



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES
EN LOS JUEGOS REGLADOS DEL PRIMER
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR: Carlos Rodríguez San Martín

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

FECHA: julio de 2014

RESUMEN

Con este Trabajo de Fin de Grado, pretendo abordar los aspectos más significativos de las emociones, y en especial las emociones que se producen en los juegos de Educación Física, ya que son muy especiales para que los alumnos puedan sentir multitud de emociones de diferentes tipos e intensidades. A continuación propongo una herramienta pedagógica virtual para utilizarla con los diferentes tipos de juegos que se utilizan en Educación Física. Por un lado, busco que los alumnos identifiquen las emociones que sienten durante el juego, y que en ocasiones limitan sus capacidades, como primer paso para buscar el autocontrol emocional. Y por otro lado, me gustaría que esta herramienta sirviera al docente para conocer las emociones que suscitan los juegos que propone, así como las emociones que sienten cada uno de sus alumnos, y que, en muchas ocasiones, al pasar desapercibidas, son muy negativas para el alumno.

PALABRAS CLAVE

Emoción, juego, Educación Física, Educación Primaria, reglas de juego.

ABSTRACT

This paper aims to gather the most significant aspects of emotions, especially emotions produced in physical education games, because they are very special so that students can feel many emotions of different types and intensities. Below is a virtual educational tool for use with different types of games that are used in Physical Education, with it, we look students identify the emotions they feel during the game, because sometimes limit their capacities, as a first step to seek emotional self-control. And on the other hand that serves the teacher to know the emotions aroused by the games offered, as well as the emotions that students feel , and that often go unnoticed, being negative for the student.

KEYWORD

Emotion, game, physical education, primary education, game rules.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. OBJETIVOS.....	4
4. MARCO TEÓRICO.....	5
4.1. ¿Qué son las emociones?.....	5
4.2. Tipos de emociones	5
4.3. Las emociones en la primera infancia.....	7
4.3.1. El desarrollo emocional en los primeros años de vida.....	8
4.3.2. El desarrollo emocional en los primeros años de escolarización	9
4.4. El juego como creador de emociones.....	11
5. HERRAMIENTA PEDAGÓGICA.....	17
5.1. Objetivos	18
5.2. Metodología.....	19
5.2.1. Participantes	19
5.2.1. Instrumentos.....	19
5.2.2. Procedimiento	22
5.3. Análisis de los resultados.....	24
5.3.1. Análisis de las emociones en los diferentes juegos.....	24
5.3.2. Análisis de las expresiones verbales y no verbales durante los juegos.....	29
5.3.3. Análisis de las emociones en cada alumno.....	33
5.4. Posibles mejoras de la herramienta pedagógica	34
6. CONCLUSIONES.....	34
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

1. INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta a continuación es un Trabajo de Fin de Grado que ha sido elaborado para finalizar los estudios del Grado de Educación Primaria con la mención de Educación Física. Este trabajo surge del interés por las emociones en el ámbito escolar, y más concretamente en la etapa de Educación Primaria. En la búsqueda por aportar una propuesta innovadora que relacionara las emociones y el área de Educación Física; nos interesamos por numerosos estudios que evalúan las vivencias emocionales de un grupo de alumnos al realizar diferentes tipos de juegos. Estos estudios están destinados a la población universitaria, por lo que su estructura no es válida para la Educación Primaria, con lo que su adaptación a los alumnos del primer ciclo de Primaria y a los docentes del área de Educación Física ha sido una interesante labor que se recoge en este documento .

Durante este trabajo conoceremos qué son las emociones, qué tipos existen y cómo es el desarrollo emocional en la infancia, desde el nacimiento hasta los primeros años de escolarización. Después, vamos a descubrir cómo el juego, y en especial los que se realizan en la Educación Física, son muy especiales para que los alumnos puedan sentir multitud de emociones de diferentes tipos e intensidades. Por último, presentaré una interesante herramienta pedagógica virtual para descubrir las emociones de los alumnos de primer ciclo, en diferentes juegos que se practican en Educación Física. Con esta herramienta los alumnos aprenderán a identificar las emociones que en ocasiones, les bloquean y en otras, les provocan reacciones impulsivas que a veces acaban por limitar sus capacidades. Esta herramienta servirá también para que el docente conozca las emociones en los diferentes tipos de juegos que se practican en su área, así como las emociones de cada uno de sus alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN

Las emociones son una característica humana que las personas experimentamos a lo largo de toda nuestra vida; Esquivel (2001, p. 10) afirma que “no hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción”; y es que la vida está llena de estímulos, desde el mismo momento que nos despertamos, donde involuntariamente ya sentimos una emoción en función de las circunstancias de cada individuo.

Las emociones son parte del ser humano, son parte del día a día, pero no siempre somos conscientes de que las estamos viviendo. Tenemos emociones desde que nos levantamos hasta que nos acostamos (“¡Oh no!, suena el despertador”, “¡Qué pereza levantarse!”, “¡Qué agobio de día me espera!”...). Surgen espontáneamente y nos predisponen a actuar de una manera determinada (tendemos a aislarnos cuando estamos tristes, a enfrentarnos a las dificultades con una actitud más positiva cuando estamos alegres,...) (Imatz, 2007).

Las emociones tienen una gran importancia en nuestras vidas, puesto que son determinantes a la hora de responder a lo que nos sucede, y por tanto, a tomar una u otra decisión como respuesta a los continuos estímulos que nos encontramos a lo largo de un día. También están directamente relacionadas con el recuerdo de sucesos importantes, que normalmente nos provocan una emoción positiva o negativa en función de la naturaleza del acontecimiento, así como su papel en nuestras relaciones con los demás, que se ven influidas constantemente por las emociones que nos producen y a su vez producimos en los demás. No obstante, también pueden hacernos daño cuando se trata de emociones negativas que nos afectan con una intensidad relevante. La vida está llena de emociones que no podemos olvidar ni reprimir, por lo que no tenemos otra opción que aprender a vivir con ellas, identificarlas, conocer la forma de expresarlas adecuadamente y gestionarlas de la mejor manera posible con el fin de convertirlas en una fuente de bienestar para el individuo.

Llegamos a la conclusión, por tanto, de que educar las emociones es un trabajo imprescindible para una formación integral de la persona. Esta formación tiene como objetivo preparar a los alumnos para el acceso a la vida en sociedad de forma exitosa;

sin embargo, puede parecer que en la escuela se destinan más recursos a cultivar áreas como la intelectual, la comunicativa, la motriz, la artística-creativa... y se deja más de lado la vertiente socio-afectiva y emocional de los alumnos que es tan determinante para la vida o más que las anteriores.

En el Real Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, ya encontramos que el currículo ha sido diseñado teniendo en cuenta *"la evolución de la personalidad y de las manifestaciones afectivas y emocionales"*, ya que pueden influir decisivamente en el método a utilizar. En la asignatura de Educación artística encontramos varias referencias a las emociones, que buscan aprender a expresar y comunicar emociones a través de las producciones artísticas propias de la asignatura.

La Educación Física es una de las áreas en la que mayor presencia tienen las emociones. Muchas de ellas están relacionadas con la utilización de los gestos y el movimiento de forma espontánea, desinhibida y creativa para la exteriorización y expresión de emociones y sentimientos. Por otro lado, se destaca el valor de los juegos con su función social, y de relaciones, donde las vivencias emocionales resultan determinantes para el establecimiento de actitudes de respeto y cooperación con los demás compañeros. Estas referencias están muy relacionadas con este trabajo, donde profundizaré en las emociones que sienten los niños durante los juegos de Educación Física.

En la siguiente área que nos presenta el documento, Lengua castellana y literatura, se pone de relieve la importancia de que los niños consigan el objetivo de comunicar verbalmente sus emociones. Además, destaca la importancia de comunicar las emociones correctamente, para posteriormente conseguir regularlas en diferentes situaciones. Estos objetivos están muy ligados a este trabajo, puesto que también buscaré la identificación de las emociones como primer paso para aprender a regularlas. Estas áreas del currículo son las que hacen referencias explícitas al contenido emocional, por lo que los docentes solo tenemos que tener la voluntad para trabajarlas en el aula. En este trabajo me serviré de la asignatura de Educación Física para proponer una herramienta pedagógica que sea de utilidad para el desarrollo emocional en los niños.

3. OBJETIVOS

Con la realización de este trabajo me he propuesto alcanzar los objetivos concretos siguientes:

- Ampliar los conocimientos sobre las emociones en la Educación Física, un tema poco tratado en las aulas actuales, y que resulta de gran importancia para el desarrollo personal y motriz de los alumnos.
- Ayudar al alumnado a reconocer e identificar las emociones que les invaden durante el juego y que en ocasiones les dominan por completo, como primer paso para tratar de gestionarlas adecuadamente.
- Proporcionar a los profesores de Educación Física una herramienta pedagógica para conocer las emociones que suscitan los juegos, así como poder ofrecer una atención individualizada más ajustada a aquellos niños que presenten emociones negativas persistentes en diferentes tipos de juegos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ¿Qué son las emociones?

Las emociones, como tantos otros asuntos complejos sometidos a un riguroso estudio, presentan una gran dificultad para lograr una definición plenamente satisfactoria que sea comúnmente aceptada. En este caso, además, las emociones han sido y son objeto de estudio para muchas ramas de conocimiento (Filosofía, Biología, Psicología, Neurología, Sociología, Bioquímica, Estadística, Fisiología, Antropología, Educación...), lo que nos da una pista acerca de la complejidad del objeto de estudio. Por ello voy a tratar de analizar algunas de las definiciones más representativas.

