

LAS EMOCIONES EN LAS PRÁCTICAS MOTRICES DE ATENCIÓN PLENA

EMOTIONS IN MINDFULNESS MOTOR TASKS

Glòria Rovira¹

Universidad de Girona. Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte (EUSES).
Gerona, España

Víctor López-Ros

Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología.
Gerona, España

Pere Lavega

Universidad de Lleida. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC).
Lérida, España

Mercè Mateu

Universidad de Barcelona. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC).
Barcelona, España

RESUMEN

Este trabajo examinó los efectos de las tareas motrices de atención plena sobre la vivencia emocional. Se examinó la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en hombres y mujeres. También se realizó un análisis de contenido de los comentarios sobre las emociones que registraron los valores más intensos. Participaron 91 estudiantes universitarios.

El instrumento de recogida de datos fue el cuestionario GES (Games and Emotion Scale) en el que se registran trece emociones básicas positivas, negativas y ambiguas y el grado de intensidad emocional. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante un modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) y los datos cualitativos a través de la técnica de árboles de clasificación CHAID. Las prácticas de atención plena provocaron valores intensos

¹ *Correspondencia:* Glòria Rovira. c/ Francesc Macià, 65. 17190 Salt, Gerona, España. Correo-e: grovira@hotmail.es

de emociones positivas, valores intermedios de emociones ambiguas y valores inferiores de emociones negativas. Los hombres registraron emociones positivas más intensas que las mujeres. No se encontraron diferencias significativas en el resto de emociones. Los comentarios sobre las emociones positivas estuvieron asociados en igual proporción a aspectos internos de las prácticas como a aspectos externos. En cambio los textos sobre emociones negativas y ambiguas se refirieron mayoritariamente a aspectos internos de las prácticas de atención plena.

Se corrobora que las prácticas motrices de atención plena son una vía pedagógica pertinente para estimular la conciencia emocional como competencia socioemocional y que contribuyen a promover el bienestar personal. De ahí que se consideren adecuadas en el desarrollo emocional en el ámbito de la educación física.

Palabras clave: inteligencia emocional, conciencia emocional, competencias socioemocionales, educación física, atención plena, emociones positivas.

ABSTRACT

This study examined the effects of mindfulness motor tasks on the emotional experience. We examined the intensity of positive, negative and ambiguous emotions in men and women. We also used a content analysis of the comments on the most intense emotions. 91 university students took part in the study.

We used the questionnaire GES (Games and Emotion Scale) to register the intensity of thirteen basic positive, negative and ambiguous emotions. The quantitative data analysis was performed using a model based on generalized estimating equations (GEE), and the qualitative data were analyzed through the CHAID classification trees technique.

The mindfulness motor tasks elicited intense positive emotions values, intermediate values of ambiguous emotions and the lowest values of negative emotions. Men reported more intense positive emotions than women. No significant differences were found in the other emotions. Comments on positive emotions were associated, in equal proportion to internal aspects of the motor tasks as external aspects. Negative and ambiguous emotions were mostly referred mostly to internal aspects of the mindfulness motor tasks.

These findings confirm that mindfulness motor tasks are an appropriate pedagogical way to stimulate emotional awareness as socioemotional competence and they contribute to promote the personal well being. Hence it was considered appropriate on the emotional development in the field of physical education.

Key Words: emotional intelligence, emotional awareness, socioemotional competence, physical education, mindfulness, positive emotions.

Introducción

En este estudio se propuso a un grupo de estudiantes universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte (CAFE), que tomaran conciencia de sus emociones al practicar una serie de situaciones motrices de atención plena (*mindfulness*), también denominadas prácticas motrices introyectivas. Estas prácticas motrices forman parte del legado de la educación física, y su finalidad es estimular el autoconocimiento a través de la práctica consciente de ejercicios de respiración, estiramientos, postura o atención plena, entre otros recursos prácticos (Kabat-Zinn, 2003; Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010).

Algunas de estas prácticas motrices introyectivas existen desde hace miles de años, como por ejemplo el yoga, el tai chi o el qi gong y otras, sin embargo, son de origen contemporáneo, tales como la antigimnasia, la eutonía o la microgimnasia (Lagardera, 2007). Pero todas ellas tienen en común que nos entrenan en la percepción en el aquí y ahora, en la observación interior sin emitir juicios, tan sólo sintiéndose; por tanto se trata del cultivo de la autoatención a través de la práctica motriz.

Precisamente, esta escucha interior nos ayuda a tomar conciencia de nuestras emociones (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010) y eso nos permitirá aprender progresivamente a gestionarlas.

La conciencia emocional: primera etapa en el desarrollo de competencias socioemocionales

Se sabe que tener conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre e identificar en los demás las propias emociones, contribuye al bienestar y desarrollo personal y a sostener relaciones sociales más armónicas y respetuosas (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Ortega, 2010; Franco, 2010). Aunque a veces resulta difícil esclarecer cuáles son las emociones experimentadas, ponerles nombre, reconocer sus indicadores fisiológicos o saber que en cada acto o pensamiento subyacen las emociones. De ahí que sea importante el papel de la educación emocional para reconocer las emociones que cada uno experimenta, las propias y las de los demás, en el desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2003; Fernández y Extremera 2005).

