

## Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género

### Influence of psychomotor and cooperative socialmotor expressive practices in emotional experience considering gender

\*Pedro Ángel Ruiz Vico, \*\*María Isabel Cifo Izquierdo  
\*Universidad de Granada (España), \*\*Universidad de Murcia (España)

**Resumen:** El presente estudio investigó la intensidad emocional vivenciada durante la práctica de situaciones expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en las sesiones de Educación Física. Participaron 60 alumnos (34 chicas y 26 chicos) de primer curso de la ESO de un instituto de la Región de Murcia. Para conocer sus estados emocionales se empleó la escala Games and Emotions Scale (GES). Los datos se analizaron con las ecuaciones de estimación generalizadas. Los resultados mostraron que tanto las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación, generan intensidades altas de emociones positivas. Sin embargo, en las situaciones psicomotrices se registraron valores más altos de la emoción vergüenza que en las situaciones sociomotrices de cooperación. La conclusión extraída de este estudio implica la necesidad de tener en consideración este tipo de situaciones para el desarrollo del bienestar emocional en el alumnado. Además, aporta evidencias para iniciar la práctica de situaciones expresivas sociomotrices de cooperación por favorecer un clima de bienestar, donde la intensidad de la emoción vergüenza es menor que en las situaciones psicomotrices expresivas.

**Palabras clave:** Educación Física, prácticas psicomotrices, prácticas sociomotrices, expresión motriz, emociones, Educación Secundaria, género, GES.

**Abstract:** The present research analyzed the emotional intensity lived during the practice on psychomotor (individual) and socialmotor (cooperative) body expression situations in Physical Education lessons. 60 students (34 girls and 26 boys) of ESO's first year from a highschool in the Region of Murcia, took part. To know their emotional state, it was used the Games and Emotion Scale (GES). The data obtained was analyzed with the generalized estimation equations. The results suggested that psychomotor as well as cooperative socialmotor practices generate high intensities in positive emotions. However, psychomotor situations in body expression registered higher values of shame over cooperatives. The conclusion drawn from this study imply the necessity of considering these kind of situations a way to develop an emotional wellness in students. Furthermore, this provides evidence to start cooperative socialmotor practices to stimulate a wellness atmosphere where the emotional intensity of shame is lower than in psychomotor body expression.

**Keywords:** Physical Education, psychomotor practices, socialmotor practices, body expresion, emotions, highschool, gender, GES.

## Introducción

Lazarus (1975, 1991) apunta que el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, el estado psicológico y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Pekrun, Elliot y Maier (2009) consideran las emociones como un proceso multidimensional que afecta a los niveles fisiológico, cognitivo, motivacional y social del organismo, que en el contexto de la Educación Física (en adelante EF) se manifiestan como respuesta ante las expectativas que generan las situaciones motrices.

Las emociones son, según Bisquerra (2003, p.12),

«un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada». Se genera en respuesta a un acontecimiento externo o interno. La respuesta o reacciones puede ser innatas o involuntarias, pero todas se generan de forma automática y gran parte de forma inconsciente.

A lo largo de los años, han ido surgiendo diferentes clasificaciones de las emociones según diversos criterios. Considerando a Bisquerra (2000) las emociones se pueden clasificar atendiendo a los criterios de especificidad, intensidad y temporalidad:

- Especificidad: califica la emoción. Es cualitativa, específica y permite asignarle un nombre. Permite agrupar emociones en familias de la misma especificidad o similar. Cada familia viene representada por una emoción básica o primaria.

- Intensidad: fuerza o energía con la que se experimenta una emoción. Es cualitativa, indiferenciada e inespecífica. Permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su propia familia

- Temporalidad: dimensión temporal de las emociones. Existen estados emocionales que pueden prolongarse durante meses.

