juego o práctica es lineal: comienza, se desarrolla y se termina. Al final de este camino se dirime quién es el ganador o ganadora. Durante la Educación Física en Primaria, el profesorado puede optar por una u otra vía (López de Sosoaga, 2010, pag.29).

Por otro lado, durante la adolescencia, las personas sufren una serie de cambios que les llevan a consolidar su identidad personal y social, lo cual debe ir acompañado de un equilibrio emocional adecuado (Buhring, Oliva y Bravo, 2009; citado en Reigal y Márquez, 2012, p.2). Aunque el estudio del bienestar emocional sea complejo, abordarlo tiene una gran importancia, dado el impacto que tiene sobre las relaciones sociales y la integración, el funcionamiento del propio organismo o la conducta (Punset, 2005; Vecina, 2006; citado en Reigal y Márquez,

2012, p.2). Una de las herramientas de las que se dispone para influir sobre los estados de ánimo, y el bienestar psicológico en general, es la práctica de actividad física (Annesi, 2002; Candel, Olmedilla y Blas, 2008; citado en Reigal y Márquez, 2012, p.2).

A pesar de que la investigación sobre la educación de las emociones ha mostrado su contribución en la mejora del bienestar, así como de las competencias personales y sociales (Bisquerra, 2000; Diener, 2000; Eisenberg, Cumberland y Spinrad 1998; Saarni, 1990; citado en Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013, p.348), este ámbito todavía está poco explorado (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall y Lüdtke, 2007; citado en Lavega y col., 2013, p.348). La mayoría de las investigaciones sobre emociones se han aplicado en la alta competición deportiva (Hanin, 2000; Lazarus, 2000; citado en Lavega et al., 2013, p.348), observando una minoría de estudios en el campo de la Educación Física.

En la última década el papel de las emociones está tomando una importancia destacada. Se entiende que la vivencia de experiencias emocionales positivas, relaciones con los demás y con el contexto, deben de ser contempladas e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alonso, Gea y Yuste, 2013, p.98). Es preciso abordar otra perspectiva más social y emocional, interpretativa, que permita comprender y analizar la docencia desde el punto de vista integrador que exige la motricidad (Alonso y col., 2013, p.98). La Educación Física, al promover aprendizajes vivenciales a través de la acción motriz, puede ejercer un papel muy importante en el proceso de alfabetización emocional (Lavega et al., 2013, p.348).

De entre los diferentes tipos de manifestaciones motrices, el juego es uno de los escenarios privilegiados para favorecer procesos de aprendizaje emocional ya que la práctica genera por ella misma la vivencia intensa de reacciones emocionales asociadas a estados activos e interactivos (Ben Ze'ev, 2000; Buck, 1988; Damasio, 2005; Frijda, 2007; Lutz y White, 1986; Maturana y Verden-Zöllner, 2003; Zins y Elias, 2007; citado en Lavega et al., 2013, p.348).

En este sentido, la contribución de los juegos cooperativos a la educación, mejora de la salud o calidad de vida desde el punto de vista emocional es incuestionable. La variedad de situaciones que proponen estos juegos permiten incidir sobre las diferentes dimensiones de la emoción (Lavega, 2010, p.8). Además, los juegos cooperativos proporcionan un extraordinario mosaico de situaciones en las que se debe interactuar con los demás, ya sean compañeros o adversarios. En este tipo de juegos la afectividad está asociada a saber adaptarse a las acciones y reacciones emotivas que origina la intervención de los demás (Lavega, 2010, p.9).

El juego cooperativo es portador de un sinfín de experiencias que pueden contribuir a mejorar la autoestima, la conciencia y regulación emocional y por tanto, a potenciar esta dimensión afectiva de la salud o calidad de vida (Csikszentmihalyi, 1997; citado en Lavega, 2010, p.11).

Cualquier terreno donde acontecen los juegos cooperativos es un laboratorio donde se generan experiencias emocionales, aprendizajes, relaciones motrices y consecuencias socializadoras que merecen ser investigadas (Lavega, 2010, p.9).

A tenor de las investigaciones más recientes, se destaca que los comportamientos de las personas y sus reacciones emocionales difieren sustancialmente en función de que las prácticas sean o no competitivas (Alonso et al., 2013; Alonso, Lavega, y Gea, 2013; Lavega et al., 2013, citado en Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014, p.19)

## 2. MÉTODO

### 2.1. MUESTRA.

En este estudio se realizó un muestreo no probabilístico intencionado donde intervinieron 16 alumnos, de los cuales 11 eran del género masculino (68,75%), y 5 del género femenino (31,25%), pertenecientes a los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, con una media de edad de  $11,69 \pm 0,47$  años.

Antes del inicio del estudio los padres y alumnos fueron informados sobre la finalidad de la investigación. Del mismo modo, dado que el alumnado participante en el estudio era menor de edad, se elaboró un escrito solicitando a los padres su consentimiento para que sus hijos/as participaran voluntariamente en la investigación.

### 2.2. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron diferentes escalas y cuestionarios para evaluar las variables a estudio.

Uno de los cuestionarios utilizados en este estudio fue el Perfil de Estados de Ánimo, más conocido por sus siglas POMS (Profile of Mood States), desarrollado por McNair, Lorr y Droppleman (1971), en su versión adaptada y validada al español (Balaguer, Fuentes, Meliá y García-Merita y Pérez, 1993) y posteriormente abreviada (Fuentes, Balaguer, Meliá y García-Merita, 1995). Esta versión abreviada y utilizada del POMS contaba con 29 ítems referidos a los cinco estados de ánimo más influyentes en el ámbito deportivo (Balaguer y col., 1993; Arruza, Balagué y Arrieta, 1998): Tensión-Ansiedad, Depresión-Abatimiento, Rabia-Hostilidad, Vigor-Actividad y Fatiga-Inmovilidad.

La valoración de cada ítem se realizaba a partir de una escala Likert donde había 5 opciones de respuesta (0, 1, 2, 3 y 4), siendo 0 nada y 4 muchísimo.

El POMS se utilizó al comenzar y al finalizar cada una de las sesiones de juegos cooperativos. Como instrucciones para rellenar el cuestionario se les pedía a los sujetos que respondiesen a los términos en función de cómo se sintiesen en el momento previo y posterior a la realización de la sesión de juegos.

