

# Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education

VERÓNICA ALCARAZ-MUÑOZ<sup>1\*</sup>  
JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE<sup>1</sup>  
JUAN LUIS YUSTE LUCAS<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Murcia (Spain)

\* Correspondence: Verónica Alcaraz-Muñoz  
([veronica.alcaraz2@um.es](mailto:veronica.alcaraz2@um.es))

## Abstract

In order to encourage proper emotional education in the area of physical education, it is necessary to teach students how to know, control and understand their emotions in different motor situations. The aim of this study was to analyze the experience of positive emotions in cooperation-opposition games. The participants ( $N = 213$ ) were students between the ages of 10 and 12 at a primary school in the Region of Murcia. The qualitative data were collected through the technique of critical incidents, namely the causes of the experience of positive emotions. In the comments, mainly the boys alluded to winning the game to justify their emotional experience, while the girls also simultaneously relied on contextual factors such as having fun or laughing during the motor practice. Girls highlighted the motor relationship between players and the need to cooperate in a group and not feel rejected, primarily by the males. These results point to arguments and practical recommendations for promoting emotional physical education oriented at subjective wellbeing and the acquisition of healthy lifestyles in primary school children.

**Keywords:** emotional experience, cooperation-opposition, competition, gender, primary education

## Introduction

Currently, there is increasing interest in learning about and addressing emotional intelligence (EI) in the field of education. The leading studies which examine training in socio-emotional competencies focus on the need to design, apply and evaluate intervention programs in the different stages of education, but the step prior to applying educational programs is teacher training (Pena & Repetto, 2008). Even more importantly, the teacher must know the emotional experiences of their students. Before applying an emotional intelligence program, it is essential to determine the

# Jugar en positiu: gènere i emocions a l'educació física

VERÓNICA ALCARAZ-MUÑOZ<sup>1\*</sup>  
JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE<sup>1</sup>  
JUAN LUIS YUSTE LUCAS<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Murcia (Espanya)

\* Correspondència: Verónica Alcaraz-Muñoz  
([veronica.alcaraz2@um.es](mailto:veronica.alcaraz2@um.es))

## Resum

Per afavorir una correcta educació emocional des de l'àrea d'educació física és necessari ensenyar l'alumnat a conèixer, controlar i entendre les seves emocions en diferents situacions motrius. En aquest estudi es va analitzar la vivència d'emocions positives en jocs de cooperació-oposició. Van participar-hi 213 estudiants d'educació primària de la Regió de Múrcia, amb edats compreses entre els 10 i 12 anys. Es van recollir dades de caràcter qualitatiu a través de la tècnica d'incidents crítics, sobre les causes que van originar la vivència d'emocions positives. En els comentaris els nens al·ludien principalment al fet de ser guanyador en el joc per justificar la seva vivència emocional, mentre que les nenes a més d'aquest aspecte es recolzaven simultàniament en factors contextuals com el fet de divertir-se o riure's durant la pràctica motriu. Les nenes van destacar la relació motriu entre companys, la necessitat de cooperar en grup i no sentir-se rebutjades principalment pel gènere masculí. Aquests resultats apunten arguments i recomanacions pràctiques per promoure una educació física emocional orientada cap al benestar subjectiu i a l'adquisició d'estils de vida saludables en nenes i nens d'educació primària.

**Paraules clau:** vivència emocional, cooperació-oposició, competició, gènere, educació primària

## Introducció

Actualment, existeix un augment d'interès per conèixer i abordar la intel·ligència emocional (IE) des de l'àmbit de l'educació. Els principals estudis que aborden la formació en competències socioemocionals posen el centre d'interès en la necessitat de dissenyar, aplicar i avaluar programes d'intervenció en les diferents etapes educatives, però el pas previ a l'aplicació de programes educatius és la formació dels docents (Pena & Repetto, 2008), i el que és encara més important, el docent ha de conèixer la vivència emocional del seu alumnat. Abans d'aplicar un programa d'educació emocional cal conèixer

experiences caused by our pedagogical practices, and in the field of physical education (PE) those developed via motor play.

The field of PE appears to be a suitable context for students to experience a varied repertoire of emotional experiences for integral personality development (Parlebas, 2012) because of the high interactive and affective aspects accompanying motor activity. An individual in a motor situation receives and stores information to envision, execute and take decisions, accompanied by an entire background of experiences in which the person either consciously or unconsciously expresses much of their personal history, fears, interests, joys, and, in short, their peculiar way of feeling life (Lagardera & Lavega, 2005).

In academia, greater importance is attached to the mechanical part of games in order to develop specific motor skills and abilities, setting aside one of the facets that bears the most influence on the child's motor development: affect (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012). Only through motor behavior is the person as a whole educated physiologically, cognitive, socially and affectively.

The literature consulted tells that it is necessary to favor the affective-emotional component in students so they can learn their own emotions and control their behaviors based on these emotions. Play can be a good way to accomplish this.

### **The Importance of Emotions in Daily Life**

Human beings tend to experience different emotions in unique ways, and we react to stimuli according to our personal characteristics (Lagardera, 1999). In recent years, the interest has revolved around the development of emotional competencies, mainly emotional awareness as the first phase to be developed when learning emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007). People with this competency know what emotions they are feeling and why; they understand the links between their feelings, thoughts, words and actions; they realize that their feelings influence their performance; and they have basic knowledge of their values and goals. There is a constant interaction between emotions, thoughts and action. Emotions are constantly influencing what we

les vivències que susciten les nostres pràctiques pedagògiques, i des de l'àrea d'educació física (EF) les desenvolupades a través del joc motor.

L'àrea d'EF es presenta com un context adequat perquè l'alumnat experimenti un repertori variat de vivències emocionals per al desenvolupament integral de la personalitat (Parlebas, 2012), per l'elevada càrrega relacional i afectiva que acompanya la motricitat. Un individu en una situació motriu rep i emmagatzema informació per concebre, executar i prendre decisions, acompanyades de tot un bagatge de vivències on la persona expressa, de manera conscient o inconscient, bona part de la seva història personal, les seves pors, inquietuds, alegries, en definitiva, de la seva peculiar manera de sentir la vida (Lagardera & Lavega, 2005).