Según el criterio de especificidad y desde una perspectiva de educación emocional, Bisquerra (2000) clasifica las emociones en: negativas (ira, miedo, tristeza, ansiedad, vergüenza y rechazo), positivas (alegría, humor, amor y felicidad) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Experimentar emociones negativas, positivas y/o ambiguas, pueden acercar al ser humano hacia el bienestar, siempre que la regulación sea óptima (Damasio, 2010). En este sentido, Parlebas (2001) apunta que la regulación emocional no sólo se evidencia en el día a día, sino también en el ámbito educativo, y concretamente a través de la pedagogía de las conductas motrices. Es decir, la emoción es la base para interpretar las conductas motrices (Alonso, Lagardera, Lavega & Etxebeste, 2018). Para llevar a cabo una pedagogía de las conductas motrices en EF, Lavega (2018) propone que los dominios de acción motriz se conviertan en el súper poder de cualquier docente, para hacer del alumnado protagonista. En las prácticas motrices expresivas como en cualquier otro tipo de práctica motriz, se podrían constituir los dominios de acción motriz. Por ello resulta fundamental que los docentes sepan seleccionar los efectos que buscan en el alumnado, analizar y modificar la lógica interna de la práctica motriz, e identificar y evaluar las conductas motrices.

### ***Prácticas motrices expresivas***

Cada vez son más los estudios que aportan evidencias científicas sobre los efectos que provocan los juegos motores, juegos tradicionales, deportes, etc., en las conductas motrices del alumnado. Sin embargo, resulta necesario abordar las prácticas motrices expresivas, para ofrecer evidencias a los docentes sobre los efectos que provocan en las acciones motrices personalizadas.

Mateu y Coelho (2011) consideran que las posibilidades de las situaciones motrices expresivas, pueden ir desde las acciones motrices en sí mismas como mensaje, hasta aquellas que se realizan para remitir a un tema. Lo cierto es que no hacen referencia concretamente a la necesidad de un movimiento libre y creativo. Si se analiza desde la consecución de la habilidad técnica, se podría justificar como parte del proyecto creativo. Véase un ejemplo, dos personas representan una lucha de

esgrima para los espectadores. Si lo hacen directamente sin practicar las habilidades necesarias, se manifiesta la parte expresiva sobre reglas implícitas. Pero si previamente practican esas habilidades y luego las representan, en la expresividad predominan las reglas explícitas. El objetivo en ambos casos, sigue siendo expresivo-comunicativo. Transmiten un mensaje y ambos tienen un proceso creativo que no se desarrolla en el mismo momento.

El acromontaje puede ser considerada una práctica motriz expresiva. Para Maillo (2003), el acromontaje (fusión entre acrosport, música y baile) supone una experiencia integradora y global en la que todos los alumnos participan e interactúan entre ellos, donde se desarrollan actividades de respeto y se favorece la comunicación. Además, es predominantemente socializador y contrarresta procesos de exclusión social. Esta práctica desarrolla la creatividad en el alumnado, la desinhibición, el conocimiento del propio cuerpo, y es una actividad considerada altamente motivadora para la etapa de la ESO.

Considerando a Mateu (2010) existen diferentes tipos de expresividad. Pudiendo ir desde lo espontáneo hasta lo escénico. Esto nos lleva a pensar que la parte escénica puede seguir siendo espontánea pero no tiene que ser así necesariamente (viene determinada por las reglas implícitas de la situación motriz expresiva). Las situaciones motrices de expresión escénica, tienen como objetivo motor la creación de un proyecto escénico (como por ejemplo un acromontaje). Este proyecto conlleva una lógica interna de interacción con los compañeros, espacio, tiempo y objetos como cualquier otro tipo de práctica. Lo que lo hace diferente es la lógica práxico-expresiva, y la comunicación que se establece entre actor/bailarín y espectador. En este sentido, Parlebas (2001) apunta que en cualquier acto de comunicación en las situaciones motrices expresivas, están presentes las funciones: poética, expresivas y referencial.

Si se analiza el acromontaje atendiendo a los objetivos motores expresivos característicos de las situaciones motrices expresivas (Mateu, 2010; Parlebas, 2001) se debe aludir a: la finalidad de la acción motriz, la comunicación, la función poética, la función referencial, e intencionalidad estética de la acción motriz. Por lo que conlleva a pensar que la creatividad y la espontaneidad estarán presentes, pero no serán determinantes o indispensables para considerar una situación motriz como expresiva.

