



Revista Digital de Educación Física

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

LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Joana Niubò Solé

Profesora de EF en secundaria INS Quercus (Barcelona).
jniubo5@xtec.cat

Pere Lavega- Burgués

INEFC Lleida.
plavega@inefc.udl.cat

Pedro Sáenz-López Buñuel

Universidad de Huelva.
psaenz@dempc.uhu.es

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es exponer los fundamentos teóricos referidos a la contribución de la educación física (EF) en relación a la educación emocional. El trabajo se sirve de las bases teóricas de la praxiología motriz y de fundamentos que aporta la educación emocional. Se justifica que son aportaciones necesarias para la planificación y programación de un conjunto variado de intervenciones (dominios de acción motriz) en el aula de EF. Se concluye, describiendo la riqueza motriz y emocional que aporta la unión de ambos campos, dando pie a una interesante línea de investigación que ofrece conocimientos y estrategias para la toma de decisiones de los docentes de EF que, en consecuencia, deben de ser concededores de ambos campos para aplicar-los con coherencia e intencionalidad educativa.

PALABRAS CLAVE:

Acción motriz; conducta motriz; educación emocional; dominios de la acción motriz; praxiología motriz:

EDUCATION OF EMOTIONS THROUGH PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this article is to expose the theoretical foundations related to contribution of physical education in relation to emotional education. The work uses the theoretical bases of motor praxeology and the foundations provided by emotional education. It is justified that they are necessary contributions for the planning and programming of a varied set of interventions (motor actions domains) in the physical education classroom. It is concluded by describing the motor and emotional richness that the combination of both fields provides, giving rise to an interesting line of research knowledge and strategies for decision-making by physical educations teachers, who consequently, must be aware of both fields to apply them with coherence and educational intentionality.

KEYWORDS:

Motor action; motor behavior; Emotional education; motor action domains; motor praxiology

INTRODUCCIÓN.

¿Quién nos enseña a controlar las emociones?, ¿dónde aprendemos a identificar lo que sentimos?, ¿entendemos lo que sentimos mientras jugamos a fútbol, a baloncesto o a policías y ladrones?, ¿alguna vez nos paramos a pensar qué sentimos durante un juego, corriendo o paseando en bicicleta?, ¿son cosas que se aprenden con la vivencia o que deberían de aprenderse en la escuela? Autores como Sáenz-López (2020), Bisquerra y Perez (2007), Mestre y Fernández, (2007), Bisquerra (2000 y 2003), Fernandez-Berrocal y Extremera (2002) o ya en 1995 el mismo Goleman, apuntan que estos conocimientos relacionados con las emociones y su control y regulación deberían de contemplarse en el sistema educativo de una forma integral. El desarrollo de competencias emocionales evitaría muchas de las conductas violentas, depresiones y miedos que vemos en el día a día de nuestra sociedad (Bisquerra, 2000) ya que “son las habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 1).

Durante el desarrollo de actividades físicas y deportivas, nos emocionamos, sentimos alegrías, penas, enfados y tristezas (Lagardera,1999). El estudio de las emociones y la intensidad de esas en diferentes prácticas deportivas, es una línea de trabajo que nos da aportaciones educativas sobre cómo y qué prácticas debemos programar en función de nuestra intencionalidad (Alonso et al., 2019; Alonso et al., 2013; Duran y Costes, 2018; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017). Es más, si hacemos hincapié en el concepto de conducta motriz (Parlebas, 2001) y a las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional que activa la personalidad de cualquier protagonista, nos damos cuenta que las actividades físicas y deportivas resultan ser un marco ideal para el desarrollo de las competencias emocionales (Lavega, 2001; Parlebas, 2001; Sáenz-López, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo describir las bases teóricas correspondientes a dos marcos teóricos; por una parte, la praxiología motriz creada por Parlebas, como disciplina científica que ofrece conocimientos pertinentes para el profesor de EF y, por otro lado, la educación de emociones a partir de las directrices que establecen autores como Lazarus o Bisquerra. Por este motivo se aborda la revisión del concepto educación emocional y también se describen algunos de los fundamentos teóricos de la praxiología motriz para así, poner en relieve algunas investigaciones basadas en esos dos grandes ejes y su importancia y aportaciones a la EF.

1. LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se dice que todo el mundo tiene derecho a recibir una educación. Ésta, incluye el desarrollo de las competencias básicas tales como aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, citadas en el Informe Delors (1996). Esos cuatro pilares siguen siendo importantes para un planteamiento integrado de la educación y, su carácter genérico, deja margen para la interpretación del tipo de aprendizaje global requerido según los distintos contextos y momentos (UNESCO, 2015).

En nuestra educación, aprender a ser, es un pilar fundamental y el desarrollo de la persona es básico: “La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado (...) el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional” (Bisquerra, 2000, 20).

Las emociones forman parte de nuestro ser, lo que sentimos en cada momento y como nos comportamos, depende de nosotros, del control, del conocimiento y de la capacidad de regulación, es decir, depende de la educación que recibimos. Las emociones a veces nos bloquean y no sabemos cómo dominarlo, eso puede afectar en gran medida el proceso de aprendizaje (Fernández-García y Fernández-Río, 2019). Es importante tener en cuenta que la gestión útil de nuestros estados de ánimo es clave para el bienestar y para la mejora de las relaciones sociales (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2003; Sáenz-López, 2019). Durante la realización de actividad física y, en consecuencia, durante la EF, el alumnado se emociona, se divierte o se enfada. La clase de EF es un espacio idóneo para el trabajo de la inteligencia emocional y el juego motor una herramienta especialmente significativa (Falcón, et al. 2020; Miralles et al. 2017). Aprender a identificar emociones, a resolver conflictos, a conocerse, a afrontar diversidad de situaciones donde el alumnado deberá mostrar control emocional, empatía y respeto en situaciones sociomotrices o búsqueda de soluciones a diferentes situaciones planteadas, forma parte de la educación emocional que se puede proporcionar desde la EF (Cera et al., 2015; Saenz- López y de las Heras, 2013).

¿Cómo podemos influir en éste proceso?, ¿cómo podemos averiguar qué emociones sienten los alumnos durante las clases?, ¿cómo podemos crear o seleccionar las prácticas más adecuadas en función de nuestros objetivos? y ¿qué criterios hay que seguir?

Para poder responder a esas preguntas con claridad es preciso, de entrada, definir y clarificar algunos de los conceptos que se utilizaran a lo largo del artículo, pues para incidir a través de las prácticas físicas en el desarrollo emocional, es necesario conocer también qué es una emoción y qué significa el desarrollo de competencias emocionales.

2. LAS EMOCIONES Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente artículo tendremos como marco de referencia el modelo de educación emocional de Bisquerra (2000, 2003 y 2007). Se define como competencia emocional “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, 69). Estos mismos autores diferencian dos categorías principales de competencias: las técnico-profesionales y las socio-personales. Vamos a centrarnos en este segundo grupo que está directamente relacionado con dos de los cuatro pilares de la educación: el “saber ser” y el “saber convivir” (Delors, 1996).

Para poder intervenir o programar cualquier situación motriz donde se desarrollen estas competencias, es necesario centrarnos primero en el concepto de emoción.

“Las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman, 1995, 25). Son “una respuesta a un acontecimiento interno o externo” (Bisquerra, 2003, 6) acompañado como dice William (1985) de una reacción humana y de una expresión corporal y facial. Según Fernández-Abascal (2003) las emociones tienen tres funciones básicas:

La adaptativa, que consiste en preparar el organismo para la acción; por ejemplo, el miedo tiene una función de protección delante de un peligro. En segundo lugar, la social, que consiste en comunicar nuestro estado de ánimo a los otros y, finalmente, la motivacional, es decir; las emociones son el motor de la conducta.

En relación a cómo podemos influir como docentes; las tres dimensiones de reacción que contemplan las emociones son:

- *La dimensión neurofisiológica:* Hace referencia a todas aquellas reacciones involuntarias que produce nuestro cuerpo. Por ejemplo, cuando sentimos miedo nuestro organismo provoca taquicardia o sudoración. Estas reacciones pueden controlarse o prevenirse mediante métodos de relajación y de control.
- *La dimensión o reacción conductual:* como pueden ser las expresiones faciales o el tono de voz utilizado. Esta reacción también podemos aprender a controlarla de manera inteligente y adaptándonos a las situaciones del contexto.
- *La dimensión cognitiva:* Hace referencia a la vivencia subjetiva conocida como sentimiento. Este componente hace que identifiquemos un estado emocional y le demos un nombre. Podemos aprender a conocerlas, a identificarlas y a reconocerlas en nosotros mismos y en otras personas (Bisquerra, 2000 y 2003).

