

## ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios

### Is the emotional experience gender question? Analysis playing opposition games in university students

Gemma Gea García, José Ignacio Alonso Roque,  
Juan Pedro Rodríguez Ribas y María Fuensanta Caballero García

\*Universidad Católica San Antonio de Murcia

\*\*Universidad de Murcia

\*\*\*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Gales (Reino Unido), EADE-Málaga

\*\*\*\*Universidad de Murcia

#### Resumen

*El conocimiento de la vivencia emocional en contextos educativos motrices es un aspecto poco analizado por la literatura especializada. En cambio los docentes se enfrentan a situaciones en las que las emociones y su gestión son claves para el desarrollo profesional. Dentro de la Educación física, este conocimiento es todavía más relevante, teniendo en cuenta la naturaleza motriz del contenido. El objetivo de este estudio fue identificar las intensidades emocionales suscitadas durante la práctica de juegos deportivos de oposición con y sin competición en función del género. Participaron 169 estudiantes los cuales cumplimentaron el cuestionario GES al finalizar cada una de las actividades. Las ecuaciones de estimación generalizadas mostraron diferencias significativas ( $p < .001$ ) en las variables tipo de emoción, resultado y género. Las emociones positivas fueron vivenciadas con mayor intensidad que el resto en todos los juegos. El tipo de resultado arrojó diferencias de forma que compitiendo la intensidad emocional fue mayor que para los juegos sin competición. El género fue determinante en las variaciones emocionales. Las chicas experimentaron intensidades mayores con independencia del resultado obtenido.*

*Palabras clave:* diferencias de género; juego tradicional; emoción; educación física.

---

**Correspondencia:** José Ignacio Alonso Roque, [jialonso@um.es](mailto:jialonso@um.es), Facultad de Educación. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Universidad de Murcia. Avenida Teniente Flomesta, 5, 30003, Murcia.

## Abstract

*The knowledge of the emotional experience in driving educational contexts is an aspect rarely analyzed by specialized literature. However, teachers face situations where emotions and their management are key to professional development. In physical education, this knowledge is even more relevant given the driving nature of the content. The aim of this research was to identify emotional intensities during competitive and non-competitive practice of opposition sports games according to the participant's gender. 169 students participated and completed the GES questionnaire at the end of each activity. Generalized estimating equations showed significant differences ( $p < .001$ ) in the variable types of emotion, outcome and gender. Positive emotions were experienced more intensely than the rest of emotions during games. The data also showed that the emotional intensity in competitive games were higher than those without competition. Gender was a determining factor in the emotional variations. Girls experienced greater intensities regardless of the obtained result.*

*Keywords:* gender; traditional sports; emotions; physical education.

## Introducción

El ámbito educativo es un sistema complejo y variable, donde los procesos de enseñanza aprendizaje se ven influenciados por elementos de tipo emocional, social, personal, ambiental o económico (Järvenoja & Järvelä, 2005; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013a). Dentro de este sistema Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2003) afirman que la práctica de la Educación física (EF) y del deporte se ha revalorizado hacia una posición privilegiada y como escenario propicio para la formación integral del alumnado.

Actualmente en el ámbito de la EF los estudios han variado su enfoque. Tradicionalmente los aprendizajes se relacionaban con el desarrollo de conocimientos y capacidades cognitivas (Molero, Ortega & Moreno, 2010), dejando de lado la faceta de la afectividad (Alonso, Gea & Yuste, 2013). A día de hoy, existe la necesidad de incorporar aspectos emocionales, sociales y culturales como pilares educativos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las emociones se han instaurado como un agente prioritario para la adquisición de las competencias marcadas en el currículo educativo, siendo determinantes para que el alumnado aprenda a gestionar y regular su comportamiento (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014). Tal y como afirman Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011), la EF presenta infinidad de actividades que activan en los estudiantes diferentes emociones, lo que la hace adecuada para el estudio emocional. Sin embargo, en este ámbito el papel de las emociones está por explorar (Bisquerra, 2000), centrándose la mayoría de las investigaciones en el campo deportivo (Lazarus, 2000).

## La importancia de las emociones en el contexto escolar para educación física

Bisquerra (2003) define las emociones como un estado complejo del organismo, que se caracteriza por una excitación o perturbación ante un evento interno o externo que predispone a una respuesta organizada y condicionada por aspectos de carác-

ter fisiológico, comportamental, cognitivo y social (Frijda, 2008). Esto condiciona la reacción de la persona de acuerdo con la valoración subjetiva de un acontecimiento, que en nuestro caso sería un juego deportivo (Alonso, Lavega & Gea, 2013).

