



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **VIVENCIA EMOCIONAL EN JUEGOS MOTORES DE COOPERACIÓN OPOSICIÓN EN ALUMNADO DE SECUNDARIA**

**Jordi Molina Andreu**

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Miguel Hernández. España.

[molina.andreu.jordi@gmail.com](mailto:molina.andreu.jordi@gmail.com)

**José Ignacio Alonso-Roque**

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Murcia. España.

[jjalonso@um.es](mailto:jjalonso@um.es)

**Francisco M. Argudo Iturriaga**

Profesor Titular de Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. España.

[quico.argudo@uam.es](mailto:quico.argudo@uam.es)

**Llanos Calvo García**

Profesora de Educación Física. IES Salvador Sandoval. Murcia. España.

[mariallanos.calvo@murciaeduca.es](mailto:mariallanos.calvo@murciaeduca.es)

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue conocer la vivencia emocional del alumnado de educación secundaria en las clases de educación física, en situaciones motrices de cooperación oposición, con ausencia o presencia de competición, en función del género y del tipo de agrupación. Participaron 10 alumnos y 16 alumnas de Educación secundaria de entre 12 y 14 años. El diseño del estudio fue transversal y cuasi experimental con post test. Se utilizó la escala Games and Emotion and Scale (GES) que valora la intensidad emocional en situaciones lúdicas. La vivencia emocional general durante las situaciones analizadas tuvo valores más intensos en las emociones positivas que en las negativas. El género, el tipo de agrupación y jugar compitiendo, no sufrieron variaciones en la vivencia emocional. Los resultados confirman que la vivencia emocional en los juegos motores de cooperación oposición genera una vivencia emocional positiva en el alumnado de Educación Secundaria.

**PALABRAS CLAVE:** Educación física; emociones; competición; género; tipo de agrupación.

# EMOTIONAL EXPERIENCE IN GAMES MOTORS OF COOPERATION OPPOSITION IN SECONDARY STUDENTS

## ABSTRACT

The objective of this study was to know the emotional experience of secondary education students in physical education classes, in motor situations of opposition cooperation, with the absence or presence of competition, depending on gender and type of group. 10 students and 16 secondary school students between 12 and 14 years old participated. The study design was cross-sectional and quasi-experimental with post-test. The Games and Emotion and Scale (GES) was used, which assesses emotional intensity in playful situations. The general emotional experience during the analyzed situations had more intense values in positive emotions than in negative ones. The gender, the type of grouping and playing competing, did not suffer variations in the emotional experience. The results confirm that the emotional experience in the opposition cooperation motor games generates a positive emotional experience in Secondary Education students

## KEYWORDS:

Physical education; emotions; competition; gender; grouping type.

## INTRODUCCIÓN.

Hacer visible lo invisible puede parecer una meta imposible. Poder acceder a los aspectos que no podemos ver, pero que sabemos que existen y que son de gran importancia, sería una de las capacidades más determinantes para comprender lo que nos rodea. Cuando lanzamos una pelota contra un adversario cercano jugando a *Mate* o *Balón prisionero*, o cuando tratamos de escapar de un perseguidor del equipo contrario jugando a *Atrapar la bandera*, se activan una serie de procesos invisibles, pero de gran relevancia para los educadores motrices. Podemos observar carreras, esquivas, lanzamientos y recepciones, el aspecto visible del sistema. Pero, al mismo tiempo, cada jugador está tomando decisiones, relacionándose socialmente, movilizándolo sus sistemas orgánicos y sintiendo emociones cuando deciden pasar la pelota al cementerio, pactando estrategias de equipo, corriendo para salvarse y gestionando la efervescencia emocional que se produce al jugar. A través de este estudio trataremos de hacer visible el aspecto de la conducta motriz relacionada con la vivencia emocional.

De la unión de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, surge el concepto de inteligencia emocional desarrollado por Salovey & Mayer (1990). Este es un concepto clave para entender realmente lo que pasa en nuestros estudiantes al practicar educación física. Se debe buscar el desarrollo de la personalidad y el bienestar social y personal del alumnado. Por ello, desde el área de educación física se deben trabajar y potenciar las vivencias emocionales que contribuyan a su desarrollo (Parlebàs, 2012). Es indispensable que el alumno o alumna experimente y vivencie las diferentes emociones, con el fin de que aprenda a comprenderlas y expresarlas de manera adecuada. El uso del juego motor es un recurso muy importante que se puede proporcionar al alumnado para crear un clima motivante y llegar a propiciar un aprendizaje significativo (Bisquerria, 2010; Parlebàs, 2001).