Para desarrollar las competencias emocionales necesitamos tomar conciencia de las propias emociones y saber identificarlas. La capacidad de afectar sobre la conducta de las emociones y reaccionar de forma coherente y adaptada a las situaciones es, junto con el tener conciencia de las propias emociones y reconocer los sentimientos en el momento en que ocurren, la base donde se apoyan las competencias emocionales. “Si podemos poner palabras a lo que sentimos estamos en el buen camino para desarrollar la inteligencia emocional” (Bisquerra, 2000, 115).

Las competencias presentadas por Bisquerra (2003) son: La Conciencia Emocional, la Regulación Emocional, la Autonomía Personal, la Inteligencia Interpersonal y las Habilidades de vida y bienestar. En la primera es dónde vamos a centrar nuestra atención, puesto que para aprender a desarrollar las emociones necesitamos primero saber identificarlas. Así, la utilización de contenidos como el trabajo de expresión corporal, resulta ser un buen método para trabajar la conciencia emocional (Motos y García, 2007; Motos, 1983 y 2007; Salzer, 1984). Poner en distintas situaciones hipotéticas a las personas, hacerles identificar, conocer y representar las emociones a través del cuerpo y de la cara facilita la comprensión de uno mismo y de los demás.

2.1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Lazarus (1991) utiliza el siguiente argumento para distinguir las emociones: cuando nos pasa alguna cosa relevante sentimos una emoción. Si lo que pasa se ajusta a nuestros objetivos, las emociones resultan positivas, son agradables y se experimentan alegremente, por ejemplo, con el logro de una meta. Si no se ajustan a nuestros objetivos, resultan emociones negativas, son desagradables y pueden suponer una barrera o una pérdida importante.

Bisquerra (2000) nos habla también de otros tipos de emociones: las ambiguas, que no son ni positivas ni negativas o ambas cosas según las circunstancias. Tanto él como otros autores remarcan la complicación de establecer una clasificación, pues incluso para definir cuáles son las emociones básicas y cuáles las secundarias no hay acuerdo entre los diferentes estudiosos. Bisquerra (2000) propone una clasificación de las emociones en base a las de autores como Fernández-Abascal (1997), Goleman (1995) o Lazarus (1991) entre otros, la propuesta que nos presenta es la siguiente:

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

Precisamente en base a esta clasificación y desde la paxiología motriz, se ha validado el cuestionario Games and Emotions Scale (GES) (Lavega et al., 2013) utilizado en diversos estudios para medir la intensidad e identificar las causas del tipo de emociones que se desencadenan en diferentes situaciones motrices planteadas (Alonso et al., 2019; Duran et al., 2019; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017; Muñoz et al., 2020).

El contexto educativo es y debe de ser el encargado, junto con otros contextos y agentes socializadores, de desarrollar las competencias emocionales desde una perspectiva global e integradora visto así, como un proceso que desarrolla las denominadas “competencias o habilidades para la vida”. ¿Y cómo desde la EF podemos contribuir en este proceso?

Para poder responder a estas preguntas necesitamos acercarnos a la ciencia que estudia las acciones motrices, y como tal las define, clasifica y nos ofrece un camino hacia el conocimiento.

3. LAS PRÁCTICAS MOTRICES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

La praxiología motriz, creada por Parlebas, se puede entender como “la columna vertebral para estudiar las actividades físicas y deportivas”, el análisis detenido de todo tipo de prácticas donde “el eje de toda actividad corporal o de cualquier técnica deportiva, es precisamente la acción motriz y la lógica interna que la identifica y la distingue de las demás” (Lagardera y Lavega, 2001, 81).

A través de la praxiología motriz, podemos planificar y programar nuestras actividades en función de nuestro proyecto pedagógico. Siendo conocedores de la lógica interna de esas actividades y como consecuencia del entramado de relaciones que se establecen durante las prácticas. El análisis de la lógica interna revela las acciones de juego que emana la puesta en práctica (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega, 2018) y es precisamente, en base a tres de los criterios de esa lógica interna, que se perfilan los dominios de la acción motriz que nos permitirán agrupar y distinguir las distintas prácticas.

