

Dominios de acción motriz y afectividad

Pere Lavega Burgués¹

Resumen

Los dominios de acción motriz constituyen la piedra angular para la elaboración de programas curriculares de educación física. La noción de dominio de acción motriz se refiere al campo en el que las prácticas motrices son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz. Este concepto permite organizar de modo científico las diferentes clases de experiencias motrices que se pueden activar al emplear juegos, ejercicios, danzas, deportes o cualquier situación motriz. A partir de una concepción sistémica, y al combinar de manera binaria los criterios de interacción motriz y de relación con el espacio se pueden establecer ocho dominios de acción motriz (cuatro asociados a situaciones psicomotrices, de cooperación, de oposición, de cooperación-oposición, que a su vez pueden combinarse con el criterio de incertidumbre en la relación con el espacio: estable o inestable).

Diversas investigaciones confirman que cada uno de los dominios se comporta de manera distinta en cuestiones de máximo interés como transferencia de aprendizajes, cohesión social y también en el terreno de la afectividad.

En esta ocasión se presentan resultados parciales de un proceso de investigación en curso en el que se relacionan los dominios de acción motriz y la educación de competencias emocionales. Se trata de un proyecto internacional que cuenta con el apoyo del Ministerio español de Ciencia e Innovación I+D+i. Los hallazgos confirman cada dominio de acción motriz

¹ Profesor INEFC (Universidad de Lleida, España). Grupo de investigación en Juegos Deportivos (GREJE). plavega@inefc.udl.cat

activa tendencias distintas en la vivencia de emociones de sus protagonistas. Independientemente de la geografía de los actores (España, Portugal o Brasil), la lógica interna de las prácticas (dominios) se impone a la lógica externa (geografía). Se ha confirmado el papel destacado de la cooperación en la activación de emociones positivas, ante las prácticas psicomotrices que eliciten una menor intensidad emocional.

Estos resultados aportan argumentos para concebir la educación física como la pedagogía de conductas motrices. La persona que interviene en cualquier práctica motriz protagoniza conductas motrices, es decir, mientras realiza acciones motrices (bota, corre o lanza un objeto), activa de manera unitaria las dimensiones biológica (se cansa), cognitiva (piensa), social (dialoga) y AFECTIVA (SE EMOCIONA). Estas dimensiones se fusionan y se confunden ya que lejos de ser dimensiones aisladas están interrelacionadas dando testimonio de la biografía motriz de la persona.

Palabras clave: Educación motriz, dominios de acción motriz, conducta motriz, juego tradicional.

- **Entre la dispersión y la sumisión disciplinar**

Jorge, Raúl, Pierre, Pepe y Paco son amigos y estudiantes universitarios que coinciden todos los años en sus vacaciones de verano en una zona muy bonita de Francia, Saint León. Están conversando en torno a sus estudios; todos ellos son alumnos de la licenciatura en educación física, aunque su formación la reciben en universidades distintas de España y Francia. Además Pierre en su condición de alumno aventajado está estudiando psicología y hace unos años se licenció en ciencias exactas; Paco también estudia historia.

En su conversación no pueden evitar comentar temas relacionados con su formación; rápidamente sus comentarios confirman que todos ellos están recibiendo contenidos muy dispares y muchos de ellos apoyados en otras “ciencias”. A pesar de que la Unión Europea plantea crear un espacio europeo de educación superior (EEES) armonizando las competencias de todos los profesionales, entre ellos el motricista, todavía se detectan demasiadas diferencias en esta disciplina. En la mayoría de los casos su formación se reduce a recibir un sinnúmero de conocimientos introductorios basados en otras disciplinas (anatomía, fisiología, biomecánica, psicología, sociología,...); circunstancia que se ha acentuado con la denominación en España de licenciatura en ciencias de la actividad física y del deporte. Sin embargo esta circunstancia no es habitual en otras carreras, como en la licenciatura en historia (en la que en su formación básica no ven nada de anatomía o psicología); o en la licenciatura en psicología (en la que en sus fundamentos no estudian biomecánica ni anatomía) o en la licenciatura en “matemáticas” (en la que no reciben clases de fisiología o sociología para recibir su formación de base). Se confirma un primer problema de partida el de la *sumisión* a otras disciplinas consideradas básicas para la formación del motricista.

A pesar de estar cursando la misma formación universitaria, la formación que reciben es muy heterogénea. Algunos de ellos no conocen la obra de

Parlebas, otros apenas han oído hablar de Cagigal o Le Boulch (Pierre apunta que en psicología es imposible que un estudiante no reciba formación sobre la obra de Piaget, Vigotski o Freud). Además, todos coinciden al apuntar que en las clases prácticas la mayoría de los contenidos se basan en la reproducción casi automatizada de los modos de ejecución o técnicas de distintos deportes, sin que haya un razonamiento crítico de la finalidad o las consecuencias que producen las distintas familias de prácticas motrices. Raúl, Pepe y Pierre que también están realizando el curso para obtener la licencia de entrenador en fútbol, baloncesto y voleibol respectivamente, afirman que su formación práctica en la carrera es muy parecida a la que reciben en el colegio de entrenadores.

Otros estudiantes universitarios, amigos de nuestros protagonistas tienen superados estos problemas disciplinares. A modo de ejemplo indicar que Luc es biólogo y conoce perfectamente su objeto de estudio; denomina con precisión cada planta, animal o ser vivo. Clara licenciada en filología inglesa, domina las unidades y construcciones gramaticales con las que trabaja (distingue los verbos regulares de los irregulares; diferencia la “*indirect speech*” de la forma directa; ...). Además, los contenidos que imparten los profesores de una misma especialidad en distintas facultades son en gran medida los mismos; en todo caso sus diferencias principales se encuentran en los recursos didácticos que cada docente emplea.

Todavía hoy en el siglo XXI la E.F. se presenta como un conglomerado de técnicas, doctrinas, ejercicios y procedimientos muy diversos. La formación descriptiva, superficial y yuxtapuesta de muchas prácticas motrices que recibe el licenciado en educación física, al lado de esa falta de identidad epistemológica facilita la existencia una desproporcionada *dispersión teórica*.

Esta dispersión comporta el uso de una gran variedad de términos referidos únicamente a la ejecución deportiva, pero que no explican la

naturaleza de estas prácticas, ya que no están asentados en una metodología sometida a verificación, crítica y constatación científica: citemos a modo de ejemplo los términos Ippon, tatami (en judo); drive, deuce, tie-break (en tenis); touche, mol (en rugby); skipping (atletismo); además de denominaciones asociadas a la incorporación de nuevas prácticas: - actividades en la naturaleza: hidrospeed, rafting, windsurf, puenting, hot-dog, morey-boggie, fundboard,...; actividades de bienestar y calidad de vida: fitness, wellness, aqua-gym, hip-pogym, pilates...; actividades de expresión: danzajazz, danzagim, ...; y otras actividades de influencia oriental: eutonía, taichí, microgimnasia, gimnasias suaves, Chi-Kun...

Como ya indicaba Parlebas en 1968, en contra de la parcelación de una educación física en migajas y en contra de un mosaico de técnicas independientes sin interrelaciones ni un denominador común, *se debe buscar una educación física con una sólida conceptualización teórica y científica que permita establecer una unidad.* (Parlebas, 1968:8-14, 33-34 y 37). Sin embargo han transcurrido casi cuarenta años y parece que la educación motriz del siglo XXI sigue presentando síntomas de la misma enfermedad.