Cuando vemos a personas practicando un deporte o un juego motor, observamos acciones propias de esa situación motriz, como pueden ser, saltar, correr, pasar, chutar, etc. Estas acciones son consideradas propias de cada individuo y se deben adaptar sus características personales a las condiciones del juego o deporte. La forma de expresar estas conductas motrices refleja buena parte de nuestra personalidad (Lagardera & Lavega, 2003). De ahí la importancia de considerar el concepto de acción motriz identificada por Parlebàs (2001). Esto exigirá a los y las participantes adaptar sus conductas a las diferentes situaciones de juego, siendo estas fluctuantes y particulares. Si nos atenemos a la relación que se establece entre las personas en una situación motriz y el entorno físico, se puede obtener una clasificación de las prácticas motrices en función de dos elementos estructurales primordiales (Parlebàs, 2001). Cada uno de estos dominios de acción motriz se puede realizar con o sin competición, es decir, con o sin victoria final. Cada dominio de acción motriz genera diferentes tipos de relaciones, y por lo tanto diferentes tipos de emociones entre sus protagonistas.

Considerando que los juegos motores se centran en el propio jugador o jugadora, Lagardera y Lavega (2003) establecieron una serie de conductas que se desencadenan en las diferentes situaciones ludomotrices en función de dominio de acción motriz. En las situaciones motrices antagónicas, de cooperación oposición, como el fútbol, las conductas que se vivencian están relacionadas con el desafío, la cooperación, la competitividad y la resolución de problemas. Estas prácticas motrices requieren de los y las participantes la toma de decisiones, anticiparse,

decodificar la información que reciben y realizar estrategias motrices ajustadas al contexto.

Es necesario entender el juego como una situación donde se intercambian múltiples elementos, debido a su lógica interna, condición que le concede propiedades, relaciones y efectos específicos. Esto se refiere al conjunto de rasgos pertinentes de una situación motriz y al entramado de consecuencias que se producen en esa práctica (Lavega, 2001). Esta “lógica interna” impone al alumnado un sistema de relaciones en función de las condiciones que establecen las reglas (Lagardera y Lavega, 2003). Cualquier alumno o alumna que participe deberá conocer, respetar y adaptarse, aunque después individualmente las respuestas motrices serán diferentes en función de las características personales, culturales o sociales. Estos aspectos forman parte de la “lógica externa”.

Comprender esta lógica interna es entender lo que sucede dentro de un juego entre los y las participantes, el espacio, el tiempo y el material, y las acciones motrices que suceden (Miralles, 2013). Si bien la acción motriz es el resultado visible que emerge de cualquier situación práctica, el concepto de conducta motriz se centra en la persona que se mueve, en sus decisiones motrices, en la interpretación que hace de las conductas motrices de los demás y del medio. Cualquier conducta motriz nos informa de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones, etc.). Es el reflejo de la persona que actúa (Lavega, 2001) dentro una “pedagogía de las conductas motrices” que educa a través de la práctica física sobre la actuación del individuo, mediante sus conductas motrices. Se deben proponer situaciones que fomenten la total implicación experiencial y vivencial. La conducta motriz afecta sobre cuatro dimensiones de la persona: la cognitiva, la social, la biológica y la afectiva. Por todo ello, se hace imprescindible la necesidad de conocer las vivencias emocionales que experimentan el alumnado ante las diferentes situaciones motrices (Lagardera & Lavega, 2003).

Gran parte de los estudios consultados sobre emociones y motricidad se han centrado en la alta competición, pero en el ámbito de la educación física todavía está poco explorado. Sin embargo, las emociones y la afectividad son las claves de esta asignatura (Parlebàs, 2001). Para ello, entre los diferentes tipos de manifestaciones motrices, el juego es uno de los escenarios privilegiados para favorecer procesos de aprendizaje emocional, ya que la práctica genera emociones intensas en el alumnado. 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 (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., 2013). 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 educación física. Parlebàs (2001) define el juego deportivo como un laboratorio de reacciones emocionales, lo que propicia para cada alumno o alumna una vivencia diferente y personal de la sesión de educación física.

El concepto emoción, según Bisquerra (2010) “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a

un acontecimiento interno o externo" (p.61). Es preciso conocer que las emociones forman parte de nuestra vida. Desde que nacemos siempre están presentes y es importante conocerlas, ya que afectan al propio individuo y al entorno. Condicionan lo que hacemos e influyen en la actividad de las personas. Se presentan continuamente en nuestra vida, pero pocas veces se reflexiona sobre lo que son, y cómo influyen en nuestro pensamiento y comportamiento (Bisquerra, 2009). Cuando se produce una emoción se desarrolla una evaluación de la persona en función de si la emoción es positiva o negativa. Estas vivencias producen una serie de reacciones voluntarias, como las expresiones faciales y verbales, junto con los comportamientos y las acciones. Por otro lado, están las respuestas involuntarias, las cuales desencadenan reacciones fisiológicas, que producen cambios corporales como la sudoración, frecuencia cardíaca, rubor, etc. Educar en la adquisición de competencias emocionales del alumnado permite su propio desarrollo integral, ayudándole a conocer los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro de un aula de educación física.

