

Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos

Win, lose or not compete: the temporary
construction of emotions in sports games

JOSEBA ETXEBESTE OTEGI

joseba.etxebeste@ehu.es

SERGIO DEL BARRIO

sergiobg1987@gmail.com

CLARA URDANGARIN

clara.urdangarin@ehu.es

OIDUI USABIAGA

oidui.usabiaga@ehu.es

ASIER OIARBIDE

asier.oiarbide@ehu.es

Universidad del País Vasco, España

Resumen:

La Educación Física es un reflejo de la cultura en la que se desarrolla y orienta la subjetividad de los estudiantes en función de sus directrices sociales. El tiempo motor organizado por la presencia y ausencia de competición es uno de los elementos ocultos del curriculum escolar. Conocer su estructura y los efectos que tiene sobre las emociones en los jugadores que participan permitirá sacar a la luz elementos educativos nuevos que se han escapado de las manos de los profesores.

Palabras clave:

Emociones, tiempo motor, dominios de acción motriz, praxiología motriz.

Abstract :

Physical education, as a mirror of culture, develops and directs the subjectivity of students according to their social guidelines. Motor time, which is organized by the presence and absence of competition, is one of the hidden elements of the school curriculum. Learn about the structure and the effects it has on the players emotions will bring a new light to the educational issues.

Key words:

Emotions, motor time, motor action domains, motor praxeology.

Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos

JOSEBA ETXEBESTE OTEGI, SERGIO DEL BARRIO, CLARA URDANGARIN, OIDUI USABIAGA Y ASIER OIARBIDE

Résumé :

L'éducation physique est le reflet de la culture d'origine et oriente la subjectivité des élèves en fonction de prémisses sociales. Le temps moteur, qui est organisée par la présence et l'absence de compétition sportive, est un des éléments cachés du programme scolaire. Connaître leur structure et les effets qu'elle a sur les émotions des acteurs va à apporter un regard neuf sur l'éducation physique.

Mots clés:

Émotions, temps moteur, domaines d'action motrice, praxéologie motrice.

Fecha de recepción: 15-1-2014

Fecha de aceptación: 31-1-2014

Introducción

Imagínense un grupo de hombres y mujeres que solo conociera el presente, que viviera en el aquí y en el ahora, sin futuro y sin pasado. Los miembros que compusieran esa sociedad no tendrían la capacidad de anticipar lo que pudiera ocurrir, ni tampoco podrían recordar lo que pasó. No comprenderían, por ejemplo, que todos están condenados a morir. No percibirían que los cuerpos putrefactos que flotan en las lagunas son de los parientes con quienes compartieron una parte de su vida. No concluirán que el corazón que palpita en su pecho se detendrá un día asesinando su presente y presencia. Ese mundo estará conformado por una sociedad sin dioses, sin tumbas, sin transcendencia, sin emociones. Posiblemente conocen el miedo en tanto que reacción de alerta ante los peligros, como instinto de supervivencia. Quizás también algo parecido a la amistad, a la solidaridad del instinto gregario, al trabajo en común. De igual modo, es probable que conozcan el odio y luchen con sus congéneres por un objeto escaso. En cualquier caso, los sentimientos estarán controlados por los instintos animales y tendrán como objetivo mantener la vida y el presente de los sujetos y de la especie. De hecho, podríamos aceptar que este tipo de sociedad hará referencia a algún tipo de homínido previo a la Edad de Piedra incapaz de fabricar rústicas herramientas y muy anterior a los primeros enterramientos del Paleolítico Medio.