Otro de los cuestionarios empleados en el estudio fue el de juegos y emociones, más conocido por sus siglas GES (games and emotions scale), desarrollado por Lavega, March y Filella (2013), con el cual se pretendía registrar la intensidad de las emociones en la práctica de juegos deportivos. Este cuestionario constaba de 13 emociones, de las cuales 4 emociones eran positivas (alegría,

humor, amor, felicidad), 6 emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y 3 emociones ambiguas (sorpresa, esperanza, compasión).

La valoración de cada emoción se realizaba a partir de una escala donde había 7 opciones de respuesta (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7), siendo 0 mínima intensidad y 7 máxima intensidad.

El GES se utilizó al finalizar cada juego cooperativo en cada una de las sesiones. Como instrucciones para rellenar el cuestionario se les pedía a los sujetos que registraran el número que mejor describiera como se sentían en ese momento en cada una de las emociones.

### 2.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento incluido en el estudio estuvo compuesto por las siguientes fases:

#### 1) Formación previa en emociones de los estudiantes

Los participantes recibieron una hora y media de formación teórica y práctica en emociones. Durante la sesión de formación, aprendieron los conceptos teóricos más representativos de la educación emocional, realizando un simulacro real aplicativo a través de una serie de juegos, donde el alumnado debía identificar cada una de las trece emociones sentidas en cada una de las situaciones propuestas en los juegos.

Con el fin de que el alumnado se familiarizara con los cuestionarios y conociera el protocolo a seguir para la cumplimentación de los mismos, se le entregó un cuadernillo individual donde estaban adjuntos todos los cuestionarios que se iban a trabajar con posterioridad en las sesiones de intervención para cumplimentarlos con los juegos que se desarrollaron durante la sesión de formación.

Previamente a la realización de los juegos y al finalizar los mismos, el alumnado cumplimentó el cuestionario sobre el Perfil de los Estados de Ánimo (POMS). Una vez realizada la situación de juego, el alumnado respondió al cuestionario sobre juegos y emociones (GES). Al acabar todos los juegos, el alumnado volvió a cumplimentar el cuestionario POMS.

Durante la semana siguiente, se realizaron dos sesiones prácticas de una hora y media, donde se les presentaron las diferentes sesiones de juegos cooperativos con victoria y sin victoria.

#### 2) Selección y aplicación de los juegos deportivos

Los juegos representativos del dominio de acción motriz de cooperación, se subdividieron en función de su consideración como juegos con victoria (competitivos), y juegos sin victoria (no competitivos). Por cada uno de ellos, se realizó una sesión, siendo el total de juegos de diez.

## A) Primera Sesión (Juegos sin victoria).

- “Número mandones”. El alumnado por parejas formará dos círculos concéntricos. A la señal del docente el alumnado deberá realizar las tareas asignadas para cada número, siendo éstas las siguientes:
  - El compañero de atrás se pone delante saltando al compañero que se tumbará.
  - La pareja de compañeros se cogen de las manos y giran.
  - El compañero de atrás repta por debajo de las piernas del compañero de delante para intercambiar las posiciones.
  - El compañero de atrás se sube a caballo del compañero de delante.
  - El compañero de atrás corre hacia el compañero de la derecha cambiando así de pareja.
- “ Los saltadores cooperativos”. El alumnado ubicado sobre la línea de fondo de la pista deberá realizar un salto horizontal sin carrera por turnos. Comenzará el primero y saltará, seguidamente saltará el siguiente compañero a la altura que lo hizo el anterior y así sucesivamente hasta realizar el recorrido ida y vuelta, es decir llegar a la otra línea de fondo de la pista y volver a la de salida. Se le propondrá el juego al alumnado como un reto cooperativo, ¿en cuántos saltos sois capaces de cubrir el recorrido?
- “La alfombra mágica”. Se forman cuatro equipos con 4 jugadores cada uno. Cada equipo una “alfombra mágica” (colchoneta). Al lado de ellos hay un grupo de grupo de viajeros (círculo grande con diverso material de Educación Física). A la señal del docente se trata de ir dejando un viajero o varios viajeros en cada país (aros de colores que estarán dispersos por el espacio). Se puede optar por llevar uno o varios pasajeros, pero siempre que algún viajero caiga de la colchoneta, deberán volver con él al punto de partida (círculo grande). El juego finaliza cuando, entre todos los grupos, hayan llevado a todos los viajeros a los diferentes países.
- “ ¡Al aire!”. Dos equipos de 8 jugadores cada uno y una pelota gigante. Los participantes sujetan el paracaídas con las manos y deberán realizar las consignas que indique el docente según el número que diga:
  - Los equipos deben de lanzar la pelota gigante lo más alto posible y recepcionarla con el paracaídas antes de que caigan al suelo.
  - Los equipos deben de intercambiar la posición o lugar en el espacio con el otro equipo sin que se caiga la pelota gigante.
  - Los equipos deben de intercambiar las pelotas gigantes lanzándolas hacia arriba hacia el otro equipo, evitando que se caigan éstas en el cambio.
  - Los equipos deben intercambiar 4 de sus participantes sin que se caiga la pelota gigante.

Si a algún equipo se le cae la pelota, un participante la pondrá de nuevo en juego.



- 5) "El troncomóvil". Se sitúan el alumnado boca abajo, uno al lado del otro encima de una hilera de colchonetas. Un niño se tumba perpendicularmente sobre el grupo, en la parte superior de sus espaldas. Todos los niños empiezan a rodar en la misma dirección, llevando de esta manera a su compañero. Cuando el docente lo vea conveniente, se levantará el alumno tumbado y se colocará al final de la hilera, haciendo ahora de tronco el primero de la hilera y así sucesivamente.