Ya desde los años noventa, cuando se popularizaron los estudios sobre inteligencia emocional (Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990), se reconoce la importancia de considerar la dimensión afectiva de las personas. Actualmente abundan las investigaciones que ponen de manifiesto el impacto de la educación emocional en la adquisición de competencias socioemocionales en las que verdaderamente se pone en juego la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Hue, 2008; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Ortega, 2010). En este sentido, la conciencia emocional se entiende como una primera etapa en la adquisición progresiva de otras competencias tales como la regulación emocional, la autonomía emocional, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003).

Las investigaciones muestran los beneficios del desarrollo de estas competencias socioemocionales. En el caso de programas de educación emocional dirigidos a incrementar el reconocimiento y comprensión de las emociones en niños y niñas (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; López, Iriarte y González, 2004); en la adquisición de conocimientos académicos (Howell y Buro, 2011; Liew, 2012); en las repercusiones sobre el *burnout* y *engagement* en maestros y maestras (Pena y Extremera, 2012); en la regulación del estrés docente (Delgado, Guerra *et al.*, 2010; Franco, 2010); en la reducción de los niveles de ansiedad y mejora del rendimiento en las empresas (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez 2011); en la mejora de programas de inserción laboral (Pérez y Ribera, 2009); en la educación física (Canales, 2007; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011); en el rendimiento deportivo (Starkes y Ericsson, 2003) o en la mejora de la salud física y mental (Ortega, 2010).

En todas estas investigaciones se insiste en que la dimensión afectiva forma parte indisoluble de la vida de las personas, estemos donde estemos y hagamos lo que hagamos, las emociones subyacen en cada uno de nuestros actos y pensamientos. De ahí la importancia de tener conciencia de ellas y alcanzar mayor comprensión de los estados personales por los que se transita. Y no exclusivamente como un logro personal sino porque además supone un beneficio para una vida en sociedad más respetuosa y armónica, en definitiva, para un creciente bienestar socioemocional. De manera que la conciencia emocional se erige, según el modelo de Bisquerra

(2003), como el primer eslabón en el que se sostienen las demás competencias socioemocionales.

La dimensión afectiva en las prácticas psicomotrices introyectivas. Lógica interna y lógica externa

Las prácticas motrices jamás son asépticas, estimulan procesos y, por tanto, elicitán respuestas emocionales. A partir de la praxiología motriz de Parlebas (2001), consideramos que cualquier práctica motriz puede entenderse como un sistema praxiológico, interactivo y ordenado con una determinada estructura o lógica interna.

Parlebas define la lógica interna como el “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (2001:302), es decir, se trata del sistema de obligaciones que impone el reglamento, norma o convención de una situación motriz determinada. Y determina los rasgos que en cada caso sustentan sus relaciones internas: relación entre participantes, relación con el espacio, relaciones temporales y las relaciones con los objetos. Entonces, cuando alguien participa en una situación motriz se pone en marcha un sistema praxiológico concreto en el que emergen acciones motrices propias de este sistema. Y es desde esa motricidad que se activan de manera unitaria toda una serie de procesos biológicos, cognitivos, emocionales y relacionales (Lagardera y Lavega, 2003).

La lógica externa (Parlebas, 2001), en cambio, se refiere a las características del contexto y las condiciones personales; que también condicionarán u orientarán las vivencias emocionales de los participantes.

Las investigaciones ponen de manifiesto que, a pesar de la lógica externa, es posible observar tendencias en las reacciones emocionales suscitadas ante una lógica interna semejante, como se ha observado en las actividades de expresión (Canales, 2007; Torrents *et al.*, 2011), los juegos (Lavega, Araújo y Jaqueira, 2012; Lavega *et al.*, 2011) o las prácticas motrices introyectivas (Lagardera, 2007; Rovira, 2010). Entonces, si cada tipo de práctica motriz o lógica interna, es susceptible de favorecer reacciones o procesos diferentes, será de interés pedagógico conocer en profundidad las particularidades de tales procesos. En especial, qué tipo de respuestas emocionales produce en los participantes un tipo u otro de práctica, lo que nos permitirá orientar las diferentes propuestas prácticas en función de las finalidades educativas pretendidas.

La importancia de experimentar emociones positivas y aprender a regular las emociones negativas

En este caso, las prácticas motrices introyectivas propuestas, sustentan una lógica interna que estimula el autoconocimiento, el control corporal y el bienestar holístico (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2013) a través de ejercicios de respiración consciente, liberación articular, estiramientos o atención plena realizados individualmente. Son muchas las investigaciones que muestran las consecuencias de ejercitarse en algún tipo de práctica motriz introyectiva como la meditación, el yoga, el tai chi o la eutonía, repercusiones tanto en la promoción de la salud, el alivio del dolor, la reducción de la depresión y la ansiedad, como en el desarrollo de la autorregulación y la empatía (Arias, Steinberg, Banga y Trestman, 2006; De la Fuente, Franco y Mañas, 2010; Greenberg y Harris, 2012; Kabat-Zinn, 2003).