Comencemos por analizar la propia palabra, *emoción*, que viene del latín *emotio*, *emotionis*, nombre que se deriva del verbo *emovere*; este verbo se forma a partir del verbo *movere* (trasladar, mover), al que se le añade el prefijo *e-* (*de*, *desde*), y que significa "retirar", "hacer mover". Lo que hace referencia a que una emoción es algo que te hace cambiar de tu estado previo (Girardi, Sanhueza, Ulloa, 2013).

Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (*DRAE*, 2001, 22.^a ed., s.v. *emoción*) encontramos esta definición: "Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.", es una definición general, que nos da una explicación a grandes rasgos.

4.2. Tipos de emociones

El psicólogo americano Goleman (1996, p. 419) asegura que "*La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete*". De esta manera, voy a exponer a continuación las clasificaciones que he considerado más significativas entre los autores que han investigado la categorización de las emociones.

Goleman (1996) nos ofrece un modelo de clasificación basado en familias de emociones, en las que una es relevante, y en torno a ellas se agrupan o derivan otras. De

este modo, indica que las primeras emociones son la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza.

Según Broche (2011), Paul Ekman fue un psicólogo americano pionero en el estudio de las emociones y su expresión facial, que desarrolló una lista de emociones básicas a partir de las investigaciones que realizó con los miembros de una tribu aislada de Papúa Nueva Guinea. Observó que son capaces de identificar las expresiones emocionales al observar fotografías de personas de culturas con las que nunca antes habían tenido relación. Asimismo eran capaces de adjudicar expresiones faciales a las descripciones de situaciones específicas que sugerían una emoción concreta. Con esa información, llegó a la conclusión de que algunas expresiones son básicas o biológicamente universales en la especie humana. Según sus investigaciones, no existe ninguna cultura en la que estén ausentes estas emociones. De este modo, concluyó que dichas expresiones no son simplemente sociales, sino que tienen su origen biológico, como función adaptativa, tal y como planteaba la hipótesis de Charles Darwin. Estas son las emociones que consideró básicas:

- Alegría
- Ira
- Miedo
- Repugnancia
- Sorpresa
- Tristeza

En cuanto a las emociones secundarias, expone que son aquellas que surgen del proceso de socialización del individuo y que, por tanto, están relacionadas con el contexto en el que se desarrollan (Broche, 2011).

Por su parte, autores como Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001, p. 308), clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Las describen de la siguiente manera:

- **Emociones primarias.** Poseen una alta carga genética, en el sentido de que presentan respuestas emocionales pre-organizadas que, aunque son modeladas

por el aprendizaje y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas.

- **Emociones secundarias.** Emanan de las primarias, se forman a partir del desarrollo individual y sus respuestas difieren ampliamente de unas personas a otras.
- **Emociones negativas.** Implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento; por ejemplo, el miedo, la ira, la tristeza y el asco.
- **Emociones positivas.** Son aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; por ejemplo, la felicidad.
- **Emociones neutras.** Son las que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables, es decir que no pueden considerarse ni como positivas ni como negativas, y tienen como finalidad facilitar la aparición de posteriores estados emocionales; por ejemplo, la sorpresa.

4.3. Las emociones en la primera infancia

El desarrollo emocional no es un proceso lineal ni en su desarrollo hay puntos de control obligatorios. Es un proceso complejo que se desarrolla a partir de la interacción de múltiples componentes. El desarrollo emocional se estructura en periodos o etapas, debido a los cambios que se producen en la vida de los niños y que condicionan su desarrollo. La adquisición del lenguaje o la entrada en el sistema escolar suponen cambios revolucionarios, que permiten al niño incrementar las posibilidades en la interpretación y valoración de sus propias emociones y de las de los demás, así como experimentar en nuevos contextos, las perturbaciones en las nuevas relaciones sociales, los conflictos... cuyo desafío requiere del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (Abarca, 2003).

4.3.1. El desarrollo emocional en los primeros años de vida

Los seres humanos al igual que otras especies nacen con un conjunto de adaptaciones perceptivas, cognitivas y motoras innatas. Las emociones básicas también forman parte de este bagaje. Los niños recién nacidos ya sonríen, expresan malestar y asco, y hacia el primer mes de vida manifiestan sorpresa, alegría, miedo, etc. Sin embargo, algunos autores, como López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz (2001, p. 99), indican que en los bebés la relación entre la expresión emocional y su experimentación no está demostrada, ya que la expresión de la emoción no se relacionaría con la vivencia hasta un periodo de madurez más avanzado. Al menos a partir del segundo mes de vida, cuando se desarrolla el reconocimiento facial y pueden distinguir el afecto de sus padres o cuidadores, es el momento en que se producen situaciones como cuando los bebés reaccionan expresando alegría, sacudiendo sus brazos y piernas, o fijando la mirada en la cara de la persona que le provoca esta alteración emocional (Abarca, 2003).

Más tarde, hacia los seis meses, el desarrollo del yo activa la comprensión emocional, el conocimiento de sí mismo se desarrolla a través de las relaciones que establece con las personas que le rodean, y consiguen distinguir que su existencia sea independiente de las personas y objetos que están a su alrededor. De este modo, a través de las relaciones que le envuelven, aprende que sus propias conductas originan reacciones previsibles en los demás (Abarca, 2003). El miedo como tal no existe en los recién nacidos, pero comienzan a experimentarlo hacia los ocho meses, con el desarrollo de la memoria, que les facilita ponerse en alerta ante situaciones ya vividas, como cuando su figura de apego se separa de él (Abarca, 2003).

Entre los siete y los doce meses de edad, el niño comienza a reconocer aquellas situaciones que le crean malestar, y gracias a ello adquiere la posibilidad de hacerlas frente con sus acciones (Abarca, 2003). Así antes de cumplir el año, sus posibilidades motrices aumentan, aprendiendo a gatear y más tarde a andar, y con ello la posibilidad de acercarse o alejarse de la fuente de malestar (Berk, 1998).

A partir del año y medio, los niños comienzan a hablar sobre sus propios estados de ánimo y los de las personas que están a su alrededor. Esta verbalización de las

emociones posibilita al niño ampliar la comprensión de sus propios estados de ánimo, a identificar los de otras personas, e incluso a tratar de cambiarlos, mostrando actitudes de consuelo o alegría o diversión. (López et al.,2001, p. 105).

Hasta los dos años, el desarrollo de la comprensión emocional, evolucionará con el desarrollo de la conciencia de sí mismo y promoverá el desarrollo de las emociones autoconscientes. En esta etapa el niño es capaz de sentir, expresar y hasta interpretar sus estados emocionales, pudiendo de este modo realizar una valoración de los efectos que causan sus conductas. De este modo, el niño ya es capaz de experimentar una emoción, evaluar lo que siente, y gracias a su dominio del lenguaje, expresar lo que siente con las palabras que engloban el significado correcto (López et al. (2001, p.104).

4.3.2. El desarrollo emocional en los primeros años de escolarización

Las primeras etapas del desarrollo emocional del niño están muy relacionadas con el desarrollo biológico; sin embargo, a medida que el niño crece, las variables sociales cobran mayor importancia en su desarrollo (Fernández, 2000). Con la escolarización el niño comienza a formar parte de la sociedad, realiza otras actividades, establece vínculos fuera del ámbito familiar, se le obliga a respetar unas normas, practica juegos con otros niños de su edad, etc. Es una nueva etapa donde el niño comienza a recibir multitud de estímulos, que alimentan su desarrollo (Pizzo, 2000). Durante este periodo los niños desarrollan el sentimiento de culpa, debido al gran desarrollo cognitivo que experimentan en esta etapa, los niños son capaces de comprender el sufrimiento que pueden llegar a ocasionar a los demás, y por ello, el niño intenta reparar el daño ocasionado (Ortiz, 2001).

Las emociones autoconscientes o socio-morales como la vergüenza, el orgullo y la culpa son emociones complejas porque requieren el desarrollo previo de ciertas habilidades cognitivas, que suponen cierta autoconciencia. Con la escolarización y la socialización, el niño comienza a construir su auto-concepto, debido a las continuas comparaciones que realiza con sus compañeros, lo que en ocasiones puede llevar a experimentar emociones negativas, como la vergüenza, la humillación, la decepción, etcétera (Saarni, 1997). La evaluación emocional del auto-concepto, lo que conocemos

como autoestima, se ve mermada durante los primeros años escolares, cuando se intensifican las comparaciones con otros niños, los juicios del profesor según el comportamiento y el rendimiento escolar, las relaciones con los demás compañeros, etcétera (Stipek y Maclver, 1989).