Es conveniente recordar que la historia de la Humanidad es también la historia de la subjetividad de los seres humanos. Las emociones son, según Bisquerra (2000) un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta orga-

nizada. Lo que creemos más íntimo de nosotros mismos, las emociones, ha sido fruto de un proceso colectivo, de un viaje en común. Cojamos un ejemplo clásico de construcción colectiva como es el lenguaje para ilustrar el vínculo entre lo social y lo individual. ¿Qué sería de las emociones si no tuviéramos las formas verbales de presente, pasado y futuro? No utilizaríamos el término “esperanza” si no existiera el porvenir, si no proyectáramos lo que deseamos en el tiempo a venir. La «perseverancia» dejaría de ser una cualidad individual apreciada en todo ciudadano, ya que su concepción exige una constancia y un recuerdo. Si no existiera el tiempo nadie llegaría nunca tarde, y no podrían surgir emociones de culpa, resentimiento o desprecio hacia los otros por no “llegar a la hora”. Nadie sería puntual, ya que ser puntual carecería de sentido.

Este artículo asume el reto de explicar cómo el juego deportivo, constructo social reflejo de la cultura que le ha dado vida al igual que el lenguaje, condiciona las emociones de los participantes en función de la idea de tiempo motor que tiene inscrita en su estructura lúdica. Este reto requiere una definición operativa del concepto de tiempo y de su clasificación, para abordar su posible aplicación en una Educación Física Emocional. El proyecto es difícil, ya que al igual que el flujo del tiempo se escurre entre los dedos, la definición conceptual se resbala entre los prejuicios.

El tiempo en Educación Física

Hay que reconocer a la Educación física de Base, Psicomotriz o Psicokinéctica, (Le Boulch, 1987) la presencia de objetivos y contenidos ligados al aprendizaje de conceptos de tiempo en los programas y currículos de Educación Física. Gracias a sus esfuerzos, conceptos como continuidad, duración, secuencia o ritmo, de gran importancia en la percepción y en el desarrollo motor de los sujetos, se han difundido entre los profesionales del área. El aprendizaje de la experiencia temporal no se realiza de un modo aislado, sino en relación al concepto de espacio, tal y como lo concibe la Psicología. El propio Piaget (1981) afirma que el tiempo constituye con el espacio un todo indisociable, y, de este modo, se concentra en el estudio de percepción de la velocidad, por lo que subraya que “el tiempo constituye una coordinación de movimientos de diferentes velocidades: movimientos del objeto para el tiempo físico, o movimientos

del sujeto para el tiempo psicológico” (p. 268). La Educación Física se ha adueñado del tiempo físico como eje principal de su docencia. Los profesores, principalmente en la Educación Primaria, proponen a sus alumnos desplazamientos que ponen en juego la coordinación de segmentos corporales, lanzamientos que solicitan el cálculo de la velocidad de desplazamiento de un objeto, saltos que suponen la anticipación de la duración del vuelo con la idea de propiciar en los alumnos las operaciones elementales vinculadas al tiempo. El objetivo principal es la aprehensión de los movimientos y velocidades en la realidad física. Frente al éxito del tiempo físico en Educación Física; el tiempo vivido, es decir, la duración interior del acontecimiento propio del tiempo psicológico, se mantiene en un limbo educativo sin que las propuestas vayan más allá de unos discursos generales bienintencionados.

Se constata también un culto a la medida del tiempo, o lo que es lo mismo, a la costumbre de utilizar las unidades de segundos, minutos y horas para la determinación de las tareas motrices y para el control del resultado obtenido. Este hábito es reflejo del mundo deportivo y de la sociedad que nos toca vivir, acostumbrado a la utilización del reloj y del cronómetro en su día a día.

Potenciar el aprendizaje de la experiencia del tiempo físico y el uso de los instrumentos y unidades de medida es de una utilidad evidente, aunque es, sin lugar a dudas, restringida. Limitarnos a esto es aceptar como suficiente que en el aprendizaje del espacio el alumno sea capaz de apreciar las distancias entre los objetos y de utilizar un metro para calcular cuantas son las unidades métricas que los separan, sin caer en la cuenta que no tiene la misma construcción espacial, ni significado social, que dichos objetos estén ubicados en la plaza del pueblo o en el cementerio. El problema del tiempo cultural reside en que una vez aprendido por los miembros de una comunidad se convierte en algo tan íntimo y evidente que se olvida que está construido socialmente. Decimos poseer una edad que contamos en años, ya que sabemos que nacimos en un año concreto, por ejemplo en 1989, y sabemos que hemos nacido en el año mil novecientos ochenta y nueve contando desde el año cero de la cristiandad. Es decir, en función de las medidas temporales de nuestra cultura, años en este caso, y de la referencia temporal principal, el nacimiento de Cristo como hito principal en el flujo temporal, podemos determinar la edad actual de los sujetos. Hasta hace bien poco, aún nos sorprendíamos cuando los equipos nacionales de

