



Revista Digital de Educación Física

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

EMOCIONES SEGÚN INTERACCIÓN MOTRIZ Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN HACIA LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO.

José Ángel Medina Cascales

Graduado en Educación Primaria, mención en Educación Física. Murcia
joseangelmedinacascales@gmail.com

RESUMEN

Es intención de este estudio el analizar las preferencias motivacionales hacia áreas del currículo de educación primaria en base a las emociones presentes en los alumnos, y de cómo estas pueden modularse según el tipo de interacción motriz realizada en clase de educación física. Mediante un estudio preexperimental de pre y pos test a un solo grupo, realizado en alumnos de 3º de educación primaria (Medad= 8,3 años), en el que participaron en 4 sesiones de educación física donde en cada una de ellas se exponían a varios juegos motores de una concreta situación motriz (psicomotriz, cooperación, oposición, cooperación-oposición). Pre y post intervención completaban una adaptación de la escala Games and Emotions Scales (GES), así como, una escala sobre la intensidad motivacional hacia el estudio de las demás áreas del currículo. Tras el análisis estadístico de los resultados obtenidos en 159 muestras, destacan las emociones positivas con independencia del tipo de interacción motriz, además existe una mayor motivación hacia el área de educación artística y conocimiento del medio ante emociones positivas y ambiguas, y hacia conocimiento del medio y lengua castellana y literatura ante emociones negativas. El alto nivel emocional negativo desencadena una alta competitividad existente a edades tempranas en juegos de oposición frente a los demás tipos de interacción. Las áreas curriculares que abarcan aspectos próximos a su realidad inmediata y que exigen concentración mental como educación artística y conocimiento del medio son las que han experimentado una mayor motivación, indicando con ello una necesidad de relajación emocional, cognitiva y física tras experimentar un incremento de intensidad emocional.

PALABRAS CLAVE:

Emoción; dominio motriz; juego motor; rendimiento académico; motivación.

1. INTRODUCCIÓN.

Los pésimos datos del Informe del Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) del 2012 han supuesto una cierta conmoción en la opinión pública española; desde hace años existe un interesante debate sobre la manera más eficaz de incrementar los niveles en este sistema de evaluación (Marchesi, 2005), y estos últimos datos no han hecho sino acentuar dicho debate.

El interés y la motivación en los alumnos, forman parte de las funciones más importantes de las emociones, actuando en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar (Bisquerra, 2003; Damasio, 1996; Salovey & Mayer, 1990). Por ello, la educación debe considerar las emociones, dado que investigaciones de neurociencia han demostrado que son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, constituyendo la base de la curiosidad y la atención, y que son tan determinantes en los procesos de aprendizaje que, incluso, están directamente relacionadas con la salud (Damasio, 2006).

Diversos autores han encontrado correlaciones significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en diferentes rangos de edad (Drago, 2005; Gil-Olarte, Guil, Mestre, & Nuñez, 2005; Mestre Navas, Gil-Olarte Márquez, & Guil Bozal, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002; Vela, 2004). Por su parte Valle et al. (2007) afirma que las variables motivaciones son uno de los elementos del aprendizaje, y que a su vez un componente de la motivación académica es el componente emocional. Programas como el de Filosofía para Niños donde se estimula inteligencia racional y emocional ha mostrado un cierto incremento del rendimiento académico a largo plazo (García, 2002). Además, determinadas competencias emocionales como el autocontrol predicen mejor el rendimiento académico que el cociente intelectual (Duckworth & Seligman, 2005). Como contrapunto, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Austin, Evans, Goldwater, & Potter (2005); Barchard (2003); Newsome, Day, & Catano (2000), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado de dicha relación.

Atendiendo al informe PISA como el ejemplo más representativo sobre el rendimiento académico a nivel internacional, este informe permite realizar comparaciones entre los países participantes, teniendo como objetivo, evaluar conocimientos y destrezas en materias de Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas (Redondo & Navarro, 2007). Son evidentes las semejanzas entre los aspectos que se evalúan en dicho informe y las áreas curriculares presentes en Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Lengua extranjera y Educación física).