Des de l'àmbit acadèmic es prioritza la part mecànica dels jocs amb la finalitat de desenvolupar destreses i habilitats motrius concretes, deixant de banda una de les facetes que més influeix en el desenvolupament de la motricitat del nen, com és l'afectivitat (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012). Només a través de la conducta motriu s'aconsegueix una formació integral de la persona: fisiològica, cognitiva, social i afectiva.

La literatura consultada ens indica que és necessari que afavorim en el nostre alumnat el component afectiu-emocional perquè aprenguin a conèixer les seves pròpies emocions i controlar les seves conductes sobre la base d'aquestes, i el joc pot ser un gran mitjà.

### **La importància de les emocions en la vida diària**

Els éssers humans tendim a experimentar diferents emocions d'una manera singular i reaccionem davant els estímuls segons les nostres característiques personals (Lagardera, 1999). En els últims anys, l'interès se centra en el desenvolupament de les competències emocionals, principalment en la consciència emocional com a primera fase a desenvolupar en l'aprenentatge de les competències emocionals (Bisquerra & Pérez, 2007). Les persones dotades d'aquesta competència saben quines emocions estan sentint i per què; comprenen els vincles entre els seus sentiments, pensaments, paraules i accions; s'adonen que els seus sentiments influeixen en el seu rendiment; i tenen un coneixement bàsic dels seus valors i dels seus objectius. Es produeix una interacció contínua entre emoció, pensament i acció. Les emocions influeixen

think and do. In turn, thoughts affect the way we experience emotions and actions. Yet furthermore, actions have repercussions on thoughts and emotions (Miralles, 2013).

From ages 6 to 12, emotional education becomes extremely important given that this is the period when the ability to acquire personal autonomy is developed, and when peer relationships in social life increases. This is why developing the capacity to understand one's own emotions and others', along with emotional regulation, are of interest at these ages, (Renom, 2012).

### Motor Action as the Motor of Play

The internal logic (IL) of motor play requires the player to participate intelligently in the interactions in which they must engage with the other players, the space, time and the material (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011; Parlebas, 2012).

By taking into consideration the criterion on the kind of motor interaction (relationship with others) we can distinguish four domains of motor action (Parlebas, 2012): (a) psychomotor, in which the participant acts alone (e.g., spinning tops); (b) cooperation, in which the players interact with one or more playmates (e.g., building human towers); (c) opposition, in which the player interacts with at least one adversary through body contact (e.g., arm wrestling or wrestling with another object; fencing); and (d) cooperation-opposition, in which there is both cooperation with playmates and opposition with adversaries (e.g., dodgeball).

Numerous studies (Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014) have shown that regardless of their nature, games generate states of wellbeing, since the very features of motor play are closely tied with positive emotional experiences (Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). However, play in social-motor games, that is, motor interaction with other players, even further heightens the positive emotions, primarily because of the players' cooperation (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015).

In parallel, the introduction of competition into games can influence the players' emotional experience,

constantment en el que pensem i en el que fem. Alhora, els pensaments afecten la forma d'experimentar les emocions i les accions. Però, a més, les accions repercuteixen en el pensament i en l'emoció (Miralles, 2013).

L'etapa dels 6 als 12 anys és un període durant la qual es desenvolupa la capacitat d'adquirir autonomia personal i d'augmentar les relacions entre iguals en la vida social, raó per la qual és important treballar amb els infants la capacitat per comprendre les pròpies emocions i les dels altres, juntament amb la regulació emocional (Renom, 2012).

### L'acció motriu com a motor del joc

La lògica interna (LI) del joc motor exigeix al jugador una participació intel·ligent en les relacions que ha de mantenir amb la resta de jugadors, espai, temps i material (Alonso, López de Sosoaga, & Segat, 2011; Parlebas, 2012).

A partir de prendre en consideració el criteri de tipus d'interacció motriu (relació amb els altres) es distingeixen quatre dominis d'acció motriu (Parlebas, 2012): (a) psicomotor, on el participant actua en solitari (el joc de la baldufa); (b) de cooperació, on els jugadors interaccionen mútuament amb un o més companys (la construcció de castells humans); (c) d'oposició, on el jugador interacciona amb almenys un adversari, mitjançant contacte corporal i.g. el pols de mans o amb un objecte extracorporal (l'esgrima); (d) de cooperació-oposició, on existeix tant col·laboració amb companys com oposició amb adversari (pilota presonera).

En diversos estudis (Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014) s'ha demostrat que els jocs independentment de la seva naturalesa generen estats de benestar, doncs els propis trets del joc motor estan estretament vinculats amb la vivència emocional positiva (Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). No obstant això, el fet de jugar en sociomotricitat, és a dir, interaccionant de forma motriu amb els altres jugadors, eleva encara més la intensitat d'emocions positives principalment per la col·laboració entre ells (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015).

Paral·lelament, la introducció de la competició en els jocs pot influir en la vivència emocional dels jugadors,

since they are different situations: games with the presence of competition in which the players are geared toward winning and the game ends in winners and losers, versus those where there is no competition (Harvey & O'Donovan, 2011; Helmsen, Koglin, & Petermann, 2012; Lavega, Alonso et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014).

### **Gender from the Physical Education Perspective**

The behavior between boys and girls is practically identical, considering that boys tend to express themselves more through features related to IL while girls show a slightly higher tendency to refer to external logic (EL), that is, to aspects external to the game which refer to the context or the individual characteristics of the players. Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna and Aires (2011) found that the most important aspect of IL are rules, while girls pay more attention to the motor relation. It is worth noting that the testimonies of men are always related to competitiveness while those of women are related to the positive interaction with peers. Based on the EL, the female gender refers to people's characteristics.