Según Mateu (2010):

El problema clave de la expresión motriz no se cen-

tra en la realización de una prueba objetiva de desafío motor, sino en la percepción de coherencia y autenticidad de unas acciones motrices acordes con el proyecto creativo que se propone en el espectáculo y con las reglas implícitas creadas por los creadores del mismo. En este sentido, se valora la coherencia poética, estética y referencial del proyecto propuesto. (p.106)

Lo que significa que algunas situaciones motrices expresivas se caracterizan por tener reglas escritas (explícitas) y otras por tener reglas no escritas (implícitas). Esto significa que durante la práctica pueden establecerse reglas (explícita por ejemplo aprender y repetir los pasos de una danza colectiva), limitando la espontaneidad, o por el contrario no establecerse reglas (implícita), desarrollando la espontaneidad. Esta última se refiere a aquellas situaciones que finalizan en un espectáculo, ya que los protagonistas van creando el espectáculo (cada grupo su acromontaje) desde la práctica motriz. Si esto es así, nos estaría indicando que cada grupo combina sus reglas, de manera que cada acromontaje tendrá una lógica interna particular.

### ***Prácticas motrices expresivas y emociones***

Siguiendo a Lavega, Lagardera, March, Rovira y Coelho (2014), el acromontaje formaría parte del dominio de acción motriz de cooperación, donde los compañeros persiguen un mismo objetivo e interactúan entre ellos para conseguirlo, generando un desafío grupal que suscita emociones positivas a niveles más altos que las emociones negativas. Eliminando el factor competición se reduce la presencia de emociones negativas (Sáez de Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014). Además, el rasgo distintivo entre este tipo de actividades es la ausencia de adversario. Para Mateu y Coelho (2011) las situaciones motrices expresivas son esencialmente cooperativas y por su lógica interna descubre un gran conjunto de relaciones entre todos los participantes, espacio, material y el tiempo.

En diferentes estudios se ha observado que las situaciones motrices expresivas de cooperación generan mayor bienestar debido a la cantidad de emociones positivas que surgen y su intensidad (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira, & Lavega, 2014; Lagardera & Lavega, 2011). Y existen evidencias que muestran las prácticas motrices expresivas cooperativas como las preferidas para el género femenino, mientras que el componente de confrontación crea actividades más del agrado del género masculino (Lavega et al., 2014). En cualquier caso, las prácticas motrices de expresivas, originan predominantemente comentarios vinculados a las

emociones positivas (Torrents, Mateu, Planas, & Dinusova, 2011).

El género también se ha considerado como variable a considerar en trabajos previos, pues el hecho de que los chicos perciban una situación motriz como de chicas, puede dar lugar a la vivencia de emociones negativas (Alonso, Marín, Yuste, Lavega & Gea, 2019). A pesar de que está extendida la idea de que el género femenino vivencia las emociones con mayor intensidad que el masculino, existen estudios que no reflejan diferencias significativas en el caso de las situaciones motrices expresivas (Gelpi et al., 2014, Alonso et al., 2019), al igual que otros estudios sobre cooperación motriz sí muestran diferencias significativas entre géneros (Lavega et al., 2014). Así pues, resulta importante atender al tipo de práctica motriz expresiva, ya que parece influir en la vivencia emocional de los participantes (Torrents et al., 2011).

Por todo ello, se proponen los siguientes objetivos principales: 1) analizar la intensidad de las emociones vivenciadas durante la práctica de situaciones motrices expresivas, y 2) analizar desde la perspectiva de género la intensidad de las emociones experimentadas en la práctica de situaciones motrices expresivas individuales y cooperativas.

## **Material y métodos**

### ***Muestra***

Se empleó una muestra de 60 alumnos (34 chicas y 26 chicos) de primer curso de la ESO de un instituto de la ciudad de Murcia y de los cuales se obtuvieron 273 test GES.

La realización del estudio se integró en la asignatura de Educación Física, considerándose un contenido más dentro la misma. Participaron los dos grupos que comprenden las dos líneas de la ESO del centro. El número de chicas y chicos fue desigual, ya que estaba determinado por la composición del grupo-clase en sí.

Cada participante presentó el consentimiento para participar de forma voluntaria en el estudio donde se establecieron las pautas propuestas por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

### ***Instrumentos***

Para la identificación de la intensidad emocional se utilizó la escala GES (Games and Emotions Scale) validada por Lavega, March y Filella (2013). En el cuestionario cuantitativo, se valoraron un total de 13 emociones correspondientes a las emociones positivas (alegría,

humor, amor y felicidad), negativas (ira, rechazo, miedo, ansiedad, vergüenza y tristeza) y ambiguas (compasión, sorpresa y esperanza). Al finalizar cada práctica de acromontaje, cada participante señaló el nivel de intensidad (de 0 a 10) que había vivenciado en cada una de las trece emociones (Bisquerra, 2003). El cero identificó que no se había sentido esa emoción, mientras que el diez significó que el participante había experimentado la máxima intensidad emocional.