El área de la educación física (EF) es un escenario propicio para que el alumnado experimente un repertorio extraordinario de vivencias motrices asociadas a la adquisición de aprendizajes, que pueden contribuir al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001).

De entre los múltiples aprendizajes estimulables motrizmente, tiene especial interés el desarrollo sociopersonal y concretamente la educación en competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

En el campo de la EF, cuando el profesor invita al alumnado a participar en un juego motor, los protagonistas se adentran en un laboratorio excepcional de vivencias motrices y por tanto de intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001). Para actuar con inteligencia emocional en ese juego motor, los alumnos deberán aprender a percibir, comprender y expresar de forma adecuada esas emociones (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Tres son los ejes en los que se basan el presente estudio, por un lado, las emociones, por otro, las áreas curriculares y el rendimiento académico en ellas, y finalmente los juegos motores, basados en interacciones motrices específicas. Teniendo la intención de establecer la conexión de dichos ejes, y de tal forma poder determinar la relación existente entre ellos. Así, como búsqueda de la solución a este problema, y dada la escasez de estudios sobre esta temática concreta, se plantea el siguiente Objetivo General: a) Analizar como las emociones experimentadas tras la práctica de un tipo de interacción motriz concreta, se relacionan con la motivación hacia áreas del currículo.

2. MÉTODO.

El estudio corresponde a un diseño preexperimental, con pre y post test a un solo grupo, donde los participantes no fueron asignados al azar, pues al tratarse de escolares, el grupo de estudio ya estaba formado previamente a la investigación.

2.1. PARTICIPANTES.

En la investigación participaron 21 alumnos de Educación Primaria (EP) (rango de edad 8 a 9 años; $M_{\text{edad}} = 8,3$ años); 12 niñas (57,14%) y 9 niños (42,86%), pertenecientes a un Colegio de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública del municipio de Ceutí (Murcia), durante el mes de marzo del año 2014.

Todos los participantes en la investigación entregaron previamente un consentimiento informado de participación en la investigación firmada por sus padres, tutores o guardadores legales, de conformidad con la Declaración de Helsinki.

2.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO.

Los participantes tomaron parte en 4 sesiones dentro de la asignatura de EF (Tabla 1), las cuales fueron lideradas por el investigador, el cual se encontraba en el centro cursando la asignatura Prácticas Escolares III EF de los estudios Grado en EP, cada sesión tenía 1,5 horas de duración y estaba compuesta exclusivamente por juegos motores de un tipo de dominio motriz, siguiendo a Parlebas (2001) la clasificación sería: a) Juegos Psicomotores en los que no existe interacción motriz entre los participantes; b) Juegos de Cooperación, en los que dos o más participantes interactúan ayudándose para resolver un objetivo común; c) Juegos

de Oposición en que cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios; y d) Juegos de Cooperación-oposición en los que los jugadores de un mismo equipo cooperan entre ellos para vencer a otros rivales generalmente también organizados en equipo. Esta clasificación atendiendo a la praxiología nos brinda una clasificación sistemática por dominios que ofrece criterios para estudiar los rasgos emocionales de cada tipo de dominio motriz y nos permitirá diseños de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Alonso, Gea, & Yuste, 2013).

Tabla 1. Descripción de los juegos usados en las sesiones del programa.

	Sesión 1. Psicomotriz	Sesión 2. Cooperación- Oposición	Sesión 3. Oposición	Sesión 4. Cooperación
Tareas	¿Qué puedo hacer?	Si te despistas te saco el balón fuera de la pista.	Conduce-libre.	¿Qué puedo hacer?
	Carrera miope.	Roba-balón.	Te reto.	De punta a punta.
	Fuerte-flojo.	Pato mareado.	Si te despistas te saco la bola fuera de la pista.	Salto y paso.
	Ida y vuelta.	Pelota sentada por equipos	Kaddaby con stick.	Pelota plantada.