Lazarus (1991) a través de su Teoría Relacional-Cognitiva- Emocional establece que estas respuestas emocionales son específicas y se relacionan con la manera de evaluar el resultado de una situación. La persona evalúa la situación deportiva en función de la atribución de significados que haga y del contexto deportivo (compitiendo o no; recreándose, etc.) en el que juegue. Completando esta clasificación, Bisquerra (2000) establece una categoría más para las emociones, lo que permite diferenciar entre emociones positivas, negativas y ambiguas, según se cumplan o no las expectativas. Este mismo autor afirma que su estudio permite conocer la conducta y facilita el aprendizaje de habilidades sociales. Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) o Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), señalan que educar en la adquisición de competencias emocionales permite explicar la relación entre la persona y el ambiente, siendo esencial para el desarrollo integral del alumnado. Esto facilita el conocimiento de los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro del aula de EF, dónde la capacidad de reconocer y comprender el porqué de las emociones suscitadas ante las diferentes prácticas motrices, es valioso en la formación (Pekrun, Goetz & Titz, 2002). La EF permite promover aprendizajes a través de la acción motriz con un carácter vivencial e interactivo, lo que le confiere un papel relevante a la emoción y afectividad dentro del ámbito educativo (Parlebas, 2001).

Por lo tanto el docente es otra pieza clave dentro de la concienciación emocional del alumno, para mejorar su intervención y provocar un reajuste de la realidad educativa vivenciada en el aula (Calderón & Martínez de Ojeda, 2014). La mejora del sistema educativo se basa en un colectivo con suficiente preparación, de carácter eminente teórico-práctico (Sánchez Gómez & García-Varcárcel, 2002) y donde el aprendizaje como alumno determina el papel del futuro docente.

## **El juego y la vivencia emocional en educación física**

El juego motor se puede considerar una microsociedad con reglas, normas y formas de relación que orientan la conducta y la relación surgida entre los sujetos participantes. Es un fenómeno digno de estudio dentro de la EF por sus valores afectivos, cognitivos, sociales y motrices (Alonso & Yuste, 2014).

Desde la perspectiva afectiva, el juego es un escenario privilegiado que favorece los procesos de aprendizaje emocional. Su práctica genera una vivencia intensa de reacciones emocionales (Alonso et al., 2013a, b; Lavega, Araújo & Jaqueira, 2013; Lavega et al., 2013a). Es una manifestación motriz que favorece aprendizajes activos e interactivos, que permiten la dosificación del esfuerzo físico, la toma de decisiones, expresar y manejar emociones como proceso de alfabetización emocional en EF.

Desde lo social y cultural, el juego es una manifestación motriz tradicional. Permite la transmisión de experiencias sociales e individuales, que orientan la conducta del jugador (Lavega, March & Filella, 2013), y en muchas ocasiones como se verá más ade-

lante, lo condiciona. Comprender la relación que se establece entre los distintos juegos deportivos y las emociones es el camino correcto para realizar un diseño, aplicación y evaluación de los programas educativos.

Parlebas (2001) y Lagardera (1999) definen el juego deportivo como un laboratorio de reacciones emocionales, lo que propicia para cada alumno una vivencia diferente y personal de la sesión de EF. Lavega et al. (2013c) aluden como motivo de este cambio conductual y emocional la distinción por tipo de juego deportivo de las diferentes situaciones motrices a plantear. Esto permite conocer las implicaciones tanto físicas como personales que determinan el comportamiento del alumnado.

Por ello, en este estudio se siguió la Teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001), que clasifica las situaciones motrices de aprendizaje a partir de la noción de dominio de acción motriz. Este modelo muestra cuatro familias de juegos deportivos: (a) Juegos Psicomotores o individuales, con ausencia de interacción con otros jugadores (p. ej. lanzamientos en atletismo, juegos de bolos, juegos de comba individuales, etc.), (b) Juegos Cooperativos, en los que existe una interacción de ayuda entre los participantes (p. ej. natación sincronizada, juegos de comba cooperativa, gimnasia rítmica por equipos, etc.), (c) Juegos de Oposición, donde la interacción motriz es antagónica ente los participantes (p. ej. judo, juegos de pulso o de lucha, etc.) y (d) Juegos de Cooperación- Oposición, con una interacción motriz que establece relaciones de solidaridad y colaboración, con el fin de superar a los adversarios (p.ej. Voleibol, baloncesto o balón prisionero). Esta clasificación se erige como una herramienta de programación de la enseñanza extraordinaria, ya que cada familia de juegos deportivos se asocia al desencadenamiento de conductas motrices que se identifican con las variaciones emocionales vivenciadas (Lavega et al. 2011).