Likewise, Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) stated that boys gear most of their comments towards aspects of the IL of games, while females share these arguments with other aspects external to the motor situations proposed. Girls attribute the experience of positive emotions to the pleasure that comes from mutual assistance with others or the exchange of an object. Unlike boys, girls underscore other aspects associated with the context, such as having acted or laughed with a friend or having pleasant memories of a situation from their childhood.

Bearing in mind the literature consulted, we should consider that emotional education may lead to innovative educational actions to develop the motor behavior of children in an integrated fashion, encompassing the cognitive, physical, social and emotional capacities within the area of PE. It is essential to contribute to students' emotional learning through the development of emotional competencies (Bisquerra & Pérez, 2007), and motor activities, as well as teacher training based on the conclusions drawn. These can be borne in mind for future applications in the classroom depending on the motor and emotional objective that the teacher is seeking to reach, getting the students

ja que són situacions diferents els jocs amb presència de competició on s'orienta els jugadors a aconseguir la victòria i quedar diferenciats en guanyadors o perdedors, i aquells jocs on no existeix competició (Harvey & O'Donovan, 2011; Helmsen, Koglin, & Petermann, 2012; Lavega, Alonso et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014).

### **El gènere des de la perspectiva de l'educació física**

El comportament entre nois i noies és pràcticament equitatiu, considerant que els nois tendeixen més a expressar-se mitjançant trets relatius a la LI i les noies presenten una tendència lleugerament superior a la dels nois pel que fa a la lògica externa (LE), és a dir, a aspectes externs al joc que al·ludeixen al context o a les característiques individuals dels jugadors. Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna i Aires (2011) van identificar que l'aspecte de la LI més rellevant en el cas dels nois són les regles, mentre que les noies presten major atenció a la relació motriu. Destacant que sempre els testimoniatges dels homes estan vinculats a la competitivitat i els de les dones a la interacció positiva amb els companys. Des de la LE el gènere femení fa al·lusió a les característiques de les persones.

Igualment, Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) van afirmar que els nois orienten majoritàriament els seus comentaris cap a variables de la LI dels jocs mentre que el gènere femení comparteix aquests arguments amb altres aspectes externs a les situacions motrius proposades. Les noies atribueixen la vivència d'emocions positives al plaer que origina l'ajuda mútua amb altres persones o l'intercanvi d'un objecte. A diferència dels nois, les noies subratllen altres aspectes associats al context, com haver actuat o rigut amb una amiga o tenir records agradables d'una situació realitzada en la infància.

Tenint en compte la literatura consultada, hem de considerar que l'educació emocional pot originar accions educatives innovadores per desenvolupar la conducta motriu del nen de forma integral, abastant les capacitats cognitives, físiques, socials i emocionals dins de l'àrea de l'EF. És necessari contribuir a l'aprenentatge emocional de l'alumne mitjançant el desenvolupament de les competències emocionals (Bisquerra & Pérez, 2007) i la motricitat, així com la formació del professorat arran de les conclusions extretes, les quals es podran tenir en compte en futures aplicacions a l'aula segons l'objectiu motor i emocional que el docent es plantegi

involved in their own learning. For this reason, we asked the following research questions from the gender perspective: The experience of certain emotions during motor play is due to what? How does the presence of competition influence the students' emotional experiences?

Based on these theoretical arguments, the goal of the study is to analyze the positive emotional experience in cooperation-opposition games with competition according to the gender perspective.

## Material and method

### Participants

In this study, 213 students (101 boys and 112 girls) aged 10 to 12 in primary school in the Region of Murcia participated in this study ( $M = 10.78$ ;  $SD = 0.675$ ). The students' parents or legal guardians were informed and provided their consent for these students to participate.

### Procedure and Instrument

A cooperation-opposition game with competition was played in a 50-minute PE session. In this game, called *Ultimate*, the players were grouped into two equal-sized teams and had to pass a ball to their teammates without moving when throwing it, while their adversaries tried to intercept their passes. The goal was to try to take the ball to a marked space on the other side of the field to earn 1 point. The team with the most points won.

At the end of the game, the players identified their emotional experience through an *ad-hoc* instrument (Figure 1) which used eight graphic symbols (DeKlerk, Dada, & Alant, 2014) representing the facial expressions showing four positive emotions (happiness, joy, humor and affection) and four negative emotions (sadness, anger, fear and embarrassment) (Lazarus, 1991). The emotions were chosen considering their association with educational purposes (Bisquerra, 2010). Likewise, subjective comments were gathered which stressed the most significant aspects to justify this more intense emotion.

The design of the study falls within the semi-experiential methodology (McMillan & Schumacher, 2012) with a post-test, which gathered quantitative data along with subjective, qualitative comments.

aconseguir, involucrant l'alumne en el seu propi aprenentatge. Per això ens plantejem les següents preguntes de recerca, des de la perspectiva de gènere: a què es deu l'experimentació de determinades emocions durant el joc motor?, com influeix en la vivència emocional de l'alumnat la presència de competició?

D'acord amb aquests arguments teòrics, l'estudi es va plantejar com a objectiu analitzar la vivència emocional positiva en jocs de cooperació-oposició amb competició segons la perspectiva de gènere.

## Material i mètode

### Participants

En aquest estudi van participar 213 estudiants (101 nois i 112 noies) d'educació primària de la Regió de Múrcia, amb edats compreses entre 10 i 12 anys ( $M = 10.78$ ;  $DE = 0.675$ ). Els pares o tutors legals dels alumnes van ser informats de l'estudi i hi van donar el seu consentiment.

### Procediment i instrument

Es va realitzar un joc de cooperació-oposició amb competició dins d'una sessió de 50 minuts d'EF. En aquest joc, anomenat *Ultimate*, els jugadors, agrupats en dos equips equitativament, s'han de passar una pilota sense desplaçar-se al moment del llançament, mentre que els adversaris han d'interrompre les passades. L'objectiu final és intentar portar la pilota a un espai delimitat del camp contrari per obtenir 1 punt. Guanya l'equip que més punts aconsegueix.