Y es cada vez mayor el interés en muchos ámbitos profesionales acerca de las estrategias, técnicas y métodos que contribuyen al bienestar de las personas, que estimulan las emociones positivas y ayudan a regular las emociones negativas (Arias *et al.* 2006; Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006; Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2008; Kabat-Zinn, 2003; Marchesi, 2007; Marina, 2004) y en especial en el entorno educativo, en el que abundan situaciones de elevada intensidad emocional, donde aumentan las bajas laborales por depresión entre los docentes (Asensio *et al.* 2006); y donde al mismo tiempo interesa promover la educación emocional entre los alumnos y alumnas.

En este sentido, las prácticas motrices introyectivas se ofrecen como una vía práctica pertinente dadas la calma, serenidad y bienestar que estimulan (Lagardera, 2007, 2009; Rovira, 2013). A través de la práctica motriz introyectiva es posible educar los sentidos, ampliar la conciencia de sí, la conciencia sensitiva, darse cuenta de los estados por los que uno transita, los equilibrios y desequilibrios, aprendiendo a actuar en consecuencia en busca del bienestar y del equilibrio psicósomático. En definitiva, ejercitarnos en prácticas motrices de atención plena nos ayuda a sentir paz interior, a relativizar y encontrar sosiego en el torbellino mental y emocional que a veces nos sobrecoge (Lagardera, 2009).

Este estudio ha tenido en cuenta la perspectiva de Bisquerra (2000) y Lazarus (1991) para la clasificación de las emociones básicas en: positivas (alegría, felicidad, humor y amor), negativas (tristeza, angustia, miedo, vergüenza, aversión e ira) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Siguiendo el modelo bidimensional de análisis de los estados afectivos (Russell, 1980, 2009), que considera la intensidad (activación-desactivación) y la valencia (placer-displacer) como las dos dimensiones explicativas más importantes del *core affect* subyacente a las emociones. No se considera, sin embargo, la perspectiva temporal utilizada en los modelos tridimensionales del estudio de las emociones (Latinjak, 2012).

Las emociones en la educación física

Según Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera (2012) no está clara la relación entre el género y la inteligencia emocional, aunque parece ser que la sensibilidad en las relaciones humanas, la empatía y la facilidad para expresar las emociones representarían atribuciones típicas del género femenino. Así como la asertividad, la eficacia o la independencia del género masculino.

De manera que la sociedad transmite ciertos estereotipos de género en la adquisición de competencias socioemocionales; estando el estereotipo femenino orientado hacia las habilidades interpersonales y el masculino hacia la capacidad de autorregulación (Gartzia *et al.*, 2012)

En el campo de las prácticas motrices igualmente existe una orientación femenina entorno a las prácticas motrices expresivas y las cooperativas, en las que los participantes se ayudan mutuamente; y una orientación masculina hacia las prácticas motrices de cooperación y oposición, especialmente en los deportes en los que existe el encuentro competitivo con el adversario (Vidiella, Herraiz, Hernández y Sancho, 2010; Soler, 2009).

Por tanto, socialmente se configuran orientaciones de feminidad y masculinidad en relación a diferentes prácticas motrices, o lo que es lo mismo, hacia diferentes lógicas internas. Y es preciso tener en cuenta que tradicionalmente la educación física ha perpetuado la reproducción de estos estereotipos de género, por lo que en la actualidad representa un reto llegar a trascender estos modelos dicotómicos de masculinidad y feminidad en aras de una educación física no sexista (Soler, 2009).

Dada la naturaleza de la educación física, las emociones se ponen en acción al participar en juegos, danzas, ejercicios y deportes. De ahí que se quiera investigar sobre qué repercusiones emocionales tienen las prácticas motrices planteadas; se trata de una educación emocional puesta en acción, porque la alegría, la ira o la felicidad se pueden activar al jugar (Pellicer, 2011) dando la oportunidad de vivir en la propia piel estas emociones, tomar conciencia de ellas y ponerles nombre, lo que abre una puerta para empezar a gestionarlas (Lavega *et al.*, 2012).

De manera que es importante que los docentes de educación física conozcan los procesos desencadenados en cada tipo de práctica. Y que se apoyen en este conocimiento pedagógico para seleccionar las prácticas motrices y para orientar la educación emocional de los estudiantes (Lavega *et al.*, 2011).

A partir de todo esto en este estudio se plantearon tres objetivos: a) conocer cuál fue la vivencia emocional de los estudiantes universitarios suscitada en la práctica de situaciones motrices introyectivas; b) saber si los hombres y las mujeres experimentaron la misma intensidad emocional; y c) hacia qué variables de la lógica interna y externa se dirigieron las emociones elicítadas.

Método

Participantes

Participaron estudiantes de primer curso en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte (EUSES), Universidad de Girona, ($n = 91$; 73 hombres, 80.22 % y 18 mujeres, 17.78 %); rango de edad (de 18 a 32 años; $M = 19.99$, $DT = 2.78$). El 90.7 % de los participantes practicaba algún deporte o actividad física con regularidad semanal. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado de participación en la investigación aprobado por el comité de ética de la Universidad de Girona. Este estudio fue una actividad académica complementaria para los participantes en la evaluación de la asignatura de danza y expresión corporal; con su participación obtenían un 10% de la calificación final de la asignatura.