Por otro lado, existe la posibilidad de clasificar cada uno de los cuatro dominios de acción motriz en juegos con o sin victoria (Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga & Oiarbide, 2014), donde se debe afrontar la posibilidad del éxito o del fracaso en el desempeño motriz. Los juegos deportivos con victoria son aquellos que presentan un marcador, o lo que es lo mismo, están caracterizados por la competición, lo que permite clasificar a los jugadores en ganadores o perdedores. Los juegos deportivos sin victoria son aquellos que carecen de marcador, y por tanto, su base no es la competición, careciendo de memoria o final establecido.

Con respecto al dominio de acción motriz, Lavega et al. (2013a) encontraron que los juegos de oposición mostraban niveles emocionales menores que para los juegos de cooperación, mientras que al compararlos con los juegos de cooperación- oposición, las intensidades emocionales fueron superiores. En los juegos de oposición, la atención del jugador se centra exclusivamente en el rival. Mientras en el resto de situaciones sociomotrices es necesario que el mismo jugador centre su atención en alcanzar los objetivos compartidos con sus compañeros, o bien realice esto mismo a la vez que trata de vencer al oponente. En las situaciones motrices de oposición, los jugadores deben oponerse a uno o más rivales que muestran intereses opuestos para alcanzar el objetivo, activando competencias motoras asociadas a la toma de decisiones, la anticipación de movimientos, la percepción de las acciones rivales y el desafío del resto de jugadores, lo que provoca variaciones emocionales intensas y específicas, condicionadas por la respuesta y la experiencia motriz vivenciada (Arruza et al., 2011; Cantón & Checa, 2012).

## **El género como factor en la vivencia emocional en el área de educación física**

Dentro del ámbito educativo se ha considerado el estudio del género prioritario (Alvariñas, Fernández Villarino & López Villar, 2009), ya que aporta evidencias sobre las variaciones de comportamiento determinado no sólo por las diferencias biológicas sino por concepciones estereotipadas (Bar-On, 2006; Feldman, Lane, Sechrest & Schwartz, 2000). Las creencias heredadas y asumidas por la sociedad y definidas como estereotipo poseen un carácter prescriptivo, de construcción cultural que evidencia diferencias por sexo basadas en la interiorización de roles sociales tradicionalistas. La EF puede identificarse con modelos conductuales ya que contiene aprendizajes procedimentales de gran capacidad relacional (Sáez de Ocariz et al., 2014) condicionado por el tipo de práctica deportiva.

La diferente experiencia motriz del alumnado según el género (González Pascual, 2005) parece mantenida en la EF, que ha respondido a un patrón hegemónico masculino asociado a actividades de fuerza, contacto corporal, desplazamiento y competición y femenino identificada flexibilidad, juegos que evitan el contacto corporal (Díaz-Aguado & Marín, 2011; Knoppers & Elling, 2001; Pavón & Moreno-Murcia, 2008).

El juego deportivo no está exento de ésta hegemonía masculina (Lavega et al., 2013b) con claras diferencias según el tipo de práctica. La práctica motriz se asocia con una cultura lúdica y deportiva que no es neutra, sino que se transmite asociada al género. Esto avoca a una separación por sexo, puesto que existen prácticas motoras que culturalmente se identifican como más apropiadas según el sexo. No es de extrañar que el comportamiento emocional esperado para unos y otros sea diferente en cada situación motora de práctica (Alonso et al., 2013b; Lavega et al., 2013a, c; Sáez de Ocariz et al., 2014). El género es una categoría cultural determinante en las valoraciones subjetivas realizadas por las personas (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo & Rodrigues, 2014), lo que puede provocar una variación de las respuestas emocionales ante el juego deportivo justificando el interés de este estudio.

A partir de este marco teórico de referencia, el objetivo del presente artículo fue analizar la vivencia emocional que suscita la práctica de situaciones motrices de oposición con y sin competición en función del género.

### **Método**

#### **Participantes**

Participaron 169 estudiantes del Grado de Educación Primaria, Mención Educación física, siendo chicos el 83.4% y el 16.57% chicas. El rango de edad osciló entre los 18 a 37 años ( $M = 20.79$ ,  $DT = 2.31$ ). Se realizó a través de un muestreo no probabilístico por facilidad de acceso e intencionalidad respetando la ecología en la distribución de los participantes en cada grupo-clase conformando un total de 5 grupos de prácticas. Todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado de participación voluntaria. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad de Murcia.