Al finalitzar el joc l'alumnat va identificar la vivència emocional experimentada mitjançant un instrument *ad hoc* (fig. 1) a través de vuit símbols gràfics (DeKlerk, Dada, & Alant, 2014), que representaven expressions facials de quatre emocions positives (felicitat, alegria, humor i afecte) i quatre emocions negatives (tristesa, ira, por i vergonya) (Lazarus, 1991). Les emocions van ser seleccionades considerant la seva vinculació amb finalitats educatives (Bisquerra, 2010). Així mateix, es van recollir comentaris subjectius on destacaven els aspectes més significatius per justificar aquesta emoció més intensa.

El disseny de la recerca es va situar dins de la metodologia semiexperiential (McMillan & Schumacher, 2012) amb post-test, on es van recollir dades de naturalesa quantitativa al costat de comentaris subjectius de caràcter qualitatiu.

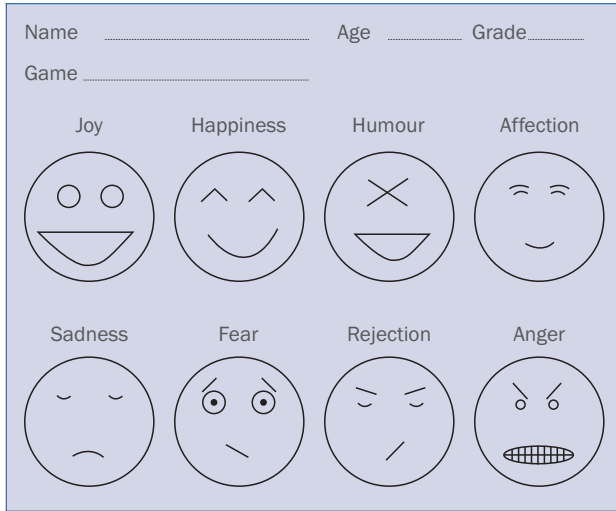


Figure 1. Ad-hoc emotional recognition instrument

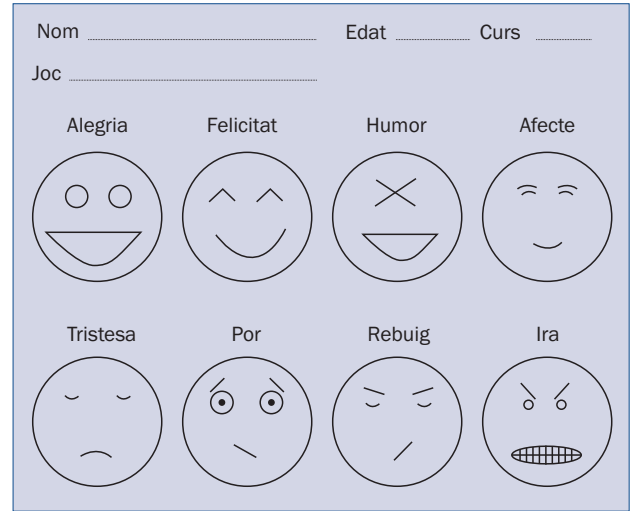


Figura 1. Instrument ad hoc de reconeixement emocional

**Analysis of Qualitative Data**

The comments on the most intense positive emotions were transcribed in a Microsoft Excel file. Following the analysis guidelines reviewed in studies like Lavega, Alonso et al. (2014), Lavega, Lagardera et al. (2014) and Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014), we first applied a deductive analysis in which each comment was classified according to the presence (1) or absence (0) of terms associated with the features of IL or EL (Table 1).

Categories	Description
IL	<ul style="list-style-type: none"> <li>relation: kind of motor relation among participants</li> <li>space: use of the playing field</li> <li>time: events that occurred during the game or winning/losing</li> <li>material: use of material to participate</li> <li>rules: specific characteristics of the game</li> </ul>
EL	<ul style="list-style-type: none"> <li>time: characteristics of the time and weather</li> <li>space: maintenance conditions of the playing field</li> <li>material: basic components of the game material</li> <li>relation: permanent attributes of the players</li> <li>people: features and temporary circumstances of the people</li> </ul>

IL: internal logic; EL: external logic.

Table 1. Deductive analysis, categories of IL and EL

**Anàlisi de les dades qualitatives**

Es van transcriure tots els comentaris sobre emocions positives més intenses a un arxiu Microsoft Excel. Seguint les pautes d’anàlisi revisades en estudis com els de Lavega, Alonso et al. (2014), Lavega, Lagardera et al. (2014) i Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) es va aplicar una primera anàlisi deductiva on cada comentari va ser classificat en funció de la presència (1) o absència (0) de termes associats a trets de la LI o de la LE (taula 1).

Categories	Descripció
LI	<ul style="list-style-type: none"> <li>relació: tipus de relació motriu entre participants</li> <li>espai: ús del terreny de joc</li> <li>temps: fets ocorreguts en el decurs del joc o guanyar/perdre</li> <li>material: ús del material per participar</li> <li>regles: característiques específiques del joc</li> </ul>
LE	<ul style="list-style-type: none"> <li>temps: característiques del temps i meteorologia</li> <li>espai: condicions de manteniment del terreny de joc</li> <li>material: components bàsics del material de joc</li> <li>relació: atributs permanents dels jugadors</li> <li>persones: trets i circumstàncies transitòries de les persones</li> </ul>

LI: lògica interna. LE: lògica externa.