3.1. EL CONCEPTO DE LÓGICA INTERNA

Delante de cualquier práctica física se establecen una normas o reglamento a seguir (en los deportes más concreto, en otras prácticas menos), en las actividades que creamos como docentes también definimos las normas y los criterios de relación con los distintos elementos del juego. Si desvelamos las relaciones que tienen los protagonistas de la acción con otros, la relación con el espacio, con el tiempo y con el material, ponemos al descubierto la estructura de las actividades. A través de este análisis podemos reconocer, por ejemplo, si se trata de una actividad psicomotriz o sociomotriz donde puede haber colaboración u oposición o ambas cosas a la vez. Dependiendo de estos criterios se activarán un grupo de procesos, dificultades o adaptaciones distintas (Lagardera y Lavega, 2004; Lavega, 2001).

¿No sería interesante conocer, por ejemplo, si los participantes sienten las mismas emociones en un caso y en el otro?, ¿no sería quizás un criterio pedagógico, el hecho de realizar actividades sin final para aprender a apreciar el simple hecho de jugar por jugar y disfrutarlo?, ¿y el material?, ¿cuáles son los criterios de manipulación del objeto utilizado?, ¿utilizo material?, ¿es lo mismo realizar una actividad de colaboración, donde ésta se establece a través de un material, que otra donde la colaboración se establece a través del contacto físico?

El hecho de conocer la lógica interna de las actividades facilita la identificación de las posibles conductas motrices que se pueden originar en los participantes, y cómo tal, las consecuencias educativas que se puedan desprender. Así, para que se trabaje un determinado valor cómo la cooperación, o la generosidad hay que programar situaciones motrices cuya lógica interna les lleve a interactuar de modo cooperativo (e.g., juegos cooperativos, bailes, danzas, actividades de expresión...) (Lavega y Lagardera, 2010; Lavega, 2006). No hay prácticas mejores y peores, aunque quizás algunas más interesantes que otras en función de nuestros objetivos e intenciones.

3.2. LOS DOMINIOS DE LA ACCIÓN MOTRIZ

Así pues, si queremos seleccionar las practicas motrices adecuadas, hay que establecer con claridad los objetivos perseguidos y seguidamente, seleccionar las actividades pertinentes cuya lógica desencadena las consecuencias que se persiguen (Lagardera y Lavega, 2007; Lavega, 2006). Para poder seleccionar estas prácticas la praxiología motriz introduce una clasificación científica y sistémica que origina dominios de la acción motriz en los que en cada categoría nos presenta unas características similares.

Para establecer los dominios se parte de tres criterios principales (Parlebas, 2003): el rasgo de la interacción con los protagonistas del juego; en caso de no haber interacción significa que se trata de una situación psicomotriz. Si en la actividad los participantes pueden interactuar directamente, hablamos de situaciones sociomotrices. Las actividades sociomotrices originan dos tipos de interacción motriz: situaciones motrices de colaboración, cuando dos o más personas se ayudan mutuamente (compañeros) para la consecución del objetivo y las de oposición, cuando los participantes al interactuar tratan de impedir que las otras personas consigan su objetivo (adversarios). Estas relaciones pueden darse por separado (actividades de colaboración: el remo por equipos, o actividades de oposición: el judo) y a la vez (actividades de colaboración-oposición: el béisbol o el baloncesto). El siguiente criterio considera si existe o no incertidumbre en el medio; si la acción requiere una adaptación constante y una toma de decisiones respecto al medio donde se desarrolla la actividad (espacio inestable), si por el contrario el medio no varía ni origina incertidumbre informacional, es decir imprevistos (espacio estable). Combinando la ausencia o presencia de interacción, del tipo de interacción (colaboración y/o oposición) y de incertidumbre en el medio, se establecen ocho categorías posibles de actividades denominadas dominios de la acción motriz (Parlebas, 2003).

Estos dominios resultan ser categorías excluyentes con características internas propias, donde se dan aprendizajes diferentes, que parten de naturalezas distintas (Lavega, 2001). Si podemos distinguir nuestras prácticas a partir de criterios rigurosos y científicos, podemos también estudiar qué acciones emergen de cada uno de estos dominios e incluso que emociones sienten los participantes en función de cada una de las categorías cómo han demostrado numerosas investigaciones (Alonso et al., 2019; Alonso et al., 2013; Duran y Costes, 2018; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017).

Ante una misma situación motriz no todas las personas sentiremos lo mismo pues cada uno tenemos nuestra propia historia y experiencias personales que nos condicionan. Sin embargo, existen evidencias empíricas que han constatado algunas tendencias tales como; en general los juegos motores desencadenan más emociones positivas que negativas (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Duran et al., 2019; Falcón et al., 2020). Personas con experiencias en deportes sociomotores, experimentan con más intensidad emociones positivas que personas con experiencia en deportes psicomotores o sin experiencias deportivas previas (Lavega et al., 2011).