## Instrumentos

Se utilizó la Game and Emotions Scale (GES), desarrollada y validada por Lavega et al. (2013c). La escala se compone 13 emociones divididas en tres tipos como: Emociones positivas (+) (alegría, amor, humor y felicidad), Emociones Negativas (-) (tristeza, ansiedad, miedo, ira, rechazo y vergüenza), y Emociones Ambiguas ( $\pm$ ) (compasión, esperanza y sorpresa). Cada una de las emociones fue valorada a través de una escala de Likert, compuesta por una puntuación que iba de 0 a 10, donde 0 es nada, no sintiendo en absoluto la emoción y 10 muchísimo, sintiendo con la máxima intensidad la emoción.

Por último, GES contenía datos de identificación y categorización de los participantes en función del género, así como una identificación del tipo de práctica deportiva, que permite identificar las prácticas con juegos deportivos con y sin competición.

Dentro de sus propiedades psicométricas la aceptabilidad fue estudiada mediante las pruebas de asimetría (inferior a 2.0) y curtosis (inferior a 7.0). En cuanto al estudio de la fiabilidad medido a través de la consistencia interna calculada mediante el alfa de Cronbach, el cuestionario obtuvo valores genéricos ( $n=169$ ) de  $\alpha=.90$ , siendo los resultados para las emociones positivas  $\alpha=.92$ , emociones negativas  $\alpha=.89$  y emociones ambiguas  $\alpha=.91$ . El análisis factorial confirmatorio mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l= 3.91; NFI= .856; IFI= 949; CFI= .946; RMSEA= .047 (LO= .05- HI90= .066).

## Procedimiento

*Selección y Aplicación de Juegos.* Se desarrollaron 4 sesiones de una hora y media de duración cada una y un total de veintidós juegos deportivos del dominio de acción motriz oposición. Las sesiones primera y tercera fueron juegos deportivos con victoria (definidos como competitivos, donde la existencia de marcador permite la identificación en función del resultado, de ganadores y perdedores); y las sesiones segunda y cuarta, con los juegos deportivos sin victoria (no competitivos o sin ganador final).

Los juegos fueron dirigidos por el mismo docente en todos los grupos, garantizándose las mismas condiciones de práctica por grupo al limitarse a explicar el juego, resolver dudas y arbitrar, sin animar, exhortar o motivar al alumnado en ningún momento.

## Análisis estadístico

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 para Windows. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov mostró un comportamiento en la distribución de los datos fuera de la normalidad, por lo que se realizaron pruebas no paramétricas para la asimetría de las intensidades observadas.

Los datos fueron analizados según el modelo de ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), considerando la correspondencia entre las puntuaciones obtenidas por el mismo sujeto y la distribución asimétrica y utilizándose distribuciones de la familia Gausiana. Se realizaron comparaciones múltiples post hoc en todos los factores de más de dos categorías y mediante el paquete STATA 10.

El modelo consideró dos factores intra-sujeto que fueron: 1. Contabilización de resultado (sin victoria o con victoria: ganador o perdedor) y 2. Tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua). El factor inter sujeto considerado fue: 1. Género (masculino o femenino).

### Resultados

Teniendo en cuenta los resultados aportados por el modelo de GEE, así como las interacciones posteriores entre las diferentes variables objeto de estudio, se pudieron establecer los siguientes resultados.

Tabla 1

*Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de GEE para las emociones en función del género y el resultado obtenido en el juego*

	Tipo emociones			Género		Tipo III	Sig.	
	(+)	(-)	(±)	Fem	Masc			
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)			
Origen						$\chi^2$	gl	Sig.
(Intersección)						843.06	1	<.001
Tipo emoción						624.28	2	<.001
(+)	4.48(.15)							
(-)	.93(.07)							
(±)	2.76(.12)							
Género						2.40	1	.121
Masc	2.87(.17)							
Fem	2.58(.07)							
Tipo resultado						49.17	2	<.001
Sin victoria	2.46(.09)							
Ganar	2.88(.10)							
Perder	2.84(.11)							
Tipo emoción * Género						9.20	2	.010
Fem	4.71(.28)	.87(.12)	3.03(.22)					
Masc	4.25(.10)	1(.07)	2.49(.11)					
Tipo emoción * Tipo resultado						62.74	4	<.001
Sin victoria	4.18(.14)	.78(.06)	2.42(.13)					
Ganar	4.94(.16)	.79(.08)	2.92(.14)					



	Perder	4.34(.18)	1.23(.10)	2.94(.14)			
Género					6.15	2	.046
*Tipo resultado							
	Sin victoria			2.52(.16)	2.4(.08)		
	Ganar			3.05(.19)	2.72(.09)		
	Perder			3.05(.21)	2.63(.09)		

Nota. M= media, DT= desviación típica,  $\chi^2$ = valor para Chi-cuadrado de Wald, gl= grados de libertad, sig.= significación, Fem=femenino, Masc= masculino.