### **Procedimiento**

El tratamiento total tuvo una duración de 5 semanas desarrollando un total de 10 sesiones. Se aplicó una primera sesión de contacto con el contenido y con el instrumento. En dicha sesión se definieron las emociones del cuestionario GES y se completó el cuestionario tras realizar unas tareas programadas de cooperación. Por último, se plantearon y resolvieron dudas acerca del funcionamiento del instrumento a utilizar.

Durante las sesiones (1 hora) se aplicó el cuestionario GES tras realizar las actividades específicas programadas para cada sesión, modificando el tipo de situación motriz: psicomotriz (ausente de interacción motriz con otros compañeros) y sociomotriz (basado en las relaciones interpersonales).

Desde la sesión 2 hasta la 4 se proyectaron en una pantalla las fichas de trabajo para el alumnado, donde aparecen de forma progresiva las figuras de acrosport expresivo que debían trabajar. El requisito mínimo era cumplir con al menos 5 figuras básicas de las 10 figuras que aparecían en la pantalla. Además, se les señaló la figura obligatoria en la que tenían que parar para cumplimentar el cuestionario GES, independientemente de que la consiguieran hacer o no.

La sesión 6 y 8 se caracterizaron por un seguimiento y control más marcado por el docente, y un empleo de metodología tradicional. Mientras que en las sesiones 7 y 9, el alumnado trabajó de forma independiente para alcanzar los objetivos propuestos.

La última sesión se organizó en un tiempo de puesta en marcha y repaso con música de cada grupo a su coreografía. Pasado este tiempo y elegido por sorteo, cada grupo realizó su acromontaje final.

S1: Clase teórica para explicar el cuestionario y el sistema de trabajo. Solucionar dudas y organizar grupos.

S2: Acrosport Nivel 0: Posiciones expresivas corporales individuales y parejas.

S3: Acrosport Nivel 1: Posiciones expresivas corporales de parejas y tríos.

S4: Acrosport Nivel 2: Posiciones expresivas corporales de tríos y cuartetos.

S5: Acrosport Nivel 3: Posiciones expresivas corporales en gran grupo (5+).

S6: Coreografía simple preparada para enseñar a los alumnos. Trabajo parte inferior y después se suma parte superior.

S7: Coreografía propia de cada grupo. Cada grupo organiza una coreografía sencilla.

S8: Temáticas, dramatización y ensayo.

S9: Ensayo.

S10: Cada grupo expone a sus compañeros el trabajo final realizado incorporando música, baile, acrosport expresivo y dramatización.

### **Análisis estadístico**

Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18.0, tomando como valor de significación universalmente aceptado  $p < .005$ .

En los datos del cuestionario GES se consideraron dos factores: 1) uno intersujetos, género (masculino o femenino); y 2) otro intrasujetos, tipo de situación motriz (psicomotriz o sociomotriz de cooperación). En todos los casos, la variable dependiente que se consideró fue la intensidad de cada dimensión o dominio (0-10) experimentada por el sujeto.

### **Resultados**

El total de cuestionarios GES analizados fueron 273 en el curso de 1º de la ESO realizado en función de las variables género y situación psicomotriz y sociomotriz de cooperación (Tabla 1).

Tabla 1.  
Descripción de los valores obtenidos en las situaciones psicomotrices y sociomotrices para cada emoción

	N	Máximo	Mínimo	Media	Desv. Típ.
Felicidad	273	10	0	7.73	2.858
Compasión	273	10	0	4.85	3.864
Sorpresa	273	10	0	5.77	3.739
Alegría	273	10	0	7.62	3.032
Tristeza	273	10	0	.85	2.135
Miedo	273	10	0	1.83	3.135
Humor	273	10	0	6.75	3.683
Ansiedad	273	10	0	1.41	2.604
Amor	273	10	0	3.52	3.978
Ira	273	10	0	1.18	2.276
Rechazo	273	10	0	.49	1.461
Vergüenza	273	10	0	3.10	3.546
Esperanza	273	10	0	6.08	3.800