La ausencia de referentes teóricos y metódicos origina términos imprecisos, que aparecen como piezas aisladas de distintos puzzles de la motricidad humana que no contribuyen a solucionar con rigor nuestros problemas principales. Por ejemplo, se dice con imprecisión que el judo es un deporte individual, cuando en realidad se necesita la presencia de un adversario para practicarlo; se indica que el ajedrez es un deporte a pesar de que no tiene una dimensión práxica que imposibilita identificarlo como juego deportivo...

“Sin lenguaje, no hay proyecto científico, ni descubrimiento; resulta imprescindible identificar nuestro objeto de estudio, aislarlo,

caracterizarlo y situarlo en el ámbito que le corresponde a la motricidad humana” (Parlebas, 2001:15)

La crisis de las pedagogías corporales tal y como ya apuntaba During en 1981 puede encontrar una posible solución al plantear una educación física con nuevos fundamentos teóricos; implementando una educación física estructural apoyada en un nuevo objeto de intervención: la conducta motriz que supone dedicar todo el interés sobre el agente que decide, que piensa y que vive cada una de las situaciones motrices con toda su biografía motriz y las distintas dimensiones biológica, cognitiva, afectiva y social que configuran a cada persona como un ser único e irrepetible.

- **Desconcierto en las directrices oficiales**

Toda clasificación puede ser considerada como un indicio, como un analizador de la teoría en que se funda.

(Parlebas, 2001:164)

El desconcierto disciplinar de la educación motriz se agrava al analizar las directrices establecidas por los programas oficiales de educación física (en países de la Unión Europea y también de Latinoamérica). El análisis de algunos proyectos curriculares oficiales (During, 1992; Magno Ribas, 2001; Ferreira Braz Rodrigues, 2003), confirma grandes desajustes e incoherencias entre el establecimiento de objetivos, la distribución de contenidos y los principios pedagógicos que se proponen.

During (1981) en su estudio sobre los planes de estudio oficiales en Francia, observó que la educación física curricular en las primeras etapas, ofrecía un repertorio muy limitado de situaciones motrices, mostrando cambios y tendencias parecidas a las del deporte espectáculo. Así aquellos deportes que fomentan la repetición de estereotipos motores (automatismos) representaban más del 50% de los contenidos, en cambio apenas se dedicaba atención al aprendizaje de situaciones motrices basadas en la toma de

decisiones, la improvisación y las conductas cognitivas de descodificación del medio físico.

En Brasil, la educación física organiza los contenidos a partir de tres grandes bloques (cf. Magno Ribas, 2001): 1. Conocimiento sobre el cuerpo; 2. Actividades rítmicas y expresivas; y 3. Deportes, juegos, luchas y gimnasia. Nos podríamos preguntar con qué criterios se ha realizado la distinción de esas tres categorías de contenidos; ¿existe alguna clasificación científica ante esa diferenciación de contenidos? ¿Las actividades rítmicas, expresivas o los deportes no inciden sobre el conocimiento del propio cuerpo? ¿Acaso no existen juegos, luchas deportes que son prácticas rítmicas como los juegos de cuerda, la capoeira o la gimnasia rítmica?

En Portugal las directrices oficiales distinguen contenidos nucleares (generales para las distintas escuelas de Portugal) de los contenidos alternativos (ajustados a las condiciones especiales de cada escuela) (cf. Ferreira Braz Rodrigues, 2003). Sin embargo se desconoce qué criterio que siga el rigor y la coherencia en su aplicación puede afirmar que la gimnasia rítmica, el salto o el patinaje, la lucha, el fútbol o el voleibol deben ser contenidos nucleares y en cambio el ciclocros, el cicloturismo, las acampadas, la marcha o los juegos tradicionales sean tratados como contenidos alternativos.

En España el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se indica:

“Las actividades, en esta etapa, dejan de tener un sentido predominantemente lúdico y se va haciendo un tratamiento cada vez más específico en el desarrollo de los contenidos, tanto de condición física, con una clara orientación hacia la salud, como de las habilidades específicas, en donde

se incluyen los juegos y deportes, las cualidades motrices, las actividades en el medio natural y las actividades de ritmo y expresión”.

Nos podríamos preguntar buscando respuestas rigurosas ¿Por qué la dimensión lúdica debe perderse en la educación secundaria?; ¿La condición física es realmente un contenido o una consecuencia de algunas prácticas motrices? ¿Acaso hay contenidos que se puedan orientar hacia la salud y otros contenidos curriculares que no? ¿Qué significa hablar rigurosamente de habilidades específicas y distinguirlas de las básicas? En definitiva ¿Cuál es el criterio básico de partida que origina la distinción entre esos supuestos contenidos de la educación física?

Durante el año 2005 y parte del 2006 Cataluña organizó un debate curricular permanente en torno al pacto nacional para educación. En los documentos planteados de partida el desconcierto por parte de la Administración también estaba muy presente; baste como ejemplo la siguiente observación:

“...el trabajo educativo específico se puede concretar en propuestas como la psicomotricidad, las habilidades motrices, el juego, las actividades de expresión corporal, el deporte, la danza y el teatro” (Malagarriga, coord.2005:118)

A este respecto decir que el teatro no es una práctica motriz como la expresión motriz, la danza o el deporte; por tanto no debería formar parte de la educación motriz.

Por otra parte a pesar de que en las escuelas de magisterio (facultades de ciencias de la educación en la formación de diplomatura) el término psicomotricidad casi sustituye al de educación física, se debe situar a un nivel muy distinto del resto de contenidos. Como muy bien apunta Parlebas (2001)

se trata de una corriente procedente de la patología, la reeducación con bases de la neurología; entre sus principales características destaca el papel preeminente del reeducador o maestro sobre los protagonistas; el papel secundario de la interacción motriz (ausencia de situaciones variadas de cooperación, oposición, cooperación-oposición..., la información que procede del propio sujeto, cinestésica y propioceptiva, es el objeto de gran atención); la separación el entorno físico (las sesiones siempre se hacen en un espacio estable, a menudo una sala); tendencia a menospreciar a los juegos tradicionales y los deportes (no existe un verdadero análisis de las situaciones motrices que justifique esta propuesta).

En Cataluña (España) nos encontramos ante los mismos problemas que los detectados en otras regiones o países: ¿Es que hay algún juego que no active las habilidades motrices? ¿Qué tiene de diferente la habilidad motriz de la expresión corporal? ¿Y respecto al deporte? ¿Dónde están las prácticas motrices en el medio natural; y las prácticas de cooperación motriz; y los juegos tradicionales...?

- **Educación Motriz, ¿de qué estamos hablando?**

“La Educación Física no es contemplación
sino intervención” (Parlebas, 1968:29)

La educación física como toda disciplina educativa depende de un sistema de valores, por lo que su orientación es normativa. Tiene como objetivo ejercer una influencia sobre las personas, ya que no se basa únicamente en una recopilación de intenciones sino en una disciplina de acción.

A pesar de que no es una ciencia, sino una práctica, se puede apoyar en resultados científicos y también generar investigaciones aplicadas. El patio de la escuela, el jardín de infantes o el pabellón polideportivo se convierten en un

auténtico laboratorio donde se generan aprendizajes, relaciones motrices y consecuencias pedagógicas que merecen ser investigados.