El desarrollo emocional se caracteriza por la adquisición progresiva de numerosos factores, que autores como Greenspan y Thorndike (1997), han clasificado en las etapas que se muestran en la tabla siguiente:

EDAD	EXPRESIÓN Y REGULACIÓN	COMPRENSIÓN
0-6 meses	<p>Aparecen las emociones primarias: alegría, asco, irritación y tristeza.</p> <p>Aparece el llanto como primera comunicación para llamar la atención.</p> <p>La expresión de las emociones positivas se incrementa si son alentadas (apego).</p> <p>Se observan intentos de regulación de las emociones negativas chupándose el dedo, el chupete o girándose hacia un lado.</p>	<p>Empieza a discriminar las expresiones faciales de alegría, enfado o tristeza.</p>
7-12 meses	<p>Las emociones primarias se vuelven más evidentes: enfado, temor o tristeza.</p> <p>Mejora la autorregulación: se mece solo, se aleja de lo que le disgusta, etc.</p> <p>Aparece la sonrisa social.</p>	<p>Mejora el reconocimiento de las expresiones de las emociones ajenas.</p> <p>Es capaz de aprender a discriminar los estímulos a través de la expresión facial de los demás.</p>
1-3 años	<p>Aparecen las emociones autoconscientes: vergüenza, culpa, envidia y orgullo.</p>	<p>Aparece la empatía con la comprensión de las</p>

	<p>Desarrolla mejor la regulación emocional a medida que adquiere autonomía.</p> <p>Expresa verbalmente su rechazo o placer.</p>	<p>emociones que sienten los demás.</p>
3-6 años	<p>Perfecciona la autorregulación (desvío de la atención, reinterpretación de la situación, etc.).</p> <p>La adquisición del lenguaje será un instrumento con el que comunicará experiencias y expresará sentimientos.</p> <p>Adquiere el respeto por las reglas.</p> <p>Desarrolla la conciencia emocional.</p>	<p>Mejora la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.</p> <p>La respuesta empática se hace más común.</p>
6-12 años	<p>Mejora el acatamiento de las reglas.</p> <p>Las emociones autoconscientes se interiorizan.</p> <p>Las estrategias de autorregulación se diversifican y se hacen más complejas</p>	<p>La respuesta empática se fortalece.</p> <p>Comprende que las reacciones emocionales pueden diferir ante el mismo acontecimiento, en función de las circunstancias.</p>

Figura 1. Etapas del desarrollo emocional

(Elaborado a partir de Greenspan y Thorndike, 1997, pp. 19-23.)

4.4. El juego como creador de emociones

Es claramente reconocido por diversos autores y desde diferentes líneas teóricas la importancia que el juego tiene en el desarrollo del niño. En este apartado voy a tratar de analizar una de las características más importantes del juego y que, a su vez, es la más interesante para este trabajo: su función social. El niño juega durante toda su infancia a

juegos muy diversos, por ello, apoyándonos en los estudios de Piaget vamos a tratar de descubrir qué características tienen y cuáles son los que más se utilizan en la Educación Física actual. Piaget diferenció cuatro tipos de juego en relación con los estadios de desarrollo evolutivo del niño (Piaget citado en "*La importancia del juego y desarrollo en educación infantil*" por García, 2009, p.1):

- **Juegos de ejercicios.** Son los primeros en aparecer. Surgen durante el periodo sensorio-motor entre los 0 y los 2 años de vida. Es la primera forma de juego del ser humano y suelen ser juegos individuales.

Los niños pequeños, antes de empezar hablar, interaccionan con las cosas y las personas que les rodean de forma repetitiva, lo que provoca la consolidación del conocimiento. Estas acciones las podemos ver en situaciones como las siguientes: golpean un objeto contra otro, lo tiran para que se lo volvamos a dar, abren y cierran las puertas o cajones insistentemente...

- **Juego simbólico.** Una vez que el niño ha experimentado con los juegos de ejercicios, alrededor de los dos años de edad, aparece el juego simbólico, el niño rebosa de imaginación y aparecen los seres imaginarios creando rocambolescas historias.

En esta etapa el juego simbólico es egocéntrico, más adelante pasa a ser un juego socializador en el cual imita situaciones de la vida cotidiana, como jugar a los médicos, mamás y papás, profesores, etcétera.

- **Juegos de construcción.** Aparece aproximadamente entre los 4 y 7 años, pero está presente en cualquier edad. Desde su primer año de vida los niños manipulan, clasifican, hacen torres con cubos o bloques. Son juegos que no son característicos de ningún estadio determinado, pero son una transición entre la actividad centrada en sí mismo y una actividad más social.
- **Los juegos de reglas.** Aparecen al final de la etapa de educación infantil (5-6 años) y conlleva a que surja la competición, las reglas y la colaboración entre iguales, lo que fomenta una intensificación de las relaciones sociales. Y por otro lado, con la evolución cognitiva y social, la regla reemplaza al símbolo.

Con esta clasificación de los juegos infantiles, nos damos cuenta de que los juegos más utilizados en el área de Educación Física son los juegos de reglas, ya que son los más adecuados para el aprendizaje según el desarrollo evolutivo de los alumnos.

En todos los juegos de reglas hay que “aprender” a jugar, hay que seguir unas normas para que el juego no pierda el sentido. Si en los juegos simbólicos cada niño podía inventar nuevos personajes o elegir su propia historia, en los de reglas se sabe de antemano lo que cada participante tiene que conseguir.

Los juegos de reglas son un recurso muy interesante para las clases de Educación Física. En la siguiente tabla podemos ver algunos de sus beneficios pedagógicos:

ASPECTO GENERAL	CARACTERÍSTICAS
1. Permiten desarrollar diferentes estrategias para prever el punto de vista del otro.	Salida del período egocéntrico. Desarrollo de los primeros elementos de razonamiento lógico.
2. Potenciar la aceptación y cumplimiento de las normas, implícitas o explícitas en todo juego de reglas.	Desarrolla el sentido de la responsabilidad.
3. Posibilitan la comunicación con su grupo de iguales, lo que potencia la aparición de diferentes “roles” dentro de la estructura de grupo.	Crea una situación de observación de las relaciones interpersonales.
4. La aceptación y creación de juegos de reglas favorece el descubrimiento de las leyes que rigen la convivencia.	Descubrimiento paulatino de las normas sociales.
5. Proporcionan la posibilidad de elaborar sus propios juegos a partir de otros tradicionales.	Potenciar la creatividad.
6. Favorecer las actividades de seriación, clasificación y ordenación entre otras.	Adquisición de nociones pre-numéricas, correspondientes con el pensamiento matemático.
7. Permiten la aplicación sucesiva de las normas de juego y la exploración del	Adquisición de las nociones de tiempo y

espacio.	espacio.
8. Favorecen un tipo de actividad reiterativa, dado el carácter lúdico que les caracteriza.	Desarrollo de la memoria comprensiva.
9. Permiten explicar y discutir la propia actividad; evaluarla en función de objetivos concretos.	Aumentar la capacidad expresiva y comunicativa. Desarrollar la capacidad de razonamiento.
10. Posibilita el cambio de papeles, en distintas situaciones, dentro del mismo juego.	Potenciar el fortalecimiento de las relaciones personales.

Figura 2. Beneficios pedagógicos de los juegos reglados (Pérez, 1997)

Los juegos motores reglados poseen unas características especiales que resultan muy interesantes para realizar diferentes investigaciones acerca de las emociones. Vamos por tanto a descubrir qué características dan personalidad a este tipo de juegos (Bores, 2005, p. 122).

- El juego motor reglado es un escenario en el que los actores puede dar salida a lo más íntimo de su personalidad. Surgen en él las conductas más espontáneas y ello provoca individualismo, rechazos, conflictos, marginaciones...
- El juego motor reglado está cargado de símbolos que movilizan emociones que provocan respuestas impulsivas y descontroladas que, a su vez, son fuente de roces, conflictos, lesiones...
- El contexto de la Educación Física hace que su valoración sea frágil. Encajada en unos horarios en los que el cuerpo no se ve atendido en ningún momento, no es de extrañar que el alumnado busque en la actividad física un tiempo de escape. En el caso de los juegos en Educación Física, la situación se agrava porque las actividades recuerdan mucho más a lo que los niños y niñas hacen en sus recreos. Los escolares intentan tomar los tiempos de juego como una fórmula de catarsis y desfogue. Resulta difícil, por tanto, para el educador abrirse hueco en esa actividad para lograr hacerla más educativa.

- El juego en la clase de Educación Física no es igual que el juego extraescolar: el mayor número de participantes, el intento de aglutinar intereses muy diferentes y de forzar a un ritmo común, las menores posibilidades de decisión y de ser protagonista, etc., llevan a bloqueos y respuestas nerviosas.

Estos juegos son un pequeño microsistema, con un equilibrio frágil, que se sustenta gracias a la normativa. En él, las interacciones, debido a los intereses en ocasiones opuestos de los participantes (no solo ente los adversarios), suponen una fuente de continuas negociaciones para que el equilibrio se mantenga, pero esto no siempre es posible (Bores, 2005, p. 124).

En este tipo de juegos también surgirán abundantes conflictos personales, sin embargo su resolución es una etapa muy importante para la maduración afectiva y el progresivo equilibrio y control de las emociones (Bores, 2005, p. 126).

Por otro lado, debido el estado de implicación que muestran los niños y niñas que intervienen en el juego, nos muestran inconscientemente sus respuestas más arraigadas. Las apetencias, afinidades y rechazos son expuestos sin rodeos y quedan retratados como si de una radiografía se tratase (Bores, 2005, p. 124). La cantidad de historias que se dan en un juego son difíciles de seguir, pero al hacerlo, brindan al maestro una información muy interesante sobre la construcción social del grupo y las carencias personales que el docente debe tener muy en cuenta.