Las puntuaciones registradas en la Tabla 1 se llevaron a cabo en base a trece emociones de las cuales cuatro de ellas son positivas, seis son negativas y tres ambiguas. Por medio de la visualización de la tabla se observaron los resultados medios otorgados por los alumnos en dichas emociones, resaltando los valores medios más altos en felicidad, alegría y humor. Todas ellas pertene-



cen al grupo de emociones positivas y han derivado de las situaciones motrices individuales y cooperativas de las prácticas motrices expresivas llevadas a cabo durante cinco semanas. Por otro lado, el rechazo, la tristeza y la ira fueron las emociones valoradas con menor media, pertenecientes al tipo de emociones negativas.

### Análisis de los resultados en función de la variable género

Se observó que el 56.8% de las valoraciones fueron realizadas por el género femenino (155) y el 43.2% por el masculino (118).

Al analizar la Tabla 2 se observaron diferencias significativas en función del género en las emociones: felicidad, alegría y amor ( $p < .001$ ), mientras que en la emoción humor, chicas y chicos obtuvieron datos muy similares, sin observar diferencias significativas.

Tabla 2. Significación de las emociones positivas por género

	Felicidad	Alegría	Humor	Amor
Mann-Whitney U	6533.500	6358.500	8247.000	6527.000
Wilcoxon W	13554.500	13379.500	15268.000	13548.000
Z	-4.233	-4.503	-1.450	-4.280
Asymp. Sig. (bilateral)	.000	.000	.147	.000

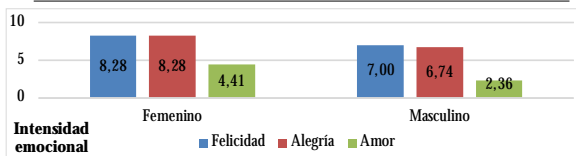


Figura 1. Comparación de medias de emociones positivas por género.

Los promedios (Figura 1) demostraron un aumento significativo de la intensidad emocional cuando las valoraciones fueron realizadas por el género femenino en las emociones felicidad ( $M = 8.28 \pm SD$ ), alegría ( $M = 8.28 \pm SD$ ), y amor ( $M = 4.41 \pm SD$ ).

En relación a las emociones negativas (Tabla 3) se encontraron diferencias significativas en función del género en las emociones miedo, ira, rechazo y vergüenza ( $p < .005$ ). En las emociones tristeza y ansiedad no se observaron diferencias cuando las valoraciones eran realizadas por chicas o chicos ( $p > .005$ ).

Tabla 3. Significación de las emociones negativas por género

	Tristeza	Miedo	Ansiedad	Ira	Rechazo	Vergüenza
Mann-Whitney U	8616.000	7995.000	9081.500	8045.000	8232.500	6647.000
Wilcoxon W	20706.000	15016.000	16102.500	20135.000	20322.500	13668.000
Z	-1.116	-2.069	-.120	-2.052	-2.228	-4.026
Asymp. Sig. (bilateral)	.264	.039	.904	.040	.026	.000

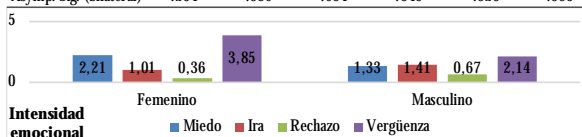


Figura 3. Comparación de medias de emociones negativas por género.

En la comparación de las emociones negativas en función del género (Figura 2) las medias mostraron que la emoción miedo fue significativamente más intensa en el género femenino ( $M = 2.21 \pm SD$ ) que en el

masculino ( $M = 1.33 \pm SD$ ). También fue significativamente mayor la emoción vergüenza en chicas ( $M = 3.85 \pm SD$ ) que en chicos ( $M = 2.14 \pm SD$ ). Sin embargo, la interacción significativa de la emoción ira fue mayor en chicos ( $M = 1.41 \pm SD$ ) que en chicas ( $M = 1.01 \pm SD$ ). Lo mismo ocurrió con la emoción rechazo, donde los chicos valoraron con mayor intensidad ( $M = .67 \pm SD$ ) que las chicas ( $M = .36 \pm SD$ ).

