

IMPLICACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES.

Joaquín Martínez Fernández
joaquin.martinez18@murciaeduca.es

Recibido: 15 de junio de 2022

Aceptado: 7 de julio de 2022

Resumen

En esta investigación, consistente en una revisión bibliográfica actualizada en materia de emociones y sus implicaciones en el área de Educación Física, quedan agrupados los resultados de algunas de las investigaciones más relevantes de los últimos años, sintetizadas tras una minuciosa indagación sistemática de las bases de datos más relevantes. Las conclusiones recogen, no solo la respuesta a la relación –estrecha– entre el área de Educación Física y las emociones, sino las implicaciones que se emanan de algunos de los resultados y que, por qué no, podrían ser puestos en práctica en metodologías de cualquier área.

Palabras clave: Emociones, Educación Física, competencias, necesidades formativas, aprendizaje, autoestima.

Abstract

In this research, consisting of an updated bibliographical review on emotions and their implications in the area of Physical Education, the results of some of the most relevant research in recent years are grouped, synthesized after a thorough systematic investigation of the bases of most relevant data. The conclusions include not only the response to the –close– relationship between the area of Physical Education and emotions, but also the implications that arise from some of the results and that, why not, could be put into practice in methodologies of any area.

Keywords: Emotions, Physical Education, skills, training needs, learning, self-esteem.

MARCO TEÓRICO

Importancia educación emocional, recogida en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El deporte contribuye positivamente en el incremento de la autoestima de todas las personas y Huete García (2013) la considera básica en el desarrollo integral de cualquier persona, y en particular en el aspecto emocional, pues sopesa que una mejora del estado anímico lleva asociada una mejora de la calidad de vida.

Todos los aprendizajes en etapa escolar deberían realizarse bajo una perspectiva global e interdisciplinar, si bien, además, debería hacerse también centrados en las emociones, atendiendo a lo extendidamente demostrando de su importancia en el desarrollo de los niños y niñas, ya que el conocimiento del desarrollo afectivo va a marcar la configuración de su personalidad, en esta etapa -obligatoria-, pilar de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como también de su desarrollo evolutivo (Alonso et al., 2021).

Vivimos en la sociedad de la información y la comunicación, una sociedad en continuo cambio que ha podido contemplar una limitación significativa en el ámbito pedagógico y formativo. Debemos formarnos y desarrollarnos consecuentemente en base a nuestras emociones. Por lo tanto, Ozáez (2015) establece que debemos vincular las capacidades y habilidades esenciales con el crecimiento y composición del alumnado. De esta manera, podremos presenciar una relación directa entre las experiencias y los conocimientos, las emociones y nuestro propio desarrollo. Así, como docentes, seremos capaces de guiar a los discentes hacia su capacitación con el contexto más propio, la sociedad (Abellán et al., 2021)

Asimismo, tras analizar esta información, podemos afirmar que la inteligencia emocional se fundamenta en el desarrollo y crecimiento del estudiante. Teniendo este precepto en cuenta, la formación transversal en estos contenidos es fundamental para la calidad de vida, llegando a ser sujetos realmente competentes. De esta manera, la educación emocional se justifica en la adecuada utilización y planteamiento de las emociones para que, según Ozáez (2015), pueda facilitar las relaciones sociales, el autocontrol, el manejo competencial y la resolución de problemas a través de instrumentos y estrategias que nos proporcionan estos elementos.

En esta línea, Alonso et al. (2020) aseguran que la educación tiene que guiarnos hacia el propio conocimiento de lo que nos rodea, pero partiendo del autoconocimiento de nosotros mismo para poder entender cómo nos relacionamos con el resto, actuando en función de lo que nos dice nuestra mente y nuestras emociones, siguiendo a Bisquerra (2011) tenemos que tener presente que no solo se trata de expresar lo que sentimos y vivimos sino de entenderlo y educar para su aplicación y entender, es por ello que se incida en una educación que nos muestre el conocimiento de lo que sentimos, para poder extrapolarlo a la educación, a las motivaciones del alumno y a su propia capacidad, estímulo y respuesta.

Hablar de emociones es algo complejo, pues en su desarrollo intervienen diversos factores (Alonso et al., 2021^B), si bien está claro que la educación emocional nos acerca a una realidad, a un ámbito que está en pleno desarrollo y nace con una necesidad sociedad de dar respuesta a sentimientos que se encuentran presentes en la sociedad, de cómo se muestran e incluso se normalizan llegando a estipularse como situaciones de total normalidad, sin analizar cuáles son las decisiones que tomamos y por qué lo hacemos, entre las grandes incógnitas se encuentra el mundo de los sentimientos y el no dar hoy día una respuesta acertada a la base de estos comportamientos (Alonso et al., 2020), el no saber entenderlos lleva a confusión y lo que Bisquerra (2016) denomina -parafraseando a Goleman- “analfabetismo emocional”.