Bisquerra (2000) plantea una clasificación de emociones ordenadas en tres grupos: positivas, negativas y ambiguas: 1) positivas: predisponen al organismo para una respuesta organizada agradable. Estas emociones son: alegría (diversión), humor (reír), afecto (amor) y felicidad (paz). 2) negativas: son las reacciones de la persona ante un acontecimiento que predispone al organismo para una respuesta organizada desagradable. Estas emociones son: ira (enfado), miedo (terror), ansiedad (preocupación), tristeza (frustración), vergüenza y rechazo (aversión). 3) ambiguas: predisponen al organismo para una respuesta organizada que es agradable o desagradable, según la circunstancia: sorpresa, esperanza y compasión.

La educación emocional surgió con la finalidad de desarrollar las competencias emocionales desde el sistema educativo (Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2010) potenciando el crecimiento emocional junto con el cognitivo con el propósito de aumentar el bienestar personal y social. La educación emocional se propone como un desarrollo de las competencias emocionales, siguiendo un proceso educativo, continuo y permanente, haciendo todo lo posible para conseguir un desarrollo integral de nuestro alumnado.

El número de investigaciones referentes a la inteligencia emocional ha experimentado un notable ascenso en los últimos años. En el ámbito de la educación física, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) establecen que la enseñanza de estas habilidades depende más de la práctica y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Por ello es muy importante la formación docente en este ámbito, para poder llegar a reconocer la vivencia emocional que experimentan sus alumnos y alumnas (Pena & Repetto, 2008). Separar las emociones de lo motriz es imposible, dado que el propio movimiento puede ser pura expresión emocional, además de ser generador de las mismas. Por tanto, la educación física, junto a uno de los objetivos de la educación emocional es que el alumnado adquiera un mejor conocimiento de sus propias emociones, identificándose, las suyas y las de los demás, previniendo los efectos que pueden llegar a tener las emociones negativas, ayudándoles a desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, auto motivando y generando una actitud positiva ante la vida.

Dentro del ámbito educativo es prioritario el estudio del género, ya que nos ayuda a conocer las características de cada uno de ellos y ellas, y qué diferencias existen realmente. El género es una parte cultural determinante a la hora de realizar valoraciones subjetivas, lo que puede llevar a variar significativamente las respuestas emocionales ante cualquier situación, como por ejemplo en un juego deportivo. Especialmente, en educación física predomina.

La práctica de actividades con estereotipos considerados masculinos, lo que conlleva una disminución de la participación y la motivación de una parte del aula, principalmente, del género femenino. Las diferencias entre géneros responden a factores psicológicos, psicosociales, biológicos y cognitivos. La principal razón por la que se perciben diferencias entre géneros en cualquier situación social es debida a factores biológicos (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, & Clément-Guillotin, 2013), ya que en la adolescencia los chicos desarrollan capacidades tales como la fuerza y la velocidad, y esto unido a que suelen practicar más actividad física a lo largo de su vida hace que aumente la motivación para la práctica, mientras que las chicas, biológicamente no desarrollan tanto su capacidad física durante la adolescencia.

Además, podemos añadir otros factores, como son el orden de las prioridades en su vida, en la que destacan los estudios y las relaciones sociales, otorgando poca importancia a la práctica deportiva al contrario que los chicos. (García Ferrando & Llopis, 2011). En base a estas características biológicas siempre se han relacionado unos tipos de deporte con un género específico, creando y perpetuando estereotipos. Por ejemplo, el fútbol o la lucha se han venido relacionando con el género masculino, mientras que la gimnasia rítmica o la danza se ha relacionado con el femenino.

También encontramos diferencias entre géneros en los factores cognitivos, sobre todo en el comportamiento. Los chicos tienen preferencia por el mundo relacionado con lo físico, mientras que las chicas se centran más en las relaciones sociales con sus pares. No obstante, las diferencias no solo vienen determinadas por estos aspectos, también intervienen otros, como los psicológicos. Sobre todo, en el ámbito deportivo, donde los chicos suelen mostrar más motivación hacia la práctica y tienen mayor percepción de competencia que las chicas, lo que hace que aumente su adherencia al deporte (Biddle, Atkin, Cavill, & Foster, 2011). Todo lo contrario, sucede con las chicas, que a causa de este factor y unido a lo visto anteriormente, más la situación cultural actual, hace que una mayor proporción de ellas abandone el deporte en edades tempranas. Por tanto, podemos decir también que los factores psicológicos se unen a los factores sociales, influenciados por los estereotipos y las creencias compartidas de la sociedad en torno al deporte.

Actualmente, existen evidencias que reflejan diferencias entre roles de género, donde las chicas son más expresivas en cuanto a las emociones positivas y además interiorizan más las emociones negativas, como la ansiedad y la tristeza. Mientras que los chicos, exteriorizan más emociones tales como la ira (Chaplin & Aldao, 2013). Esto es debido a que las chicas están mejor preparadas para considerar sus propias emociones e incluso las de los demás. Estos patrones contribuyen a una mayor *prosocialidad* de las chicas, aunque también pueden llegar a provocar síntomas de depresión o ansiedad en casos extremos.