Como se puede observar en la Tabla 1, se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de emociones ( $\chi^2=624.28$ ;  $p < .001$ ). Los contrastes aplicados para la interacción entre los juegos de oposición y tipo de emociones mostraron valores más intensos para las emociones positivas ( $M = 4.48$ ). Las emociones ambiguas registraron valores significativamente inferiores a las positivas ( $M = 2.76$ ;  $p < .001$ ).

Los contrastes aplicados para la interacción entre juegos de oposición y el resultado obtenido, mostraron diferencias significativas en las valoraciones emocionales expresadas ( $\chi^2=49.17$ ;  $p < .001$ ). Se obtuvieron diferencias significativas cuando se comparaban las intensidades registradas para los juegos sin victoria ( $M = 2.46$ ) y el resultado tanto al ganar ( $M = 2.88$ ), como al perder ( $M = 2.84$ ;  $p < .001$ ). Sin embargo, al comparar las intensidades obtenidas para los juegos con victoria, no mostraron diferencias significativas.

Para la intersección entre género y tipo de emoción ( $\chi^2=9.20$ ;  $p = .010$ ), se observó un comportamiento significativamente distinto al general ya que para las emociones positivas y negativas los resultados se mantienen para ambos sexos (figura 1). Para las emociones ambiguas, las chicas mostraron valores significativamente más altos ( $M = 3.03$ ), que los encontrados para los chicos ( $M = 2.49$ ;  $p = .025$ ).

Los contrastes aplicados al tipo de emoción y de resultado también mostraron diferencias significativas ( $\chi^2=62.74$ ;  $p < .001$ ). Al comparar los juegos deportivos con y sin victoria para las emociones positivas, se observaron diferencias significativas con valores distintos a los registrados de forma global al estudiar estos factores. Para el caso de los juegos sin victoria ( $M = 4.18$ ), no se observaron diferencias significativas al perder en los juegos con victoria ( $M = 4.34$ ), mientras que al compararlos con al ganar, las intensidades fueron significativamente superiores para ésta ( $M = 4.94$ ;  $p < .001$ ).

Al comparar los juegos con victoria para las emociones ambiguas, no se observaron diferencias cuando se ganaba o perdía. Sin embargo, para los juegos sin victoria las intensidades registradas fueron inferiores a las anteriores ( $M = 2.42$ ;  $p < .001$ ).

Las emociones negativas fueron diferentes estadísticamente al ganar o perder, de forma que perdiendo las intensidades fueron mayores ( $M = 1.23$ ;  $p < .001$ ). Por último, para los juegos sin victoria, las emociones negativas mostraron intensidades menores ( $M = .78$ ) a cuando se competía y se perdía ( $M = 1.23$ ;  $p = .000$ ), pudiendo establecer que perder activó intensidades negativas más elevadas que cuando se ganaba en el juego, o no se competía.



Los contrastes aplicados para la intersección entre el género y el tipo de resultado obtenido, mostraron una significación moderada ( $\chi^2=6.15$ ;  $p = .046$ ). A nivel general, las chicas mostraron intensidades superiores en todos los juegos con independencia de la situación deportiva (figura 2). Las chicas indicaron una intensidad significativamente inferior cuando se realizaban juegos de oposición sin victoria ( $M = 2.52$ ;  $p < .001$ ) a la registrada para los juegos con victoria, con independencia de haber ganado o perdido, con una media ambos de  $M = 3.05$  ( $p < .001$ ).

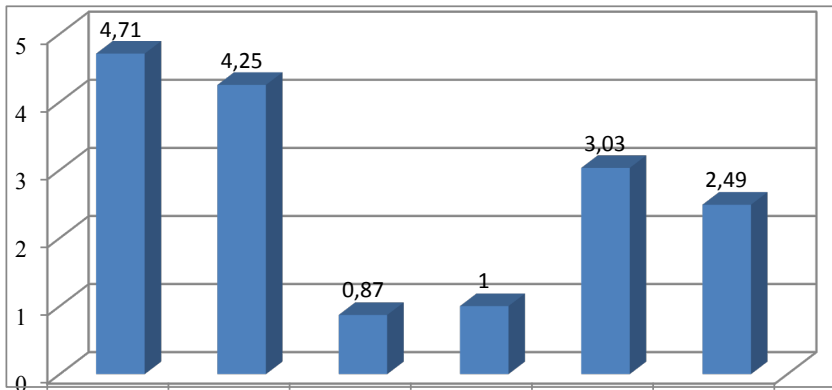


Figura 1. Medias para los contrastes aplicados para la intersección tipo de emoción y género