“La distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el motricista se ve obligado a elegir. Y antes de perderse en pseudorefinamientos didácticos de interés secundario, es necesario que considere los grandes tipos de prácticas que podrá poner al servicio de su proyecto pedagógico (...) Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices” (Parlebas, 2001:164)

Como afirma sabiamente Parlebas (2001) *“todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz etc. (...) cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices”*
Pág. 173

Mientras la noción de **acción motriz** es más abstracta e impersonal; botar, correr, lanzar el balón a canasta son acciones motrices propias del baloncesto, independientemente de quienes sean sus protagonistas.

Paralelamente el concepto de **conducta motriz** centra el interés en la persona que se mueve, que se desplaza; considerando sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales; así como la interpretación que haga de las conductas motrices de los demás participantes ... Cualquier conducta motriz informa de la intervención estrictamente física o motriz de su autor pero también de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones...), en definitiva, es un fiel reflejo de la manera de estar y de sentir la vida de la persona que actúa.

La conducta motriz debe ser entendida como “*la organización significativa del comportamiento motor*” (Parlebas, 2001:85) que protagoniza un alumno, actuando de forma unitaria con toda su personalidad, poniendo en acción sus distintas dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y relacional. En la educación motriz no nos referimos a enseñar únicamente a botar un balón, hacer una voltereta o saltar una altura, sino a incidir sobre toda la persona que interviene mientras está participando.

Cada juego deportivo o práctica motriz dispone de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo que originarán una serie de consecuencias práxicas sobre la persona que actúa. Por tanto tiene sentido saber que cuando Clara nada, salta, lanza, corre o esquía activa algo más que un conjunto de palancas musculares y óseas. Josep tras hacer cuatro brazadas en la piscina debe descansar, su respiración es forzada ya que tiene miedo a sumergir la cabeza; Gloria al botar un balón ante un contrario siempre decide pasarla a un compañero ya que nunca consigue descodificar las intenciones de sus adversarios; Unai al esquiar disfruta superando cada una de las informaciones que le concede la pista negra de esquí, llena de dificultades e irregularidades originando un sinfín de imprevistos que debe interpretar continuamente.

La educación motriz por tanto debe intervenir en la elección de las conductas motrices a educar más adecuadas para cada proyecto pedagógico, desempeñando un papel nada despreciable en el desarrollo de la personalidad del alumno en su infancia o en su adolescencia (Hernández Moreno, y Rodríguez. Ribas, 2004).

“Para ayudar a realizar esas elecciones pedagógicas de forma adecuada sería bueno analizar serenamente las principales clases de situaciones motrices, poner al descubierto la lógica de su funcionamiento y descubrir la influencia que ejercen sobre las conductas motrices de los participantes. En último término, todas las prácticas pedagógicas tienen que volver a sumergirse en el sistema de valores que les asignan sus finalidades” (Parlebas, 2001:173)

Ante el problema de seleccionar las prácticas motrices que deben estar al servicio del proyecto pedagógico, todo docente debería tener claros los objetivos que quiere conseguir, es decir los efectos que persigue (*efectos perseguidos*) en sus alumnos para dirigirse a aquellas situaciones motrices cuya lógica desencadena las relaciones y consecuencias perseguidas. Posteriormente debería estar en condiciones de averiguar con rigurosidad y siguiendo criterios científicos, los *efectos obtenidos* tras protagonizar los alumnos las distintas experiencias motrices que les ha planteado.

Todo ello sin olvidar que si es especialista en conocer las propiedades de las prácticas motrices con las que quiere intervenir podría identificar a priori algunos de los efectos que espera alcanzar (*efectos esperados*) ya que se trata de aquellos efectos que se pueden prever con antelación puesto que dependen en buena medida del conocimiento de la lógica interna de las prácticas motrices que se quieren emplear.

Intervenir como docentes en la educación motriz exige dar respuesta a dos preocupaciones o problemas; el primero de *naturaleza ideológica* y el segundo de *carácter científico o disciplinar*.

En relación a *cuestiones ideológicas* Parlebas, en la impartición de la lección inaugural del curso académico 2002-2003 del INEF de Cataluña expuso dos criterios ideológicos en la selección de las prácticas motrices: el placer y la preparación para saber gestionar activamente el tiempo de ocio.

*“El profesor debe adaptar su selección de prácticas motrices a la personalidad, a las expectativas de sus alumnos, ya que el **placer de actuar**, el placer de poner su cuerpo en movimiento, de encontrarse con los otros durante las actividades físicas es un elemento básico. Defendemos el placer del juego, el placer del deporte, el placer de la acción motriz (...) Es importante que el profesor de educación física **prepare a sus alumnos para experimentar actividades físicas de ocio**. De este modo queda claro, que el esquí, la natación, el piragüismo, la vela, la escalada o el submarinismo, por ejemplo, que se pueden practicar con 60 o 70 años de edad, son sin duda más interesantes que el lanzamiento de peso, el salto de altura o incluso los deportes colectivos. Así pues se deben tener en cuenta datos sociológicos, y observar que al lado de las prácticas físicas o deportivas que presentan contabilización en el resultado, también han de ocupar un lugar privilegiado nuevas tendencias como las prácticas físicas en plena naturaleza o las prácticas expresivas que activan mecanismos de funcionamiento diferentes”* (Parlebas, 2002:14).

En otras ocasiones también se ha manifestado a favor de los **juegos colectivos, las actividades de plena naturaleza y el trabajo en equipo**; enfatizando el interés por privilegiar una pedagogía de la **cooperación** asociada a una pedagogía del **riesgo controlado**, mediante prácticas como el ski, el piragüismo, travesías en el río... (Parlebas, 1990:4).

La segunda *preocupación de carácter científico* debe responder al conocimiento y uso de una clasificación de las prácticas motrices sobre la cual basar la selección pedagógica. Como muy bien apunta Parlebas (2003) “*una teoría sin clasificación es una teoría informe, pura especulación; una clasificación sin teoría es un instrumento ciego, sin apoyo interpretativo*” pág. 33. Además “*toda clasificación puede ser considerada como un indicio, como un analizador de la teoría en que se funda*”. (Parlebas, 2001:164)

A menudo las clasificaciones son presentadas como una distribución de elementos considerados en categorías, en función de criterios que podrían ser cambiantes y muy variables. Tales clasificaciones existen y pueden incluso ser útiles para ciertos usos inmediatos (deportes en recintos cubiertos y deportes de exterior, juegos con o sin material...) pero sólo tienen en cuenta datos superficiales y no pueden tener por lo tanto demasiado alcance. Toda clasificación que esté al servicio de la educación motriz tiene que apoyarse con firmeza en características pertinentes de la acción motriz, que sean capaces de generar propiedades determinantes, como por ejemplo el rasgo de la incertidumbre que procede del medio, cuya ausencia implica la creación de automatismos y cuya presencia provoca la toma de decisiones motrices ante lo imprevisto.

“*Se trata de identificar rasgos distintivos que generan propiedades prácticas fundamentales. La característica principal de dichos rasgos será su capacidad de predicción*” Parlebas, (2001:163)

La ciencia de la acción motriz propone organizar los centenares de prácticas motrices a partir de considerar diferentes clases de experiencias motrices; dicho de otra manera, incorpora la noción de dominio de acción motriz referido al “*campo en el que las prácticas motrices son consideradas*

homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz”
(Parlebas, 2001:161).