Los chicos, por su parte, expresan emociones externas que son, particularmente de rabia o ira, en situaciones negativas, cuando se agrupan con sus pares o en solitario, lo que puede llegar a producir conductas problemáticas. En la adolescencia estas diferencias, al contrario de lo que se puede pensar, se dan más en las chicas, es decir, representan más emociones externas que los chicos (Chaplin & Aldao, 2013).

Todas estas diferencias pueden variar dependiendo de los factores contextuales que afectan al sujeto, tales como la edad, el contexto interpersonal, el tipo de tarea, etc. Por lo tanto, estas emociones están muy ligadas al ambiente en el que practiquemos nuestras sesiones y a la construcción social de los diferentes géneros. En general, a pesar de las diferencias existentes entre géneros, se le debe prestar especial atención a los factores del contexto que influyen en las diferencias de género (Chaplin & Aldao, 2013). Por ello no se debe determinar que todas las diferencias emocionales están ligadas al género, se ha de ir más allá de los estereotipos y las creencias culturales. Es un paso importante por superar en las aulas lo que ayudará a entender mejor a nuestro alumnado, individualizando su conducta y sus emociones, todas ellas afectadas por factores contextuales únicos para cada adolescente.

La educación física es una de las áreas educativas donde el sexismo y la reproducción de los estereotipos tradicionales de género puede hacerse más visible. Ha sido históricamente un escenario a través del cual se ha reproducido el modelo tradicional masculino, exponiendo una clara carga cultural. La desigualdad de género en un problema real de nuestra sociedad, por lo que desde el ámbito de la educación física se debe trabajar con el fin de conseguir una igualdad real entre géneros. Este problema se acentúa aún más en un deporte como el fútbol, con gran herencia histórica masculina, lo que conlleva una disminución de la participación y motivación de las alumnas en el aula (Soler, 2006; Rodríguez & Miraflores, 2018).

La segregación no es algo que ayude a la igualdad de género, pero es importante conocer de qué manera puede llegar a afectar, incluso en lo relativo a las emociones. Cabe destacar los estudios de Slingerland (2013) y Wallace (2019) sobre el tipo de agrupación en las clases de educación física. El primero realizó una intervención para observar las diferencias que aparecían en la competencia percibida y en los niveles de actividad física de las adolescentes, en función del tipo de agrupación durante la práctica. Se pudo observar que las chicas se percibían más competentes cuando la agrupación era con su mismo género. Mientras que en lo que se refiere a la actividad física, no se observaron diferencias significativas entre ambos géneros. Los resultados obtenidos en la intervención sugieren que, durante la realización de deportes competitivos, puede llegar a ser positivo una estrategia de agrupación homogénea con el fin de mejorar la competencia hacia la práctica de las chicas. Mientras que el segundo, hizo una comparación entre los niveles de actividad física en chicas de entre 12 y 15 años en sesiones de educación física de baloncesto cuando la agrupación en la práctica fue con el mismo género o mixta. Se midió el tiempo de actividad física leve, moderada o vigorosa que se realizaba durante la sesión y se constató que si la agrupación era homogénea las chicas pasaban más tiempo en niveles de actividad física moderada o vigorosa, ya que la mayoría prefería tomar parte en los juegos sin la participación de los chicos.

Teniendo en cuenta la importancia de la vivencia emocional para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, el objetivo de este estudio fue conocer la vivencia emocional del alumnado de Secundaria en las clases de educación física, en situaciones motrices de cooperación oposición, con ausencia o presencia de competición, en función del género y del tipo de agrupación.

## 1. MÉTODO.

El diseño seguido para el presente estudio fue cuasi-experimental con post-test (McMillan y Shumacher, 2011), analizando la variable independiente "Intensidad emocional" en función de las variables dependientes relacionadas con la competición y tipo de agrupación (grupos mixtos y mismo género). Estas condiciones se establecieron para el análisis de las vivencias emocionales, midiendo la intensidad emocional al terminar el proceso de intervención mediante la administración del GES II al finalizar la misma.

Participaron 26 estudiantes pertenecientes a una clase de 2º ESO bilingüe de un instituto público de la Región de Murcia, siendo 10 chicos y 16 chicas todos nacidos en 2005. La selección de los participantes fue por facilidad de acceso de los investigadores, buscando mantener una validez ecológica del estudio más que la generalización de los resultados. Se entregó un consentimiento informado al inicio de la intervención siguiendo las pautas indicadas por el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia y todos lo entregaron antes del inicio del estudio.