Con respecto a las emociones ambiguas y al considerar el género (Tabla 4) se encontraron diferencias significativas en compasión, sorpresa y esperanza ( $p < .005$ ). Chicas y chicos experimentaron distintas intensidades emocionales ambiguas al participar en las prácticas motrices de expresión.

Tabla 4. Significación de las emociones ambiguas por género

	Compasión	Sorpresa	Esperanza
Mann-Whitney U	7845.000	6559.500	7546.500
Wilcoxon W	14866.000	13580.500	14567.500
Z	-2.043	-4.053	-2.526
Asymp. Sig. (bilateral)	.041	.000	.012

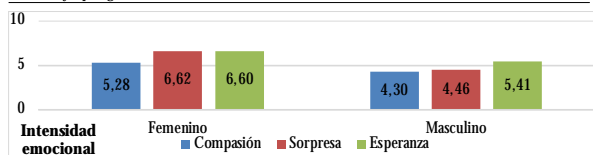


Figura 3. Comparación de medias de emociones ambiguas por género.

Al analizar los resultados de la comparación de medias de las emociones ambiguas (Figura 3), se observó que las chicas valoraron con puntuaciones más altas que los chicos las emociones compasión ( $M = 5.28 \pm SD$ ), sorpresa ( $M = 6.62 \pm SD$ ) y esperanza ( $M = 6.60 \pm SD$ ).

### Análisis de los resultados en función de la variable situación motriz en la práctica motriz expresiva

Una vez realizada la comparación de las emociones positivas (Tabla 5), en función de la situación motriz (psicomotriz o sociomotriz cooperativa) mediante la prueba de Wilcoxon, se mostró que no existieron diferencias significativas en ninguna de las cuatro emociones positivas ( $p > .005$ ).

Tabla 5. Significación de las emociones positivas por situación motriz expresiva

	Felicidad	Alegría	Humor	Amor
Mann-Whitney U	7098.500	7138.000	7510.500	8167.000
Wilcoxon W	11103.500	11143.000	11515.500	12172.000
Z	-1.866	-1.793	-1.156	-.036
Asymp. Sig. (bilateral)	.062	.073	.248	.971

Tabla 6. Significación de las emociones negativas por situación motriz expresiva

	Tristeza	Miedo	Ansiedad	Ira	Rechazo	Vergüenza
Mann-Whitney U	7689.000	8118.500	7730.000	6954.500	7928.500	6694.500
Wilcoxon W	24709.000	25138.500	24750.000	23974.500	24948.500	23714.500
Z	-1.113	-.132	-.917	-2.432	-.669	-2.544
Asymp. Sig.	.266	.895	.359	.015	.503	.011

En la comparación de las emociones negativas en relación a la situación motriz (Tabla 6) mediante la prueba

de Wilcoxon, se pudo afirmar el valor de significación para ira y vergüenza ( $p < .005$ ). Esto indicó que existieron diferencias significativas al participar en situaciones psicomotrices frente a situaciones sociomotrices de cooperación. No se observaron diferencias significativas en el resto de emociones.

En la Figura 4 se compararon las valoraciones medias de las emociones negativas al participar en prácticas motrices de expresión en situaciones psicomotrices o sociomotrices de cooperación. Se apreciaron diferencias significativas con respecto a la ira. Al participar en prácticas expresivas psicomotrices los participantes experimentaron mayor intensidad emocional ( $M = 1.49 \pm SD$ ) que en las prácticas sociomotrices de cooperación ( $M = 1.03 \pm SD$ ). Lo mismo ocurrió con la emoción vergüenza. Al participar en prácticas expresivas psicomotrices las intensidades fueron superiores ( $M = 3.85 \pm SD$ ) que en las sociomotrices de cooperación ( $M = 2.73 \pm SD$ ).

Tabla 7.