Un dominio es una clase de prácticas motrices que tienen en común algunas características importantes de su lógica interna. La organización en dominios de acción motriz no bastará sin duda para predecir todas las consecuencias que comporta la práctica de las actividades consideradas. Pero ofrece una base definitoria que permitirá desarrollar un proyecto pedagógico y propondrá orientaciones vitales para investigaciones de todo tipo. Sugerirá investigaciones que verifiquen si los efectos obtenidos concuerdan con los efectos esperados y con los efectos perseguidos. (Parlebas, 2001:163)

La semejanza de los rasgos de acción motriz, que se encuentra en el origen de la constitución de los dominios, tendría que favorecer experiencias pedagógicas elaboradas a partir de conseguir provocar transferencias de aprendizaje. Atendiendo a los principios de acción, el análisis de los contenidos de los deportes colectivos y de los juegos deportivos tradicionales revela similitudes notables (relaciones espaciales, preacción, desmarque, descodificación de los comportamientos...) que invitar a postular transferencias positivas entre ambos tipos de actividad (Parlebas, 2001:166).

La distribución de las actividades físicas y deportivas en un cierto número de dominios de acción pertinentes ofrece al motricista un referencial de base para su elección y constituye la piedra angular de una programación de la educación física. La distribución en dominios de acción motriz no es por lo tanto una simple medida convencional o académica, sino una medida fundamental que organiza las situaciones motrices de acuerdo con la inteligibilidad de los efectos esperados y, mejor aún, con los efectos obtenidos.

Una vez que los dominios de acción hayan sido identificados con la ayuda de criterios práxicos, los valores sociales pueden intervenir y pesar a

favor o en contra de tal o cual actividad. En función de ciertas normas culturales, se puede decidir que se reparta equitativamente los horarios dedicados a los diversos dominios de acción o bien conceder mayor peso a alguno de ellos. Y dentro de un dominio de acción, el educador, en contacto con los alumnos, escogerá por sí mismo entre cientos de prácticas la que le parezca más motivadora. O bien dará más importancia a aquellas actividades que puedan practicarse a edad avanzada y que ofrezcan un bagaje ludomotor capaz de acompañar a sus alumnos en su vida de ocio futura (Parlebas, 2001:165).

Tener en cuenta las motivaciones de los alumnos y las demandas de la sociedad es una obligación constante, pero sólo encuentra su justificación plena articulándose en el proyecto pedagógico global del educador, dentro del marco de los dominios de acción motriz.

La clasificación de los juegos deportivos que plantea Parlebas se origina al combinar de manera binaria del criterio interacción motriz con los demás (presencia o ausencia de compañeros y adversarios) y del criterio de relación con un medio físico estable (que no origina incertidumbre) o un medio inestable (portador de información que debe descodificarse e interpretarse constantemente). De este modo se establecen 8 familias de prácticas motrices que podrían constituir una primera distinción de los dominios de acción motriz.

8 Dominios de acción motriz (versión Clásica)

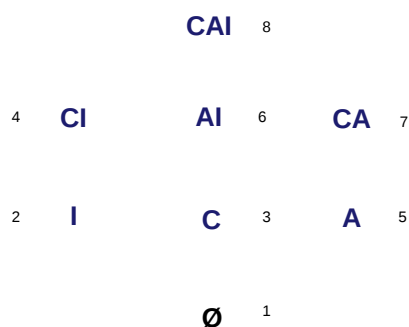


Fig. 1 Dominios de acción motriz a partir de la clasificación de Parlebas (1999)

A pesar de que estas ocho familias de prácticas motrices acogen todas las posibles opciones de experiencias motrices, según sea la orientación ideológica de proyecto pedagógico o la disponibilidad (geografía, recursos...) de un centro educativo, u otros criterios contextuales se pueden "reclasificar" en menor número de categorías (pero que siguen incluyendo todas estas 8 clases de situaciones motrices).

Por ejemplo, dado que para muchos centros educativos resulta difícil realizar habitualmente prácticas en un medio inestable, se propone agrupar las cuatro categorías en un único dominio, originando *5 dominios de acción motriz*.

- **Las prácticas motrices que se realizan en solitario (psicomotores) y en un medio estable** tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices; dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido; introyectarse (explorar y conocer el propio cuerpo desde dentro); realizar acciones metafóricas o de expresión motriz. Estas situaciones motrices son las más apropiados para desencadenar conductas motrices asociadas a la constancia, el auto-esfuerzo, el sacrificio, el conocimiento de uno mismo... (p. e. juegos de lanzamientos, saltos, carreras, prácticas introyectivas o de expresión motriz...). Igual sucede en otras situaciones de la vida diaria cuando muchas veces el resultado de lo que se hace depende únicamente de uno mismo (esforzarse en el trabajo, ser constante al aprender a leer o escribir, sacrificar algunos momentos de ocio para acondicionar las reformas de un piso y luego poder residir con más comodidades, o tratar de relajarse momentos antes de un examen o de una oferta laboral).

- **Las prácticas motrices de colaboración en un medio estable** ofrecen un sinfín de situaciones que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas expresivas y originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas; por ejemplo en un contexto democrático las relaciones sociales llevan a tener que solucionar problemas tales como la violencia, la falta de agua, la contaminación, los incendios, la discriminación, la desigualdad entre géneros, la necesidad de darse a entender por signos cuando se va a un país extranjero...; los cuales difícilmente encuentran una respuesta sino es mediante la cooperación de todas las personas implicadas.
- **Las prácticas motrices de oposición en un medio estable** exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás o llevar a cabo estrategias motrices para optimizar al máximo este tipo de conductas motrices. Este grupo de situaciones puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad o la resolución de problemas. Será conveniente trabajar con todas las clases de lógicas internas que ofrecen los juegos de oposición (uno contra uno, uno contra todos o todos contra todos).
- **Las prácticas motrices de cooperación-oposición en un medio estable** igual que el dominio anterior exige una toma constante de decisiones e interpretación de los mensajes del resto de participantes, aunque aquí interviene los objetivos son colectivos y de ahí que se añada el factor estratégico de los compañeros que se oponen a un grupo de adversarios. En este apartado también se deberían considerar los juegos en los que se puede cambiar de relación o equipo (juegos con una red de comunicación motriz inestable, p.e. la pelota cazadora o la cadena) en los que la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando

parte del mismo equipo. En la vida diaria, a menudo conflictos entre distintas empresas terminan resolviéndose mediante fusiones (cambio de equipo o pactos) o la búsqueda de la repartición de competencias.

- **Las prácticas motrices que se realizan en un medio inestable**, ya sean psicomotrices o sociomotrices, exigen que los protagonistas “lean” y descifren las dificultades e imprevistos que genera su relación con el terreno de práctica. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación, respeto del entorno, riesgo y aventura. Son buenos ejemplos aquellos juegos tradicionales que se realizan principalmente en el medio natural (chambot, juegos de esconderse, juegos de orientación, etc.). En el ámbito rural es habitual tener que estar pendiente continuamente de los imperativos meteorológicos y de imprevistos a la hora de organizar la actividad laboral cotidiano o de hacer un uso responsable del bosque cuando vamos a buscar caracoles o setas.