Se utilizó la Escala GES-II (Lavega, P., March, J., & Filella, G., 2013; Lavega, March-Llanes y Moya-Higueras, 2018) que relaciona los juegos deportivos y las emociones. Éste mide tres tipos de emociones: positivas (alegría, felicidad, humor y afecto), negativas (tristeza, miedo, ansiedad, ira y rechazo) y ambiguas (compasión, esperanza y sorpresa), que corresponden a un total de 13 emociones con puntuaciones de 1 a 7, donde 1 es mínima intensidad y 7 máxima intensidad. Además, el cuestionario GES-II contenía datos de identificación y categorización, en función del género, el tipo de agrupación en el juego, así como el tipo de juego con o sin competición, y en caso de competición, victoria o derrota.

El alumnado recibió una formación teórica inicial sobre alfabetización emocional que se evalúa en la escala (concepto, clasificación y significado de cada una de las emociones). La intervención constó de un total de 6 sesiones, siempre con el mismo grupo y dirigidas por el mismo docente, que se centró exclusivamente en explicar el juego, resolver dudas y arbitrar, evitando animar o motivar a los estudiantes durante el juego. Se realizaron 6 juegos motores deportivos orientados al fútbol sala (1 juego por cada sesión), con y sin victoria, pertenecientes todos ellos al dominio de acción motriz de cooperación-oposición. Los cinco primeros juegos fueron con competición, mientras que el último fue sin competición. También se modificó la variable del tipo de agrupación durante los juegos, las sesiones 1, 3 y 6 fueron con agrupación mixta, mientras que la 2, 4 y 5 fueron con agrupación del mismo género (Tabla 1).



Tabla 1.

Breve descripción de los juegos y situaciones motrices de fútbol sala aplicados.

Nombre del juego	Breve descripción
Juego 1. Triangular	Juego real de fútbol sala 6x6, con la diferencia de que el primer equipo que consigue dos goles gana el juego. En el caso de que se llegue a 5 min., también acabaría el juego con victoria, derrota o empate en función del marcador.
Juego 2. Multiporterías	Situación de juego real modificada. Dos equipos de 3 jugadores/as por equipo en un espacio motor de 20x15 metros que cuenta con dos metas reducidas en cada uno de los extremos que cada equipo debe defender como propias y atacar a las contrarias. Duración de 10min.
Juego 3. Fútbol modificado	Juego real de futbol sala con dos equipos de 6 jugadores/as cada uno. La modificación viene determinada porque cada jugador solo puede tocar la pelota tres veces consecutivas. Si ocurriera esto se consideraría falta y la posesión de la pelota cambiaría de equipo. Duración 10min.
Juego 4. Tres contra tres	Con las reglas de fútbol sala y en un espacio reducido de 20x15 metros y dos metas en los extremos del espacio motor. Los equipos serán de 3 jugadores/as cada uno. Duración: 7 min.
Juego 5. Partido de toques	Dos equipos de 3 jugadores/as cada uno en un espacio reducido de 20x15 metros y dos porterías, una en cada extremo del espacio motor. Se juega con las reglas del fútbol sala, salvo con la diferencia de que todos los jugadores y jugadoras deben tocar el balón dentro del medio campo rival para que pueda subir un gol al propio marcador. Duración 7 min.
Juego 6. Jugar con estrategia	Dos equipos de 3 jugadores/as cada uno en un espacio reducido de 20x15 metros y una portería en un extremo del espacio motor. Se trata de realizar jugadas de inicio estático: falta, córner y saque de banda. Cada equipo realiza un intento en cada caso, mientras que el otro trata de impedirlo. Terminado el primer equipo que ataca, se cambian. Al terminar las jugadas se contabilizan los goles conseguido para determinar el resultado.

Los estudiantes cumplimentaron cada cuestionario nada más finalizar cada uno de los juegos, lo que originó 156 observaciones en las distintas condiciones experimentales que se llevaron a cabo. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS v24, siguiendo el siguiente plan de análisis:

- Se calcularon los estadísticos descriptivos de la escala GES-II, y se realizó una prueba de normalidad K-S que determinó que no existió normalidad en los datos, debiendo analizar los mismos a través de pruebas no paramétricas.
- Se recalcularon las variables emocionales para cada una de las sesiones, realizando un sumatorio de las emociones alegría, humor, afecto y felicidad, etiquetándose como Emociones positivas; tristeza, ira, miedo, ansiedad, vergüenza y rechazo como Emociones negativas; y compasión, esperanza y sorpresa como Emociones ambiguas.
- Para el análisis de la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* que determinó un valor de .80, lo que indica una aceptable fiabilidad de la escala para los y las participantes analizados.
- Para analizar los datos, se consideraron los factores de: 1) Contabilización de resultado: a) con victoria o b) sin victoria. 2) Tipo de emoción: a) positiva, b) negativa o c) ambigua. 3) Tipo de agrupación: a) mismo género o b) mixto. 4) Género: a) masculino o b) femenino.
- Para conocer la vivencia emocional de los estudiantes se utilizó la Prueba *Friedman*, así como *Wilcoxon* y *U-Man Whitney* para establecer las posibles diferencias entre los géneros, las agrupaciones en las sesiones y las vivencias según el resultado de los juegos analizados.