fútbol de algunos países africanos alineaban entre sus filas a muchachos que desde nuestra perspectiva resultaba harto difícil que se pudieran clasificar como sub-18 o sub-21. En estas culturas la determinación y la memoria del momento natalicio de un sujeto tienen poco interés. Lo que verdaderamente importa no es la edad biológica sino la edad social; es decir, el momento en el que se logra la edad adulta, muchas veces vinculado a la capacidad de contraer matrimonio. La evidencia oculta de la realidad cultural del tiempo nos obliga en Educación Física a sumergir el tiempo físico y vivido en el contexto social en el que vivimos. La línea divisoria entre lo individual y lo social es inexistente.

El tiempo cultural en Educación Física

La función principal del tiempo en sociedad es que permite coordinar las acciones de los individuos y marcar el momento adecuado de hacer las cosas. Nos permite determinar cuando un partido de fútbol da comienzo, cuando los puñetazos de un boxeador puntúan a su favor y cuando es descalificado por golpear después de sonar la campana, o el instante en el que un relevista tiene derecho a recibir el testigo. Para aclarar los diferentes matices del tiempo cultural analizaremos un reloj, una máquina que mide el tiempo.

Un reloj no es otra cosa que una brújula en el tiempo, un ingenio que está diseñado con la intención de “dar la hora”; es decir, de marcar un Norte horario. Es importante ser consciente que el reloj no es el tiempo, del mismo modo que un mapa y una brújula no son el espacio. Norbert Elias afirma que en “las sociedades urbanizadas, los relojes son producidos y utilizados de un modo que recuerda la producción y la utilización de las máscaras de las sociedades pre-urbanas: sabemos que están hechas por los hombres, pero su presencia es sin embargo considerada como una manifestación de una entidad no-humana. Las máscaras parecen encarnar los espíritus. De manera similar, los relojes parecen encarnar el tiempo” (Elias, 1984).

El mecanismo de funcionamiento del artefacto es sencillo, aunque el nivel de abstracción de los procesos sociales puestos en acción son bastante más complejos. Un reloj funciona gracias a la velocidad constante, pero diferente, en la que se mueven las tres agujas. La hora se determina mediante la relación que se establece entre las agujas y su posición con

respecto a los números de la esfera. La coordinación de todos los relojes de una comunidad, lo que se llama “poner en hora”, y la relación que se establece con las costumbres del lugar permite saber a qué hora hay que levantarse, desayunar, ir al colegio, disfrutar de la clase de Educación Física o jugar a pillar en el patio. Con esta pequeña herramienta y mucha vida en común, los miembros de una sociedad pueden coordinar las acciones y marcar el momento adecuado de hacer las cosas.

Este reloj, en tanto que máquina, no tiene un mecanismo de detención; en la medida que le vayamos “dando cuerda” el reloj continuará haciendo girar sus manecillas. Lleva implícita la idea occidental de que el tiempo se concibe como un dato exterior a la naturaleza humana, como el flujo continuo del agua de un arroyo. No es casualidad que esta idea de tiempo haya sido impulsada por la física, por no decir la astrofísica, ambas obsesionadas en la utilizar relojes cada vez más precisos.