Instrumentos

El cuestionario GES (Games and Emotion Scale):


- Validado por Lavega, March y Filella (2013) para identificar la intensidad emocional experimentada en cada tarea motriz. Las principales propiedades psicométricas de esa escala fueron la aceptabilidad: los valores de asimetría (< 2.0) y curtosis (< 7.0) cumplieron los criterios de normalidad. Y la fiabilidad para evaluar la consistencia interna: en toda la escala se calculó el coeficiente alpha de Cronbach ($n = 851$; $\alpha = .92$). El cálculo de la consistencia interna para la muestra de este estudio mostró los siguientes valores ($n = 91$; $\alpha = .61$). Se obtuvieron valores similares para cada tipo de emoción: positiva ($\alpha = .92$), negativa ($\alpha = .88$) y ambigua ($\alpha = .93$). El análisis factorial confirmatorio reprodujo de manera adecuada la estructura de la escala y mostró índices aceptables (CMIN/g.l. = 7.014; NFI = .813; IFI = .836; CFI = .833; RMSEA = .08 (LO90 = .072 – HI90 = .09).
- En este cuestionario se registró la intensidad emocional en una escala de Lickert de 10 puntos, en la que 0 significaba “nada” y 10 “muchísimo”. En el mismo también se añadía una

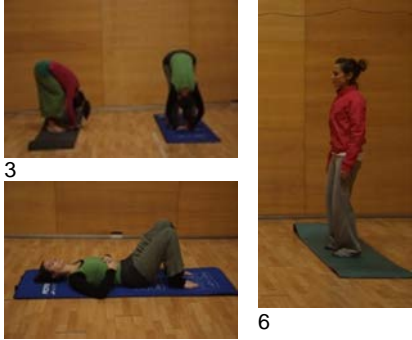
explicación de los motivos que generaban la emoción con mayor intensidad; pudiéndose explicar un máximo de tres emociones con la misma puntuación.

Procedimiento

- *Sesión introductoria a la educación emocional:* Durante una hora y media una docente de la EUSES realizó una introducción teórico-práctica a la educación emocional. Se realizó una exposición teórica sobre las emociones y la educación emocional y los estudiantes realizaron cuatro tareas prácticas para vivenciar algunas de las trece emociones básicas (Bisquerra, 2003), darles nombre y reconocer las expresiones emocionales en los demás. Al finalizar cada una de las tareas rellenaron y se familiarizaron con el cuestionario GES empleado en la investigación. La participación en esta sesión permitió ubicar a los participantes en el mismo plano semántico que la investigación y fue imprescindible la asistencia para formar parte del estudio.
- *Sesiones de prácticas motrices introyectivas:* Las sesiones fueron dirigidas por la misma docente de la EUSES. Se realizaron dos sesiones de hora y media. En cada una se seleccionaron siete ejercicios con una lógica interna psicomotriz (individual) introyectiva. Aplicando tareas de respiración consciente, estiramientos, liberación articular y atención plena (Tabla 1). Al finalizar cada uno de los ejercicios didácticos propuestos todos los estudiantes rellenaron su cuestionario GES. Los participantes indicaban de 0 a 10 con qué intensidad habían experimentado cada una de las emociones. Además de cada juego escribían un comentario de la emoción que había registrado una puntuación más alta. En caso de empate entre varias emociones se podía escribir un comentario para un máximo de tres emociones. Los estudiantes, supervisados por el equipo de investigadores, introdujeron los datos del cuestionario GES en la plataforma digital moodle para su posterior análisis.

TABLA 1. Las sesiones de prácticas psicomotrices introyectivas

Sesiones	Ejercicios didácticos	
<p>1ª SESIÓN Situaciones psicomotrices de introyección</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicios respiratorios chinos, serie Yin 2. Liberación articular libre. 3. Arquear y sentir el espinazo (cuadrapedia). 4. Desplazarse lenta y libremente en cuadrapedia. 5. Liberación articular en decúbito supino. 6. Liberación articular pelvis. 7. Wu-hei, respiración profunda desde postura sentada. 	 <p>1</p> <p>5</p> <p>7</p>

<p>2ª SESIÓN Situaciones psicomotrices de introyección</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gimnasia taoísta. 2. Vibración desde postura bípeda. 3. Topografía corporal. 4. Estirar el espinazo hasta el cielo. 5. Estirarse como un gato libremente. 6. Sentirse de pie: autochequeo. 7. Postura base de restauración. 	 <p>3</p> <p>6</p> <p>7</p>
--	--	---

Análisis de los datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante un modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) para tener en cuenta la correlación entre las puntuaciones del mismo sujeto. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

El modelo consideró el tipo de emoción (positiva, negativa, ambigua) como factor intra-sujetos y el sexo (masculino, femenino) como factor entre-sujetos.