## 2. RESULTADOS.

A continuación, tras desarrollar las seis sesiones y administrar la escala GES-II, se pudieron establecer los siguientes resultados (Tabla 1).

Tabla 1.  
*Estadísticos descriptivos para las variables estudiadas.*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Recuento emociones positivas todas las sesiones	26	5,1273	,78240	3,33	6,13
Recuento emociones negativas todas las sesiones	26	1,5273	,53531	1,00	3,10
Recuento emociones ambiguas todas las sesiones	26	3,5962	,81423	2,00	5,42
Recuento emociones positivas compitiendo	26	5,2985	,77340	3,38	6,26
Recuento emociones negativas compitiendo	26	2,3758	,58904	1,44	3,74
Recuento emociones positivas sin competir	26	5,1250	1,40401	1,50	7,00
Recuento emociones negativas sin competir	26	1,4077	,67286	1,00	3,60
Recuento emociones positivas género mixto	26	5,1062	,88745	3,33	6,42
Recuento emociones negativas género mixto	26	1,5950	,64214	1,00	3,53

Recuento emociones positivas mismo género	26	5,1473	,78300	2,83	6,17
Recuento emociones negativas mismo género	26	1,4619	,49379	1,00	2,73
Emociones positivas competición	156	5,1266	1,13503	1,50	7,00
Emociones negativas competición	156	1,5282	,72127	1,00	4,00
Emociones positivas competir todos y todas	156	5,1266	1,13503	1,50	7,00

Los valores que se obtuvieron de la vivencia emocional por parte del alumnado durante los seis juegos de fútbol, registraron los siguientes valores medios sobre 7 en la escala GES-II. Las emociones positivas ( $M=5,13$ ;  $DT:,78$ ), las emociones negativas ( $M=1,53$ ;  $DT:,53$ ) y las emociones ambiguas ( $M=3,6$ ;  $DT:,81$ ). Se encontraron diferencias significativas ( $p=,000$ ) entre las vivencias emocionales el alumnado, el cual experimentó más intensidad emocional en las emociones positivas que en las negativas o ambiguas, existiendo una diferencia entre la vivencia positiva y negativa de casi 3.5 puntos de media.

En el análisis de la comparación de la intensidad emocional entre ambos géneros durante los juegos no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los tres tipos de emociones, ni en las positivas ( $p=,235$ ): chicos ( $M:5$ ;  $DT:,72$ ); chicas ( $M:5,2$ ;  $DT:,83$ ), negativas ( $p=,328$ ): chicos ( $M:1,5$ ;  $DT:,35$ ); chicas ( $M:1,5$   $DT:,64$ ), ni tampoco en las ambiguas ( $p=,833$ ): chicos ( $M:3,5$ ;  $DT:,67$ ); chicas ( $M:3,6$ ;  $DT:,91$ ).

Cuando la agrupación en el juego motor realizado fue con el mismo género o mixto, no se apreciaron diferencias significativas entre las emociones positivas ( $p=,684$ ) cuando la agrupación fue mixta ( $M:5,1$ ;  $DT: ,88$ ) o con el mismo género ( $M:5,15$ ;  $DT:,78$ ), ni en las negativas ( $p=,115$ ) con agrupación mixta ( $M:1,6$ ;  $DT:,64$ ) u homogénea ( $M:1,46$ ;  $DT:,49$ ). Aunque en las emociones negativas se puede apreciar que cuando la agrupación fue mixta se aumentó un poco la intensidad de las emociones negativas, esta no llegó a ser significativa.

También se realizó la comparación de la intensidad emocional en función del tipo de agrupamiento para el género masculino y para el femenino, y tampoco se obtuvieron diferencias significativas ( $p>,05$ ), por lo que ninguno de los dos géneros obtuvo valores diferentes en función del tipo de agrupación.

En relación a la vivencia emocional cuando hubo o no competición, no se han encontrado diferencias significativas en la intensidad emocional de las emociones positivas ( $p=,910$ ) con competición ( $M:5,3$ ;  $DT:,77$ ) o sin competición ( $M:5,13$ ;  $DT:1,4$ ). Por otro lado, cuando analizamos la intensidad emocional en las emociones negativas sí que encontramos diferencias significativas ( $p= ,000$ ), entre la aparición ( $M:2,37$ ;  $DT:,59$ ) o no de competición ( $M:1,4$ ;  $DT: ,67$ ), siendo más altas cuando existía competición. Las emociones positivas siguieron siendo más altas con o sin competición que las negativas, pero cuando apareció la competición las emociones negativas sufrieron un aumento en relación a cuando no hubo competición.