5 Dominios de acción motriz

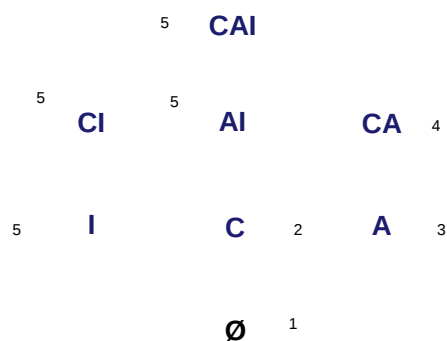


Fig. 2 Dominios de acción motriz para la Educación Física a partir de considerar la versión inicial de la clasificación de Parlebas, agrupando en un sólo dominio las prácticas en un medio inestable

- **Dominios de acción motriz en currículos oficiales de Educación Motriz**

Diversos estudios realizados en Francia, Portugal y Brasil constatan claros desequilibrios en la distribución de los contenidos oficiales de educación motriz en los distintos dominios de acción motriz. Considerando que cada dominio ofrece un conjunto espléndido de experiencias motrices, debería justificarse con argumentos sólidos y escrupulosos las razones que justifican desatender alguna de las posibles familias de vivencias motrices de las que pueden ser activadas mediante los casi juegos, juegos deportivos y los deportes.

During (1981) al analizar las directrices del currículo oficial francés de educación física para los cursos 5º y 6º de educación primaria, constato que se proponía que el 50% de los contenidos fueran situaciones motrices pertenecientes al dominio psicomotor en un medio estable, el 30% deberían ser prácticas de cooperación-oposición en un medio estable, el 15% prácticas de oposición y sólo un 5 % corresponderían a prácticas cooperativas . Las situaciones en un medio inestable no se consideraban. Además en su estudio confirmaba que la tendencia de las directrices oficiales educativas era la misma que la que seguían las instituciones de los deportes olímpicos, los cuales valoran las actividades físicas en solitario y no en equipo, las prácticas de antagonismo y no las de solidaridad, los deportes en espacios estandarizados y no en espacios fluctuantes.

Ribas (2001) en su estudio sobre las directrices oficiales de Brasil para alumnos de 7 y 10 años también identifica grandes desequilibrios respecto a la presencia de los distintos dominios de acción motriz. Igual que sucede en el currículo francés se obvian las situaciones realizadas en un medio inestable (0% de presencia). La educación física oficial privilegia las situaciones psicomotrices (38,6%), seguidas de las prácticas de cooperación oposición (30,1%); a continuación las situaciones de oposición (22,9%) y en menor medida de prácticas cooperativas (8,4%). A pesar de que uno de los tres bloques de contenidos que establecen las instancias oficiales se denomina actividades rítmicas y expresivas, es decir prácticas que son en buena parte de

naturaleza cooperativa y psicomotrices, en realidad sólo se puede acceder a éstas mediante situaciones de tipo psicomotor.

8 Dominios de acción motriz (versión Clásica)

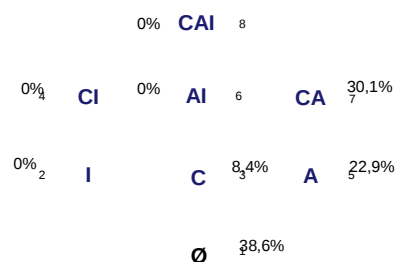


Fig. 4 Distribución de los contenidos de educación motriz de Brasil que establecen las directrices oficiales para los estudiantes de 7 y 10 años, según los distintos dominios de acción motriz (Joao F. Magno Ribas, 2001)

Ferreira Braz Rodrigues (2003) al estudiar las bases curriculares de Portugal de los programas de enseñanza básica de segundo ciclo constata igualmente desequilibrios importantes. Las situaciones de cooperación-oposición en un medio estable es el dominio predominante (representa el 31,9% de los contenidos y se plantea aplicarse mediante duelos simétricos de equipos en un 90,9% y sólo en un 9% a través de juegos con una red de comunicación motriz inestable, es decir que permita que los jugadores cambien de relación de compañero a adversario o viceversa durante la partida). A continuación le siguen las prácticas sociomotrices de oposición (representan un 11,9% de los contenidos y sólo se puede acudir a éstas mediante la estructura de duelos individuales). El dominio psicomotor en un medio estable corresponde al 15% de los contenidos curriculares, obviando la introducción académica de las prácticas de cooperación motriz (0%). Los dominios de

experiencias motrices realizadas en un medio inestable constituyen el 19,1% de los contenidos (14,3% son situaciones psicomotrices y 4,8% experiencias cooperativas).

Una vez más los datos constatan con transparencia el desconcierto de las directrices oficiales a pesar de que teóricamente se incluyan objetivos educativos ambiciosos.

8 Dominios de acción motriz (versión Clásica)

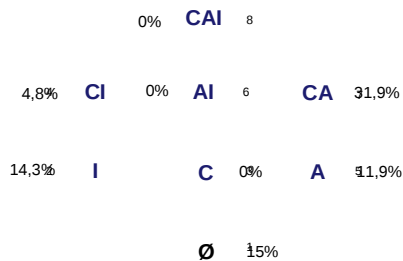


Fig. 5 Distribución de los contenidos de educación motriz de Portugal según establecen las directrices oficiales para los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica, según los distintos dominios de acción motriz (Ferreira Braz Rodrigues, 2003).

De momento la única propuesta oficial coherente y rigurosa que ofrecen las comunidades autónomas de España corresponde al proyecto de Larraz (2005) del currículo de educación física de primaria para Aragón. Este diseño emplea los dominios de acción motriz como base para los proyectos curriculares en educación física. Tal y como afirma el autor:

“la propuesta curricular de Educación Física en Educación Primaria para Aragón, se elabora con el apoyo conceptual de los dominios de acción motriz pertenecientes a la praxiología motriz, fundamentación de gran importancia para vertebrar los contenidos y la propuesta de actividades a lo largo de la escolaridad” .pág.203

Entre las distintas opciones de reclasificación de la tipología de Parlebas, Larraz (2004:203-227) distingue seis dominios o categorías de experiencias motrices para organizar los seis tipos de problemas motores diferentes a los que debe enfrentarse el alumnado.

- 1. Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros.** Se apoyan en actividades esencialmente medibles con parámetros espaciales o temporales o de producción de formas. Las acciones del atletismo, el patinaje, la natación y la gimnasia, en algunos aspectos, son ejemplos de ello.
- 2. Acciones de oposición interindividual.** En ellas se produce una situación de antagonismo exclusivo “uno contra uno”, son ejemplos de ellas las propias de los juegos de lucha y los de raqueta.
- 3. Acciones de cooperación.** Se trata de juegos cooperativos y situaciones de algunas actividades deportivas (relevos), en las que priman el entendimiento y la solidaridad
- 4. Acciones de cooperación y oposición.** El contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. En este dominio se agrupan los juegos deportivos, tradicionales o no, con o sin balón; por ejemplo: el marro, las cuatro esquinas, el baloncesto y el voleibol, entre otros.
- 5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre,** desplazamiento con o sin materiales en el medio natural, cuya respuesta está modulada por las variaciones de las características del medio. Las excursiones a pie o en bicicleta, la escalada, el esquí, las actividades de orientación forman parte de este dominio.