Taula 1. Anàlisi deductiva, categories de LI i LE

	Features	%	Examples
IL	Time	41	"because we won"
	Rules	10.5	"this game was really fun"
	Relation	7.4	"I liked it because they worked with me"
EL	People	35.8	"the most important thing is to have fun"
	Relation	5.3	"happiness because I played with my friends"

**Table 2.** Features of IL and EL in positive emotional experiences

	Trets	%	Exemples
LI	Temps	41	"perquè hem guanyat"
	Regles	10.5	"aquest joc ha estat molt divertit"
	Relació	7.4	"m'ha agradat perquè han col·laborat amb mi"
LE	Persones	35.8	"el que compta és divertir-se"
	Relació	5.3	"felicitat perquè he jugat amb els meus amics"

**Taula 2.** Trets de la LI i LE sobre vivència emocional positiva

In some messages, more than one category associated with the IL and EL of the motor situation may appear, given that the complete text of each comment was considered.

Later we proceeded to the inductive analysis, where we extracted macro- and micro-categories of wellbeing that best fit the emotional experience of the players, and finally we obtained the frequency with which the categories appeared.

## Results

### Aspects of IL and EL in the Subjective Experience

The participants' explanations alluded to aspects of IL to justify the positive emotional experience in 42.6% of the cases, while 37.7% of the comments simultaneously referred to features of both IL and EL. However, narrations associated exclusively with features of EL accounted for 19.7%. *Table 2* shows the detailed percentages of the features of IL and EL, along with examples of comments.

The other features like space and the object of the IL or time, space and object belonging to the EL were not mentioned.

Comments were found in which several features of IL were mentioned simultaneously, such as "because the team worked well and we won", or several features of EL, such as "I'm happy because I played with my friends", and some narrations combine features of IL and EL, such as "I'm happy because I won and I had fun with this game".

*Table 3* shows the results by gender and the features of IL and EL mentioned.

En alguns missatges podia aparèixer més d'una categoria associada a la LI i a la LE de la situació motriu, ja que es va considerar el text complet de cada comentari.

Posteriorment es va procedir a l'anàlisi inductiva, on es van extreure macro i microcategories de benestar més ajustades a l'experimentació emocional dels jugadors i, finalment, es va obtenir la freqüència d'aparició de categories.

## Resultats

### Aspectes de la lògica interna i externa en la vivència subjectiva

Els participants van al·ludir en les seves explicacions amb un percentatge de 42.6% a aspectes de la LI per justificar la vivència emocional positiva, amb un percentatge de 37.7% van fer referència simultàniament en els seus comentaris a trets tant de la LI com de la LE. Mentre que en les narracions vinculades únicament a trets de la LE es va obtenir un percentatge de 19.7%. En la *taula 2* es mostren els percentatges detallats dels trets de LI i LE al costat d'exemples de comentaris.

La resta de trets com espai i objecte de la LI o temps, espai i objecte pertanyents a la LE no es van indicar.

Es van trobar comentaris en els quals apareixien esmentats simultàniament diversos trets de la LI, com "perquè l'equip ha funcionat molt bé i hem guanyat" o de la LE com "estic feliç perquè he jugat amb els meus amics", i narracions combinaven trets de la LI i de la LE, com "estic content perquè he guanyat i m'he divertit amb aquest joc".

A la *taula 3* es mostren els resultats obtinguts segons el gènere i els trets de la LI i LE esmentats.

	Features	Boys (%)	Girls (%)
IL	Time	41.2	39.1
	Rules	20.6	7.8
	Relation	0	10.9
EL	People	29.4	37.5
	Relation	8.8	4.7

**Table 3.** Features of IL and EL mentioned in the subjective explanations about the positive emotional experience, by gender

	Trets	Nens (%)	Nenes (%)
LI	Temps	41.2	39.1
	Regles	20.6	7.8
	Relació	0	10.9
LE	Persones	29.4	37.5
	Relació	8.8	4.7

**Taula 3.** Trets de la LI i LE esmentats en funció del gènere

### Macro- and Micro-Categories Resulting from the Subjective Experience

Another inductive categorization more fitting the details that the participants described in their comments was applied (Table 4).

With the analysis of the complete text in the comments, we found simultaneous mentions of different macro-categories in the same comment, such as “because we won” (wellbeing because of winning), “I laughed” (wellbeing because of laughter) and “I had fun” (wellbeing because of fun).

Likewise, the comments were analyzed from the gender perspective (Table 5) in order to ascertain whether or not there were differences between boys and girls when they justified their positive emotional experience during the cooperation-opposition game with competition.

### Macro i microcategories conseqüents de la vivència subjectiva

Es va aplicar una altra categorització de caràcter inductiu més ajustada als detalls que els participants descrivien en els seus comentaris (taula 4).

Amb l’anàlisi de text complet en els comentaris es van trobar mencions simultànies de diferents macrocategories en un mateix comentari, tals com “perquè hem guanyat (benestar per guanyar), he rigut (benestar per riure) i m’ho he passat bé (benestar per diversió)”.

De la mateixa manera, els comentaris van ser analitzats des de la perspectiva de gènere (taula 5), amb la finalitat d’esbrinar si existien o no diferències entre nens i nenes quan justifiquen la seva vivència emocional positiva experimentada durant un joc de cooperació-oposició amb competició.

Macro-categories and micro-categories of wellbeing	%
because of winning	33.5
feels happy because they won	17.6
feels happy because their team won	9.4
feels happy because their team won big	2.4
because of fun	19.8
enjoys playing	17.6
because of laughter	8
feels good laughing when playing	8.2
because of teamwork	6.9
feels that the entire team worked together	5.9
feels that the team worked with him	2.4
despite losing	6.9
feels happy even though their team lost	5.5
because of playing with friends	5.7
had fun playing with friends	5.4
because of liking the game	3.4
because of participating	3.4
because of the emotion experienced: joy and compassion	2.3
because of efficacy in the game	2.3
despite the emotion felt: insecurity or fear	2.3