¿Significa esto que el hecho de interactuar con otras personas a la hora de realizar práctica física, nos proporciona en general más intensidad en emociones o sensaciones positivas que la práctica en solitario? Podría ser éste quizás, un buen criterio pedagógico para elegir un tipo de prácticas, a la hora de programar actividades con alumnos que no se relacionan demasiado o que tienen conflictos de grupo. Estos estudios también revelan que, por ejemplo, en el dominio de actividades de colaboración en un espacio estable, los protagonistas sienten emociones positivas con más intensidad que en actividades de otros dominios (Duran y Costes, 2018; Falcón et al., 2020; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017) o, por ejemplo, que cuando el resultado no se toma en consideración. Por otra parte, la presencia de competición acentúa los conflictos y la intensidad de las emociones negativas (Caballero et al., 2016; Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Siguiendo este ejemplo, podríamos sugerir que nos sentimos mejor si ayudamos a las personas que intentando impedir los objetivos de otros. ¿Esto no es una enseñanza para la vida?, ¿no es un buen criterio pensar que vamos a diseñar las actividades de colaboración sabiendo que además de generar conductas motrices asociadas al pacto, al diálogo, al respeto o a la solidaridad generarán además emociones positivas?, ¿no es la emoción de alegría o felicidad lo que nos hace repetir una conducta? (Lagardera y Lavega, 2004).

¿No sería interesante que los docentes conociéramos qué tipo de tareas hay que realizar para desarrollar unas u otras competencias emocionales?, ¿para que los alumnos sintieran unas u otras emociones?, ¿para poder crear climas positivos o adherencia a la práctica?

Son muchos los autores que destacan la importancia que debería de tener el conocimiento de competencias emocionales en los docentes (Bisquerra, 2002; Extremera y Fernández, 2002; Lavega et al., 2013a; Sáez, 2009; Mestre y Fernández, 2007; Sáenz- López, 2020 y 2019; Teruel, 2000). Algunos hacen referencia a la necesidad de estos conocimientos para poder controlar los signos del estrés y mejorar las relaciones tanto con los estudiantes como con todas las personas que engloban el ámbito educativo. Aquí queremos justificar esos conocimientos de los docentes además de estos, para otras finalidades distintas.

4. LOS DOCENTES Y EL CONOCIMIENTO SOBRE LAS EMOCIONES

En base al marco teórico expuesto y a las investigaciones citadas sugerimos que los docentes sean concedores de las emociones que suscitan las prácticas que propongan, que sean capaces de reconocer e identificar qué dominios de prácticas motrices son más adecuados en función de sus objetivos programados, cuáles son los rasgos pertinentes de la lógica interna de esas actividades, que hacen emerger “diferencias emocionales” entre los participantes en un juego o actividad física o deportiva. Con estos conocimientos se podría estructurar una programación educativa dentro de la EF impregnada del desarrollo de competencias emocionales, ligado a las conductas motrices realizadas por el alumnado y a la optimización de ellas.

Para que eso sea posible, es necesario formar a los docentes para integrar programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas e institutos (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2005; Fierro et al. 2019; Palomera et al., 2008; Sáenz-López y De las Heras, 2013).

Los docentes necesitan tener conocimientos en cuanto a la educación emocional (Palomero, 2005) y en el caso de la EF, además, conocer las leyes que gobiernan las actividades físicas y deportivas (Juncà et al., 2001). El simple hecho de participar en ellas, despierta en los sujetos emociones y vivencias tanto positivas como negativas que condicionaran sus conductas posteriores relacionadas con las actividades físicas y transferibles a otros contextos, así pues:

“La enseñanza de la regulación emocional en el deporte se convierte así en un tema fundamental para aquellas personas que esperan dedicarse profesionalmente a la pedagogía deportiva” (Lagardera, 1999, 105).

5. CONCLUSIÓN

En este artículo se han descrito las bases teóricas correspondientes a dos marcos teóricos; por una parte, la praxiología motriz y por otro, la educación de emociones. La unión de ellos da pie a una línea de investigaciones desarrollada en los últimos diez años que, por un lado, avalan la importancia de esta unión, y por otro, nos ofrecen razonamientos científicos que nos pueden ayudar a planificar y organizar nuestras actividades con intencionalidades educativas específicas.