El juego reglado produce tensión, emoción y misterio. Existe incertidumbre sobre lo que va a ocurrir y ello provoca un estado de especial agitación. A menudo se interpreta que las acciones que realizan los niños en sus juegos le permiten la evasión de la realidad, el vivir feliz, ajenos a lo que acontece a su alrededor, pero Martínez Criado (1998, p. 15) y Torres Santomé (2000, p. 67) nos apuntan que jugar, en ocasiones, también conlleva pena o sufrimiento.

Estos juegos reglados se sustentan como hemos dicho anteriormente; en la normativa, es lo que Pierre Parlebas (2001, p. 161) denominó "lógica interna", o lo que es lo mismo, las características que dan identidad a un juego determinado.

De este modo la "lógica interna" exige a los jugadores una forma específica de participación, de relación con el resto de participantes, de utilización del espacio, del uso de objetos o de interacción con el tiempo. Respecto a los tipos de relaciones que cada juego suscita entre sus jugadores, Parlebas (2001, p. 302) realizó una clasificación que atendía al criterio de interacción motriz con los jugadores que participan en el juego. Al aplicar el criterio del tipo de interacción motriz que mantienen los protagonistas de cualquier juego, se establecen cuatro dominios de acción motriz (Parlebas, 2001, p. 302):

- **Juegos psicomotores.** No existe interacción motriz con ningún compañero o rival. Estos juegos favorecen el autodescubrimiento personal de las capacidades de los alumnos, y les ayuda a descubrir sus virtudes y defectos, así como el autoconocimiento corporal. El salto a la comba o lanzar a una diana son ejemplos de esta categoría.
- **Juegos cooperativos.** Dos o más participantes interactúan para resolver un objetivo común, mediante la cooperación en equipo. Estos juegos favorecen el acuerdo y la creación de pactos con el resto de participantes. Jugar a las palas, o dar toques a un globo sin que se caiga pertenecen a esta categoría.
- **Juegos de oposición.** Cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios que muestran intereses opuestos. En estos juegos los participantes toman decisiones, anticipan sus movimientos, pronostican las acciones de los contrarios y actúan estratégicamente. Juegos de persecución o de dar y no ser dado corresponden a esta categoría.
- **Juegos de cooperación-oposición.** Los jugadores de un mismo equipo cooperan entre ellos para jugar contra otros rivales que normalmente también se organizan en equipo. Juegos como la bandera o campos quemados son juegos de esta categoría.

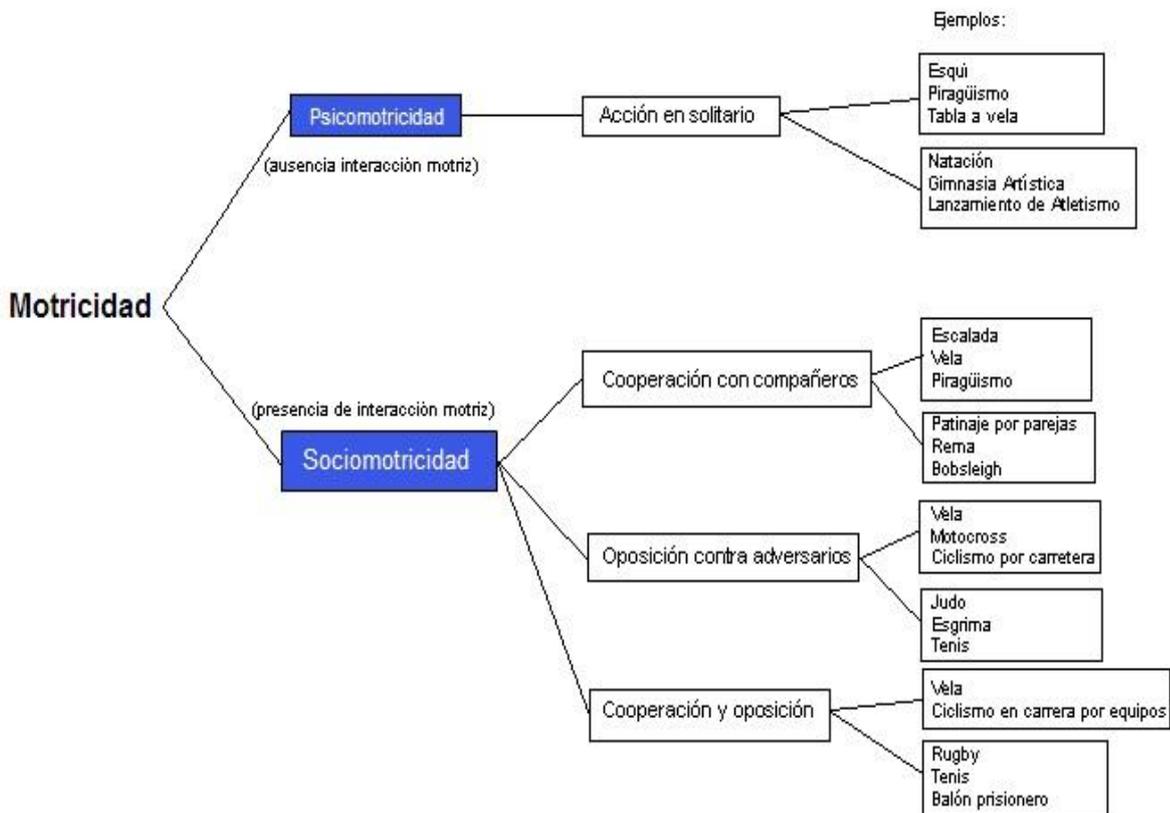


Figura 3. Clasificación de los juegos según el criterio de interacción motriz (Parlebas, 1986; en Hernández Moreno, 1994, p. 26).

Cada uno de estos cuatro tipos de juego se pueden realizar con competición o sin ella, es decir, con victoria final o sin ella. Cuando hay competición, los jugadores quedan clasificados en ganadores y perdedores, lo que no sucede cuando los juegos no tienen este veredicto.

5. HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

A continuación voy a exponer la herramienta pedagógica que he creado para trabajar las emociones con los juegos reglados más practicados en el primer ciclo de Primaria en Educación Física. La herramienta nace de la adaptación de numerosos estudios que evalúan las vivencias emocionales de un grupo de alumnos al realizar diferentes tipos de juegos. En estos estudios, un grupo de alumnos juega a cuatro tipos de juegos diferentes

según el nivel de interacción motriz que presentan los mismos (psicomotores, cooperativos, oposición y de cooperación-oposición) y al término del juego, rellenan individualmente una tabla que recoge la intensidad de las emociones experimentadas durante el juego; esta tabla es la escala validada GES (Games Emotion Scale) GES.

Sin embargo, estos estudios están destinados a los estudiantes universitarios, con un desarrollo y unas capacidades muy superiores a las que tiene un alumno de Primaria; por lo que he adaptado la escala GES a los alumnos y a los profesores a los que va destinada, ya que los objetivos en esta etapa son también, obviamente, muy diferentes.

Los estudios que se han mencionado anteriormente son: Lavega, March y Filella, 2013; Alonso, Gea, y Yuste, 2013; Sáez, Lavega, Lagardera, Costes, y Serna, 2014; Lavega et al., 2011 o Lavega, Lagardera, March, Rovira y Coelho, 2014.

5.1. Objetivos

Con esta herramienta busco dos objetivos principales:

1. Conseguir que los alumnos aprendan a identificar las emociones (concienciación emocional) que experimentan y que en ocasiones les dominan durante el juego. Este aprendizaje es muy significativo, ya que la identificación de las emociones que invaden a los alumnos durante el juego no es una tarea sencilla, puesto que, habitualmente, los alumnos quedan a merced de las emociones durante el juego, lo que merma sustancialmente sus capacidades motrices y cognitivas, quedando en ocasiones totalmente bloqueados e incapacitados para adquirir los objetivos que el juego pretende. Además, la identificación de estas emociones son el primer paso para desarrollar un autocontrol en el alumno, que permita un dominio de las emociones y, por tanto, una mejora de sus capacidades en el juego, un mayor disfrute del mismo, liberar la mente para crear estrategias, ser un jugador comprensivo, jugar en equipo, canalizar la frustración y, por tanto, evitar conductas violentas...

2. Comprobar que esta herramienta pedagógica sirva al profesor para conocer mejor a sus alumnos, y en ocasiones, pueda detectar problemas ocultos que se esconden detrás de emociones negativas. Por ejemplo, las emociones de vergüenza durante el juego suelen esconder situaciones donde el alumno se siente inferior a sus compañeros, bien desde el punto de vista motriz, a nivel social, a nivel cognitivo, ya que no entiende las reglas, etcétera.

Como objetivos secundarios se encontrarían los siguientes: analizar el tipo de vivencia emocional que suscitan los cuatro dominios de acción motriz, observar las diferencias entre unos y otros, y analizar la influencia del factor victoria en las emociones.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

La muestra con la que contamos para realizar dicho estudio está compuesta por alumnos de entre 7 y 8 años, matriculados en 2.º curso de Educación Primaria en un centro público de la localidad de Burgos. El estudio se llevará a cabo en dos sesiones de una hora en las clases de Educación Física.