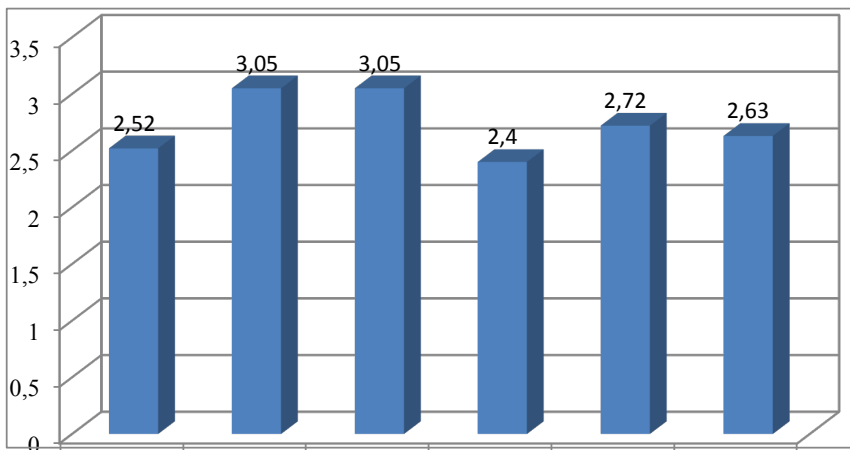


Figura 2. Medias para los contrastes aplicados para la intersección tipo de resultado obtenido y género

La tendencia en el caso de los chicos es similar, con la salvedad de una elevación de las intensidades emocionales para los juegos ganando ( $M = 2.72$ ), mientras que en el caso de las chicas la tendencia es igual ganen o pierdan.

## Discusión

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre los juegos de oposición con y sin competición y el tipo de vivencia emocional suscitada en función del género. Las vivencias se desarrollan dentro de unas condiciones de relación motriz y social específica provocando fluctuaciones emocionales (Lavega et al., 2013c; Lazarus, 1991, 2000) que a nivel general presentan alteraciones de las intensidades para los tres tipos de emociones. Concretamente, se han encontrado niveles de activación más elevados para las emociones positivas. Este hallazgo ratifica los estudios de Alonso et al. (2013a, b), quienes afirman que los juegos deportivos de oposición son un medio adecuado para facilitar la interacción de los estudiantes a través de vivencias motrices agradables. A pesar de encontrarse en situaciones en las que un adversario va en contra de sus objetivos motores, incluso pudiendo provocar la derrota propia, la aventura motriz se valora de manera positiva. Los resultados nos llevan a pensar en que el adversario es un elemento más del juego, que incluso puede llegar a suponer una vivencia positiva, aunque implique que vaya contra nuestros intereses en el juego. Por otro lado, Lavega et al. (2013a, b) al comparar diferentes tipos de situaciones motrices evidenciaron una mayor excitación emocional para los juegos asociados a desafíos grupales de oposición. Esto podría ser consecuencia de la descodificación de conductas motrices del adversario y a su vez, de la codificación de la propia. Jugar con personas, la sociomotricidad, la aventura compartida parece el eje sobre el que se vertebran las vivencias positivas encontradas. Pero no solo en cooperación. Tanto siendo adversarios, como compañeros de fin común, la sociomotricidad se vivencia como generadora de bienestar.

Lazarus (2000) y Pekrun et al. (2002) afirman en sus investigaciones que ante emociones de tipo positivo se produce un aumento de la motivación. Por tanto, aumentará el disfrute hacia el aprendizaje en cuestión (Pavón et al., 2003).

La combinación del tipo de emoción y el resultado obtenido en el juego permite comprobar las variaciones de intensidad emocional al comparar juegos con competición versus sin competición. Los juegos con competición muestran una intensidad más elevada de las emociones positivas. Alonso et al. (2013a, b) y Arruza et al. (2011) obtuvieron resultados similares, pudiendo explicarse a consecuencia del perfil del alumnado habituado a la práctica deportiva competitiva. Cantón y Checa (2012) explican que la asociación entre emociones positivas y práctica competitiva está fundamentada en el tipo de atribuciones hechas como elemento justificativo de la obtención del éxito o fracaso. Ante la victoria si las causas justificativas son de tipo externo (p. ej. el nivel era bajo), las emociones positivas experimentadas son menores, siendo ante agentes de tipo interno más elevadas. Similar ocurre ante la derrota, si las causas justificativas son de tipo externo (p. ej. el nivel era muy elevado), las emociones positivas experimentadas son elevadas. En este sentido Etxebeste et al. (2014) y Lavega et al. (2013b) afirman que ante situaciones con competición el resultado obtenido es determinante en la explicación de la emoción. La obtención de la victoria desencadena emociones relacionadas con la euforia vivida. Mientras ante una derrota la vivencia es distinta. Se asocia con emociones negativas como la tristeza o rechazo, o con emociones ambiguas como la sorpresa, consecuencia del resultado obtenido y no esperado.