Dentro de las cuatro sesiones de la investigación, se eligieron juegos predeportivos con una concreta interacción motriz, basándose en los siguientes criterios: a) integrados dentro de la programación didáctica del centro escolar. b) los juegos representan los cuatro dominios de acción motriz mencionados anteriormente. c) los juegos pueden tener diferentes duraciones, pero el total de la sesión es el mismo para cada situación motriz. d) la competición en los juegos no se tendrá en cuenta.

Para la tipificación de la intensidad de las emociones vividas se utilizó una adaptación de la escala Games and Emotions Scale (GES), validada por (Lavega, March, & Filella, 2013) a fin de que fuese sencilla de entender y completar por participantes de tan corta edad, esta adaptación consistió en reducir el número de emociones básicas de Bisquerra (2000) a seis (alegría, miedo, enfado, felicidad, tristeza y sorpresa), también se redujo la escala Likert a de 1 a 5, donde 1 significaba que no había sentido esa emoción y 5 que la había experimentado al máximo, además de incluir a cada una de estas emociones un icono de un rostro con expresiones faciales bien marcadas según la emoción. Este instrumento permitió valorar el grado de intensidad emocional vivida, dichas adaptaciones estaban encaminadas a facilitar la comprensión y correcta ejecución de dichos cuestionarios. Así mismo, se tipificó la motivación hacia las áreas curriculares mediante otro cuestionario muy similar al anterior, basado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 significaba que no sentía motivación ninguna hacia el área y 5 que la sentía motivación máxima hacia el área.

Ambos cuestionarios se completaban una manera continuada uno tras otro, encontrándose recogidos en un único instrumento, con la intención de poder analizar las correlaciones existentes entre los ejes, emociones y motivación hacia áreas curriculares, y también para poder analizar las diferencias en ambas variables pre y post intervención. Previamente a las sesiones, se desarrollo un ensayo en el aula, en el cual el investigador dio un cuestionario a cada uno de los alumnos y explicó de modo verbal como rellenarlo, haciéndolo estos autónomamente. La toma de datos y posterior análisis de las emociones pre intervención, se debe a que las sesiones de EF donde se llevo a cabo el estudio, siguen su dinámica habitual, precediéndoles el normal discurrir de otras áreas, las cuales pudieran influir en las emociones de partida.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS.

Mediante el test Kolmogorov-Smirnov se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades emocionales y de las preferencias de las áreas curriculares, debiendo rechazar las hipótesis de normalidad de todas ellas como consecuencia de la distribución asimétrica que presentaban. Además fue aplicado el modelo lineal generalizado basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), a fin de considerar la correlación entre las puntuaciones obtenidos por un mismo participante y la distribución asimétrica que presentan dichas puntuaciones. Las comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías del modelo consideró los factores intraparticipantes: 1) dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación- posición); 2) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y preferencia de asignatura (matemáticas, lengua castellana, educación artística, lengua extranjera y conocimiento del medio). Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

3. RESULTADOS.

Mediante el análisis estadístico de los datos (N=159) se pudo identificar comportamientos correlacionados para cada variable estudiada.

Tipo de emoción: las emociones positivas obtuvieron valores más intensos (M=4,42) que las emociones ambiguas (M=3,15) y también que las emociones negativas (M=1,44).

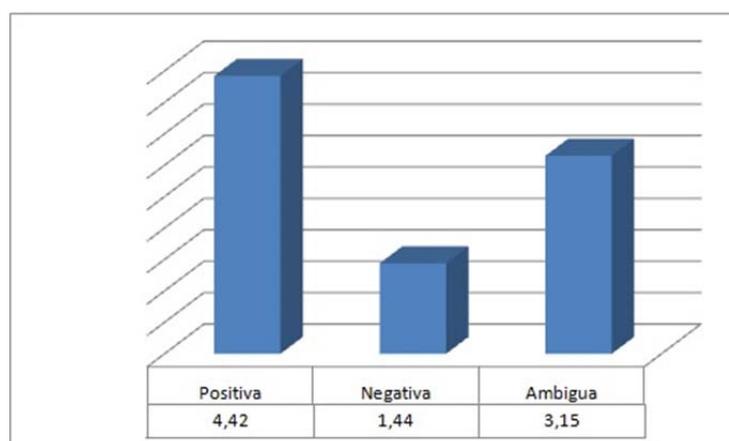


Figura 1. Promedio de intensidades según el tipo de emoción.