Análisis de narraciones explicativas sobre la vivencia emocional mediante el árbol de clasificación CHAID. Los árboles de clasificación desarrollados inicialmente por Morgan y Sonquist (1963), son una técnica de análisis de segmentación no paramétrica (distribution free procedure) con una finalidad exploratoria. El árbol de clasificación es un algoritmo para la construcción automática de tablas de contingencia. Este algoritmo clasifica los datos a partir de las variables explicativas cuya relación con la respuesta se manifiesta a partir de diferentes niveles de significación o importancia. Se empleó el método de crecimiento del árbol CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado basados en el modelo Answer-Tree© SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0.) ya que permite construir árboles no binarios, es decir, que incluyan más de dos ramas o divisiones de datos según categorías a explicar en cada nodo. Se aplicó un sistema de validación cruzada, siendo 50 el número mínimo de sujetos en los nodos terminales y 3 niveles máximos de árbol.

Los criterios de clasificación fueron la presencia o ausencia de explicaciones para cada variable de la lógica interna y de la lógica externa. Además se elaboró un árbol general que diferenció los comentarios que se dirigían a la lógica interna, a la lógica externa o a ambas variables. Se consideraron dos variables predictivas: 1) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y 2) sexo (femenino y masculino).

Respecto a la lógica interna se tuvieron en cuenta las variables dependientes: reglas (el ejercicio ha sido muy relajante), tiempo interno (era un ejercicio muy lento que me hacía sentir placidez) y espacio interno (la posición corporal no era nada cómoda). En cuanto a la lógica externa las variables dependientes estudiadas fueron: tiempo externo (me dormía porque era primera hora de la mañana), espacio externo (hacía frío en la sala), relación externa (me da vergüenza porque no conozco a mis compañeros de clase), objetos (me intimidaba la presencia de la cámara) y estados personales transitorios (estoy muy relajada).

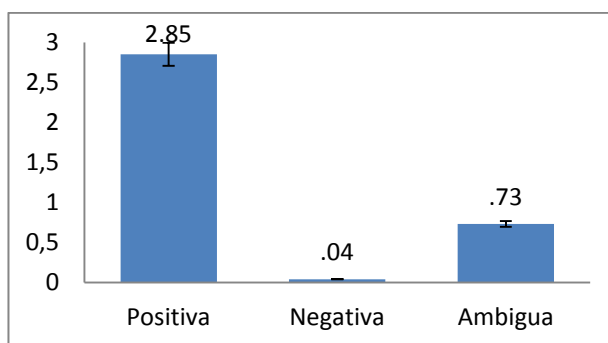
Resultados

Los resultados se presentan a partir de los objetivos planteados en la investigación.

Tipo de emoción e intensidad emocional en las prácticas psicomotrices introyectivas (datos cuantitativos)

En el análisis estadístico de los datos cuantitativos (N = 13104, consecuencia de obtener un máximo de 168 medidas de los 91 sujetos) se observaron diferencias significativas en la intensidad de la vivencia entre los tres tipos de emociones básicas. Las emociones positivas (M = 2.85, IC 95 %: 2.43, 3.26) se experimentaron con una intensidad significativamente superior ($p < .001$) a las emociones ambiguas (M = .73, IC 95 %: .38, 1.07) y también a las emociones negativas (M = .04, IC 95 %: -.23, .31 (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. La intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en las prácticas psicomotrices introyectivas

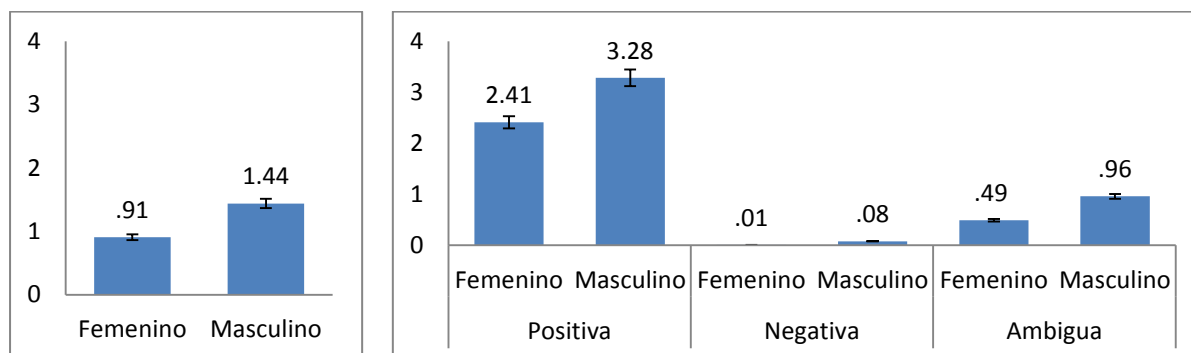


Fuente: elaboración propia.

Las emociones en función del género (datos cuantitativos)

No se encontraron diferencias significativas en la intensidad de la vivencia emocional entre hombres (M = 1.44) y mujeres (M = .91; $p = .155$). En el análisis global la interacción entre las variables género y tipo de emoción tampoco fue significativa ($p = .068$), aunque en el análisis detallado por pares se observaron tendencias diferentes en la intensidad de las emociones positivas entre hombres (M = 3.28) y mujeres (M = 2.41) (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Intensidad y tipo de emociones en hombres y mujeres.