## B) Segunda Sesión (Juegos con victoria).

- "El giraaros". Formamos cuatro grupos de 4 jugadores cada uno. El alumnado se sitúa en forma de círculo, mirando hacia el centro y más o menos separados. Cada jugador porta un aro. Cuando una persona previamente designada grita "¡giraaros!", todos hacen rodar el aro sobre uno de sus ejes imaginarios y corren a recoger el del compañero de la derecha antes de que caiga al suelo. Debemos intentar que ningún aro llegue a caer. Para ello es tan importante hacer que el aro gire lo mejor posible como correr con rapidez. Al equipo que no se le caiga el aro en el intercambio gana un punto, perdiendo el juego aquel equipo que consiga menos puntos.
- "Balón golpeado". Los cuatro equipos del juego anterior quedan divididos en dos equipos. Un equipo se colocará detrás de la línea de medio campo y el otro equipo detrás de la línea de fondo. Cada participante con un balón de baloncesto. A la señal del docente deberán lanzar el balón hacia una pelota de plástico que estará en el centro del espacio de juego, intentando llevar ésta detrás de la línea de fondo del equipo contrario. El equipo que consiga llevar la pelota detrás de la línea del equipo contrario consigue un punto. Los participantes de ambos equipos lanzarán siempre detrás de su línea y no podrán meterse dentro del espacio de juego. Gana el equipo que consiga más puntos al finalizar el juego.
- "El reloj". Los mismos equipos del juego anterior (dos equipos). Un equipo con un balón de plástico y colocados en círculo separados unos de otros forman el reloj. El otro equipo será el tiempo y estará colocado en fila india detrás de uno de los conos que tiene forma de cuadrado, teniendo el primero de la fila un testigo. A la señal del docente el equipo del reloj deberá a comenzar a pasarse el balón en el sentido de las agujas del reloj comenzando el primer pase por el alumno que esté ubicado a las doce. Cuando llegué el balón al jugador de las doce se contará una vuelta y así sucesivamente. Mientras tanto, el equipo que hace de tiempo, deberá correr de uno en uno alrededor del cuadrado delimitado por conos, por fuera de los mismo, hasta pasar el testigo al siguiente y hayan realizado todos el recorrido, momento en el cual el equipo del reloj dejará de hacer pases y se dirá el número de vueltas o giros que han conseguido. Seguidamente se intercambian los papeles, ganando aquel equipo que consiga realizar más vueltas en el reloj.
- "Pelotón volador". Los mismos equipos del juego anterior (dos equipos) con un balón de plástico y colocados en círculo separados unos equipos de otros. Uno de ellos tendrá un balón. El participante que tiene el balón lo lanza al aire; desde ese momento, el grupo tratará de evitar que el balón toque el suelo. Los niños golpearán el balón sucesivamente pudiendo

golpear éste con cualquier parte del cuerpo, sin que nadie la toque dos veces seguidas. ¿Qué equipo mantendrá más tiempo el balón en juego? El equipo que más veces se le caiga el balón perderá el juego.

- "La perla". Los mismos equipos del juego anterior (dos equipos) con un paracaídas y tres balones de plásticos de diferentes colores (rojo, amarillo y blanco). A la señal del docente cada equipo deberá de sacar del paracaídas su balón rojo y amarillo, manteniendo el balón blanco (la perla), dentro del paracaídas. Al equipo que se le salga la perla deberá de introducir los tres balones y comenzar de nuevo. Obtendrá 1 punto aquel equipo que consiga antes echar los balones y mantener la perla dentro del paracaídas, ganando el juego el equipo que consiga más puntos.

Los participantes fueron distribuidos en agrupamientos por parejas, en pequeño grupo (4 u 8 participantes) y en gran grupo (16 participantes) dependiendo del juego. Los juegos fueron dirigidos por el mismo profesor en las dos sesiones, siguiendo las mismas instrucciones. Todas las sesiones de juegos se realizaron en las mismas condiciones, realizando 2 sesiones de una hora y treinta minutos de duración cada una.

Cada alumno dispuso de un cuadernillo que estaba compuesto por una hoja-resumen con la conceptualización y ejemplificaciones sobre cada una de las 13 emociones tratadas en la presentación teórica, una aclaración conceptual de los estados de ánimo más complejos para su comprensión, los modelos de cuestionario del POMS al inicio, POMS al final y GES cuantitativo. Del mismo modo, el alumnado dispuso de lápiz y goma, así como de una silla para apoyarse para poder rellenar los cuestionarios, teniendo una separación de dos metros entre silla y silla.

Al comenzar la sesión, el profesor explicaba los objetivos que se pretendían alcanzar con la misma, sus contenidos y algunas recomendaciones de seguridad. Tras ello, el alumnado comenzaba a cumplimentar el cuestionario sobre Perfiles de Estados de Ánimo (POMS). Seguidamente, el profesor explicaba el primer juego, el alumnado jugaba entre 5-8 minutos mientras que el profesor observaba el desarrollo del mismo y tras la finalización de éste, dejaba claro (si era necesario) que equipo era ganador y cual perdedor. Los participantes se dirigían a rellenar el cuestionario sobre emociones (GES), y así sucesivamente con cada uno de los juegos. Al finalizar todos los juegos que componían la sesión, el alumnado cumplimentaba de nuevo el cuestionario sobre Perfiles de Estados de Ánimo (POMS).

#### 2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos de este estudio se han hallado mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics., v.21.0 para Windows (International Business Machines Corp., New York, USA). Se ha empleado la prueba de Kolgomorov-Smimov para analizar la homogeneidad de grupos en relación a las variables descriptoras de la muestra. Se ha utilizado la estadística descriptiva (medias, desviación típica (DT), E.T.), correlaciones (Spearman), diferencia de medias (ANOVA y Prueba T), empleando como covariable el género, el curso y la edad. El nivel de significación fue de  $p < .05$ .

### 3. RESULTADOS

Tabla 1. Prueba de homogeneidad de Kolgomorov-Smimov para una muestra

		GÉNERO	CURSO
N		16,00	16,00
Parámetros normales,a,b	M	1,31	1,56
	D.T	0,48	0,51
Diferencias más extremas	Absoluta	0,43	0,37
	Positiva	0,43	0,30
	Negativa	-0,26	-0,37
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,72	1,46
Sig. asintót. (bilateral)		0,01	0,03

Tras las prueba de Kolgomorov-Smimov para comprobar la homogeneidad de la muestra (Tabla1), se observó como la muestra con la que se trabajaba no era homogénea.

#### 3.1. ANÁLISIS DE LAS VARIACIONES DE LOS ESTADOS DE ÁNIMO (POMS) EN FUNCIÓN DEL TIPO DE SESIÓN

Tabla 2. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio en la primera y la segunda sesión

		M	N	D.T	E.T
Par 1	TENSION1_I	1.01	16.00	0.77	0.19
	TENSION2_I	1.01	16.00	1.03	0.26
Par 2	DEPRESION1_I	0.06	16.00	0.21	0.05
	DEPRESION2_I	0.16	16.00	0.63	0.16
Par 3	FATIGA1_I	0.08	16.00	0.22	0.05
	FATIGA2_I	0.16	16.00	0.60	0.15
Par 4	RABIA1_I	0.16	16.00	0.54	0.13
	RABIA2_1	0.10	16.00	0.42	0.10
Par 5	VIGOR1_I	3.10	16.00	0.95	0.24
	VIGOR2_I	2.82	16.00	0.90	0.22

Como se puede observar en la tabla 2, al comparar las distintas dimensiones del POMS inicio en la primera y la segunda sesión, no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los estados de ánimo.