Dominio de acción motriz: al comparar el dominio psicomotor con el resto de dominios sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición), se observó que en todos los dominios motrices predominaban las emociones positivas, si bien destaca que el dominio motriz de oposición es el que despierta una mayor intensidad emocional en los participantes ($M=4,83$), con escaso margen con respecto a los demás dominios. Que en los cuatro tipos de dominio motriz se mantienen constantes las intensidades emocionales de los tres tipos (positivas, negativas y ambiguas), no hallándose diferencias significativas entre ellas. Si bien, se desprende de los resultados, que en el dominio motriz psicomotor las emociones negativas ($M=1,57$) son mayores que en los dominios sociomotrices ($M=1,53$; $M=1,19$; $M=1,37$).

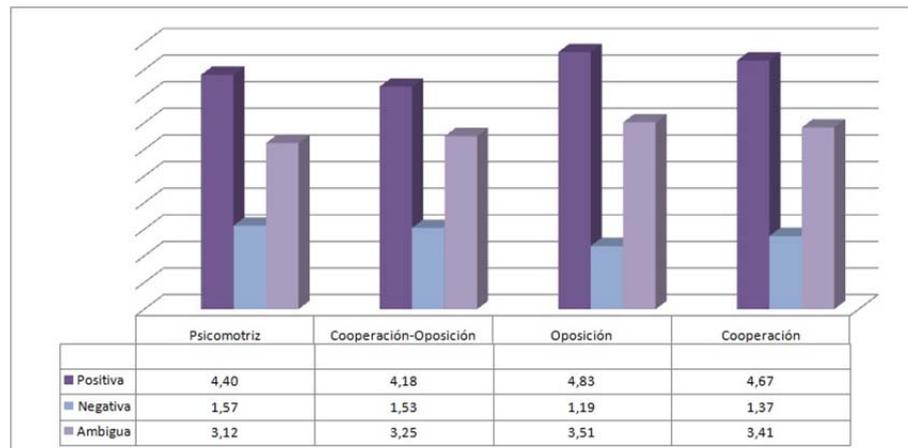


Figura 2. Intensidad emocional según interacción motriz.

Intensidad motivacional por interacción motriz hacia área según emoción:

Como puede observarse en la figura 3 donde son las emociones de tipo positivo las predominantes, tras las intervenciones de tipo psicomotriz, cooperación-oposición y cooperación los sujetos muestran una menor motivación hacia el área de Matemáticas ($M=2,19$, $M=1,87$ y $M=1,85$, respectivamente), observándose la mayor motivación tras la intervención motriz de cooperación-oposición ($M=3,53$) hacia el área de Educación Artística. Cabe destacar que a nivel general, cuando predominan las emociones positivas el área con mayor motivación sería la Educación Artística, y por el contrario la que menor motivación experimenta será el área de Matemáticas.

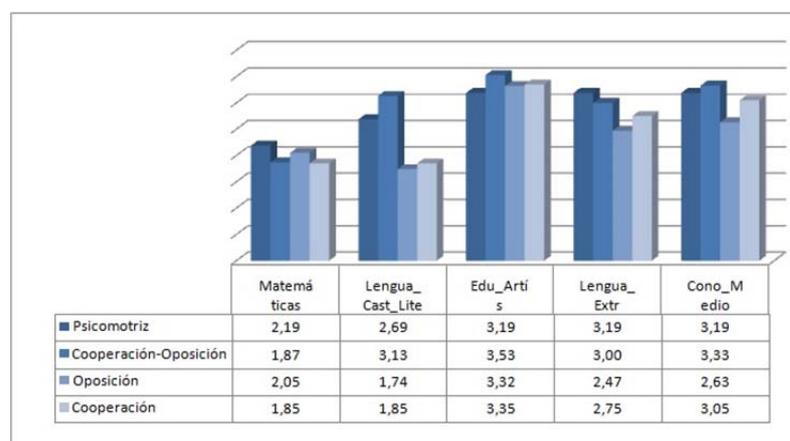


Figura 3. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción positiva.