El caso cambia, cuando introducimos una pequeña alteración en el mecanismo del reloj. Las ruedas dentadas que hacen girar las agujas hacen saltar una pestaña que pone en marcha la vibración de un martillo y golpea una campana haciéndola sonar. El reloj se convierte en una alarma; es decir, en un cronómetro de cocina que me permite relacionar la vibración sonora con la cocción necesaria de un bizcocho. Los cronómetros de cocina están concebidos para medir el tiempo, pero no para dar la hora. Se puede adaptar este tipo de cronómetro, como ocurre en los electrodomésticos actuales para detener directamente la producción de calor. Es el mismo mecanismo que enciende el explosivo que tantas veces hemos visto detener a un James Bond de película.

Las dos herramientas, tanto el reloj como el cronómetro alarma, miden el tiempo; pero el reloj no produce ningún tipo de acontecimiento nuevo, mientras que el cronómetro alarma sí: el primero permanece eternamente dando la hora, mientras que el segundo se ha autodestruido en la explosión. Si tenemos en cuenta el estudio comportamental de los fenómenos naturales y su clasificación (Rosenblueth, Wiener & Bigelow, 1943) podremos afirmar que el cronómetro alarma tiene intencionalidad, un propósito, ya que genera un nuevo comportamiento, una nueva acción; mientras que el reloj carece de ella, no tiene intención ni propósito, ya que no genera nada nuevo, solo continua eternamente con el girar de sus agujas. Resumiendo podríamos decir que la alarma está concebida siguiendo el principio temporal del propósito, es decir, del tiempo causal, y el reloj mediante el principio de la ausencia de propósito; es

decir, sin causa ni efecto, mediante el fluir del tiempo cíclico. Es quizás un buen momento para presentar la definición del tiempo que vamos a utilizar: "es la capacidad de los seres humanos de identificar en el flujo de los acontecimientos dos o más eventos relacionándolos entre sí y utilizando uno de ellos como referencia" (Elias, 1984).

Tenemos que agradecerle, querido lector, que no nos haya abandonado en nuestras elucubraciones, ya que suponemos lleva un rato preguntándose a donde pretendemos llegar con esta explicación que poco, o nada parece vincularse con la Educación Física y la emociones de los participantes. Todo este preámbulo tiene por objeto preguntarnos si las actividades motrices y la educación física reproducen o no un propósito temporal y de hacerlo cuales son los efectos que tienen en la afectividad de los alumnos. Abordemos la aplicación de los diversos tipos de tiempo a las actividades físicas y a la Educación Física.

Desde la filosofía del deporte, Bernard Suits propone que existen dos tipos de juegos en relación al propósito: «Serán juegos abiertos los que no tengan un propósito inherente que al conseguirse suponga el fin del juego: como es el cruzar la meta o hacer un jaque mate en ajedrez; y serán juegos cerrados cuando posean esa meta inherente». (Suits, 1978; p. 133). Suits habla de juego abierto cuando dos jugadores, en la playa, pelotean con palas con la idea de mantener la pelota en el aire el mayor tiempo posible. Son juegos que tienen una estructura cooperativa y carecen de competición reproduciendo un sistema de movimientos recíprocos que tiene como objetivo el funcionamiento continuo del sistema. En contraposición, los juegos cerrados son competitivos, el baloncesto o las carreras de atletismo, y lo que se pretende es conseguir la meta inherente del juego antes que el adversario: obtener más puntos que el equipo contrario o llegar el primero a la meta. El filósofo canadiense se atreve a sugerir el uso de uno u otro juego en función de la cultura física sea socialista o capitalista. Los países de la órbita soviética tendrían interés en enseñar los juegos abiertos por ser esencialmente socialistas, mientras que los juegos cerrados competitivos son en cambio esencialmente capitalistas.

Desde la Praxiología Motriz, Pierre Parlebas (2001) propone analizar cómo los juegos y deportes llegan a su fin. En palabras de Elias cómo dos eventos del flujo se acontecimientos como el principio y el final de un juego se relacionan entre sí utilizando uno de ellos como referencia. Existen dos posibilidades principales de conclusión en los juegos de-

portivos: por un lado aquellos que finalizan en función de las reglas del juego, la lógica interna, y por otro, aquellos que terminan por la acción de un evento exterior al propio reglamento, la lógica externa.