Fuente: elaboración propia

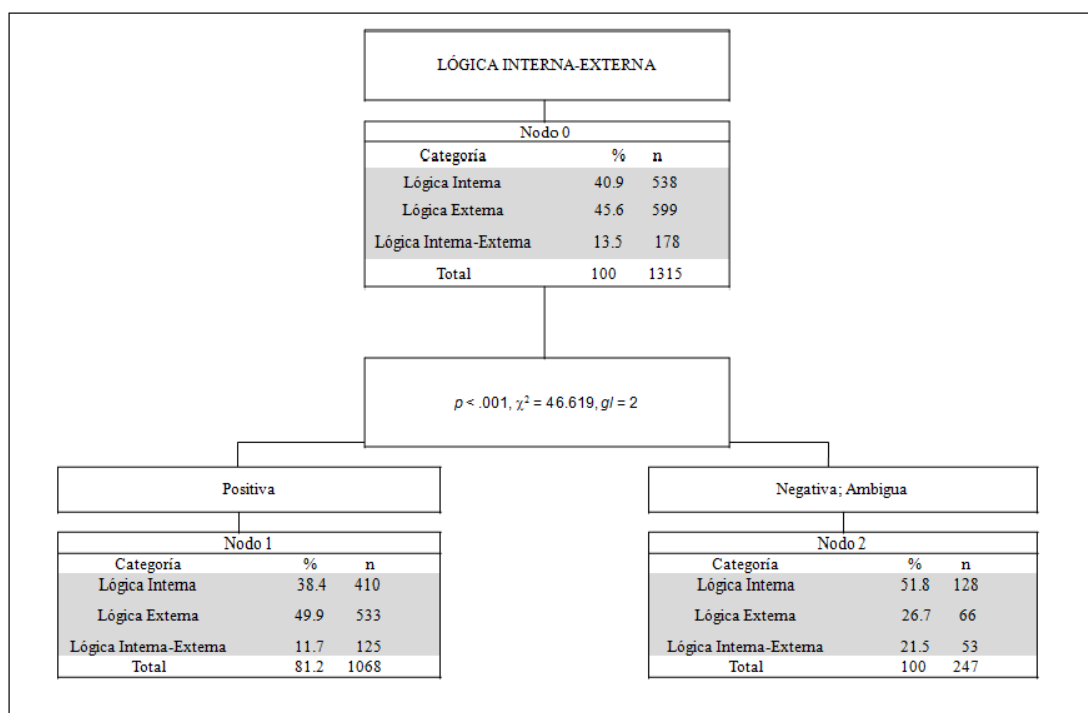
Nota: En el primer gráfico se muestra la intensidad emocional entre hombres y mujeres y en el segundo se concreta por cada una de las emociones

Qué explica la emoción más intensa (datos cualitativos)

Se analizaron 1315 comentarios explicativos de las vivencias emocionales más intensas expresadas por 91 participantes. Se originaron ocho árboles con los respectivos nodos ordenados jerárquicamente en categorías homogéneas de relaciones entre las dos variables independientes (tipo de emoción y sexo) y la variable dependiente, existencia o no de comentarios para los criterios de la lógica interna: reglas, tiempo interno y espacio interno, y de la lógica externa: estados personales transitorios, tiempo externo, espacio externo, relación externa y objeto externo.

Estas narraciones apuntaron tanto a variables de la lógica interna de las prácticas motrices (40.9 %) como de la lógica externa (45.6 %) y a ambas (13.5 %). La emoción fue la principal variable predictiva en el árbol de lógica interna-externa, y se originaron dos ramificaciones; nodo 1: emociones positivas y nodo 2: emociones negativas y ambiguas. Se observaron diferencias significativas entre los dos nodos ($p < .001$, $\chi^2 = 46.619$, $gI = 2$) (Figura1).

FIGURA1. Variables predictivas en el árbol de la lógica interna-externa.



Fuente: elaboración propia.

La estructura de las prácticas generadoras de emociones:

- Respecto la lógica interna se detectaron comentarios referidos a las reglas (31.1%, 409 relatos), al espacio interno (23.4 %, 308 relatos) y al tiempo interno (6.5 %, 85 relatos).

- En los árboles de tiempo interno y espacio interno la variable predictiva fue la emoción. En el tiempo se observaron diferencias significativas entre las emociones positivas y ambiguas con las emociones negativas ($p < .001$, $x^2 = 36.293$; $gl = 1$). Y en el espacio se observaron diferencias significativas entre las emociones negativas y ambiguas con las positivas ($p < .001$, $x^2 = 51.742$; $gl = 1$).

Las emociones fruto del contexto y los rasgos personales:

- En la categoría de lógica externa la variable dependiente con mayor porcentaje de narraciones fue la de los estados personales transitorios con un 48.1 %, 633 comentarios de los estudiantes.
- Se identificó un número muy inferior de relatos en el resto de las variables, llegando al 7.1 %, 94 relatos, en la variable de relación externa. Un 3.3 % en la interacción con el espacio, 0.2 % en la relación con los objetos y 2.7 % en la relación temporal.
- Para cada variable dependiente se identificó como variable explicativa de primer nivel el tipo de emoción.
- En la variable de estados personales transitorios se observaron diferencias significativas entre las emociones positivas y las emociones negativas y ambiguas ($p < .001$, $x^2 = 47.742$; $gl = 1$). También se encontraron diferencias significativas entre las emociones positivas y ambiguas con las emociones negativas en las variables dependientes: relación externa ($p < .001$, $x^2 = 19.335$; $gl = 1$), espacio externo ($p < .001$, $x^2 = 46.291$; $gl = 1$) y objeto externo ($p = .008$, $x^2 = 8.932$; $gl = 1$).