Significación de las emociones ambiguas por situación motriz expresiva

	Compasión	Sorpres	Esperanza
Mann-Whitney U	7926.500	7227.500	7302.000
Wilcoxon W	24946.500	24247.500	24322.000
Z	-.434	-1.591	-1.479
Asymp. Sig. (bilateral)	.664	.112	.139

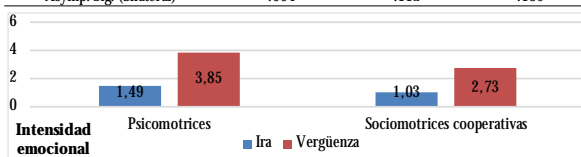


Figura 4. Comparación de medias de emociones negativas por situación motriz

Realizada la comparación de las emociones ambiguas y las situaciones motrices (Tabla 7) mediante la prueba de Wilcoxon, se observó que el valor de la significación fue  $p > .005$  en cada caso. Esto indicó que no existieron diferencias significativas en las emociones ambiguas al participar en situaciones psicomotrices frente a sociomotrices de cooperación.

## Discusión

En este estudio se trató de averiguar de qué manera influyen las situaciones expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en las vivencias emocionales que experimenta el alumnado en función del género. Teniendo en cuenta todos los análisis de las pruebas estadísticas de este estudio y otros resultados obtenidos en diversos estudios llevados a cabo por otros autores en años anteriores, se lleva a cabo la discusión de los mismos.

En los resultados obtenidos sobre las trece emociones del cuestionario GES (Games and Emotions Scale) para el estudio de prácticas expresivas psicomotrices y

sociomotrices de cooperación no se contempló la variable competición, por tratarse de elemento generador de valores más intensos de emociones negativas como bien recogen estudios como de Alonso, Gea y Yuste (2013); Durán, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014); Sáez de Ocariz et al. (2014), que destacan que la presencia de competición acentúa la intensidad de emociones negativas.

Este estudio se centró por un lado en situaciones expresivas psicomotrices caracterizadas por la ausencia de compañero y/o adversario, como pudieron ser realizar el equilibrio invertido de brazos (el pino) y algún tipo de danza o baile individual, y por otro lado mediante situaciones expresivas sociomotrices de cooperación como por ejemplo realizar un baile colectivo o diseñar figuras grupales de acrosport. Finalmente se valoraron las emociones positivas con las puntuaciones más altas, seguidas por las emociones ambiguas y por último las emociones negativas con las puntuaciones más bajas. Estos resultados coinciden con estudios realizados por Alonso et al. (2019); Lavega et al. (2014); Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011); Lavega et al. (2013); Lavega, Rodríguez et al. (2011); Gelpi et al. (2014) que determinan el dominio cooperación como un factor fundamental para generar valores altos de emociones positivas y los valores más bajos en emociones negativas, forjando un mayor bienestar.

Así en este estudio sobre prácticas motrices expresivas y las emociones que suscitan en alumnos de primer curso de la ESO, la felicidad, la alegría y el humor fueron las emociones más valoradas mientras que el rechazo, tristeza e ira las emociones menos valoradas. Estos resultados coinciden con los extraídos en el estudio de Alonso et al. (2019), ya que afirman que las emociones experimentadas con mayor intensidad al plantear situaciones motrices cooperativas expresivas son la felicidad, la alegría y humor. Siendo el rechazo y la ira las emociones puntuadas con baja intensidad.

Con respecto al género, las chicas en el presente estudio valoraron con mayor intensidad las emociones que los chicos, encontrando así similitud con en los estudios de Gross y Levenson (1995 citado en Moltó et al., 1999); Gelpi et al. (2014); Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014) donde aseguran que las mujeres son emocionalmente más expresivas que los hombres. Sin embargo, no coincide con el estudio llevado a cabo por Alonso et al. (2019) al señalar que tanto chicos como chicas de bachillerato vivencian con la misma intensidad las emociones positivas. Estas diferencias pueden derivarse de la edad de los participan-

tes, pues como apuntan Alonso et al. (2018, p.74) «la optimización de las conductas motrices, por leve que sea, implica siempre una regulación emocional, incorporada a todo el ser en el proceso de optimización de su conducta motriz».

Cabe destacar que en el estudio existieron diferencias significativas con respecto a la vergüenza en función de la situación psicomotriz y sociomotriz, alcanzando mayor puntuación en la primera. Torrents et al. (2011) señalan que este hecho puede deberse a la situación que experimente el alumno cuando trata de expresarse con su cuerpo. Además, indican que la intensidad de la emoción vergüenza se acentúa cuando se encuentran en la fase de iniciación. En este sentido, Canales-Lacruz y Corral-Abós (2020) muestran que existe una relación entre la comodidad e incomodidad percibida y la lógica interna de las situaciones motrices expresivas. El hecho de sentirse observados puede ser el motivo por el que el alumnado experimenta con intensidad la emoción vergüenza.