Tabla 3. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio y POMS final en la primera sesión

		M	N	D.T	E.T
Par 1	TENSION1_I	1.01	16	0.77	0.19
	TENSION1_F	0.60	16	0.57	0.14
Par 2	DEPRESION1_I	0.06	16	0.21	0.05
	DEPRESION1_F	0.26	16	0.76	0.19
Par 3	FATIGA1_I	0.08	16	0.22	0.05
	FATIGA1_F	0.99	16	0.95	0.24
Par 4	RABIA1_I	0.16	16	0.54	0.13
	RABIA1_F	0.34	16	1.02	0.25
Par 5	VIGOR1_I	3.10	16	0.95	0.24
	VIGOR1_F	2.85	16	0.58	0.14

En la tabla 3, al comparar las distintas dimensiones del POMS inicio y POMS final en la primera sesión, solo se obtuvieron diferencias significativas para los valores de los estados de ánimo fatiga, en donde fatiga1\_I (M=0.08) y fatiga 1\_F (M=0.9; p=.001).

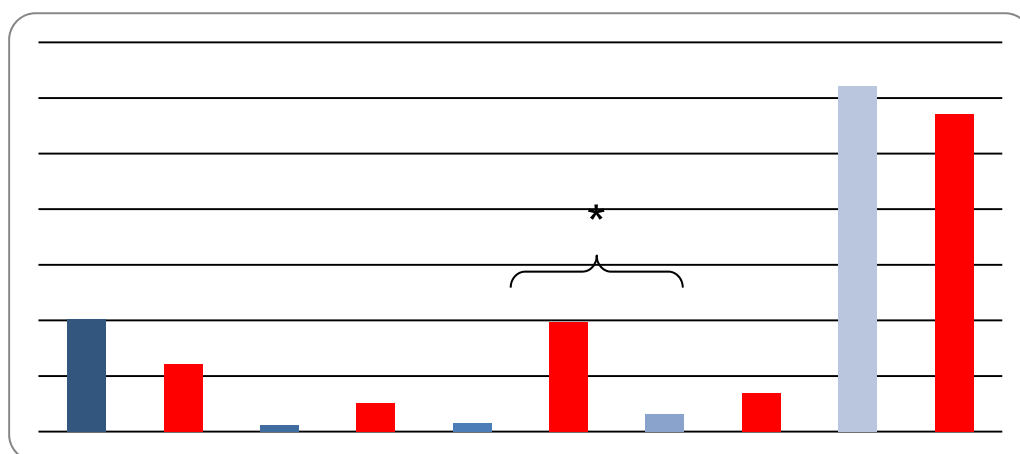


Figura 1. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio y POMS final en la primera sesión.

Tabla 4. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio y POMS final en la segunda sesión

		M	N	D.T	E.T
Par 1	TENSION2_I	1.01	16	1.03	0.26
	TENSION2_F	0.66	16	0.54	0.14
Par 2	DEPRESION2_I	0.16	16	0.63	0.16
	DEPRESION2_F	0.04	16	0.13	0.03
Par 3	FATIGA2_I	0.16	16	0.60	0.15
	FATIGA2_F	2.63	16	1.09	0.27
Par 4	RABIA2_I	0.10	16	0.42	0.10
	RABIA2_F	0.09	16	0.27	0.07
Par 5	VIGOR2_I	2.82	16	0.90	0.22
	VIGOR2_F	2.77	16	0.74	0.18

En la tabla 4, al comparar las distintas dimensiones del POMS inicio y POMS final en la segunda sesión, solo se obtuvieron diferencias significativas para los valores de los estados de ánimo fatiga, en donde fatiga2\_I (M=0.16) y fatiga 2\_F (M=2.63; p=.000).

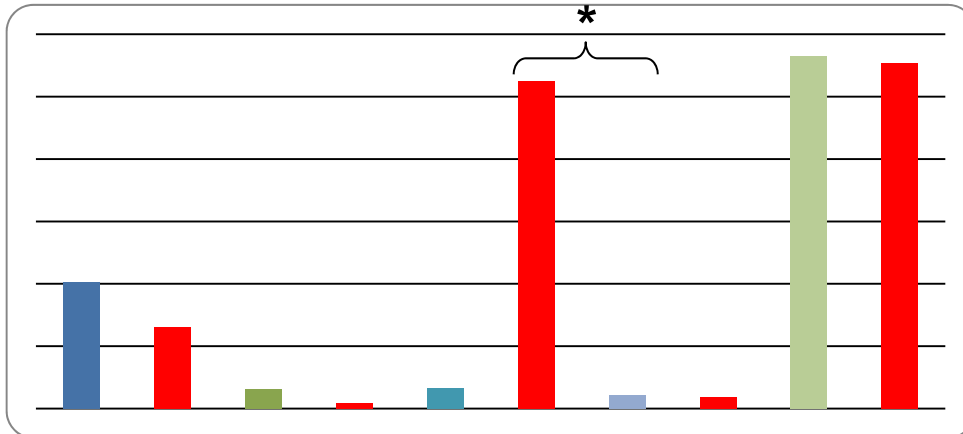


Figura 2. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio y POMS final en la segunda sesión.

Tabla 5. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS final en la primera y segunda sesión

		M	N	D.T	E.T
Par 1	TENSION1_F	0.60	16.00	0.57	0.14
	TENSION2_F	0.66	16.00	0.54	0.14
Par 2	DEPRESION1_F	0.26	16.00	0.76	0.19
	DEPRESJON2_F	0.04	16.00	0.13	0.03
Par 3	FATIGA1_F	0.99	16.00	0.95	0.24
	FATIGA2_F	2.63	16.00	1.09	0.27
Par 4	RABIA1_F	0.34	16.00	1.02	0.25
	RABIA2_F	0.09	16.00	0.27	0.07
Par 5	VIGOR1_F	2.85	16.00	0.58	0.14
	VIGOR2_F	2.77	16.00	0.74	0.18

En la tabla 5, al comparar las distintas dimensiones del POMS final en la primera y segunda sesión, solo se obtuvieron diferencias significativas para los valores de los estados de ánimo fatiga, en donde se obtuvieron los valores para fatiga 1\_F (M=0.9; p=.001) y para y fatiga 2\_F (M=2.63; p=.000), siendo mayor en fatiga2\_F.