En la figura 4 donde se analizan las relaciones de las emociones negativas puede observarse como mediante la intervención dedicada a interacción motriz de cooperación se obtienen los menores niveles de motivación ($M=1$) hacia cualquiera de las áreas curriculares. Y por el contrario, cuando la interacción motriz está enfocada en la cooperación-oposición se obtiene la máxima motivación ($M=5$) hacia las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio. También cabe destacar que ante la predominancia de emociones negativas, existen mayores motivaciones hacia el área de Conocimiento del Medio, seguida de cerca por el área de Lengua Castellana y Literatura. Y por su parte, el área que menor motivación suscita ante este tipo de emociones es la de Matemáticas.

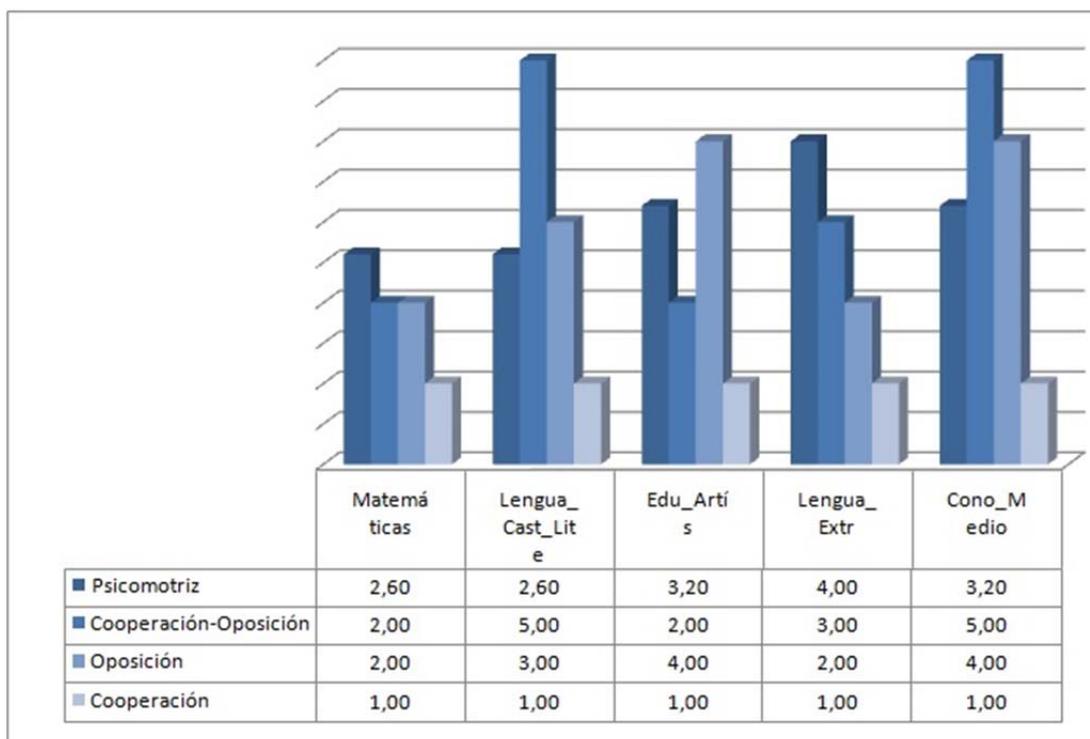


Figura 4. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción negativa.

La figura 5 muestra las relaciones entre las emociones ambiguas y las áreas curriculares en función del tipo de intervención motriz, y en esta puede observarse como la mayor motivación es hacia el área de Educación Artística ($M=3,73$) cuando los sujetos se han sometido a interacciones motrices de oposición. Siendo interesante el resultado de que para el mismo tipo de interacción motriz se obtenga el menor de los niveles motivacionales ($M=1,45$) para el área de Matemáticas. A nivel general, ante emociones ambiguas, los sujetos muestran una mayor motivación hacia el área de Educación Artística, y al contrario para el área de Matemáticas.