Discusión

En este estudio se quiso desvelar cuáles fueron las vivencias emocionales de estudiantes universitarios de CAFE suscitadas en la práctica de situaciones psicomotrices introyectivas, si los hombres y las mujeres experimentaron las mismas emociones, cuál fue la intensidad de las emociones vividas y los aspectos de la lógica interna y la lógica externa de las prácticas motrices que las elicitaban.

Las prácticas psicomotrices introyectivas suscitan emociones positivas

Al evocar sus vivencias emocionales los estudiantes dan cuenta de la toma de conciencia; éste es un primer paso requerido en todo programa pedagógico orientado hacia la adquisición progresiva de competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003). Por lo tanto, el escenario práctico de atención plena propuesto en esta experiencia educativa resulta una vía pertinente para estimular la conciencia emocional de los participantes; ratificando las afirmaciones a cerca de los beneficios del *mindfulness* en el proceso de autoconocimiento (Howell y Buro, 2011).

Además, se corrobora la evidencia de que en las prácticas motrices se ponen en acción las emociones (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega *et al.*, 2011; Parlebas, 2001). Los estudiantes han podido reconocer en su experiencia los tres tipos de emociones básicas descritas por Bisquerra (2000) y Lazarus (1991); estos resultados coinciden con las investigaciones de Lavega *et al.*

(2011) y Lavega *et al.* (2012). Ahora bien, las emociones positivas han sido las más experimentadas, muy por encima de las emociones negativas, del mismo modo que ocurría en el caso de los juegos (Lavega *et al.* 2011; Lavega *et al.*, 2012) o en las prácticas motrices de expresión (Torrents *et al.*, 2011).

De manera que a la luz de estos resultados es posible afirmar que la práctica de ciertas situaciones motrices genera buenas sensaciones en los participantes. Y se corrobora que las prácticas que apuntan a la interiorización, el autoconocimiento o la conciencia sensitiva contribuyen al bienestar emocional (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010, 2013).

La vivencia emocional de hombres y mujeres

Para la mayoría de los estudiantes se trata de ejercicios poco habituales. La exploración introyectiva hecha en solitario, sin la ayuda de los demás, un viaje de exploración e interiorización individual; sin duda una experiencia por el momento poco común en el ámbito académico. Y es de destacar que en este contexto práctico original hombres y mujeres viven de forma similar sus emociones. Podemos pensar que no existe un estereotipo de género hacia este tipo de actividades, así como ocurre con la orientación masculina en el deporte o la orientación femenina en las prácticas de expresión.

Aunque los hombres han experimentado las emociones positivas con una intensidad significativamente mayor que las mujeres. Esto contrasta con la vivencia emocional más intensa experimentada por las mujeres en las tareas motrices de cooperación (Lavega *et al.* 2011).

Lo que conmueve: análisis de la intensidad emocional

A partir de los comentarios explicativos de los estudiantes podemos anticipar que sus emociones son consecuencia tanto de la estructura de las prácticas motrices introyectivas como del bagaje personal de cada estudiante, tal y como queda recogido en este estudio en la variable de historial deportivo; así como también el contexto clase en el que se desarrolla la experiencia.

De manera que es posible corroborar como estructura y contexto forman una unidad explicativa, un sistema (Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2001); lógica interna y lógica externa son las dos caras de las prácticas motrices cuando se activan en un contexto real: una escuela, la calle o cualquier escenario, y la metodología utilizada ha permitido acercarnos a la complejidad de la vivencia emocional estudiada.

Estas prácticas están dirigidas hacia la autoindagación de ahí que se identifiquen abundantes comentarios de los estudiantes referidos a sus estados personales del momento. La propia práctica apunta a cuestionarse el estado personal en el aquí y ahora, se está estimulando la escucha sensitiva y la atención plena (Arias *et al.*, 2006; Kabat-Zinn, 2003; Lagardera, 2007; Rovira, 2010). Por tanto se trata de prácticas motrices de orientación hacia el desarrollo de la persona y esto remite a la pertinencia de utilizar este tipo de experiencias en la formación y desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito académico, tanto de manera transversal como en cada una de las materias como pieza fundamental en el desarrollo integral de la persona.

Conclusiones

Desentrañar el significado emocional de las experiencias vividas es un camino para ahondar en los procesos desencadenados en los participantes durante la realización de prácticas motrices. Esto puede contribuir a plantear una educación física orientada a abrazar la totalidad de la persona que se pone en acción, una educación enfocada a comprender e intervenir sobre las conductas motrices de los alumnos y alumnas en el proceso de desarrollo personal y social. Una educación en la que se asuma que en cualquier acto subyace una emoción.