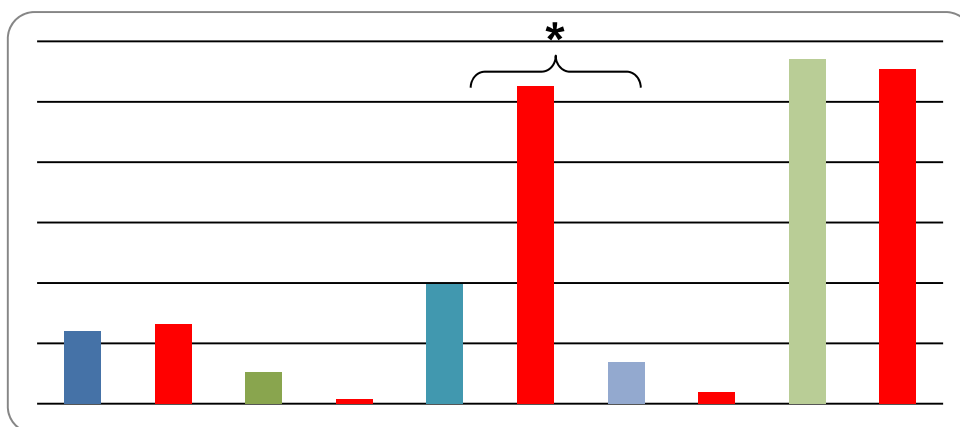


Figura 3. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS final en la primera y segunda sesión.

### 3.2. ANÁLISIS DE LAS VARIACIONES DE LOS ESTADOS DE ÁNIMO (POMS) Y LAS EMOCIONES (GES) EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Tabla 6. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio en la primera sesión en función del género.

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
TENSION1_I	1	11	0.91	0.69	0.21
	2	5	1.23	0.96	0.43
DEPRESION1_I	1	11	0.09	0.25	0.08
	2	5	0.00	0.00	0.00
FATIGA1_I	1	11	0.07	0.24	0.07
	2	5	0.08	0.18	0.08
RABIA1_I	1	11	0.23	0.65	0.20
	2	5	0.00	0.00	0.00
VIGOR1_I	1	11	3.41	0.68	0.20
	2	5	2.43	1.19	0.53

Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 6, al comparar las distintas dimensiones del POMS durante el inicio de la primera sesión, no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los estados de ánimo en función del género.

Tabla 7. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS final en la primera sesión en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
TENSION1_F	1	11	0.67	0.65	0.20
	2	5	0.47	0.36	0.16
DEPRESION1_F	1	11	0.38	0.91	0.27
	2	5	0.00	0.00	0.00
FATIGA1_F	1	11	1.00	0.91	0.27
	2	5	0.96	1.15	0.52
RABIA1_F	1	11	0.49	1.22	0.37
	2	5	0.03	0.08	0.03
VIGOR1_F	1	11	2.80	0.69	0.21
	2	5	2.97	0.22	0.10

Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 7, al comparar las distintas dimensiones del POMS final en la primera sesión, no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los estados de ánimo en función del género.

Tabla 8. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS inicio en la segunda sesión en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
TENSION2_I	1	11	1.06	1.01	0.30
	2	5	0.90	1.19	0.53
DEPRESION2_I	1	11	0.23	0.75	0.23
	2	5	0.00	0.00	0.00
FATIGA2_I	1	11	0.22	0.72	0.22
	2	5	0.04	0.09	0.04
RABIA2_I	1	11	0.15	0.50	0.15
	2	5	0.00	0.00	0.00
VIGOR2_I	1	11	3.05	0.76	0.23
	2	5	2.33	1.07	0.48

Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 8, al comparar las distintas dimensiones del POMS inicio en la segunda sesión, no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los estados de ánimo en función del género.

Tabla 9. Valores descriptivos para las dimensiones del POMS final en la segunda sesión en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
TENSION2_F	1	11	0.56	0.49	0.15
	2	5	0.87	0.64	0.29
DEPRESION2_F	1	11	0.06	0.15	0.05
	2	5	0.00	0.00	0.00
FATIGA2_F	1	11	2.45	1.04	0.31
	2	5	3.00	1.22	0.55
RABIA2_F	1	11	0.14	0.32	0.10
	2	5	0.00	0.00	0.00
VIGOR2_F	1	11	2.99	0.67	0.20
	2	5	2.30	0.72	0.32

Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 9, al comparar las distintas dimensiones del POMS final en la segunda sesión, no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los estados de ánimo en función del género.

Tabla 10. Valores descriptivos para las emociones en el tercer juego de la primera sesión (juegos sin victoria) en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
EP_1_3	1	11	6.34	0.84	0.25
	2	5	6.05	1.18	0.53
EN_1_3	1	11	1.42	1.20	0.36
	2	5	1.07	0.15	0.07
EA_1_3	1	11	3.39	2.25	0.68
	2	5	3.07	1.76	0.79

Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).  
Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 10, al comparar las distintas emociones en el tercer juego de la primera sesión (juegos sin victoria), no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para los valores de las emociones en función del género.

Tabla 11. Valores descriptivos para las emociones en el cuarto juego de la primera sesión (juegos sin victoria) en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
EP_1_4	1	11.00	5.77	1.19	0.36
	2	5.00	5.95	1.25	0.56
EN_1_4	1	11.00	1.65	1.21	0.36
	2	5.00	1.07	0.15	0.07
EA_1_4	1	11.00	3.33	1.96	0.59
	2	5.00	3.00	1.93	0.86

Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).  
Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 11, al comparar las distintas emociones en el cuarto juego de la primera sesión (juegos sin victoria), no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para los valores de las emociones en función del género.

Tabla 12. Valores descriptivos para las emociones en el tercer juego de la segunda sesión (juegos con victoria) en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
EP_2_3	1	11	5.57	1.06	0.32
	2	5	5.00	2.29	1.02
EN_2_3	1	11	1.45	0.71	0.21
	2	5	1.10	0.15	0.07
EA_2_3	1	11	3.09	1.65	0.50
	2	5	2.87	1.85	0.83

Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).  
Masculino (1). Femenino (2).