5.2.1. Instrumentos

Para la valoración de las emociones suscitadas en los diferentes tipos de juegos se hará uso de las nuevas tecnologías. La utilización de un cuestionario tradicional ha quedado descartado porque su utilización planteaba dudas. En primer lugar porque está predispuesto a que los alumnos se sientan influidos en la respuesta por sus compañeros y, en segundo lugar, porque los alumnos pueden pensar que al final de la clase se va a recoger el cuestionario y, por tanto, sus respuestas estarían influidas para que resultaran al gusto del profesor (por ejemplo, emociones positivas para que el profesor vea que nos ha gustado el juego...). Por lo tanto, para eliminar estos inconvenientes y hacer la

actividad más atractiva para los alumnos se utilizará la combinación de dos herramientas digitales:

- Una aplicación de creación propia, denominada *Clickem*, que consiste en una aplicación para Windows con una interfaz en la que se muestran cinco imágenes diferentes que corresponden a las emociones más habituales que un niño de primer ciclo de Primaria puede sentir durante el juego (alegría, tristeza, vergüenza, rabia y miedo). Para saber que una imagen ha sido pulsada, cuando se hace "click" sobre alguna de ellas, salen unos círculos rojos de la flecha del ratón y la imagen hace un guiño. Al finalizar el juego, los alumnos van eligiendo por orden de lista la emoción predominante que han sentido durante el juego. La elección se realiza en una sala contigua al gimnasio para que las respuestas no se vean influidas. El programa también nos ofrece, pulsando en la ventana "resultados" un resumen con el recuento de las veces que ha sido elegida cada emoción.



Figura 4 Captura de la aplicación *Clickem*

Por otro lado, el programa de Windows *Camtasia Studio 8*, un conocido programa de captura de pantalla en forma de vídeo, muy utilizado para la creación de videotutoriales. En nuestro caso, lo vamos a utilizar para grabar la pantalla del ordenador mientras los alumnos eligen la emoción predominante, y grabar con la *webcam* a cada

alumno al elegir la emoción. El programa nos creará automáticamente un vídeo con las dos imágenes, la captura de la pantalla y la de la webcam. De este modo, el profesor podrá determinar las emociones que ha elegido cada uno de sus alumnos, y detectar así posibles anomalías o problemas ocultos.

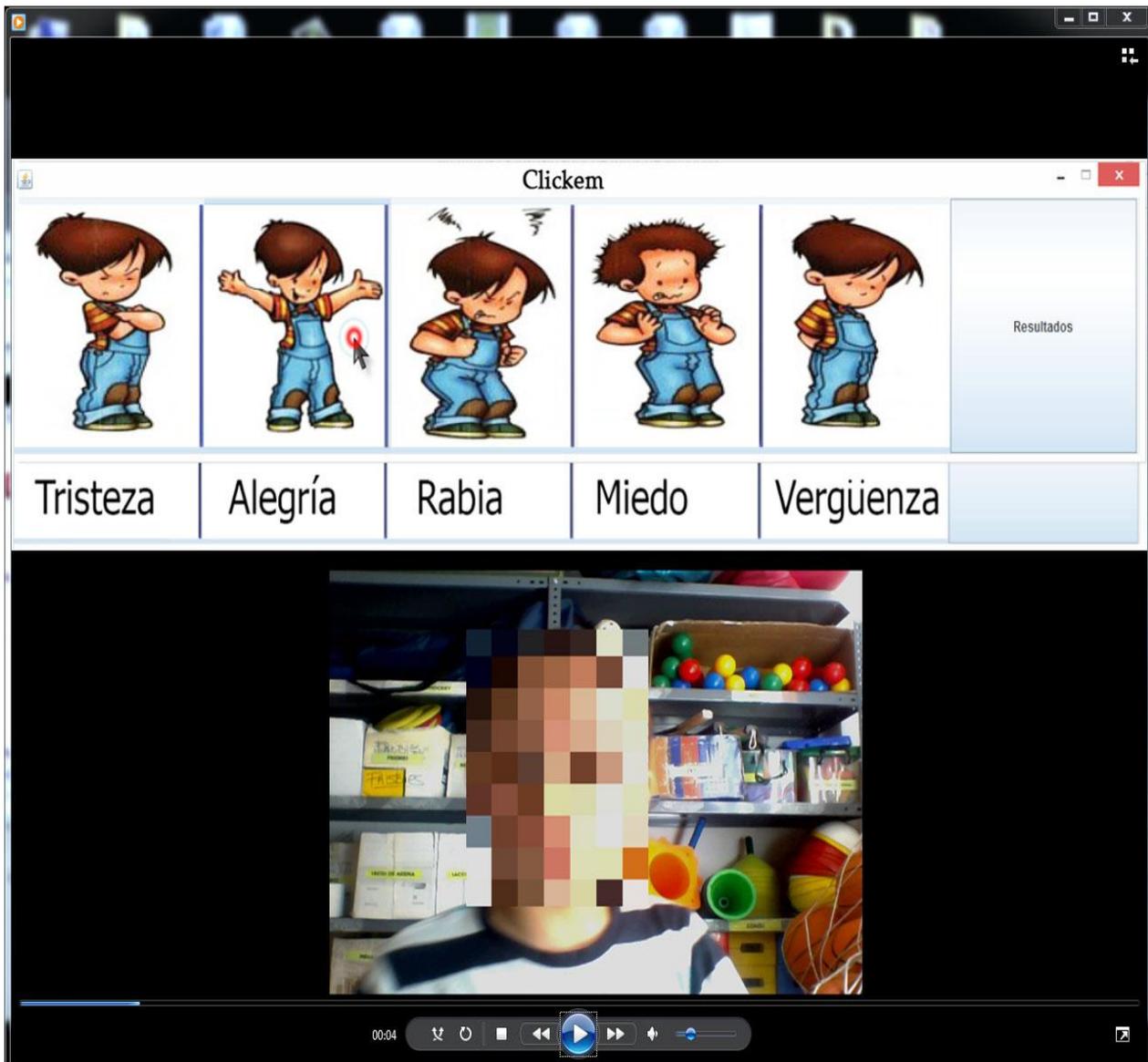


Figura 5 Captura de la aplicación *Camtasia Studio 8*

5.2.2. Procedimiento

Antes de ejecutar los juegos, los alumnos recibieron una hora de formación teórica y práctica en las emociones, con el objetivo de unificar criterios y habilidades para identificar las cinco emociones utilizadas en esta herramienta.

En primer lugar, se procedió a impartir una hora de formación teórica, donde los alumnos aprendieron a identificar las emociones que se producen de manera más frecuente durante los juegos que se desarrollan en Educación Física, estas fueron: Alegría, tristeza, miedo, rabia y vergüenza, para ello, se les definió cada una de ellas, se identificaron las sensaciones y expresiones que las caracterizan, y se expusieron casos reales donde los alumnos podían sentir estas emociones durante el juego. A continuación, se hizo la presentación de la herramienta *Clickem* donde se familiarizaron con su interfaz, e identificaron cada emoción con su imagen representativa. Posteriormente, los alumnos eligieron la emoción que sentían en el momento, como prueba para su primer contacto con la herramienta. Finalmente, se formularon unas cuestiones a los alumnos con el objetivo de conocer si eran capaces de identificar las características más representativas de cada emoción, a ello los alumnos respondieron positivamente. Asimismo tampoco plantearon dudas frente al manejo de la herramienta *Clickem*.

Durante la segunda sesión se procedió a realizar la parte práctica. Para ello elegimos cuatro juegos diferentes según el nivel de interacción motriz que presentan los mismos (psicomotores, cooperativos, oposición y de cooperación-oposición). Se eligió el tema de lanzamientos y recepciones, para que los juegos presentaran un hilo conductor común; además los cuatro juegos han sido practicados habitualmente por los alumnos durante todo el ciclo, por lo que las posibles confusiones en cuanto a las reglas, y lo que es más importante las emociones negativas que podrían suscitar, se vieron en teoría reducidas.

Estos cuatro juegos fueron los siguientes:

- **Juego psicomotor:** "La Tómbola". Se presentan objetos de diferentes tamaños encima de un banco (conos, ladrillos, pelotas, etc.), los alumnos deben lanzar con la mano, desde cierta distancia una pelota a los objetos con el objetivo de tirarlos del banco.
- **Juego cooperativo:** "Domestica la bola gigante". Los alumnos se colocan detrás de una línea, teniendo frente a ellos la bola gigante, la cual deberán conducir hasta un aro que se coloca en el suelo, para ello deberán lanzar la pelota con el objetivo común de llevarla hasta el aro. Dos jugadores podrán acceder al espacio de la bola gigante, con la condición de no poder tocarla, para devolver a sus compañeros las bolas lanzadas.
- **Juego de oposición:** "Pelota sentada". Los jugadores se mueven libremente por el espacio. El jugador con la posesión del balón lo lanza (en estático, no puede andar con el balón) con el objetivo de golpear a otro jugador.

Si la pelota golpea a un jugador sin que bote antes en el suelo, el jugador se sienta. Puede salvarse cogiendo el balón mientras está sentado y a su vez salvar a otros jugadores que también se encuentren sentados.

Un jugador de pie no puede pasar la pelota a un jugador sentado con la intención de salvarle.

- **Juego de cooperación-oposición:** "Campos Quemados" o también llamado, "El Cementerio", "Balón Prisionero"...etc.

Se juega en un campo rectangular dividido en dos por la mitad, donde se coloca cada equipo. Además se añade un rectángulo más pequeño detrás de cada campo, donde se situarán los jugadores dados del equipo contrario.

El objetivo es eliminar a los jugadores del equipo contrario lanzándoles la pelota, si esta les golpea y cae al suelo el jugador es eliminado.