Después de analizar las emociones percibidas por cada género en función de si hubo o no competición, sólo encontramos diferencias significativas ( $p=,017$ ) entre ambos géneros en la variable de emociones positivas y juegos motores sin

competición. Los chicos (M:4,48; DT:,64) experimentaron valores más bajos que las chicas (M:4,78; DT:,68), sin embargo, la diferencia es tan pequeña que hay que tomar con cautela los datos. También se puede observar que la intensidad de las emociones positivas fue más alta en ambos géneros durante los juegos motores con competición. Mientras que las negativas se mantuvieron estables entre géneros indiferentemente de que existiera competición o no. Tras analizar las emociones recogidas por los alumnos y alumnas en función de si fueron ganadores (n:70) o perdedores (n:60) cuando hubo competición, se observa que las diferencias en las emociones positivas al ganar (M:5,34; DT:,85) o al perder (M:4,87; DT:1,25) quedaron cerca de ser significativas ( $p=.069$ ). Aunque no existen diferencias significativas entre ambos, se observa que las y los ganadores tuvieron más emociones positivas que las y los perdedores, y en cuanto a las negativas las y los que perdieron tuvieron valores más intensos también.

### 3. DISCUSIÓN.

El objetivo general de este estudio fue analizar la intensidad emocional percibida por un grupo de alumnos y alumnas de 2º ESO en situaciones sociomotrices de colaboración-oposición. Los resultados obtenidos tras la intervención muestran que la vivencia emocional de los participantes durante las situaciones motrices puestas en práctica fue idónea para desarrollar las emociones positivas en el aula (Lagardera & Lavega, 2003). También se puede observar que las emociones jugaron un papel importante en la motricidad de alumnos y alumnas, lo que favorece conductas prosociales en el alumnado (Bisquerra, 2010).

Globalmente, en los resultados hay que destacar la alta intensidad que obtuvieron las emociones positivas en todas las situaciones experimentadas, ya sea con o sin competición, con agrupación mixta o con mismo género. Mientras que las emociones negativas obtuvieron valores más bajos en todos los registros recogidos. Estos resultados coinciden con otras investigaciones realizadas con estudiantes universitarios y de Educación Secundaria (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Uno de los objetivos específicos fue analizar si existían diferencias en la intensidad emocional en los juegos motores según el género. Al considerar el tipo de emociones en función del género no se encontraron diferencias significativas entre ambos, los cuales tienen niveles muy altos de emociones positivas en las situaciones de cooperación oposición (Gea et al., 2017). Aunque la muestra es pequeña, en este estudio no se identifica la aparición de conductas heredadas y estereotipadas derivadas de la vivencia emocional, ya que ambos géneros respondieron de igual manera ante las situaciones motrices presentadas. No obstante, es un aspecto a profundizar a través de estrategias cualitativas de investigación que permitan acceder a los significados subyacentes a las conductas más observables.

También se comparó la vivencia emocional del alumnado en función del tipo de agrupación. No se encontraron diferencias significativas en los resultados, es decir, no varió la vivencia emocional cuando se jugó con compañeros o compañeras del mismo género o mixto. En las emociones negativas se observa una diferencia que no llega a ser significativa, pero deja entrever que cuando la agrupación fue mixta se obtuvieron valores más altos que cuando fue con el mismo

género. Existen pocas investigaciones que hayan recogido datos en función del tipo de agrupación. Los estudios de Slingerland (2013) y Wallace (2019), analizaron la intensidad de actividad física, y se observó que era mayor cuando la agrupación era homogénea. Pero en relación con las emociones, todavía hacen faltan más estudios para poder observar qué sucede realmente cuando varía el tipo de agrupación en la práctica.

En cuanto al objetivo específico que analizó la intensidad emocional en función de si existió o no competición, los resultados obtenidos no aportan diferencias significativas en las emociones positivas cuando hubo o no resultado final, aunque en ambas fueron valores altos, datos que se asemejan al estudio de Alonso et al. (2013). Por el contrario, en las negativas sí que se encontraron diferencias entre la competición o no. El alumnado experimentó una vivencia emocional negativa más elevada cuando hubo competición (Lavega et al., 2013). En este mismo objetivo específico se analizó también si existían diferencias entre géneros con la existencia o ausencia de competición. Los datos obtenidos mostraron que las emociones positivas fueron más elevadas que las negativas, aunque las positivas fueron menos intensas cuando no hubo competición en ambos géneros. La única diferencia significativa, aunque fue tan pequeña que habría que tomar los datos con cautela, fue en la vivencia emocional positiva sin competición, donde las chicas obtuvieron valores más elevados. Este dato contrasta con la investigación de Lavega et al. (2011) donde los chicos obtuvieron valores emocionales más intensos. Es necesario profundizar en este ámbito, ya que en el mismo estudio se insta a iniciar trabajos enfocados en la perspectiva de género y las emociones para ampliar su conocimiento. También en este objetivo específico se analizó si existían diferencias emocionales en los juegos de cooperación oposición con competición, entre los ganadores/as y los perdedores/as. Según los datos obtenidos no se han observado diferencias significativas entre los y las que ganaron o perdieron, aunque en ambos casos siguió habiendo más intensidad emocional en las emociones positivas que en las negativas, por tanto, la competición puede ser un buen recurso, ya que se obtienen valores positivos emocionalmente. A pesar de no haber diferencias significativas, se apreció una pequeña diferencia entre las emociones positivas de los ganadores y los perdedores, siendo más alta en los ganadores, lo que corrobora el estudio de Lavega et al. (2013).