6. Acciones con intenciones artísticas y expresivas. Pretenden finalidades estéticas y comunicativas y pueden comportar proyectos de acción colectiva. Algunas de sus prácticas son la(s) danza(s), la expresión corporal, la gimnasia artística, la natación sincronizada, algunos aspectos de la gimnasia deportiva, el acro-sport.

- **Dominios de acción motriz y emociones. Investigación en curso**

Se sabe, gracias a las aportaciones de la Praxiología Motriz (Parlebas, 1990, 2001), que cualquier situación motriz que se lleve a cabo, sea un juego motor, una modalidad deportiva o una danza, desencadena entre los practicantes toda una serie de procesos práxicos muy diferentes en cada caso, puesto que depende de las condiciones de su lógica interna, un *“sistema de obligaciones impuesto por las reglas del juego deportivo”* (Parlebas, 2001:302) o por las condiciones estipuladas en la práctica motriz realizada.

Conviene tener muy presente que: *“A pesar de las apariencias, los comportamientos lúdicos no son anárquicos, sino que están fuertemente determinados por la razón de las reglas”* (Parlebas, 2002:147). Es más, y en caso de que no las hubiera, funcionan como tales las consignas dadas o los acuerdos establecidos previamente.

El concepto de lógica interna es la cuña del arco a partir del cual se construye toda la teoría de la acción motriz, la cual conviene tener claramente asumida para poder ser aplicada con eficacia en el ejercicio de educar la *physis*, es decir, del arte de ejercer la educación física.

Si esto es así, y todos los indicios e investigaciones parecen confirmar el enunciado central de la teoría de la acción motriz, las reacciones provocadas por los imperativos de esta lógica interna en los jugadores, si aceptan y están decididos a jugar según las reglas y condicionantes establecidos, es probable que los practicantes manifiesten tendencias distintas en la expresión y vivencias emocionales, puesto que jugar es actuar y la acción va siempre

asociada a una emoción, y a la inversa, toda emoción suscita siempre una acción.

Esta reflexión fue el desencadenante de una investigación, ahora vigente, en el seno del Grupo de investigación de juegos deportivos (GREJE)², que relaciona las emociones suscitadas por las acciones motrices a que se ven impelidos a llevar a cabo los jugadores que participan en juegos deportivos pertenecientes a los diferentes dominios de acción motriz, entendiendo como tales, a las diferentes familias o agrupamientos de las prácticas motrices en función de los criterios de clasificación, que la Praxiología Motriz toma de los rasgos de la acción motriz.

La primera experiencia piloto de esta investigación se produjo en el seno del *Seminario Europeo sobre Sociología del Deporte* que se celebró en el INEFC de Barcelona en marzo de 2005, que versaba sobre las emociones en el deporte, siendo los primeros resultados aleccionadores ya que los participantes en la experiencia manifestaron una tendencia clara entre las diferentes emociones experimentadas y las prácticas realizadas pertenecientes a los diferentes dominios de acción motriz. Estos resultados se presentaron en el *IX Seminario Internacional de Praxiología Motriz* celebrado en Las Palmas de Gran Canaria en octubre de 2005.

Este proyecto de investigación acabó de perfilarse al unir este grupo de investigación (GREJE) su interés y capacidad con el grupo en orientación psicopedagógica (GROP) especializado en la educación de competencias emocionales que funcionaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

² Este grupo está constituido por investigadores de ocho universidades de Lleida y Barcelona (INEFC), Universidad del País Vasco, Universidad de Murcia, Universidad Católica de Murcia, Universidad de Gales (Reino Unido), Universidad de Coimbra (Portugal), Universidad de Santa María (Brasil)

Con este nuevo ímpetu se diseñó la investigación actualmente vigente que ha logrado el apoyo económico e institucional del Ministerio de Ciencia e Innovación en su programa I+D+i, del Institut Català de les Dones (Generalitat de Catalunya) y de la Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat (AGAUR-INEFC).

Cuando los jugadores participan en cualquier juego, sus conductas motrices están impregnadas de emociones, se trata de vivencias cargadas de una clara efervescencia emocional.

Por otra parte, indicar que desde que nacemos las emociones dan testimonio del encuentro afectivo que mantenemos diariamente con nosotros mismos, con los demás y con el entorno que nos rodea. La vida humana se vive en un constante fluir emocional que constituye el principal escenario que da lugar a las acciones (Maturana y Verden-Zöllner, 2003). En este proceso de aprender a ser seres sociales en el contexto sociocultural en el que vivimos, el juego deportivo tradicional puede ejercer un papel fundamental en la “*alfabetización emocional*”. Al jugar la persona descubre el placer de convivir con los otros, la búsqueda de vivir juntos, de comunicarse y de compartir emociones comunes. El proceso de socialización emocional exige que vayamos aprendiendo y asimilando las reacciones emocionales a las pautas y normas establecidas por nuestra sociedad (Lagardera, 1999; Puig, Lagardera y Juncá, 2001).

Siguiendo a Bisquerra (2000) la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como reacción compleja a un evento externo o interno. Para que se dé una emoción se necesita de la concurrencia de una situación (evento, suceso...) o la presencia de un estímulo potencialmente emotivo. Para que se desarrolle el proceso emocional se requiere de la existencia de una eventual percepción así

como de una evaluación-valoración que confiera al estímulo connotaciones afectivas.

La emoción corresponde a una respuesta multidimensional (de carácter fisiológico, comportamental, cognitivo y social) que realiza la persona de acuerdo con la valoración subjetiva del significado de un acontecimiento (en este caso juego). Además esta valoración está condicionada por el contexto cultural de las personas ya que según la interpretación cultural que se tenga de un hecho, la emoción que se desencadene será distinta (Kitayama, Markus, & Kurokawa, 2000). En todos los casos la emoción activada en los juegos deportivos impregnará a cada una de las acciones motrices.

“Las emociones son acciones, muchas de ellas públicas, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Las emociones se representan en el teatro del cuerpo.”
(Damasio, 2005:32).

Ante la gran variedad criterios para clasificar las emociones, en esta investigación se parte de la propuesta realizada por Bisquerra (2000), a partir de autores como [Lazarus](#) (1991,2000), que las ordenan en tres grupos: positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Una emoción será positiva si satisface las expectativas de la persona ante una situación de juego, mientras que será negativa si no las cumple. Las emociones ambiguas se denominan así ya que según las circunstancias podrán tener un carácter positivo o negativo.

Tratando de las emociones nos damos de bruces con la pedagogía, con la educación emocional, que es la decantación específica del arte de educar esta manifestación humana; de suyo tan primaria, tomada esta expresión en el sentido más genuinamente biológico y naturista; tornándola más sociable,

socializándola, no tan solo encapsulándola en la privacidad del sentimiento, sino otorgándole una dimensión dinámica y fluida (Lagardera y Lavega, 2011 en prensa). Este estudio se enmarca en un proceso pedagógico de introducción al alumnado universitario en una educación física emocional.