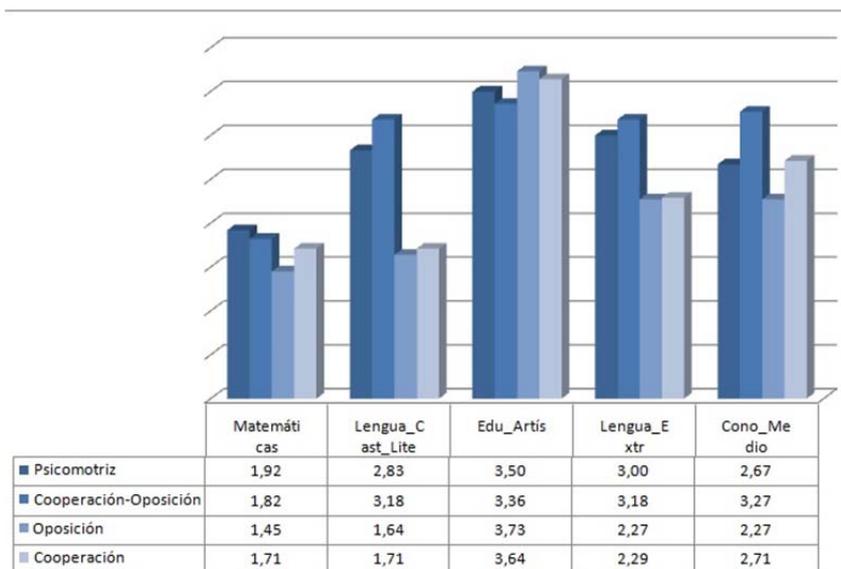


Figura 5. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción ambigua.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Mediante esta investigación, se pretendía estudiar la influencia de las intensidades emocionales experimentadas por distintos tipos de juegos motores, clasificados por el tipo de interacción motriz (Parlebas, 2001), y la motivación hacia el estudio del resto de áreas del currículo presentes en Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en vigor durante la realización del estudio.

Se ha constatado que los juegos motores han potenciado mayormente altas intensidades de emociones positivas, bajas intensidades en emociones negativas, e intermedias en emociones ambiguas. Estos resultados vienen a reforzar los de otras investigaciones realizadas en poblaciones de diferentes edades y niveles educativos como los llevados a cabo en alumnos de EP (Miralles, 2013), en educación secundaria (Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014) y en educación universitaria (Alonso, Gea, et al., 2013; Lavega, Araújo, & Jaqueira, 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

El favorecimiento de la alta intensidad de emociones positivas a través de los juegos motores, independientemente del tipo de acción motriz al que se someta a los participantes, contribuye de forma decisiva al bienestar subjetivo del estudiante (Bisquerra, 2000, 2003; Lundqvist, 2011), algo que también se sugiere de los resultados obtenidos.

De los resultados obtenidos y con independencia del tipo concreto de interacción motriz al que se sometían, y tal como se puede observar en las figuras 3 y 5, se desprende que ante emociones de corte positivo, y ambiguo parece que las motivaciones quedan encaminadas hacia el área de Educación Artística. Y que según se muestra en la figura 4 ante emociones negativas la mayor motivación la suscitan las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua Castellana y Literatura.

De estos resultados, se puede pensar que los participantes desean y están motivados para el estudio de áreas que poseen características tales como proximidad a su realidad inmediata, al sentirlas integradas en su vida propia, y a la vez que le exijan una cierta intensidad de concentración mental, como Lengua Castellana o Conocimiento del Medio. Esto se puede deber, a que ellos mismos intuyen, y por tanto demandan, de una manera inconsciente, que les es necesario algún tipo de relajación emocional, que les proporcione estabilidad a nivel cognitivo, físico y emocional, y ante las posibles alternativas que se les ofrecen, encuentran más adecuadas las descritas anteriormente, pudiendo deberse a sus experiencias previas y bagaje cognitivo; siendo esta una posible línea de investigación futura.