**Table 4.** Macro- and micro-categories extracted through inductive analysis

Macrocategories i microcategories de benestar	%
per guanyar	33.5
se sent feliç perquè ha guanyat	17.6
se sent feliç perquè el seu equip ha guanyat	9.4
se sent feliç perquè el seu equip ha guanyat amb diferència	2.4
per diversió	19.8
gaudeix jugant	17.6
per riure	8
li produeix benestar riure mentre juga	8.2
per col·laboració de l'equip	6.9
sent que l'equip complet ha col·laborat	5.9
sent que l'equip ha col·laborat amb ell	2.4
malgrat haver perdut	6.9
se sent feliç encara que el seu equip ha perdut	5.5
per jugar amb amics	5.7
s'ha divertit jugant amb els seus amics	5.4
per agradar el joc	3.4
per participar	3.4
per emoció sentida: alegria i compassió	2.3
per eficàcia en el joc	2.3
a pesar de l'emoció sentida: inseguretat o por	2.3

**Taula 4.** Macrocategories i microcategories extretes mitjançant anàlisi inductiva



Macro-categories of wellbeing	Boys (%)	Girls (%)
because of winning	46.7	26.8
because of fun	26.7	16.1
because of laughter	6.7	8.9
because of playing with friends	6.7	5.3
because of liking the game	3.3	3.6
because of teamwork	0	10.7
despite defeat	0	10.7
because of participating	0	5.3
because of the emotion experienced: joy and compassion	0	3.6
because of efficacy in the game	0	3.6
despite cheating	3.3	0
despite not liking the game	3.3	0
despite the emotion felt: insecurity or fear	0	1.8
because of effort	0	1.8
because of because of the other team	0	1.8
because of personality	1.2	0

**Table 5.** Analysis of macro-categories extracted by gender

Macrocategories de benestar	Nens (%)	Nenes (%)
per guanyar	46.7	26.8
per diversió	26.7	16.1
per riure	6.7	8.9
per jugar amb amics	6.7	5.3
per agradar el joc	3.3	3.6
per col·laboració de l'equip	0	10.7
malgrat haver perdut	0	10.7
per participar	0	5.3
per emoció sentida: alegria i compassió	0	3.6
per eficàcia en el joc	0	3.6
a pesar de las trampes	3.3	0
a pesar de no agradar el joc	3.3	0
a pesar de l'emoció sentida: inseguretats o por	0	1.8
per esforç	0	1.8
per equip contrari	0	1.8
per personalitat	1.2	0

**Taula 5.** Anàlisi de macrocategories extretes en funció del gènere

## Discussion

The main purpose of this study was to analyze, from the gender perspective, the relationship between practicing a cooperation-opposition game with competition and aspects that influence the experience of positive emotions.

### Internal Logic as a Motor to Arouse Positive Emotions

The analysis of the qualitative data showed that the students in primary education primarily paid attention to features of IL to justify their experience of the most intense positive emotions in a cooperation-opposition game with competition, just as in the studies by Lagardera et al. (2011), Lavega, Lagardera et al. (2014), Miralles (2013) and Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014). This may be due to the close ties between positive emotional experiences and the characteristics of the IL, given that they determine the way the player acts (Alonso et al., 2011).

On the other hand, the simultaneous combination of features of IL and EL as a second way of justifying the emotional experience showed that students base themselves primarily on the rules, time, material, relation and space as the main elements of the game itself to justify what they felt, but they did

## Discussió

L'objectiu principal del present estudi va ser analitzar, des de la perspectiva de gènere, la relació entre la pràctica d'un joc de cooperació-oposició amb competició i aspectes que influeixen en l'experimentació d'emocions positives.

### La lògica interna com a motor per suscitar emocions positives

L'anàlisi de les dades qualitatives va mostrar que aquests estudiants d'educació primària van atendre principalment a trets de la LI per justificar la seva experimentació d'emocions positives més intenses en un joc de cooperació-oposició amb competició, igual que en estudis de Lagardera et al. (2011), Lavega, Lagardera et al. (2014), Miralles (2013) i Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014). La raó potser és l'estreta vinculació existent entre la vivència emocional positiva i les característiques de la LI, ja que aquestes determinen la manera d'actuar del jugador (Alonso et al., 2011).

D'altra banda, la combinació simultània de trets de la LI i de la LE com a segona manera de justificar la vivència emocional va mostrar que els alumnes es van basar principalment en les regles, el temps, el material, la relació i l'espai com a elements propis del joc per justificar el que van sentir, però no van oblidar el

not forget the context in which the motor situation took place, similar to other studies (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). This may be due to students' psychological and social development, because at this stage, specifically ages 6 to 12, children are seeking to strengthen interpersonal relationships with their peers. Hence, they attach equal importance to the EL of the game, more specifically to playing with friends of laughing and having fun with them (Renom, 2012).

### **Gender and Internal/External Logic of the Game for the Positive Emotional Experience**

This study shows that in this specific case gender showed two very different trends. Boys primarily justified their experience of positive emotions with IL variables, while girls shared these arguments with other external aspects that influenced the motor situation proposed. This finding is corroborated by the results of other studies (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). In their comments, boys mentioned elements of the IL of the game, while the girls shared these arguments with others external to the game. Girls attributed their experience of positive emotions to the wellbeing that comes from helping each other, exchanging laughter or playing with a friend. Thus, unlike boys, they do not ignore those aspects which also enrich this motor situation.

Based on the IL, the boys referred to time and the rules, just like the girls, who also mentioned time more frequently, although unlike the boys, other aspects related to social relationships were also significant to girls. Specifically, the girls stressed the motor interaction as a feature of the IL, as they deemed cooperation among the entire team important, as well as the fact that the team cooperated with them and they did not feel rejected. This may be due to the close relationship between positive emotions and cooperation (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015). These findings match those of another study by Lagardera et al. (2011), which found that girls attached more importance to social relationships and to the characteristics of people than boys, who found winning much more important in a competitive game. However, the development of the study offers new

context on es va desenvolupar aquesta situació motriu, com va succeir en altres recerques (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Probablement, a causa del desenvolupament psicoevolutiu i social en el qual es troba aquest alumnat, ja que en aquesta etapa, concretament dels 6 a 12 anys, els nens i nenes busquen afermar relacions interpersonals amb els seus iguals, motiu pel qual els infants concedeixin tanta importància a la LE del joc, més concretament, al fet de jugar amb amics o riure i gaudir-ne amb ells (Renom, 2012).