El trabajo que se describe tiene como objeto de estudio analizar desde la perspectiva de género las emociones que suscitan los juegos deportivos, con y sin victoria, correspondientes a los cuatro dominios de acción motriz en un medio estable. En este texto se presentan algunos resultados parciales de la investigación realizada en los centros universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte de Lleida y Barcelona (España), así como en Coimbra (Portugal) y Campinas (Brasil) correspondiente a la fase de toma de conciencia de las emociones suscitadas en juegos deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación oposición todos ellos en un espacio estable.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

Esta investigación se realizó con 225 estudiantes de primer curso (102 mujeres, 123 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.8$ años, $SD = 4.1$) de los estudios universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte de cuatro universidades: Universidad de Barcelona y Lleida en Cataluña (España), (72 mujeres, 72 hombres, $M_{\text{edad}} = 20.1$ años, $SD = 4.5$), Universidad de Coimbra en Lousa, Portugal (20 mujeres, 39 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.3$ años, $SD = 3.4$) y la Universidad de Santa María en Rio Grande du Sul (Brasil) the Universidad de Santa Maria en Brasil (10 mujeres, 12 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.6$ años, $SD = 2.3$).

Todos los estudiantes fueron informados de esta experiencia pedagógica y dieron su consentimiento para participar en el estudio.

▪ Instrumentos

Se empleó una cuestionario validado (Lavega, March y Filella, 2011 en prensa), Games and Sporting Scale (GES). Esta escala fue el resultado de dos

años de trabajo cooperativo entre el grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE) del INEFC, Lleida y del grupo de investigación GROPE especializado en la educación de competencias emocionales.

▪ **Procedimiento**

El procedimiento de investigación siguió las siguientes fases: 1) formación de los estudiantes en educación emocional. 2) Selección y aplicación de juegos deportivos. Se seleccionaron dos juegos deportivos representativo de los cuatro dominios de acción motriz en un medio estable (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición). 3) Registro de los datos. Después de cada juego los estudiantes tuvieron que rellenar inmediatamente un cuestionario, indicando con qué intensidad habían experimentado las diferentes emociones en una escala de 0 a 10; 0 significaba que no se había sentido aquella emoción y 10 que la habían sentido con la máxima intensidad.

o **Resultados**

5.2.1 Análisis estadístico

Los datos se analizaron usando el procedimiento de modelo lineal de medidas repetidas. Se usó el programa estadístico SPSS v.18.0. El modelo consideró 2 factores intra-sujetos (within-subjects factors) y tres factores entre sujetos (between-subjects). Los factores intra-sujetos fueron: 1) dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación/oposición); y 2) Tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua). Los factores entre-sujetos fueron: 1) Género (masculino/femenino); 2) dominio de acción motriz de los antecedentes deportivos (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación/oposición, prácticas en espacio con incertidumbre y sin historial deportivo) y 3) Región (Cataluña, Coimbra y Rio Grande do Sul).

5.2.2 Dominios de acción motriz

Los resultados mostraron diferencias significativas entre el dominio psicomotor (categoría de referencia) y cada uno de los dominios sociomotores: cooperación ($p < .001$), oposición ($p < .001$), y cooperación/oposición ($p < .$

001). De acuerdo con la intensidad de los valores estos dominios se pueden ordenar del siguiente modo:

- (a) cooperación (M = 2.82, CI 95 %: 2.56 ~ 3.08),
- (b) oposición (M = 2.69, CI 95 %: 2.44 ~ 2.94),
- (c) cooperación/oposición (M = 2.54, CI 95 %: 2.29 ~ 2.78), y
- (d) psicomotor (M = 2.04, CI 95 %: 1.80 ~ 2.27).

5.2.3 Tipos de emociones

Se encontraron diferencias significativas ($p < .001$) entre las emociones positivas (M = 4.9; CI 95 %: 4.6 ~ 5.2) y las emociones negativas (M = 0.6; CI 95 %: 0.5 ~ 0.8), así como entre las emociones ambiguas (M = 2.0; CI 95 %: 1.6~2.4) y las emociones positivas ($p < .001$). En cada uno de los cuatro dominios de acción motriz los valores más intensos correspondieron a las emociones positivas, los menores a las emociones negativas y los intermedios a las emociones ambiguas.

5.2.4 Interacción dominios de acción motriz y tipos de emociones

Las pruebas realizadas registraron interacciones significativas entre los dominios de acción motriz y el tipo de emociones ($p < .001$). Estos datos, a través de contrastes ortogonales revela que el dominio de cooperación fue el que desencadenó mayor intensidad en las emociones positivas y también el que produce valores más bajos en las emociones negativas.

5.2.5 Efectos entre-sujetos (between effects): género, antecedentes deportivos y región

Se encontraron diferencias significativas entre las regiones. Coimbra (M = 2.10, CI 95 %: 1.76 ~ 2.43) fue significativamente diferente ($p = .008$) de Cataluña (M = 2.79, CI 95 %: 2.52 ~ 3.06), y de (p 0 .002) Rio Grande do Sul (M = 2.86, CI 95 %: 2.32 ~ 3.41). Cataluña y Rio Grande do Sul no mostraron diferencias significativas.

También se encontraron diferencias significativas entre el género masculino y femenino ($p = .047$). La intensidad de las emociones en los hombres ($M = 2.68$, CI 95 %: 2.37 ~ 2.98) fue más elevada que en las mujeres ($M = 2.36$, CI 95 %: 2.09 ~ 2.62).

Al analizar el factor de historial o antecedentes deportivos, sólo se encontraron diferencias significativas ($p = .008$) entre los estudiantes que tenían antecedentes en prácticas deportivas psicomotrices ($M = 1.857$, CI 95 %: 1.29 ~ 2.40) y los que tenían un historial de deportes de cooperación/oposición ($M = 2.53$, CI 95 %: 2.25 ~ 2.81).

No se encontraron efectos de interacción significativa en los efectos intra-sujetos. Si que se encontraron diferencias entre los tipos de emociones y los dominios de acción motriz en todos los casos de los efectos entre-sujetos (between-subject effects).

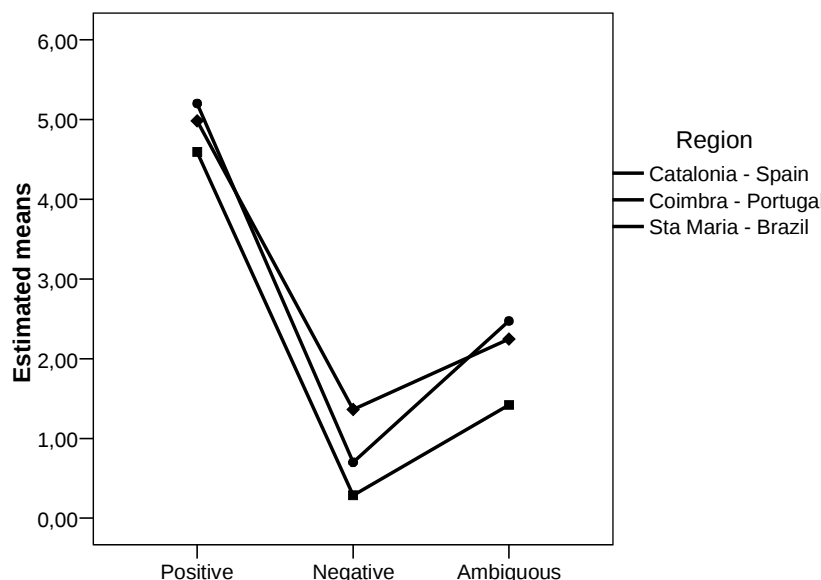


Fig. 6: Intensidad de diferentes emociones en las regiones estudiadas

o Discusión

Este estudio permitió examinar la relación entre las emociones y los diferentes tipos de juegos empleados en una experiencia pedagógica dirigida al aprendizaje de competencias emocionales por parte de estudiantes universitarios. De acuerdo con los objetivos de esta investigación se destacan dos apartados principales:

5.3.1 Pertinencia de la praxiología motriz y del modelo psicopedagógico de emociones

Los resultados constatan la pertinencia y utilidad del marco teórico empleado cuando se trata de desencadenar diferentes tipos de emociones a través de juegos deportivos. A pesar de la distancia geográfica entre Portugal, España y Brasil, la experiencia desencadenó reacciones similares en los participantes de cada uno de los juegos deportivos en los tres tipos de emociones. Además los resultados muestran que la lógica interna, es decir, las propiedades de los juegos empleados, puso en acción los mismos tipos de relaciones motrices, originando el mismo tipo de respuestas emocionales en los participantes de esas regiones (Fig. 6).