Al considerar el tipo de emociones en función del género, se han encontrado resultados diferentes a los expuestos de forma genérica. Para el género femenino las emociones ambiguas presentan diferencias significativas con respecto al masculino. Este hallazgo se corrobora en las diferencias tradicionalistas de estereotipos y el carácter cultural, tal y como muestran otras investigaciones (Alvariñas et al., 2009; González Pascual, 2005; Pavón & Moreno-Murcia, 2008; Bar-On, 2006). Los contenidos en EF están influenciados por la transmisión de estereotipos con rasgos de identidad, dónde existe un refuerzo de los roles tradicionales masculinos.

En las situaciones con adversarios, el género femenino presenta un patrón de comportamiento en el juego asociado a emociones relacionadas con la sorpresa, la esperanza o la compasión. Las mujeres puntúan más en aspectos relacionados con la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía (Bar-On, 2006). El género femenino parece poseer mayores habilidades interpersonales, lo que permite explicar las diferencias experimentadas en la activación de las emociones ambiguas. Sin embargo, esta interpretación debe hacerse con cautela. En las prácticas motrices hay estudios que no encuentran esas diferencias en la intensidad emocional en función del género (Mateu, Romero, Gelpi, Rovira & Lavega, 2013), lo que puede ser debido al universo de la muestra, compuesto por estudiantes de Ciencias de la Actividad Física.

Las situaciones motrices con victoria muestran intensidades emocionales más elevadas que las situaciones sin victoria. Este resultado fue encontrado en otros estudios (Jaqueira et al., 2014; Lavega et al., 2013a). De igual manera, la obtención del éxito o el fracaso en el desempeño motriz muestra un comportamiento diferente en función del género, siendo más elevada la intensidad emocional en las chicas. Sin embargo, no se encontraron diferencias en estas intensidades para el género femenino ante ganar o perder. Al considerar los juegos que se orientan alrededor de los resultados competitivos, las preferencias relacionales priman sobre la base de la consecución de un mayor dominio de habilidad en el desempeño motriz (Bar-On, 2006), lo que puede explicar las tendencias activadas en el juego con independencia de la obtención o no de la victoria en el mismo para el género femenino. En este sentido, hay investigaciones que asocian este tipo de variaciones emocionales a la percepción de competencia, siendo una explicación tanto las experiencias previas atesoradas por el alumnado como el juicio de valor que realice en función de su capacidad (Alvariñas et al., 2009). El género femenino se asocia con la persistencia de una menor autonomía y competencia en el desempeño motriz, siendo el resultado ha obtener indiferente. Mientras que para el masculino se concede mayor relevancia al hecho de ganar.

Al hablar de competencia y habilidad, su percepción depende del tipo de práctica motriz. De forma tradicionalista, las actividades motrices y deportes relacionados con la resistencia o la fuerza se asocian a una mejor competencia para el género masculino, mientras que las actividades motrices asociadas al desempeño de coordinación, flexibilidad o ritmo se asocian a una mayor competencia por parte del género femenino. Esta percepción diferenciada de la propia habilidad restringe las opciones de práctica motriz del género femenino (Jaqueira et al., 2014). Esto podría explicar las variaciones encontradas a nivel emocional, dónde el género femenino presenta un patrón más elevado de activación, aun teniendo una peor percepción de competencia. Al presentar un tipo de prácticas de oposición, alejada de una clara predominancia identificada con el

patrón masculino, puede haberse revertido el efecto que con posterioridad condicione su comportamiento y su emoción. En relación entre competición, resultado obtenido y autoeficacia percibida, Cantón y Checa (2012) afirman que es posible ver diferentes patrones de activación emocional, que ante la victoria se pueden activar positiva como negativamente. Todo ello depende de la capacidad para la obtención del rendimiento percibido por el participante. Si esa capacidad es alta, las emociones son positivas. Si es baja, las emociones son negativas, aun habiendo obtenido la victoria.

Sin embargo, existe cierta controversia ya que otras investigaciones referencian que ante las situaciones competitivas el género masculino presenta variaciones emocionales más intensas debido a la carga cultural tradicionalista (Mateu et al., 2013). Alvariñas et al. (2009), afirman que para el género masculino prima el gusto por la competición y la demostración de su capacidad o habilidad, lo que explicaría estas variaciones emocionales de cara a la participación en juegos competitivos.