Como se puede observar en la tabla 12, al comparar las distintas emociones en el tercer juego de la segunda sesión (juegos con victoria), no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para los valores de las emociones en función del género.

Tabla 13. Valores descriptivos para las emociones en el cuarto juego de la segunda sesión (juegos con victoria) en función del género

	GÉNERO	N	M	D.T	E.T
EP_2_4	1	11	5.45	1.57	0.47
	2	5	5.65	0.65	0.29
EN_2_4	1	11	1.76	0.97	0.29
	2	5	1.33	0.47	0.21
EA_2_4	1	11	2.61	1.13	0.34
	2	5	3.40	2.61	1.17

Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).  
Masculino (1). Femenino (2).

Como se puede observar en la tabla 13, al comparar las distintas emociones en el cuarto juego de la segunda sesión (juegos con victoria), no se obtuvieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) para los valores de las emociones en función del género.

### 3.3. ANÁLISIS DE CORRELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES (GES)

Tabla 14. Correlación Spearman entre las emociones suscitadas en el tercer juego de la primera sesión (juegos sin victoria).

	EP_1_3	EN_1_3	EA_1_3
EP_1_3	1.00	0.07	0.57*
EN_1_3	0.07	1.00	0.35
EA_1_3	0.57*	0.35	1.00

\*. Correlación significativas al nivel 0.05. Emociones positivas (EP).  
Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA)

En la tabla 14 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las emociones para el tercer juego de la primera sesión. Se observan correlaciones significativas ( $p < .05$ ), entre las emociones positivas y las ambiguas.

Tabla 15. Correlación Spearman entre las emociones suscitadas en el segundo juego de la segunda sesión (juegos con victoria)

	EP_2_2	EN_2_2	EA_2_2
EP_2_2	1.00	-0.15	0.75**
EN_2_2	-0.15	1.00	0.12
EA_2_2	0.75**	0.12	1.00

\*\* . Correlación significativa al nivel 0.01. Emociones positivas (EP).  
Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).

En la tabla 15 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las emociones para el segundo juego de la segunda sesión. Se pueden observar diferencias muy significativas ( $p < .01$ ) entre las emociones positivas y las ambiguas.

Tabla 16. Correlación Spearman entre las emociones suscitadas en el tercer juego de la segunda sesión (juegos con victoria)

	EP_2_3	EN_2_3	EA_2_3
EP_2_3	1.00	0.26	0.81**
EN_2_3	0.26	1.00	0.52*
EA_2_3	0.81**	0.52*	1.00

\*.Correlación significativas al nivel 0.05. \*\*. Correlación significativa al nivel 0.01. Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).

En la tabla 16 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las emociones para el tercer juego de la segunda sesión. Se observan correlaciones significativas ( $p < .05$ ), entre las emociones negativas y las ambiguas.

Por otro lado, se pueden observar correlaciones muy significativas ( $p < .01$ ) entre las emociones positivas y las ambiguas.

Tabla 17. Correlación Spearman entre las emociones suscitadas en el cuarto juego de la segunda sesión (juegos con victoria)

	EP_2_4	EN_2_4	EA_2_4
EP_2_4	1.00	0.35	0.55*
EN_2_4	0.35	1.00	0.55*
EA_2_4	0.55*	0.55*	1.00

\*.Correlación significativas al nivel 0.05. \*\*. Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).

En la tabla 17 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las emociones para el cuarto juego de la segunda. Se observan correlaciones significativas ( $p < .05$ ), entre las emociones positivas y las ambiguas, así como entre las emociones negativas y las ambiguas.

Tabla 18. Correlación Spearman entre las emociones suscitadas en el quinto juego de la segunda sesión (juegos con victoria) y las distintas dimensiones del PSQ

	EP_2_5	EN_2_5	EA_2_5
EP_2_5	1.00	0.14	0.68**
EN_2_5	0.14	1.00	0.41
EA_2_5	0.68**	0.41	1.00

\*\*. Correlación significativa al nivel 0.01. Emociones positivas (EP). Emociones negativas (EN). Emociones ambiguas (EA).

En la tabla 18 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las emociones para el quinto juego de la segunda. Se observan diferencias muy significativas ( $p < .01$ ) entre las emociones positivas y las ambiguas.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. VARIACIONES DE LOS ESTADOS DE ÁNIMO (POMS) EN FUNCIÓN DEL TIPO DE SESIÓN.

La mayoría de los estudios han relacionado la actividad física con la mejora del estado de ánimo (León, Calvo y Ramos, 2010; Yueng, 1996) o el tratamiento y mejora de la depresión y ansiedad o tensión (Annesi, 2003; Mather, Rodríguez, Guthrie, McHarg, Reid, y McMurdo, 2002; Salmon, 2001; citado en Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin, 2014, p.60).

En este sentido, los alumnos participantes no mostraron ninguna diferencia al inicio de las sesiones en ninguna de las dimensiones de sus estados de ánimo iniciales. Se entiende que los resultados obtenidos son fruto de la propia intervención y no de las posibles diferencias previas individuales en el estado de ánimo. Arce, Andrade y Seoane (2000) señalan este hecho como relevante, siendo el conocimiento previo precisamente determinante, para saber con certeza cuales han sido realmente las fluctuaciones que se han producido durante el desarrollo de la actividad físico-deportiva (Beedie, Terry y Lane, 2000; citado en De la Vega, Ruiz, Tejero y Rivera, 2014, p.50 ).

En cambio, los alumnos participantes solo mostraron diferencias al final de las sesiones en la dimensión de estado de ánimo fatiga. Estos mismos resultados coinciden con otros estudios realizados en donde se encontraron fluctuaciones en el factor fatiga en función de la expectativa de éxito y del trabajo físico realizado (De la Vega, Galán, Ruiz y Tejero, 2013; Hadala, Cebolla, Banos y Barrios, 2010; citado en De la Vega y col., 2014, p.50). Se entiende que el alumnado participante en busca del éxito en el juego, así como del trabajo físico llevado a cabo para conseguirlo, ha producido cambios a nivel de fatiga.