Este dato puede servir de ayuda para los profesores de EF hacia la búsqueda de situaciones motrices expresivas que generen un nivel de vergüenza controlado en las actividades de clase y de este modo sirvan para superar por medio de las prácticas cooperativas la vergüenza o timidez y mejorar el clima de aula como bien señala Ruano (2004) y Gelpi et al. (2014).

## Conclusiones

En relación al primer objetivo de este estudio que consistió en analizar la intensidad de las emociones vivenciadas durante la práctica de situaciones expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación, se llegó a la conclusión de que las emociones positivas (felicidad, alegría, humor y amor) prevalecen sobre las negativas y ambiguas. En las prácticas motrices de expresión no influye en la experiencia emocional positiva y ambigua el hecho de que las situaciones motrices sean psicomotrices o sociomotrices para que el alumnado otorgue puntuaciones más altas a unas emociones en concreto. Sin embargo, sí existen diferencias significativas con respecto a las emociones negativas ira y vergüenza. Además, las situaciones motrices expresivas cooperativas reducen el nivel de intensidad de las emociones negativas ira y vergüenza frente a las situaciones psicomotrices expresivas.

Con respecto al segundo objetivo de esta investigación, que se basó en analizar desde la perspectiva de género la intensidad de las emociones experimentadas

en la práctica de situaciones motrices individuales y cooperativas, se concluyó afirmando que las chicas valoran con puntuaciones más elevadas las emociones que los chicos, sobretodo de manera significativa la felicidad, alegría, amor, miedo, vergüenza, sorpresa, compasión y esperanza, al realizar prácticas motrices expresivas.

Apoyando otras investigaciones y propuestas, la práctica de situaciones motrices de expresión cooperativas tiene consecuencias ventajosas para los participantes, ya que las emociones dependen de las experiencias. Estas deberían tener más protagonismo en contextos escolares y lúdicos para incrementar la vivencia de emociones positivas ligadas a la práctica de situaciones motrices de expresión para la mejora del bienestar subjetivo (emocional) y social de los participantes.

Finalmente, es preciso indicar que la presencia de música, se ha convertido en una limitación del estudio, y a su vez en futura línea de investigación. La inclusión de la música en las sesiones puede generar mayor entusiasmo, motivación y reacciones emocionales conjuntamente hacia las actividades y situaciones. Aunque en la asignatura de EF existen unos bloqueos hacia su uso por parte del profesorado (Learreta & Sierra, 2003), resulta interesante considerarla como variable en próximos estudios, ya que puede dar lugar a una distorsión de los resultados.

## Referencias

- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega, P., & Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acción Motriz*, 21, 67-76.
- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. Doi:10.6018/j/363461
- 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.
- Canales-Lacruz, I., & Corral-Abós, A. (2020). Interacción visual y lógica interna en las tareas de expresión corporal. *Retos*, (40), 224-230. Doi:10.47197/retos.v1i40.80721

- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). La Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70.
- Jaqueira, A., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 23(2), 15-32.
- Lavega, P. (2018). Educate motor conducts. A necessary challenge for a modern physical education. *Acción Motriz*, 20, 73-88.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxeologie*, 16, 23-43.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I. Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F., & March, J. (2011, octubre). *La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos* Ponencia presentada en el XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxología Motriz: Educación Física y contextos críticos. La Plata.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- 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. *Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Coelho, P. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R. S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback. *American Psychologist*, 30(5), 553-561. Doi: 10.1037/h0076649
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Learreta, B., & Sierra, A. (2003). La música como recurso didáctico en educación física. *Retos*, (6) 27-37.
- Maillo, J. P. (2003). El acromontaje como actividad favorecedora de la integración en AAVV (eds.), *la educación física como factor de desarrollo de hábitos saludables* (pp. 209-214). Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Mateu, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005). Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Mateu, M., & Coelho, M. A. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, 11(1), 192-142.
- Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M. C., Tormo, M. P., Ramírez, I., Hernández, M. A., Sánchez, M., Fernández, M. C., & Vila, J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El «international affective picture system» (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(1), 55-87.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. (Tesis de Doctorado). Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de educación física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