En éste sentido tenemos argumentos para programar actividades en relación a la gestión y conocimiento de emociones y así ayudar al alumnado a crecer y desarrollar la conciencia y regulación emocional. También para programar actividades que hagan emerger en gran intensidad emociones positivas, y en muy poca, emociones negativas para propiciar, por ejemplo, adherencia hacia la práctica.

El campo de la Actividad Física es un “tesoro motor y emocional” un ámbito de intervención privilegiado que hay que saber aprovechar. La EF con el juego y las actividades físicas como protagonistas deben contribuir en la educación para la vida; crear adherencia a la práctica, aprender a gestionar las emociones delante de las victorias y derrotas o delante situaciones inesperadas, forma parte de ello. Las investigaciones en esta línea así lo avalan y es por ese motivo que es necesario que los docentes conozcan las emociones que emergen de los distintos dominios de la acción motriz. Para que esto suceda hay que tener los conocimientos que sustentan la praxiología motriz, así como ser conocedores del marco teórico que envuelve la educación emocional, para implementar los programas educativos de forma coherente, fundamentada y relacionada con el proyecto pedagógico concreto.

Un nuevo camino a la investigación, un paso más hacia al conocimiento de las prácticas deportivas y un camino hacia el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alcaraz-Muñoz V., Cifo Ml., Gea G., Alonso J., y Yuste J. (2020) Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Front. Psychol.* 11:588640.

Alonso, J., Gea, G., y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.

Alonso, J., Marín, M., Yuste, J., Lavega, P., Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI - V. 37, nº 1.*

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21,1, 7-43.

- Bisquerra , R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, nº 10, 61-82.
- Caballero, MF., Alcaraz, V., Alonso, JI. y Yuste, JL. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.
- Cera, E., Almagro, J., Conde C., Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 27, 8-13.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Duran, C. y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 18 (70).
- Duran, C., Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., Rodríguez, R. (2019). La incidencia de las situaciones psicomotrices de expresión sobre los estados de ánimo de los estudiantes universitarios. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 28, nº2, 33-40.
- Extremera, N. y 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. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M. A., y Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 355–370.
- Fernández-Abascal (2003). *Emoción y motivación. La adaptación Humana I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Fernández Berrocal y Extremera (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-García y Fernández- Río (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386.
- Fierro, S., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(2).

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Juncà, A., Lagardera, F. y Puig, N. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apunts*, 64, 69-77.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (eds.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions Universitat Lleida.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 24, 89-106.
- Lavega, P. (2001). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. II Congreso Internacional de Motricidade Humana. Mesa Redonda. "Motricidade Humana e pedagogia do Movimento". Mouzanbinho (Brasil).
- Lavega, P. (2006). Una Educación Motriz para Cataluña. Seminario Internacional en Praxeología Motriz. Praxeología Motriz, Educación y Sociedad. Vitoria.
- Lavega, P. y Lagardera, F., (2010). La pédagogie des conduites motrices à l'Université. XII Colloque international de praxeologie motrice. "La formation universitaire en Education Physique". Caen (França).
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M^a. J.; Soldevilla, A. y March, J. (2011). Understanding emotions through games: helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013a). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., Araujo, P., y Jaqueira, AR. (2013b). Teaching motor and emotional competencies in university students. *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 8(2), 5-15.
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Acción Motriz*, 20, 73-87.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mestre, M. y Fernández, P. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Motos, T. y Garcia, L. (2007). *Práctica de la expresión corporal* (4ª ed.). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Muñoz, V., Lavega, P., Costes, A., Damian, S., Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 38, 166-172.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, MA. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, nº 2, septiembre, 437-454
- Palomero, J.E. (2005). La Educación Emocional una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 9-13.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un paradigma en Educación Física: Los dominios de acción motriz. Congreso FIEP- "La Educación Física en Europa y la calidad Didáctica en las Actividades Física- Recreativas". Cáceres.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 nº 2, 71-90.
- Sáenz-López, P. (2019). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 13, pp. 59-81.
- Sáenz-López, P. (2020). *Educación Emocionando. Propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sáenz-López, P. y De las Heras MA. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como reto del siglo XXI? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 1, pp. 67-82
- Salzer, J. (1984). *La expresión Corporal*. Barcelona: Herder.

Teruel, M.P. (2000). La Inteligencia Emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

William, J. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57-73.

Fecha de recepción: 17/3/2021
Fecha de aceptación: 28/4/2021