Esta educación emocional propone el desarrollo de las competencias emocionales y se concibe como un proceso esencial del desarrollo integral de las personas, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Castillo et al., 2015).

Somos conscientes, por tanto, de la necesaria creación de escuelas emocionalmente inteligentes que doten al alumnado de estrategias, herramientas, habilidades y competencias para su adecuado desarrollo socio-personal. Asimismo, dentro de cada contexto aula nos encontramos con numerosos estudiantes carentes de una formación y perfil competencial en clave emocional, que no saben o no son capaces de gestionar sus propios sentimientos y emociones, y las de su entorno más inmediato (Abellán et al., 2021)

MÉTODO

A fin de llevar a cabo esta investigación, consistente en una revisión bibliográfica actualizada con relación a las emociones y su implicación en el área de Educación Física, se propusieron una serie de objetivos que se deberían cumplir, atendiendo a la mayor relevancia de estos, extraída tras una minuciosa revisión (cuya muestra de ello queda plasmada en el marco teórico del presente documento). En la búsqueda, se utilizaron diferentes motores, así como también bases de datos como Dialnet, Google académico, Pubmed y Teseo, utilizando como filtros aquellos artículos publicados posteriormente a

2017 –se valoró positivamente una antigüedad máxima de 5 años, atendiendo a que, previas a esta fecha, sí existían revisiones bibliográficas previas–. Una vez realizadas las búsquedas, se eliminaron aquellas investigaciones que no trataran objetivos –de relieve– como la formación inicial y permanente del profesorado y el impacto de la evaluación. Los artículos que cumplían rigurosamente estas pautas son recogidos y analizados escrupulosamente, extrayendo sus ideas e implicaciones a lo largo de este artículo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de correlaciones bivariadas y de regresión lineal muestran relaciones entre la IEP y los diferentes tipos de motivación en las clases de EF. No obstante, los coeficientes de correlación así como la varianza explicada obtenida en los respectivos análisis entre estas variables fueron bajos o moderados, por lo que estos resultados precisan ser revisados en posteriores estudios (Castillo et al., 2015)

Los resultados revelaron que existían correlaciones positivas y significativas entre las formas de motivación más autodeterminadas y el clima motivacional que implica a la tarea. Estos resultados van en la línea de diferentes estudios previos (Gutiérrez, Ruiz & López, 2010), que no hacen más que confirmar la importancia del clima que implica a la tarea para conseguir una motivación más autodeterminada en las clases de EF. Por tanto, un profesor de EF que se centre más en el proceso de enseñanza que en los resultados, que fomente la superación personal y que tenga en cuenta el esfuerzo realizado por el alumnado, tendrá más posibilidades de conseguir una motivación más autodeterminada en sus alumnos con todos los beneficios que eso conlleva.

Se ha constatado que los juegos desencadenan altas intensidades de emociones positivas, intensidades muy bajas de emociones negativas e intensidades intermedias en las emociones ambiguas (Delgado, et al. 2014).

A la luz de los resultados obtenidos, parece razonable afirmar que el juego deportivo puede contribuir a la consecución de objetivos relacionados con la salud y con la mejora de la calidad de vida y del bienestar.

Conseguir que los jóvenes perciban la práctica de la actividad física asociada a la vivencia de emociones positivas debería ser una de las máximas sobre las que se apoye el trabajo de los educadores, ya que la adolescencia es una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida saludables (González, Garcé, & García, 2011) y para la mejora del bienestar subjetivo del alumnado (Bisquerra, 2000).

La investigación llevada a cabo por Delgado et al. (2014) ha permitido constatar que la vivencia emocional no se produce de la misma manera al participar en juegos psicomotores (ausentes de interacción motriz con los otros jugadores) o en los juegos sociomotores (basados en las relaciones interpersonales). El alumnado de educación

secundaria registra los resultados de menor intensidad emocional cuando participa en juegos psicomotores. Estar solo o al lado de otras personas sin poder interactuar motrizmente con ellas es una condición que no provoca una activación extraordinaria de las emociones. Se trata de un escenario asociado a un entorno material ya que estos juegos ponen a prueba al alumnado para superar desafíos como desplazarse por un espacio, vencer una altura o distancia; así como manipular algún objeto (lanzarlo, golpearlo...). En medio de ese escenario material los alumnos confirman cuáles son sus limitaciones y también sus fortalezas para resolver los problemas del juego por él mismo, aunque este criterio no es suficiente para provocar una gran efervescencia emocional.