Cuando un jugador es eliminado, este se coloca en la parte del campo que se encuentra detrás del equipo contrario. Estos jugadores tienen que tratar de golpear a los jugadores del equipo contrario, si logra darles vuelve con sus compañeros que no han sido eliminados.

De este modo se explicó cada juego para recordar sus reglas, y se procedió a jugar a cada uno de ellos, sin que hubiera grandes problemas durante su desarrollo, más allá de la supervisión y control habitual de las reglas por parte del profesor. Por otro lado, la elección de la emoción con la herramienta *Clickem* no presentó problemas para los alumnos y esta fase se desarrolló en la sala de materiales, que se encuentra en una habitación contigua al gimnasio para que los alumnos no se sintieran coaccionados por sus compañeros. Hay que añadir que analizando posteriormente los resultados, se puede comprobar que en muchas ocasiones la elección de la emoción coincide plenamente con la expresión facial de los alumnos, con lo que el objetivo de la identificación de las emociones que me planteaba con esta herramienta parece haberse logrado.

Al finalizar la clase, y al haber realizado los cuatro juegos diferentes, el profesor puede visualizar la emoción que ha clicado cada alumno, con la ayuda del programa de captura *Camtasia Studio 8*, que graba lo que ocurre en la pantalla, y el alumno que elige cada emoción por medio de la *webcam*, creando un archivo de video donde el profesor puede saber lo que cada alumno ha clicado.

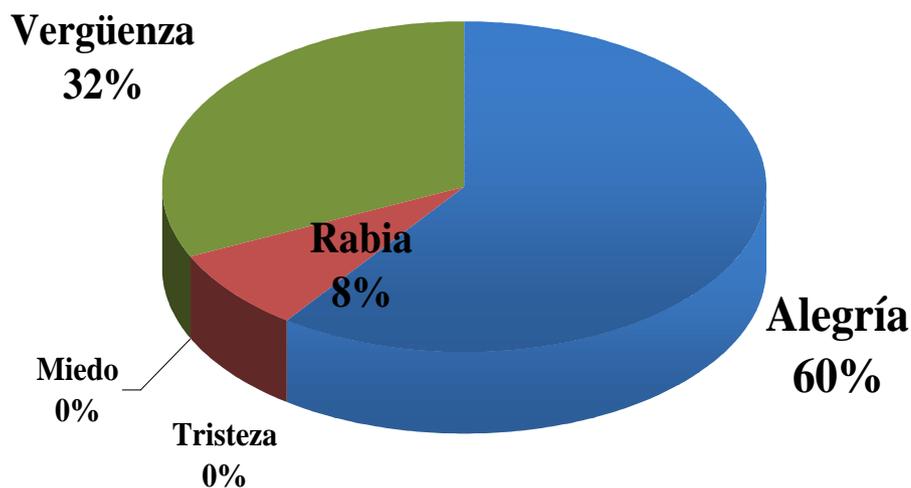
5.3. Análisis de los resultados

Voy a proceder a analizar los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la herramienta pedagógica.

5.3.1. Análisis de las emociones en los diferentes juegos

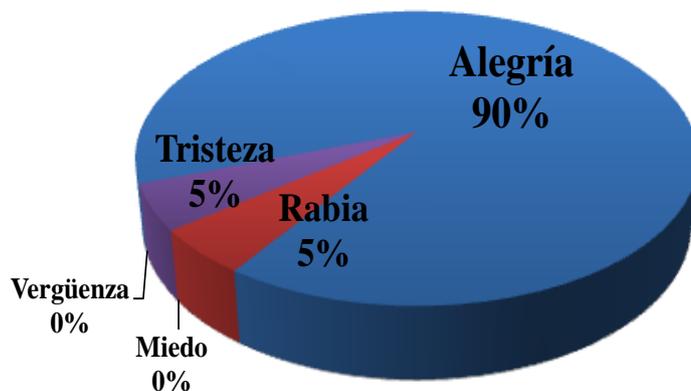
Comenzaré analizando las emociones resultantes en cada tipo de juego.

Juego Psicomotor "La tómbola"

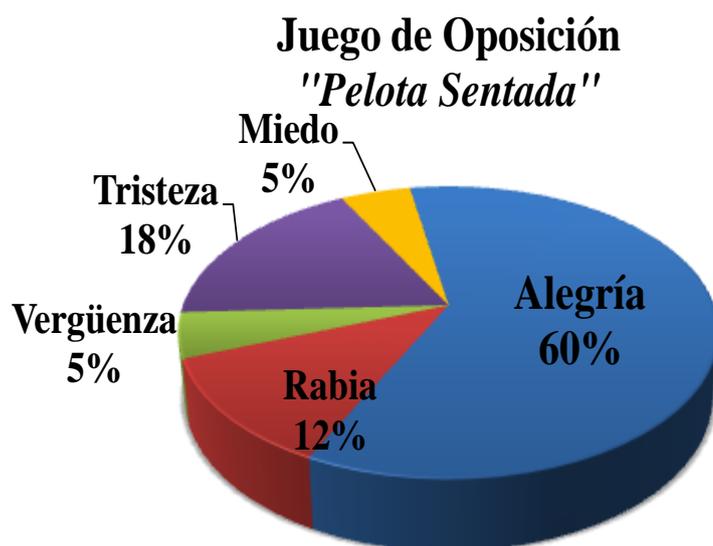


Estos fueron los resultados obtenidos con el juego psicomotor. Como vemos la emoción más extendida fue la alegría, emoción predominante durante el juego en el 60 % de los alumnos. La segunda emoción más habitual fue la vergüenza, con niveles del 36 %, unos niveles muy elevados, y que a nuestro juicio se deben a que el juego psicomotor se caracteriza por revelar a los alumnos sus virtudes y carencias, y donde además al ser un juego de participación individual, donde un alumno participa y los demás le observan, propicia que los alumnos sientan vergüenza al no tener la habilidad del lanzamiento dominada completamente. Por último, un 4 % de los alumnos sintió rabia durante el juego, una emoción que puede estar relacionada con el hecho de que el juego psicomotor se caracteriza por ser un tipo de juego que facilita el autoconocimiento del alumno, y algunos de ellos pueden sentirse con rabia y frustrados al descubrir que no dominan la habilidad o que no tienen la suficiente puntería para derribar los objetos de la Tómbola.

Juego Cooperativo "Domestica la bola gigante"



Los resultados del juego cooperativo arrojan resultados muy diferentes al anterior juego. La emoción predominante y casi unánime entre el alumnado es la alegría. Esto puede estar relacionado con que los juegos cooperativos favorecen las emociones positivas entre los alumnos (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo y Rodrigues, 2014), pues todos deben buscar el acuerdo común para conseguir el objetivo del juego, o todos ganan o todos pierden. Además, en este caso concreto, los alumnos consiguieron el objetivo del juego propuesto, por lo que la alegría invadió a los alumnos al finalizar el juego. Por otro lado, tenemos las emociones negativas de rabia y tristeza con un 5 %, que podrían tomarse como anecdóticos y que podrían deberse a múltiples causas: un alumno que no ha podido participar lo que le hubiera gustado, que no le gustara el juego, que hubiera tenido un roce con algún otro alumno, etcétera.

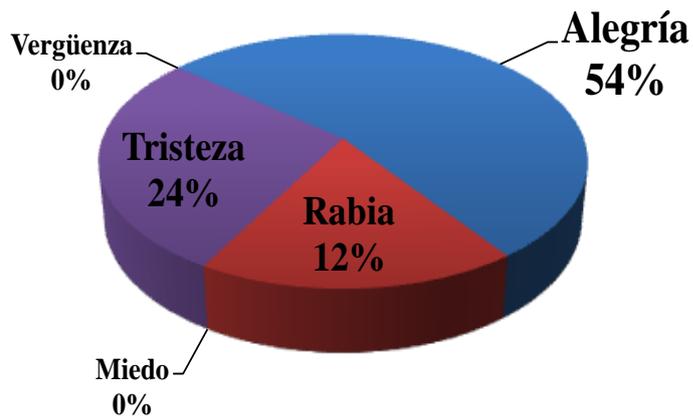


Como vemos en el gráfico, los resultados del juego de oposición muestran unos resultados donde han tenido cabida todas las emociones propuestas. Predomina la alegría con un 60 %, pero el 40 % restante se lo reparten las emociones negativas. Este tipo de juegos es más complejo que los anteriores, ya que cada jugador se enfrenta a todos los demás. Además las posibilidades del juego son múltiples y obliga a cada jugador a poner los cinco sentidos en el juego, lo que provoca un estrés añadido, que en ocasiones se traduce en emociones negativas. Por otro lado, los jugadores menos hábiles quedan rápidamente descartados debido a la dinámica del juego, con lo que el juego clasifica en pocos minutos a los jugadores más hábiles (que tienen más participación en el juego), frente a los menos hábiles.

De este modo la tristeza y la rabia dominan este apartado con el 18 % y el 12 %, respectivamente, sentimientos de frustración relacionados con aquellos jugadores que participan menos del juego. Por otro lado, encontramos la vergüenza con un 5 %, vinculada con alumnos que son conscientes de sus limitaciones en el juego. Y por último, otro 5 % se corresponde con el miedo, emoción que no aparece en los demás

juegos y que es muy posible que su aparición en este juego se deba a que la dinámica del juego es muy rápida y en ocasiones caótica, con alumnos que corren de un lado a otro, que esquivan la pelota, que se cruzan, se golpean, se tiran al suelo para evitar ser dados...