### **Gènere i lògica interna/externa del joc per a la vivència emocional positiva**

Aquest estudi va posar de manifest que el gènere en aquest cas concret va establir dues tendències molt diferenciades. Els nens van justificar majoritàriament la seva experimentació d'emocions positives amb variables de la LI, mentre que les nenes van compartir aquests arguments amb altres aspectes externs que van influir en la situació motriu proposada. Aquesta troballa es corrobora amb els resultats d'altres recerques (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Els nens van al·ludir en els seus comentaris a elements de la LI del joc, mentre que les nenes van compartir aquests arguments al costat d'uns altres d'àmbit extern al joc. Les nenes van atribuir la vivència d'emocions positives al benestar que origina l'ajuda mútua amb altres persones, l'intercanvi de somriures o jugar amb una amiga, doncs a diferència dels nens elles no obliden aquests aspectes que també enriqueixen aquesta situació motriu.

Des de la LI el gènere masculí va fer referència al temps i a les regles, igual que el gènere femení, que també va al·ludir amb major freqüència al temps, encara que a diferència dels nois, els van ser significatius aspectes relatius a les relacions socials. Concretament, les noies van destacar la interacció motriu com a tret de la LI en considerar important la col·laboració de l'equip complet o que aquest cooperés amb elles i no sentir-se rebutjades, potser es deu a l'estreta relació entre les emocions positives i la col·laboració (Desivilya & Yagil, 2005; Velázquez, 2015). Aquestes dades van coincidir amb un altre estudi de Lagardera et al. (2011) on s'afirmava que les nenes atorgaven major importància a les relacions socials i a les característiques de les persones, a diferència dels nens, en qui guanyar era molt més rellevant en un joc competitiu. No obstant això, el desenvolupament d'aquesta recerca aporta com a novetat que les nenes, igual que els nens,

insight into the fact that within IL, both girls and boys consider winning or losing the game to be important (Harvey & O'Donovan, 2011). However, it is also true that girls bear in mind the internal relation they have with the other players to justify their positive emotions, unlike boys, who did not mention this in any comment.

With regard to EL, both boys and girls justified their positive emotions with the "people" variable with high values, stressing aspects related to the context such as having played with their friends or having laughed during the motor practice. These results are corroborated by those obtained in the study by Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014).

### **The Logic of the Game Analyzed from the Macro- and Micro-Categories by Gender**

Based on the IL considering the motor relation which happens in the game, the girls showed a notable difference compared to the boys, given that they considered the fact that the entire team worked together or cooperated with them to justify their positive emotional experience. This shows that during play, girls tend to more readily experience fear or insecurity at being rejected by the team or by a specific player than boys (Helmsen et al., 2012), but at the end of the game they manage to experience a sense of wellbeing. This may have been due to females' higher emotional facilitation skills than males, meaning their willingness to always conduct their emotions positively in unpleasant situations (Castro-Schilo & Kee, 2010; Farrelly & Austin, 2007; McIntyre, 2010). Likewise, this justifies the fact that the comments in which wellbeing was justified despite defeat or despite the emotion felt only came from the girls. On these occasions, even when they lost, girls attached more importance to cooperating with classmates or laughing and playing with their friends. However, being on the losing team was still important in recognizing their emotional experience. In this sense, when the decision is taken to use competition with primary students, it is essential to ensure that they all have the same chance of winning somewhat regularly (Miralles, 2013). In this way, we are fostering the experience of positive emotions along with healthy lifestyles and subjective wellbeing.

dins de la LI també consideren important el fet de ser guanyador o perdedor en el joc (Harvey & O'Donovan, 2011). Encara que sí que és cert que elles tenen en compte la relació interna que es manté amb la resta de jugadors com a justificant de les seves emocions positives a diferència dels nois, que en cap comentari va ser esmentada.

En relació amb la LE, tant els nois com les noies van justificar amb valors elevats les seves emocions positives amb la variable persones, subratllant aspectes associats al context com haver jugat amb els seus amics o rigut durant la pràctica motriu, aquests resultats es corroboren amb els obtinguts en la recerca de Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014).

### **La lògica del joc analitzada des de les macro i microcategorías, en funció del gènere**

Des de la LI, considerant la relació motriu que succeeix en el joc, les nenes van mostrar una notable diferència en relació amb els nens, ja que van considerar rellevant per a la justificació de la seva vivència emocional positiva que l'equip complet col·laborés o que aquest cooperés amb elles. Aquest fet va mostrar que les nenes, a diferència dels nens, durant el joc solien estar més predisposades a experimentar por o inseguretats a sentir-se rebutjades per l'equip o per un jugador en concret (Helmsen et al., 2012), però en finalitzar el joc aconseguen experimentar una sensació de benestar. Potser aquest fet es degui a l'habilitat de facilitació emocional que posseeix el gènere femení enfront dels homes, entesa com la predisposició a dirigir sempre les seves emocions de manera positiva davant situacions desagradables (Castro-Schilo & Kee, 2010; Farrelly & Austin, 2007; McIntyre, 2010). De la mateixa manera, queda justificat el fet que els comentaris en els quals es va justificar benestar malgrat haver perdut o malgrat l'emoció sentida únicament pertanyessin a les nenes. Elles van concedir més importància en aquestes ocasions, àdhuc havent perdut, al fet de col·laborar amb companys i riure o jugar amb els seus amics. No obstant això, el resultat perdedor segueix sent rellevant per reconèixer la seva vivència emocional. En aquest sentit, quan es decideix utilitzar la competició amb alumnat de primària és necessari garantir que tots tinguin les mateixes possibilitats de guanyar amb certa regularitat (Miralles, 2013). D'aquesta manera s'afavoreix la vivència d'emocions positives al costat d'estils de vida saludable i de benestar subjectiu.