De ahí la importancia de tomar conciencia de los estados personales, como una vía para ayudarnos a alcanzar cuotas de autonomía y equilibrio personal. La autoindagación como una forma de alfabetización emocional (Goleman, 1996) contribuye a poner orden en el caos de la mente y de la vida emocional sin control (Csikszentmihalyi, 2000; Kabat-Zinn, 2003). La conciencia emocional, por tanto, se erige como competencia socioemocional básica.

Las prácticas motrices introyectivas proponen la atención hacia uno mismo, la conciencia de la respiración, la postura, el estado de tensión y relajación, todo ello a través de ejercicios conscientes, tratándose de una experiencia novedosa para los participantes. Y de manera significativa podemos relacionar la vivencia de emociones positivas con el tipo de relaciones particulares exigidas con el espacio, es decir, las posturas que se deben adoptar y las acciones motrices a realizar. Y también con el tiempo, caracterizado por la lentitud o quietud en la ejecución de cada ejercicio. De manera, que es posible entender en este estudio que la lógica interna de las prácticas psicomotrices introyectivas también estimula una tendencia positiva en la reacción emocional de los participantes, como se observó en los trabajos de Lagardera (2007) y Rovira (2010).

La educación física tiene la característica de ser una enseñanza contextualizada, que permite la vivencia de emociones en situaciones reales; un juego, una danza o un ejercicio son el escenario práctico en el que vivir las emociones.

Consideramos que conocer las consecuencias que las prácticas motrices entrañan en la vivencia emocional de los estudiantes nos acerca a generar contextos más favorables para la vida socioafectiva en el entorno escolar y académico. A pesar de que tradicionalmente los conocimientos académicos han desplazado otras áreas del desarrollo personal, actualmente se legitima el papel de la educación emocional en la formación integral de la persona, en la adquisición de competencias sociopersonales.

Con esta iniciativa investigadora se espera poder orientar a los docentes hacia una educación física que se ocupe de estas competencias y elaborar programas curriculares para los diversos ciclos educativos que aborden la optimización eficaz de la educación de competencias emocionales que la sociedad actual necesita.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe mencionar que el número de participantes ($n=91$) y el contexto no permiten generalizar los datos obtenidos y extrapolarlos a la población en general, por lo que sería interesante replicar el estudio en otros contextos académicos y/o geográficos a la vez que ampliar el número de participantes.

A su vez, como perspectiva futura, se espera realizar un segundo análisis de contenido de los relatos de los participantes en los que exponen los motivos que les han generado una u otra emoción; esto nos va a permitir profundizar en los procesos emocionales desencadenados en las prácticas motrices de introyección, aportando mayor conocimiento respecto la naturaleza de estas prácticas y su impacto en los participantes.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto I+D+i DEP2010-21626-C03-01 con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 23 (1), 39-49.
- Arias, A.J., Steinberg, K., Banga, A. y Trestman, R. L. (2006). Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 12, 817-832.
- Asensio, J. M., García, J., Núñez y Larrosa, J. (Coord.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82.
- Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 191-212.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- De la fuente, J., Franco, C. y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 19, 31-52.
- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma del Jesús, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010) Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 511-532.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales De Psicología*, 28(2), 567-575.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona.
- Greenberg, M.T. y Harris, A.R (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 161–166.

- Howell, A.J. y Buro, K. (2011). Relations Among Mindfulness, Achievement-Related, Self-Regulation, and Achievement Emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1007-1022.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Largadera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Largadera F. (2009). Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico hacia el bienestar y la felicidad. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 2 (2), 71-99.
- Largadera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Latinjak, A.T (2012). The underlying structure of emotions: a tri-dimensional model of core affect and emotion concepts for sport. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (1), 71-87.
- Lavega, P., Araújo, P. y Jaqueira, A.R. (2012). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio* 22, 5-15
- Lavega, P. Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A. y 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.
- 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 (RIE)*, 31(1), 151-165.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child development perspectives*, 6 (2), 105-111.
- López, N., Iriarte, C. y González, M^a.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Morgan, J. N. y Sonquist, J.A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 415-434.
- Ortega, M^a.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), 462-470.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Inde.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.

- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1), 69-79
- Pérez, N. y Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 20 (3), 251-256.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Pertegal-Felices, M^a.L., Castejón-Costa, J.L. y Martínez, M^a.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14 (2), 237-260.
- Rovira, G. (2013). Educación física y bienestar docente. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 41, 87-92.
- Russell, J.A. (1980). A circumflex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, J.A. (2009). Emotions, core affect and psychological construction. *Cognition and Emotion*, 23 (7), 1259-1283.
- Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Soler, S. (2009). *Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol*. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Starkes, J. y Ericsson, K. (2003). *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise*. Human Kinetics: USA.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 401-412.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F. y Sancho, J.M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16 (4), 93-115.

Fuentes electrónicas

- Rovira, G. (2010). La conciencia sensitiva en la formación del maestro. Estudio de casos: las vivencias suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas. (Tesis doctoral). Universidad de Lleida. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/8204> (1 junio 2012).

Fecha de entrada: 18 de Julio de 2013
Fecha de revisión: 19 de Julio de 2013
Fecha de aceptación: 1 de Diciembre de 2013