El conocimiento riguroso por parte del docente de educación física parece ser uno de los factores clave para comprender los procesos que se generan cuando planteamos una situación motriz. El tratamiento de esta asignatura como una pedagogía de las conductas motrices permite tener un conocimiento unitario de lo que ocurre en nuestros y nuestras estudiantes, haciendo visible lo invisible y permitiendo hacer de nuestra práctica docente algo pertinente a nuestros objetivos pedagógicos.

#### **4. CONCLUSIONES.**

En relación al objetivo general se concluye que las emociones positivas obtuvieron valores de más intensidad que las negativas.

Respecto al objetivo que comparaba las emociones entre ambos géneros no se apreciaron diferencias significativas, la vivencia emocional positiva y negativa

no varió de un género a otro. Ambos obtuvieron la misma intensidad emocional, es decir, experimentaron una vivencia emocional positiva durante los juegos.

En el objetivo que analizó las diferencias entre el tipo de agrupación no se obtuvieron diferencias en cuanto a la intensidad emocional. Por lo que se concluye que el tipo de agrupación en la práctica no afectó a la vivencia emocional de los participantes.

En cuanto al objetivo que analizó la vivencia emocional cuando hubo o no competición, se concluye que la intensidad de las emociones negativas fue más elevada cuando existía competición. Por tanto, el marcador final influye en la vivencia emocional del alumnado en sus emociones negativas.

En el último objetivo específico y relacionado con el anterior, se analizó la vivencia emocional en caso de ser ganador o perdedor. Se valoraron más intensamente las emociones positivas en caso de ganar, pero no llegó a tener una diferencia significativa. Se puede concluir que los alumnos y alumnas tienen niveles iguales en sus emociones positivas y negativas en caso de competir, indistintamente de que sean ganadores o perdedores.

En la escuela se debe desarrollar una formación integral. Por eso, cualquier planteamiento curricular de las emociones deberá tener en cuenta los objetivos, los contenidos, las competencias, las estrategias metodológicas y la evaluación en su conjunto (Cruz, V., Caballero, P., & Ruiz, G., 2013).

Con esta investigación se quiso confirmar lo que ya se observó en estudios anteriores (Lavega et al., 2013; Alonso et al., 2013; Gea et al., 2017) y es que la vivencia emocional en las clases de educación física es muy importante para el desarrollo integral de nuestro alumnado, ya que especialmente en nuestra área encontramos gran cantidad de recursos para trabajar la educación emocional (Bisquerra, 2010). Es importante desarrollar la educación emocional, especialmente en las sesiones de educación física, ya que su contexto ayuda a que se puedan dar situaciones donde se experimente todo tipo de emociones, fomentando así la competencia emocional del alumnado. A su vez, éste puede ser consciente y aprender a manejar las emociones negativas en situaciones de estrés. De ahí, que se deban plantear situaciones de este tipo en el aula para que mejore la competencia emocional del alumnado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación Emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.

Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2014). Hacia la educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.

Biddle, S. J. H., Atkin, A. J., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bramham, P. Boys (2003). Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8, p. 57 – 71.

Cruz, V., Caballero, P., & Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

García Ferrando, M., & Llopis, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gea, G., Alonso, J.I., Rodríguez, J.P., & Caballero, M.F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>

Hanin, Y. L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign. Illinois: Human Kinetics.

Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lavega, P. (2001). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. *II congreso Internacional de Motricidade Humana. Mesa redonda*. Mouzanbinho, Brasil.

Lavega, P., Alonso, J. I., Aráujo, P. C., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F., & Rodríguez, M. (2011). Incidencia de la perspectiva de género en la clase de educación física: juegos deportivos y emociones. *IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Úbeda, Jaén.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.

Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology*, 27(2), 117-124.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.

McMillan J. & Shumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Parlebàs, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Parlebàs, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Rodríguez, L., & Miraflores, E. (2018). *Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol*. Madrid: Retos.

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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

Slingerland, Menno & Haerens, Leen & Cardon, Greet, & Borghouts, Lars. (2013). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 1-16.

Vázquez, B. (1989). *Educación Física para la mujer: mitos, tradiciones y doctrina actual. Mujer y Deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Wallace, L., Buchan, D. & Sculthorpe, N. (2019). A Comparison of Activity Levels of Girls in Single-Gender and Mixed-Gender Physical Education. *European Physical Education Review*. DOI: [10.1177/1356336X19849456](https://doi.org/10.1177/1356336X19849456)

**Fecha de recepción: 2/6/2020**  
**Fecha de aceptación: 29/4/2021**