## Conclusions

Based on the objective, the results and the analysis performed, we can make the following statements:

1. Students in primary school mainly justify their positive emotional experience with features of the IL of the game, followed by a simultaneous combination of features of the IL and the EL, leaving emotions justified solely by contextual aspects of the motor practice in last place.

2. Males primarily justified their experience of positive emotions with aspects of the IL: time (being winner or loser) and rules.

3. In their narrations, females simultaneously alluded to features of the IL and EL. Based on the IL, the variables were time and relation, the latter ignored by the boys; based on the EL, they cited having played with their friends or laughed during the motor practice.

Finally, we should note certain aspects which were only able to be distinguished through the macro- and micro-categories, according to gender:

4. Within the feature of relation in IL, the girls justified their positive emotions by cooperation with the entire team or the team cooperating with them, revealing that they feel a fear of being rejected on the team or by some particular member of the team.

5. Likewise, even though the girls considered winning or losing the game important in justifying their positive emotions, when losing they prioritized a sense of wellbeing caused by cooperation with their classmates or laughing or playing with friends.

## Educational Applications

The results of this study show the need to learn more about the relationship between the practice of motor games and the experience of emotions. In the field of PE, the use of motor games allows students to experience a wide range of emotions. From the theoretical standpoint, it is necessary to keep researching this topic, especially in primary school. From a methodological standpoint, this article shows the need to use both qualitative data and inductive analysis because of their important contributions to the area of emotional experienced based on true educational practice.

## Conclusions

D'acord amb l'objectiu plantejat, els resultats obtinguts i l'anàlisi realitzada, podem establir les afirmacions següents:

1. L'alumnat de l'etapa de primària va raonar principalment la seva vivència emocional positiva amb trets de la LI del joc, seguida de la combinació simultània de trets de la LI i de la LE, deixant en últim lloc les emocions justificades solament amb aspectes contextuais de la pràctica motriu.

2. El gènere masculí va justificar principalment la seva experimentació d'emocions positives amb aspectes de LI: temps (ser guanyador o perdedor) i regles.

3. El gènere femení va al·ludir simultàniament en les seves narracions a trets de la LI i de la LE. Des de la LI les variables temps i relació, aquesta última ignorada pels nois, i des de la LE haver jugat amb els seus amics o rigut durant la pràctica motriu.

Finalment, es detallen aspectes que només han pogut ser diferenciats mitjançant les macro i microcategories, en funció del gènere:

4. Les nenes, dins del tret de relació de la LI, van raonar les seves emocions positives amb la col·laboració de l'equip complet o amb el fet que aquest cooperi amb elles, considerant així que senten por a sentir-se rebutjades per l'equip o per algun membre d'aquest en particular.

5. Així mateix, encara que les noies van considerar important el fet de guanyar o perdre en el joc per justificar les seves emocions positives, davant la derrota van prioritzar una sensació de benestar provocada per la col·laboració amb companys o per riure i jugar amb amics.

## Aplicacions educatives

Els resultats d'aquest estudi mostren la necessitat de conèixer millor la relació entre la pràctica de jocs motors i l'experimentació d'emocions. Des de l'àrea d'EF, l'ús dels jocs motors permet als estudiants experimentar un gran repertori de vivències emocionals. Des del punt de vista teòric, és necessari seguir investigant sobre aquest tema, i sobretot, en l'etapa d'educació primària. Des d'un punt de vista metodològic, l'article mostra la necessitat de tractar amb dades de caràcter qualitatiu i anàlisi inductiva, per la important contribució que fa a l'àmbit de la vivència emocional basat en la veritable pràctica educativa.

## Acknowledgements

The authors benefited from a cooperation grant in the Department of Artistic, Musical and Dynamic Expression at the University of Murcia (2014 – 2015) from the Ministry of Education, Culture and Sport.

## Conflict of Interests

None.

## References | Referències

- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- 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. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. A I. Martínez, R. Cayero & J. Calleja (Coord.), *Investigación e innovación en el deporte* (pàg. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297
- Castro-Schilo, L., & Kee, D. W. (2010). Gender differences in the relationship between emotional intelligence and right hemisphere lateralization for facial processing. *Brain and Cognition*, 73(1), 62-67. doi:10.1016/j.bandc.2010.03.003
- DeKlerk, H. M., Dada, S., & Alant, E. (2014). Children's identification of graphic symbols representing four basic emotions. Comparison of Afrikaans-speaking and Sepedi-speaking children. *Journal of Communication Disorders*, 52, 1-15. doi:10.1016/j.jcomdis.2014.05.006
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management. The Case of Work Teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69. doi:10.1108/eb022923
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educació física emocional a secundària. El paper de la sociomotricitat. *Apunts. Educació Física i Esports* (117), 23-32. doi:10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2014/3).117.02
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1043-1063. doi:10.1080/02699930601069404
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(6), 767-787. doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschooler. The mediating role of social information. *Child Psychiatry Human Development*, 43(1), 87-101. doi:10.1007/s10578-011-0252-3
- Lagardera, F. (1999). La lògica esportiva i les emocions. Les seves implicacions en l'ensenyament. *Apunts. Educació Física y Esports* (56), 99-106.

## Agraïments

Agraïm la concessió d'una beca del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, en el Departament d'Expressió Plàstica, Musical i Dinàmica de la Universitat de Múrcia (2014-2015).

## Conflicte d'interessos

Cap.

- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Revista Tándem Didáctica de la educación física*, 18, 79-101.
- Lagardera, F., Lavega, P., Sáez de Ocariz, U., Serna, J., & Aires, P. (octubre, 2011). Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. doi:10.1080/02701367.2014.961048
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 617-622. doi:10.1016/j.paid.2009.12.019
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions* (Tesi doctoral inèdita). Universitat de Lleida, Lleida, Espanya.
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Renom, A. (Coord.) (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 - 12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. doi:10.6018/j/194091
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.