5.3.2 Las emociones experimentadas en los cuatro dominios de acción motriz

La participación en los juegos deportivos activó principalmente experiencias positivas y placenteras, confirmando el valor extraordinario de los juegos deportivos tradicionales como herramienta pedagógica (Lavega y Lagardera, 2003; Parlebas, 2001). Los hallazgos también mostraron que los dominios de acción motriz constituyen un referente de gran utilidad para los profesores, ya que trasladan a los protagonistas a vivir diferentes tipos de experiencias motrices, es decir, diferentes clases de conductas motrices.

Las emociones experimentadas obtuvieron registros muy diferentes entre los juegos sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición) y las prácticas psicomotrices. Estos resultados van en la misma

dirección que otros estudios que muestran que ambas familias de juegos activan procesos diferentes, aunque no necesariamente antagónicos (e.g., Oboeuf y Collard, 2008; Parlebas y Dugas, 1998).

o **Conclusiones**

La distribución de las prácticas motrices en dominios de acción motriz ofrece a los profesores una magnífica oportunidad para organizar los programas curriculares. Sin embargo, debe considerarse que la distribución de los juegos deportivos o cualquier práctica motriz en dominios de acción motriz no es únicamente una cuestión de convención o de seguir un estándar académico, sino que es más bien una manera racional de organizar las tareas motrices de acuerdo con los efectos que se pretenden obtener (Parlebas, 2001, 2005).

Al aplicar los fundamentos teóricos de la praxiología motriz (Parlebas, 2001) y el modelo psicopedagógico de Bisquerra (2000), los investigadores pueden encontrar una línea de investigación muy fructífera. En este contexto el presente estudio muestra la importancia de las relaciones socioafectivas cuando se trata de generar experiencias positivas. Además, las emociones aparecen como una de las claves de las experiencias sociomotrices, principalmente en las prácticas motrices cooperativas (Lavega, et al, 2011). Estos hallazgos confirman que la socialización de competencias motrices va unida de la mano de la socialización de competencias emocionales.

o **Reconocimientos**

Manifestamos el reconocimiento al apoyo del Gobierno Español (*Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación*) al proyecto *Perspectiva de género en las emociones suscitadas por los Juegos deportivos psicomotores y de cooperación* [proyecto número DEP2010-21626-C03-01]; También queremos agradecer el apoyo recibido por el Gobierno Catalán en el proyecto *juegos deportivos y emociones* (AGAUR-INEFC) [proyecto 2009SGR1404; VCP/3346/2009]. Manifestamos el reconocimiento al apoyo del Gobierno Español (*Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e*

Innovación) al proyecto *Perspectiva de género en las emociones suscitadas por los Juegos deportivos psicomotores y de cooperación* [proyecto número DEP2010-21626-C03-01]; proyecto *Perspectiva de género en las emociones suscitadas por los Juegos deportivos de cooperación-oposición* [DEP2010-21626-C03-02]; proyecto *Perspectiva de género en las emociones suscitadas por los Juegos deportivos de oposición* [DEP2010-21626-C03-03].

➤ Referencias

- Bisquerra, R. (2000), *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Collard, L., Oboeuf, A. Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and motor skills*, 105, 15-26.
- Damasio, A. (2005), *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- During, B. (1992) *La crisis de las pedagogías corporales*. Unisport: Málaga. Edición original en francés 1981.**
- Ferreira Braz Rodrigues, L.A. (2003) *contributo da Praxiologia Motriz nas Atividades Escolares: Caracterização do Programa de Educação Física do 2º ciclo DEA, programa doctorado INEFC-Universidad de Lleida*. No publicado.**
- Kitayama, Markus, & Kurokawa (2000). Culture, Emotion, and Well-being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14(1), 93-124.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez. Ribas (2004) *.La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona. INDE.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.
- Lagardera, F. y Laveg, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F.y Lavega, P.(eds.) (2004) *La ciencia de la acción motriz*. Edicions de la Universitat de Lleida.

- Lagardera, F. y Lavega, P. (2011, en prensa). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevilla, A., March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9 (2), 617-640. doi: investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/24/espanol/Art_24_519.pdf.
- Lavega, P., March, J., Filella, G. (2011 en prensa), Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en educación física y el deporte. *Revista de Psicología del deporte*
- Larraz, A. (2004) "Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria" en Lagardera y Lavega (ed.) (2004) *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Lazarus, R. S. (1991), *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Malagarriga, T. (coord.) (2005) *Els llenguatges corporal, musical, visual i plàstic. Pacte Nacional per l'Educació. Debat Curricular*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G.(2003), *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago, Comunicaciones Noreste.
- Oboeuf, A., Collard, L., y Gerard, B. (2008). Le jeu de la balle assise : un substitut au questionnaire sociométrique ? [The game of the seated ball: a sociometric questionnaire substitute?]. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, 87-100.

- Parlebas, P. (1968) "Problématique de l'éducation physique. L'éducation physique: une pédagogie des conduites motrices", en Parlebas *Activités physiques et éducation motrice*, Dossiers EPS, Paris:EPS. 3ª Edición.
- Parlebas, P. (1990), Contribution de l'éducation motrice au développement de la personnalité, In P. Parlebas *Activités physiques et éducation motrice. Dossiers EPS 4*, 60-75. Paris, Éditions Revue Éducation Physique et Sport.
- Parlebas, P. (2001), *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- Parlebas, P.(2002), *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P.(2003), "Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz", en *Congreso FIEP, La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas*. Cáceres, universidad de Extremadura.
- Parlebas, P. (2005). Modelling in games and sports. *Mathematics and Social Science*, 170: 11-45.
- Parlebas, P. (2010), Santé et bien-être relationnel dans les jeux traditionnels en Jaouen G; Lavega P; De La Villa C (ed). *Jeux Traditionnels Et Santé Sociale*, 85-102, Aranda de Duero, Asociación Cultural la Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Parlebas, P. & Dugas, E (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Education Physique et Sportive*, 270,41-47
- Puig, N., Lagardera, F.y Juncà, F. (2001). Enseñando sociología de las emociones en deporte. *Apunts EF. y Deportes*, 64, 69-77.
- Ribas, J.F.M. (2001) realiza el estudio "Seleção e orgnizaçao de conteúdos de educação física escolar e a praxiologia motriz, Tesis doctoral no publicada. Universidad de Campinas (Brasil).