Juego de Cooperación Oposición "Campos Quemados"



El juego practicado en este bloque fue "Campos Quemados", es el único juego de los cuatro realizados en el que hay un grupo de alumnos donde se le clasifica como ganadores y otro grupo de alumnos al que se le clasifica como perdedores. De este modo, el gráfico del juego de cooperación-oposición revela claramente que aproximadamente la alegría ocupa el 50 % y la tristeza y la rabia el otro 50 %, y aún más revelador es al visualizar el vídeo creado con el programa *Camtasia Studio 8*, donde se aprecia claramente cómo un alumno elige una emoción positiva (alegría) y el siguiente elige una negativa (tristeza o rabia), ya que los equipos creados para participar en el juego se crearon con la regla de que los números pares de la lista de clase formaban un equipo y los números impares el otro, con lo que al elegir la emoción con la aplicación *Clickem*, donde los alumnos se colocan por orden de lista, los pares elegían emociones positivas (los ganadores del juego) y, sin embargo, los perdedores elegían emociones negativas, tristeza o rabia.

Como hemos visto, cada tipo de juego genera en los alumnos unas emociones muy diferentes, si bien la alegría es naturalmente la emoción predominante, las emociones negativas en el juego tienen también un papel muy importante, y esta herramienta puede ser el punto de partida para que los alumnos sean capaces de identificarlas en medio del desfogue y la abstracción que provoca el juego, para poder construir otros más complejos a partir de este aprendizaje.

5.3.2. Análisis de las expresiones verbales y no verbales durante los juegos

En este apartado voy a analizar tanto las expresiones verbales como las expresiones no verbales que se dieron durante el juego, y que en concreto fueron fruto de una reacción emocional producida durante el juego. Para ello tuve la ayuda del profesor tutor del centro y de otro alumno de prácticas para recoger las expresiones que se producían durante la sesión. De este modo vamos a diferenciar entre dos tipos de reacciones, unas se produjeron durante el desarrollo del juego, y otras se produjeron en el momento en que los alumnos elegían su emoción con la aplicación *Clickem*. Gracias al programa *Camtasia Studio 8*, pude comprobar que en muchas ocasiones la emoción elegida es la emoción sentida, ya que la expresividad facial o las expresiones verbales que utilizan ratifican la elección.

Juego Psicomotor. "La tómbola"

Durante el juego

En cuanto a las expresiones verbales que pude identificar durante el juego, fueron habituales expresiones del tipo: “¡Toma!”, “¡Pleno!”, “¡Síííí!”, relacionadas con expresiones de alegría cuando los alumnos conseguían el objetivo de derribar alguno de los objetos. Por otro lado también hubo expresiones de signo contrario, del tipo: “¡Mierda!”, “¡Bah!”, “¡Uy!”, relacionadas con emociones negativas de rabia o tristeza por no haber acertado en el lanzamiento. Respecto a las expresiones no verbales, muchas de ellas estuvieron relacionadas con la alegría, saltos, brazos arriba, lanzarse de rodillas a recoger los objetos derribados, etcétera. Sin embargo, fue muy significativo cómo dos alumnos se sentaban en un banco del gimnasio y no jugaban al juego

propuesto. Al acercarme a ellos, para comprobar si existía algún problema, no me respondieron nada, y agacharon la cabeza escondiéndose de mí. Al no recibir respuesta sobre el motivo por el cual estaban sentados y apartados del juego, les animé a continuar con el juego, pero ellos con actitud seria y haciéndose los remolones, se levantaron y caminaron sin ganas hasta su grupo. Fue una situación que más tarde comprobé gracias al vídeo producido con el programa *Camtasia Studio 8* que se debía a que sentían vergüenza durante el juego y, por ello, se apartaban para no participar en él.

Durante la elección de la emoción

Cuando cada alumno pasó por la sala de materiales para elegir la emoción dominante durante el juego, pude comprobar gracias al video producido por el programa que también se produjeron reacciones verbales curiosas, una niña al pulsar sobre la emoción de la alegría exclama bien fuerte: "¡¡La champion!!", y otro niño expresó esta misma emoción al pulsar sobre la imagen de la alegría gritando "¡Bien!". Por otro lado, respecto a las expresiones no verbales, pudimos ver algunos alumnos que, al elegir la emoción en la aplicación, tuvieron una amplia sonrisa, y posteriormente, lo confirmaron al elegir la emoción de la alegría. Sin embargo, también hay otros alumnos que, al pulsar la emoción de la vergüenza, mostraron los rasgos faciales característicos de esta emoción, se llevaron las manos al rostro, miraron de reojo como si se estuvieran escondiendo, mostraron una media sonrisa, etcétera.

Juego cooperativo: "Domestica la bola gigante"

Durante el juego

En cuanto a las expresiones verbales producidas durante la realización de este juego, hubo alguna de reproche al resto de compañeros, ya que recordamos que en este tipo de juegos ganan todos o pierden todos, por lo que algunos alumnos más protagonistas, expresaron frases como estas: "¡Parad!", "¡Vale!", o "¡No!", con un tono agresivo, para indicar a sus compañeros aquello que debían realizar para conseguir el reto. Además, estas indicaciones iban acompañadas de expresiones no verbales, como alzar los brazos o impedir a los alumnos lanzar sus pelotas, mostrando su disconformidad con sus

compañeros. Por otro lado, cuando el grupo consiguió el reto, todos estallaron de alegría, con exclamaciones como "¡Toma!" o "¡Bieven!" e incluso todos acabaron cantando como los campeones "¡¡Oe, oe, oee!!", rebosantes de júbilo.

Durante la elección de la emoción

Cuando cada alumno pasó por la sala de materiales para elegir la emoción dominante durante el juego, también se produjeron más reacciones verbales y no verbales. Respecto a las expresiones verbales, en el vídeo se pueden apreciar expresiones como "¡Bien!", o incluso un alumno que mientras elegía emoción cantaba de alegría. Por otro lado en cuanto a las expresiones no verbales, se puede apreciar en la cara de muchos de los alumnos una amplia sonrisa mostrando su alegría. Recordemos que los resultados emocionales de este juego arrojaron un 90 % de alegría.

Juego de oposición: "Pelota sentada"

Durante el juego

Durante la observación de este juego pude comprobar multitud de expresiones verbales y no verbales. El juego es muy rápido y cambiante, uno puede estar jugando perfectamente y al instante siguiente ser "dado" y cambiar de rol completamente, lo que da lugar a multitud de emociones de signos e intensidades opuestas. Las expresiones verbales que se dieron durante el juego fueron muy variadas, expresiones de alegría como "¡Toma!", "¡Dado!" o "¡Muerto!", hasta expresiones de signo contrario, expresando tristeza o rabia como "¡Joo!", "¡Mierda!", "¡No me has dado!".

Respecto a las emociones no verbales durante el juego, pude distinguir muchas expresiones de alegría como saltos, puños en alto, sonrisas y hasta carcajadas riéndose de la "desgracia" de otro compañero al ser "dado". Por otro lado, también se dieron expresiones de tristeza o de rabia, al ser "dados", como caras serias o alumnos cruzándose de brazos.

Durante la elección de la emoción

En la fase en la que los alumnos eligen la emoción predominante durante el juego, se pueden observar expresiones verbales como "¡Bien!" o "¡Yeehaw!", que demuestran alegría al pulsar sobre esta emoción. También hay expresiones no verbales, como grandes sonrisas que expresan alegría, o la de un alumno que pulsa insistentemente sobre esta emoción, acompañando la elección con un rostro de felicidad y alegría absoluta. Por otro lado un alumno pulsa la emoción de rabia con una expresividad facial que reafirma completamente su elección, con el ceño fruncido y apretando los labios.

Juego de cooperación-oposición: "Campos quemados"

Antes de continuar con la expresividad en este juego, hay que señalar, que como se indicó en el apartado anterior, las emociones resultantes en este juego fueron prácticamente un 50 % de alegría correspondiente al equipo ganador del juego y el otro 50 % restante emociones de tristeza y rabia correspondiente al equipo perdedor del mismo. La expresividad observada durante este juego está muy relacionada con estos resultados.

Durante el juego

Durante el juego se pudo observar una expresividad contrapuesta según el equipo al que se observara. El equipo que resultó ganador y dominó el juego de principio a fin la expresividad tanto verbal como no verbal, fue de alegría; gritos como "¡Toma!", "¡Dado!", "¡Bien!", "¡Muerto!", acompañados de gestos como saltos de alegría, choques de mano entre los integrantes del equipo, puños cerrados y en alto, etc. Por otro lado, en el equipo que resultó el perdedor del juego, la expresividad fue de signo contrario, expresiones como "¡Mierda!", "¡No me ha dado!", "¡Joo!", y reproches a otros compañeros como "¡Pero dale!", "¡Si es que no te mueves!", "¡Déjame a mí!", que evidencia la frustración y tristeza resultante de verse inferiores.