Cuando un juego deportivo tiene un final determinado por las reglas, el juego avanza inexorablemente hacia su propia conclusión, hacia su único propósito, la determinación del vencedor de la contienda. Se les denomina juegos con memoria de resultado o de competición y son cuatro los casos posibles:

- a) Sistema de clasificación. La victoria viene determinada mediante un sistema de “clasificación homogéneo” de los contendientes tras su intervención. Todos los participantes se ordenan en función de una escala: tiempo, distancia, puntuación en función de un código estético, frecuencia obtenida u otros. Son principalmente concursos y carreras. En el mundo del deporte, la gimnasia artística deportiva, el salto de trampolín, los cien metros lisos, la arrancada olímpica en dos tiempos de la halterofilia, las carreras de coches nascar, conducción de toros salvajes en los rodeos, el lanzamiento de jabalina, el tiro con arco, son unos pocos ejemplos de los cientos de posibles. En los juegos infantiles las carreras a la pata-coja, los concursos de chipi-chapa, las competiciones de puntería con tiragomas ilustran la situación.
- b) Conclusión a tiempo límite. El resultado en un juego deportivo se verifica al terminar un “tiempo fijo”, es decir, a la conclusión de un tiempo acordado, momento en el que se define al ganador. Es el caso del fútbol, que finaliza cuando han transcurrido dos tiempos de 45 minutos, del baloncesto, o del fútbol americano.
- c) A puntuación límite. El final puede venir definido por la obtención de un resultado determinado, como ocurre en el tenis que hay que ganar dos o tres sets, según se juegue al mejor de tres o de cinco, lo mismo ocurre en el voleibol.
- d) Puntuación y duración límite. El último caso de memoria de resultado hace referencia a los juegos deportivos que finalizan o bien con un tiempo límite o con un resultado límite, como ocurre en los combates de boxeo, judo, o taekwondo. En estos el luchador vencerá o perderá “a los puntos” al final de un número de asaltos de duración fija o, por lo contrario, por “K.O.” del adversario, logrando la puntuación que le da la victoria inmediata.

Los juegos con victoria o memoria de resultado son juegos con propósito y como un reloj programado están avocados a su autodestrucción, avanzando hacia un final, hacia un desenlace emocional que coincide con la definición del vencedor. Las secuencias son cronológicas y aditivas, el resultado condensa la acción de lo sucedido, y responden a una codificación lineal de la realidad lúdica con la causalidad temporal como eje.

Por lo contrario, existen juegos deportivos que no necesitan de la definición de un vencedor para reinar. La regla del juego, su lógica interna, no determina el final. Del mismo modo que un reloj da la hora una y otra vez sin detenerse, los juegos sin memoria de resultado, también llamados de competición compartida, se reinician una y otra vez en una cadena sin fin. El juego se detiene solamente cuando “algo” exterior al reglamento, como el tiempo atmosférico, la voluntad de los jugadores, la hora de la merienda, el final del recreo o el momento de volver a casa, hace que el juego se disuelva. Como el reloj del bolero que no para de marcar las horas, las secuencias de juego se encadenan una con otra en un ciclo continuo hasta que el mazo de la lógica externa rompa el juego.

Estudiemos un caso conocido de juego de competición compartida: el juego de pillar. Los participantes determinan mediante un sorteo a un “atrapador” y definen un espacio de juego amplio y despejado. El atrapador debe intentar coger a un jugador libre mientras que estos hacen lo posible para evitarlo. Las carreras y las persecuciones se suceden. El atrapador es el centro de la acción, todos los demás jugadores se mueven en función de sus operaciones. Si es rápido y hábil, los jugadores tomarán precauciones alejándose de él; si es torpe y lento, se acercarán para retarle y esquivarle. En cualquier momento, un descuido o su talento, permiten capturar a un jugador libre. En este momento, los dos jugadores, el atrapador y el atrapado, cambian de roles ante la indiferencia de los compañeros que estiman la capacidad del nuevo atrapador. El antiguo atrapador ya no será más el centro de las atenciones de los compañeros, ha cedido el puesto a un nuevo perseguidor. Los cambios de roles encadenarán secuencias de juego sin un propósito o objetivo, sin la victoria o derrota de ninguno de los participantes. A este tipo de cambio de roles se le denomina permutación, pero existen otros casos posibles.