También existieron diferencias en la dimensión fatiga de la primera sesión (juegos sin victoria) y la segunda sesión (juegos con victoria) al final de las mismas. En este sentido se entiende que en los juegos cooperativos donde hubo resultado final (ganar o perder), los participantes se esforzaron más para conseguir la victoria en el juego, siendo el nivel de fatiga mayor. Estos mismos resultados coinciden con un estudio realizado con estudiantes universitarios en juegos de cooperación-oposición, en donde el nivel de intensidad de los participantes fue máximo con el fin de conseguir la victoria en el juego, produciéndose un incremento en el nivel de fatiga de éstos (Oiarbide y col, 2014, p.61).

### 4.2. VARIACIONES DE LOS ESTADOS DE ÁNIMO (POMS) Y LAS EMOCIONES (GES) EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Por un lado, las variaciones relacionadas con los estados de ánimo (POMS) en función del género no fueron significativas en el POMS inicio y final en ninguna de las dos sesiones. Estos resultados concuerdan con otros obtenidos con el dominio de acción motriz de juegos de cooperación-oposición, en donde el estado de ánimo en el género masculino fue menor al final de las prácticas mientras que en el género femenino apenas cambió (Oiarbide et al., 2014, p.60). Esto es debido a que los juegos cooperativos son un dominio de acción motriz, cuya propuesta es intentar disminuir las manifestaciones de agresividad, tensión, depresión y rabia en los

juegos, estimulando actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad.

Por otro lado, las variaciones relacionadas con la intensidad emocional (GES) en los juegos cooperativos (con o sin victoria) en función del género no fueron significativas en ninguna de las dos sesiones. Este resultado coincide con otro estudio reciente en torno a prácticas motrices expresivas (Mateu, Romero- Martín, Gelpi, Rovira y Lavega, 2013, p.63), en el cual no se encuentran diferencias de la intensidad emocional entre hombres y mujeres. En todo caso estos resultados contradicen prejuicios extendidos socialmente y estudios previos que atribuyen a la mujer una mayor emocionalidad.

En este sentido, está muy extendida la creencia de que hombres y mujeres se comportan emocionalmente de manera muy diferente (Feldman, Robin, Pietromonaco y Eysell, 1998; citado en Mateu y col, 2013, p.63). Se ha identificado a las mujeres como el sexo más "emocional", la mujer sensible que se emociona y expresa sus sentimientos con facilidad, aunque a veces se pueda percibir su conducta como irascible o inestable por ello (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008, citado en Mateu et al, 2013, p.64). Sin embargo, las evidencias científicas no muestran resultados concluyentes llegando a arrojar datos contradictorios (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006; Sánchez y col., 2008; Simon y Nath, 2004; citado en Mateu et al, 2013, p.64).

Del mismo modo, se debe reconocer el potencial pedagógico de la cooperación para el desarrollo integral de la paz en ambos géneros al favorecer experiencias agradables (Daley y O'Gara, 1998; Werner, Thorpe, y Bunker, 1996; citado en Jaqueira y col., 2014, p.27). Los resultados obtenidos permiten afirmar que los juegos cooperativos pueden ser un recurso pedagógico extraordinario para promover programas basados en relaciones sociales pacíficas que garanticen la igualdad de género y el equilibrio psicoafectivo de los participantes (Reardon, 1996; Roche, 1993; citado en Jaqueira et al., 2014, p.25).

#### 4.3. RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES (GES)

En cuanto a la correlación entre los diferentes tipos de emociones en la primera sesión (juegos cooperativos sin victoria), las emociones positivas correlacionaron de forma significativa con las ambiguas. Así pues, las emociones ambiguas actuaron como positivas en función de las vivencias desencadenadas en los juegos. Estos hallazgos coinciden con los que se ponen de manifiesto en un estudio similar (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March, 2012, p.11), en donde la cooperación activó el nivel de intensidad más alto en emociones positivas y ambiguas. Otras investigaciones (Lavega et al., 2013, p.357), confirman la gran contribución de los juegos cooperativos para suscitar valores elevados en emociones positivas y ambiguas y desencadenar niveles muy bajos de emociones negativas.

En la segunda sesión (juegos cooperativos con victoria), las emociones positivas correlacionaron de forma significativa y muy significativa con las ambiguas, así como las emociones ambiguas lo hicieron de forma significativa con las negativas. Cuando los participantes ganaron vivenciaron las emociones ambiguas como positivas, sin embargo cuando se perdió éstas se vivenciaron como

negativas. Estos resultados concuerdan con los expuestos en otro estudio similar (Lavega y col., 2012, p.12), en donde al ganar las intensidades fueron máximas en las emociones positivas y ambiguas, y mínimas en las emociones negativas. En cambio, cuando se perdió las emociones negativas fueron más intensas en los cuatro dominios, convirtiéndose las emociones ambiguas en negativas.

## 5. CONCLUSIONES

Los juegos cooperativos (con y sin victoria) son un recurso pedagógico de gran valor para desarrollar y potenciar los estados de ánimos y las emociones en el individuo.

En este sentido, solo se han producido variaciones o diferencias de los estados de ánimo en función del tipo de sesión en la dimensión del POMS fatiga en las dos sesiones, como consecuencia de la intervención que se ha llevado a cabo y al esfuerzo de los participantes por conseguir la victoria en los juegos que lo requerían.

Del mismo modo, no se han producido variaciones o diferencias de los estados de ánimo y las emociones en función del género debido a que, por un lado, los juegos cooperativos reducen los estados de ánimo negativos en los sujetos como la rabia, la depresión o la tensión, y por otro lado, los chicos y las chicas al practicar juegos cooperativos se emocionan con la misma intensidad, desechando los prejuicios sociales que atribuyen a la mujer una mayor emocionalidad.

En lo referente a las emociones, destacar que en los juegos cooperativos sin victoria se ha dado una relación entre las emociones positivas y ambiguas debido a que este tipo de dominio de acción motriz activa emociones positivas y ambiguas, y al no haber resultado esas emociones ambiguas actúan como positivas. Sin embargo, en los juegos cooperativos con victoria las emociones positivas y las negativas se han relacionado con las ambiguas como consecuencia de que el resultado en el juego determina las emociones en el sujeto. Si se gana en el juego se activan emociones positivas y ambiguas que actúan como positivas pero si pierde se activan emociones negativas y ambiguas que actúan como negativas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., e Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.

Almeida, M.T.P. (2004). Los juegos cooperativos en la educación física: Una propuesta lúdica para la paz. En: *Juegos Cooperativos. Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14 (1), 21-31.