Durante la elección de la emoción

Al elegir la emoción predominante durante el juego, se pueden observar dos expresiones bien diferenciadas, las de los que han ganado, que tienen una gran sonrisa, y la de los perdedores a quienes se les ve tristes y desganados. Pero hay dos alumnos que reflejan perfectamente a cada uno de los equipos, uno de ellos, al pulsar sobre alegría, levanta el brazo con el puño cerrado y emite un sonido victorioso expresando su alegría, y por otro lado, otro alumno que pulsa rabia en repetidas ocasiones y de forma insistente (durante 10 segundos), hasta que yo le interrumpo al resultarme extraño que tardara tanto en elegir la emoción; al mismo tiempo, su rostro refleja esta misma emoción de una forma muy clara.

5.3.3. Análisis de las emociones en cada alumno

En el análisis de los datos en busca de algunos alumnos que presentaran emociones negativas en los cuatro juegos propuestos, he encontrado tres casos. Si bien hay que señalar que no podemos tomar estos datos como definitivos, porque solo analizo cuatro juegos realizados durante un mismo día, y por tanto, los datos obtenidos puede que no sean representativos de la emocionalidad del alumno respecto a los juegos de Educación Física. En cualquier caso, es revelador que los tres alumnos que presentan emociones negativas en los cuatro juegos realizados, son alumnos con unas características peculiares. Dos de ellos tienen un nivel motriz inferior al resto de la clase, y puede que sea la causa de que sientan este tipo de emociones durante el juego. Y el otro alumno presenta un desarrollo cognitivo y motor inferior al resto de alumnos, que también puede estar detrás de los niveles emocionales que presenta.

Como he dicho anteriormente estos resultados no pueden tomarse como definitivos, pero sí pueden servir al docente para mantenerse alerta y prestar una especial atención a estos alumnos.

5.4. Posibles mejoras de la herramienta pedagógica

Esta herramienta pedagógica ha sido creada con unos conocimientos de informática de nivel aficionado. Por ello después de encontrarme con varios problemas en su puesta a punto, pienso que alguna persona con unos niveles de programación e informática más avanzados podría configurar una herramienta mucho más sencilla y con más posibilidades. Una herramienta que diera la posibilidad de configurar a los alumnos que van a participar en el estudio para luego ofrecer en detalle las emociones elegidas por cada alumno, o que creara fácilmente gráficos con las emociones elegidas en cada juego son algunas ideas para mejorar la herramienta. Pero esta mejora solo podrá llevarse a cabo en un futuro, que espero no sea lejano.

6. CONCLUSIONES

Tras haber finalizado este trabajo, y valorando los beneficios que me ha aportado personalmente, tengo que señalar que me ha servido para conseguir algunos de los objetivos y competencias específicas que el Grado de Educación Primaria establece, así como para conseguir la destreza para realizar trabajos académicos formales correctamente, desarrollando mis capacidades para buscar y seleccionar la información más relevante, elaborar adecuadamente citas y bibliografía, usar el vocabulario más adecuado, etcétera.

Por otro lado la bibliografía existente sobre la que he basado mi trabajo me ha hecho reflexionar sobre la importancia de este tema para un desarrollo integral de la persona. Por ello me gustaría destacar la importancia de la educación emocional desde la escuela para que una persona se desarrolle integralmente, por ello al igual que desde la escuela se realizan grandes esfuerzos por cultivar áreas como la intelectual, la comunicativa, la motriz o la artística-creativa, deben también realizarse para desarrollar la vertiente socio-afectiva y emocional de los alumnos. Esta labor, lejos de centrarse únicamente en la escuela, debe fomentarse en todos los ámbitos del niño, por lo que la educación emocional también debe implicar a padres y profesores.

Durante el periodo de prácticas pude observar a los alumnos en las clases de Educación Física, lo que me ayudó a comprender mejor las características cognitivas y motrices de los alumnos, así como las especiales características que presentan los juegos de esta área para crear multitud de emociones de diferente tipo e intensidad entre los alumnos, pero que normalmente no saben identificar ni por tanto controlar adecuadamente, lo que me llamó la atención para realizar este trabajo. También me ayudó a identificar los contenidos emocionales y aprendizajes que buscaba potenciar con el uso de la herramienta pedagógica para que los alumnos comprendieran la importancia de identificar correctamente sus emociones, como un aprendizaje clave para poder alcanzar otros aprendizajes de mayor complejidad.

Con el desarrollo de este estudio en un contexto real, he podido valorar la importancia de organizar bien los espacios, la forma de realizar los agrupamientos para que no estén desequilibrados a lo largo de todo el curso (como puede ocurrir aplicando reglas del tipo par o impar), o de establecer momentos de reflexión para asimilar lo realizado anteriormente, etc., para que los alumnos se sientan motivados y alcancen aprendizajes significativos. Debido al carácter globalizador de esta etapa, todas las actividades que se realizan en la escuela pueden trabajar algún contenido del currículo, por lo que se podría aprovechar esta herramienta para incluirla en un Plan de Acción Tutorial en torno a las emociones.

Por otro lado, he podido descubrir cómo en el área de Educación Física, aparte de la relación existente y que ya conocía entre la expresión corporal y las emociones, también existen otros contenidos que también guardan una interesante relación con el contenido emocional, los juegos de Educación Física, y que tienen unas enormes posibilidades para trabajar este contenido, a menudo olvidado, con los alumnos de primer ciclo y segundo ciclo de Primaria, y que además van a permitir alcanzar contenidos más complejos en los cursos posteriores.

La elaboración de esta herramienta me ha permitido además identificar una línea de trabajo en un futuro, en que se pueda desarrollar para utilizarla a lo largo de toda la etapa educativa de Primaria y con ella potenciar la transversalidad de contenidos en colaboración con el resto de miembros de la comunidad educativa. De esta forma, me

gustaría, potenciar la inclusión de este contenido en el ámbito escolar y potenciar el desarrollo integral de los alumnos desde los primeros niveles.

La creación de la herramienta *Clickem* también me ha servido para darme cuenta de que los conocimientos en otras áreas pueden aplicarse a la educación. Mis conocimientos en informática han permitido crear una herramienta con unas posibilidades muy interesantes, y estoy seguro de que en el futuro podré crear o al menos imaginar otras parecidas para utilizarlas con alumnos de Primaria y poder ayudar a los alumnos a tener la posibilidad de adquirir los contenidos de una forma diferente a la tradicional.

La realización de este trabajo también me ha servido para reforzar mi interés por la educación, y me ha dado fuerzas para seguir formándome y tener la posibilidad de poder dedicarme a este apasionante mundo de la educación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf?sequence=2
- Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 97-108
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1375389683.pdf
- Barcelar, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccss/16/
- Berk, L. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Barcelar, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal* www.eumed.net/rev/cccss/16/
- Bores, N.J. (2005). *La Lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Barcelona: Inde.
- Broche, Y. (2011). *Microexpresiones Emocionales: Generalidades y usos en el contexto clínico*. PsicoPediaHoy.
<http://psicopediahoy.com/microexpresiones-emocionales/>
- Casado, C y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *Revista de Filosofía A Parte Rei*, 1, 1-10.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. (2.^a ed.). Cambridge University Press.

- Esquivel, L. (2000). *El libro de las emociones*. Barcelona: Debolsillo.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Psicología General: Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández López E. (2000). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Freud, S. (1968). *Construcciones en el análisis*, en Obras Completas, Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, A. (2009). La importancia del juego y desarrollo en educación infantil. *Revista cuadernos de educación y desarrollo, 1, (10) 15-17*.
<http://www.eumed.net/rev/ced/10/amgg.htm>
- Girardi, M., Sanhueza, K., Ulloa, V. (2013). *Estudio sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas en proceso de tránsito desde segundo nivel de transición a primer año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de la cisterna*. Chile. Tesis. <http://www.tesis.uchile.cl/Tesis.pdf?sequence=1>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. Inde.
- Imatz, X. (2007). Conciencia de las emociones.
<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/03/151o-parte/>
- Jaqueira, A.R.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Araujo, P y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Revista Educatio Siglo XXI, 32, 15-32*.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/194071/159431>

- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lavega, P.; March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 151-165.
<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/147821/151781>
- Lavega, P.; Lagardera, F.; March, J.; Rovira, G, Coelho, G. (2014) Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Revista Movimiento*, 20, 593-618.
<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/38120/28918>
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaquera, A. R., y otros. (2011). *La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos*. La Plata.
- Pérez, E. M. (1997). *Los juegos de reglas como base metodológica en educación infantil*. Córdoba.
<http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/actas/Lavega.pdf/view>
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, G. (1998). *El Juego y el desarrollo infantil*, Barcelona: Octaedro.
- Ortiz, M.J. (2001). Desarrollo emocional. En López, F.; Etxebarria, I. y Ortiz, M.J. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Parlebas, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Cádiz: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Pérez, E. M. (1997). *Los juegos de reglas como base metodológica en educación infantil*. Córdoba: Amei.
- Pizzo, M. E. (2006). *El desarrollo de los niños en edad escolar*. Buenos Aires: Publicaciones Universidad Buenos Aires.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En Salovey, P. y Sluyter, D. *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Sáez, U.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Costes, A. y 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. *Revista Educatio Siglo XXI*, 32, 71-90.
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/194091/159451>
- Stipek, D. y Maclver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 531-538.
- Torres, J. (2000). Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de Innovación Educativa* 92.
- Vivas, M.; Gallego, D.; y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Santiago de los Caballeros de Mérida: Producciones Editoriales.

Referencia normativa

- BOCYL (2007), Real Decreto Legislativo 40/2007, de 3 de Mayo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.