En cambio, en los juegos donde es necesario interactuar con los otros participantes (juegos sociomotores), el alumnado se introduce en un entorno social, en el que cualquier intervención está mediatizada y determinada por la interacción con otras personas, ya sean compañeros y/o adversarios. En este grupo de juegos dialogar, pactar, plantear estrategias con compañeros, así como resolver imprevistos asociados a las relaciones inciertas que provocan los rivales son agentes generadores de vivencias emocionales intensas. Esta clase de experiencias interpersonales favorece la educación de la empatía y descentramiento sociomotor (Parlebas, 2001).

En esta línea, Zamorano et al. (2018) postulan que, con relación a los juegos cooperativos y los juegos populares cooperativos no se pueden apreciar diferencias notables en las emociones experimentadas por el alumnado participante, lo mismo sucede con los juegos de oposición y los juegos populares de oposición. Del mismo modo, este estudio tampoco pone de manifiesto que existan diferencias destacables entre los dominios de acción motriz.

Extrayendo las conclusiones del citado estudio, podríamos establecer, en primer lugar, que la comparación entre los juegos cooperativos y los juegos populares cooperativos conseguirá efectos similares en el alumnado. En segundo lugar, que los juegos populares de oposición se posicionan como más adecuados para despertar este tipo de emociones en el alumnado.

Estos estudios son confirmados por Miralles et al. (2017), en cuya investigación se confirman estos fundamentos, tanto en estudios referidos a la praxiología motriz de Parlebas (2001) como aquellos que hacen referencia al ámbito de la educación emocional, centrado en Bisquerra (2000, 2009).

Miralles et al. (2017) afirman también que todos los juegos motores propuestos provocan reacciones a los alumnos. Este hecho corrobora que los maestros tenemos en nuestras manos la posibilidad de desencadenar emociones en los alumnos, y sobre todo emociones positivas (Alonso et al., 2013). Además, resaltan que los juegos de cooperación sin competición son aquellos que obtienen los mejores resultados para desencadenar emociones positivas a los alumnos. Estas situaciones motrices mejoran el rendimiento y favorecen la participación y la diversión; en consecuencia, generan emociones positivas que hacen que los alumnos se sientan motivados para la práctica deportiva, y potencian un estilo de vida saludable (Lavega et al., 2013).

REFERENCIAS

- Abellán, A. L., López, M. E. M., & Alonso, J. M. R. (2021). Percepción docente acerca de las emociones. Validación CAEA. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 30472-30489.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Alonso, J. M. R., Bernal, C. B., Martínez, J. M. G., Escolar, P. M., & Romero, M. G. (2020). Importancia De La Práctica Deportiva En Edad Escolar: Validación Cuestionario Cudaem. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 21598-21615.
- Alonso, J. M. R., Calvo, A. M., Torralba, I. G., Barro, M. I., & Ponce, S. M. M. (2020). Implicación De Las Emociones En El Ámbito Educativo: Validación Cem Y Cese. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 20206-20222.
- Alonso, J. M. R., López, M. E. M., & Abellán, A. L. (2020). Didáctica a través de las emociones. Validación cuestionario percepción emocional del profesorado (PEP). *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 91962-91979.
- Alonso, J. M. R., Martínez, M. P., Alonso, A. R., Montoya, M. M., & Romero, M. G. (2021^A). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 8848-8869.
- Alonso, J. M. R., Martínez, M. P., Alonso, A. R., Montoya, M. M., & Romero, M. G. (2021^B). Didáctica a través de las emociones positivas en educación infantil. Presentación CUPEDAEP. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 4074-4098.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.
- Delgado, C. D., Burgués, P. L., Anzano, A. P., Martínez, R. M., & Soler, G. P. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, (117), 23-32.

- Huete García, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24
- Lavega, P; March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 31(1), 151-165.
- Ozáez Aguilar, M. T. (2015). Inteligencia emocional en Educación Primaria. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3, 51-60.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Sandoval, M. Á. T., Tristán, J. V., Sánchez, P. B., & Alonso, J. M. R. (2021). Tic y emociones en educación durante covid-19. Validación cupeitice. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 12746-12758.
- Zamorano García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*.