Almeida, M.T.P. (2006). El juego cooperativo y la cultura de la paz en la educación infantil. V Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas, 30 de xuño ao 3 de xullo de 2006, Concello de Oleiros. 1ª ed. Valladolid: España. La Peonza publicaciones, 1-29.

- Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Alonso, J.I., Lavega, P., y Gea, G. (2013) Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. Universidad de Murcia: Murcia.
- Annesi, J. (2003). Sex differences in relations of cardiorespiratory and mood changes associates with self-selected amounts of cardiovascular exercise. *Psychological Reports*, 93(3), 1339-1346.
- Annesi, J.J. (2002). Relation of fatigue and changes in energy after exercise and over 14 weeks in previously sedentary women exercisers. *Perceptual and motor skills*, 95, 719-727.
- Arce, C., Andrade, E. M. y Seoane, G. (2000). Problemas semánticos en la adaptación del POMS al castellano. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 47-51.
- Arzuza, J., Balagué, G., y Arrieta, M. (1998). Rendimiento deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada, y de la autoeficacia en la alta competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 2, 193-204.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J.L., García-Merita, M. y Pérez, G. (1993). El Perfil de los Estados de Ánimo (POMS): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 39-52.
- Beedie, C.J., Terry, P.C., y Lane, A.M. (2000). El Perfil de Estados de ánimo y el rendimiento atlético: Dos meta-análisis. *Revista de Psicología del Deporte Aplicada*, 12, 49-68.
- Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. Cambridge: MIT Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Buck, R. (1988). Nonverbal communication: spontaneous and symbolic aspects. *American behavioral scientist*, 31 (3), 341-54.
- Buhring, K., Oliva, P. y Bravo, C. (2009). Determinación no experimental de la conducta sedentaria en escolares. *Revista Chilena de nutrición*, 1(36), 23-29.
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008) Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en Femeninos adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cavinato, G., De Prezzo, L., Lazzarini, M., y Vetenaar, N. (1994). La paz en el juego. En Tuvilla, J. *La escuela: Instrumento de Paz y Solidaridad*. Morón- Sevilla: MCEP.
- Crévier, R. y Berubé, D. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Daley, A., y O'Gara, A. (1998). Age, gender and motivation for participation in extra curricular physical activities in secondary school adolescents. *European Physical Education Review (EPER)*, 4(1), 47 - 53.

- Damasio, A. R. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- De la Vega, R., Galán, A., Ruiz, R. y Tejero, C. (2013). Estado de ánimo precompetitivo y rendimiento percibido en boccia paralímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 39-45.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Feldman, L., Robin, L., Pietromonaco, P. R., y Eysell, K. M. (1998). Are Women the "More Emotional" Sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and Emotion*, 12(4), 555- 578.
- Frijda, N. H. (2007). What emotions might be? Comments on the comments', *Social science information sur les sciences sociales*, 46, 433-43.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L. y García-Merita, M. (1995). Forma abreviada del Perfil de Estado de Ánimo (POMS). En E. Cantón (Comp.). V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el *Deporte*, pp. 19-26. Valencia: Universitat de València.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. y Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 715-733.
- Guitart, R.M. (1990). 101 juegos no competitivos. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. (1991). La educación psicomotriz y el juego en la edad escolar. Sevilla. Wanceulen.
- Hadala, M., Cebolla, A., Banos, R. y Barrios, C. (2010). Mood profile of an America's Cup Team: Relationship with muscle damage and injuries. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(7), 1403-1408.
- Hanin, Y. L. (Ed.) (2000). Emotions in sport. Champaign. Illinois: Human Kinetics.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F, Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1Marzo), 15-32.
- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *En Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Lavega, P. (2010). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. II Curso de formación sobre O Patrimonio Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas. Melide 22-23 octubre 2010.
- Lavega, P., Alonso, J.I., Etxebeste, J., Lagardera, F. y March, J (2012). Relación entre las diferentes clases de juegos tradicionales y la intensidad emocional. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 14 (1), 1-15
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.

- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 31 (1), 151-166.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- León, J.A., Calvo, A. y Ramos, A.M. (2010). Actividad física y perfil anímico en un sector de la población sevillana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 271- 286.
- López de Sosoaga, A. (2010). Análisis praxiológico de la Educación Física de Primaria (6-12 años) en el País Vasco: Un estudio de casos. *Acción Motriz*, 5, 20-32
- Lutz, C. y White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual review of anthropology*, 15, 405-36.
- Mateu, M., Romero-Martín, M, Gelpi, P., Rovira, G. y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Perspectiva de género. Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- Mather, A. S., Rodríguez, C., Guthrie, M.F., McHarg, A. M., Reid, I.C. y McMurdo, M. (2002). Effects of exercise on depressive symptoms in older adults with poorly responsive depressive disorder: Randomized controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 180, 411-415.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2003). Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- McNair, D., Lorr, M., y Dropleman, L., (1971). *Manual for the Profile Mood States*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Oiarbide, A., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J. y Urdangarín, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62.
- Omeñaca, R y Ruiz J.V. (2009). *Juegos cooperativos y educación física*. (3ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pallarés, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Parlebas P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Poleo, A., Aguilera, B., Iglesias, C., Sacristán, C., San José, C., Bartolomé, J., Martínez, M., González, M., Cascón, P., Grasa, R., Sacristán, S. y Jares, X. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas en educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.
- Punset, E. (2005) *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Reardon B.A. (1996). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. New York: Teachers College Press.



Reigal, R. y Márquez, M.V. (2012). La expresión corporal como herramienta de cohesión grupal y bienestar en las clases de Educación Física. *Arte, cultura y educación. Aportaciones desde la periferia*, 1-7.

Roche, D. (1993). *The Human Right to Peace*. Toronto: Novalis.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En Thompson, R. A. *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21, 33-61.

Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.

Simon, R. W., y Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *The American Journal of Sociology*, 109(5), 1137-1177.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional al currículum de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Vecina, M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.

Velázquez, C. (2001): Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz. En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Medina del Campo, 9 - 12 de julio. Valladolid. La Peonza Publicaciones.

Werner, P., Thorpe, R., y Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33

Yueng, R. R. (1996). The acute effects of exercise on mood state. *Journal of Psychosomatic Research*, 40, 123-141.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.

Fecha de recepción: 3/5/2016  
Fecha de aceptación: 26/5/2016