Lavega et al. (2013a), defienden en sus investigaciones que no solo es necesario conocer el tipo de juego que se pretende enseñar sino otros aspectos externos asociados, como las preferencias por la práctica deportiva en cuestión. La unión de ambas permitirá al docente obtener una información valiosa, que le ayude a conformar un mapa de práctica motriz de sus alumnos y que facilite la consecución de los objetivos, de acuerdo a las emociones suscitadas en los procesos de práctica motriz, dotando al docente de cierta habilidad que facilite una mayor implicación y motivación hacia la práctica por parte del docente (Pavón et al., 2003).

### **Conclusiones**

Tal y como se puede apreciar por los resultados obtenidos, este estudio permite descubrir la relación existente entre el planteamiento de las situaciones motrices de oposición y el género de los participantes en este tipo de actividades. Los resultados hallados posicionan los juegos y deportes de oposición adecuadamente a la hora de elegir los contenidos de las intervenciones educativas. Son situaciones excelentes para hacer aflorar emociones positivas y por tanto, con climas positivos y aumentos de la motivación en las clases de EF.

Así mismo, la consideración del género presenta peculiaridades, que deben seguir estudiándose para establecer un posicionamiento claro. El papel de las emociones en las chicas a nivel social, se identifica con las posturas heredadas, sin embargo en este estudio no puede asegurarse esa identificación sesgada. Las chicas son más emocionales que el género masculino en las actividades motrices de oposición, pero apenas difieren respecto a ellos en las emociones positivas, que son valoradas muy altas; o en las emociones negativas, cuyos valores son muy bajos. Donde sí se diferencian es en la expresión de las emociones ambiguas. Son emociones que tienen que ver con lo social, lo sentimental, la empatía y no tanto con el reto. Aunque el alumnado puntúa sus emociones más altas al competir, a las chicas les da lo mismo ganar o perder, mientras que los chicos se sienten mejor cuando ganan el juego.

Los resultados obtenidos contribuyen a orientar las intervenciones de los profesionales educativos dentro de las sesiones de EF. El desarrollo de la toma de conciencia emocional suscitada tras la vivencia de los diferentes juegos deportivos de oposición,

facilita la mejora formativa de los estudiantes universitarios y favorece la impartición de una EF orientada a las necesidades educativas vigentes, que abogan por la evaluación a través de la adquisición de competencias, favoreciendo la impartición de contenidos a través de tareas contextualizadas en una práctica docente orientada al bienestar en el contexto de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

### Agradecimientos

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad. Proyectos I+D+i. DEP2010-21626-C03-03.

### Referencias

- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013a). 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., & Gea, G. (2013b). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En J. J. Gázquez et al. (Comps.) *Investigación en el ámbito escolar*. (pp. 379-386). Granada: GEU.
- Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2014). Hacia la educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.
- Alvariñas, M., Fernández Villarino, M. A., & López Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación Educativa*, 6, 113-122.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S., & Ruiz, L. M. (2011). Percepción de la competencia, estados de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27(2), 536-543.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18(supl), 13-25.
- 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.
- Calderón, A., & Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Cantón, E., & Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficiencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psychothema*, 23(2), 252-259.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33-48. doi: 10.6018/j/194051
- Feldman, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Society for Personality and Social Psychology*, 26(9), 1027-1035.

- Frijda, N. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3<sup>a</sup> edition, pp. 68-87). New York, EE.UU.: Guilford Press.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar?. Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias en la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 77-88.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Aráujo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32. doi: 10.6018/j/194071
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
- Knoppers, A., & Elling, A. (2001). Organizing masculinities and feminities: the gendered sporting body. In J. Steenbergen, P. De Knopp, & A. Elling (Eds.), *Values and norms in sport* (pp. 171-194). Aachen, Alemania: Meyer & Meyer Sport.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.
- Lavega, P., Aráujo, P., & Jaqueira, A.R. (2013a). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(8), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640. Recuperado de <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?519>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F. Mateu, M., & Ochoa, J. (2013b). Juegos Motores y Emociones. *Cultura y Educación*, 23(3), 347-360. doi: 10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013c). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. doi: 10.6018/rie.31.1.147821
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229- 252.
- Mateu, M., Romero, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2013). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio siglo XXI*, 32(1), 49-70. doi: 10.6018/j/194081
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavón, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico deportiva: Diferencias por género. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Pavón, A., Moreno, J. A., Gutiérrez, M., & Sicilia, A. (2003). La práctica físico- deportiva en la universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 39-54.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI, 16*(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 1183-1208.
- Sáez de Ocáriz, 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/rie.32.2.183911
- Sánchez Gómez, M. C., & García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 20*(1), 153-171.

Fecha de recepción: 04 de Febrero de 2016

Fecha de revisión: 04 de Febrero de 2016

Fecha de aceptación: 12 de Abril de 2016