Todo ello, permite afirmar que los resultados obtenidos por otras investigaciones donde se observa que el juego deportivo realza las intensidades emocionales positivas en todos los dominios de acción motriz, pero, sin considerar género o competición (Alonso, Gea, et al., 2013; Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, et al., 2013)

En los juegos de cooperación-oposición, donde el alumno coopera con sus compañeros y a la vez se enfrenta a un grupo de adversarios, se ha obtenido la más elevada tasa de intensidad emocional positiva, esto corrobora y matiza lo concluido por otros estudios similares (Duran et al., 2014) en el que los resultados emocionales positivos son mayores en los juegos sociomotrices, pero a pesar de ello, coincidiendo en este estudio en la mayor tasa de intensidad emocional negativa de este tipo de juegos.

Destaca de esta investigación, los resultados obtenidos en los juegos motores de oposición, donde las tanto emociones positivas como ambiguas destacan por presentar unos niveles menores frente a los demás tipos de interacción motriz, no siendo así al referirnos a las emociones negativas. De aquí, se puede desprender que durante la etapa de EP los alumnos que poseen grandes dosis de competitividad, intentan mostrar su valía con mayor intensidad cuando el nivel emocional negativo es elevado, lo que disiente de los resultados obtenidos en juegos de oposición por otros estudios (Alonso, Lavega, & Gea, 2013), siendo este aspecto un posible eje para futuras investigaciones.

El maestro de EF debe de saber qué tipo de emociones suscitan en sus alumnos unas motivaciones u otras con respecto a las demás áreas de estudio, y aprovechar el laboratorio experiencial (Parlebas, 2001) que se le brinda, para que a través de los juegos motores, provoque en sus alumnos las emociones necesarias para producir el aumento en la motivación, predisposición y entusiasmo, que facilite la adquisición de conocimientos académicos de una manera más dinámica, fácil y eficiente, colaborando con ello al desarrollo integral del alumno. Con los resultados obtenidos se sugiere aconsejar a este maestro la integración en sus programas didácticos de una gran variedad de experiencias motrices, que le ayuden a superar retos y aumentar la propia autoestima de los alumnos (Bisquerra, 2000, 2003).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, J. I., Gea, G. M., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física Emotional training and game in future physical education teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1), 97–108.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. In *Investigación en el ámbito escolar* (Ed. GEU.). Granada.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395–1405. doi:10.1016/j.paid.2005.04.014
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*. doi:10.1177/0013164403251333
- 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. Revista de Educación.*, 10, 61–82.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65–78.
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 351(1346), 1413–1420. doi:10.1098/rstb.1996.0125
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Crítica.
- Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(9B), 4811.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apuntes. Educación Física Y Deportes*, 117(3), 23–23.
- García, F. (coord). (2002). Proyecto Didáctico Quirón. In *Programa Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas Del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351–357.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York.

Lavega, P., Aráujo, 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). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Education and Psychology*, 9(2), 617–640.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura Y Educación.*, 25(3), 347–360.

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.*, 31(1), 151–165.

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*. doi:10.1080/1750984X.2011.584067

Marchesi, A. (2005). El Informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 139.

Mestre Navas, J. M., Gil-Olarte Márquez, P., & Guil Bozal, M. del R. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *REME*, 7(16).

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*. Universitat de Lleida. Lleida.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. doi:10.1016/S0191-8869(99)00250-0

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Redondo, S., & Navarro, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en matemáticas en España a partir de los datos del informe PISA 2003. Un modelo jerárquico de dos niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio de Educación.*, 5(3), 118–136.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.1016/S0962-1849(05)80058-7

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General Y Aplicada*, 60(1-2), 181–192.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. doi:10.1002/per.434

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Humanities, Dissertation Abstracts International Section A: Sciences, and Social*, 6(11A), 3978.

Fecha de recepción: 30/7/2015
Fecha de aceptación: 28/9/2015