La conclusión es clara los juegos deportivos se organizan en dos grandes aéreas en relación al tiempo motor a partir del criterio de ausencia o

presencia de propósito, linealidad o memoria de resultado. En otras palabras, la presencia o ausencia de competición en los juegos deportivos es el criterio cultural del tiempo motor en Educación Física.

Los estudios sociológicos sobre la relación entre sobre los diferentes tipos de tiempo no son muy abundantes. Según Etxebeste (2012) en su estudio de la cultura ludo-motriz vasca, con una muestra de 861 juegos distintos, los juegos de competición compartida, que se reinician una y otra vez sin un objetivo preciso, representan el 56,3% del total (485), y los juegos deportivos con memoria y resultado que finalizan definiendo un vencedor constituyen el 43,7% de las actividades (376). Los datos obtenidos presentan el tiempo lúdico de la cultura motriz vasca dividida en dos mitades relativamente equilibradas, lo que supone un equilibrio en la codificación con y sin propósito de la realidad. Al analizar el factor del género de los jugadores obtiene una tendencia significativa a que los muchachos jueguen más a juegos con competición que las muchachas, que tenderán a participar más frecuentemente en juegos sin propósito que los mozos. Esta socialización distintiva supone que los hombres tenderán, en mayor medida que las mujeres, a vincular sus emociones a un resultado, a un propósito que resumirá la causa de la descarga emocional, del drama, del desenlace sentimental, con un principio y un final. Por otro lado, las muchachas tenderán, en un modo más pronunciado que los hombres, a organizar sus emociones como un conjunto de anécdotas afectivas sin relación cronológica, ni causal, ni aditiva, a partir de un modelo global vinculado a un estado que tiene en cuenta más elementos.

La experiencia de los actores en la educación del tiempo motor

Hemos presentado hasta el momento la estructura y el sistema social que ordena e impulsa la codificación de la realidad de los actores. Los juegos deportivos tienen, independientemente de los sujetos que intervienen, un propósito, una intención, un resultado. No obstante, los sujetos interpretan los acontecimientos en función de diversas circunstancias, lo que permite un margen de libertad a los individuos en un marco social concreto, constatándose diferencias individuales entre sujetos confrontados a una misma realidad. Interesados en estudiar estas diferencias desarrollamos un proyecto de investigación casi-experimental entre varias uni-

versidades cuyo objetivo principal es analizar la relación existente entre los juegos deportivos ordenados en función de los ámbitos de acción motriz y las emociones declaradas por los participantes, considerando el género, el historial deportivo y el origen cultural de los participantes.

En nuestro caso escogemos juegos deportivos de cooperación-oposición que ordenamos en cuatro sesiones de hora y media. Dos de las sesiones se consagran a los juegos con memoria de resultado y las otras dos a los de sin memoria. Antes de empezar y de finalizar la sesión, pre-test y post-test, se pasa el cuestionario POMS (Profile of Mood States) (Fuentes, Balaguer, Meliá y García-Mérita, 1995) y después de cada juego un cuestionario GES (Games and Emotions Scale) (Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla y March, 2011; Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste, Urdangarin, 2014) al que se le adjunta una pregunta abierta para argumentar las decisiones tomadas en el cuestionario. El sujeto está confrontado a puntuar de 0 a 10 las emociones (alegría, felicidad, amor, humor, ira, amistad, tristeza, vergüenza, sorpresa, compasión, miedo, rechazo y amor) sentidas después del juego deportivo. Posteriormente escoge la emoción de mayor puntuación y explica por escrito las razones que le han impulsado a puntuarla de ese modo (tres emociones como máximo). La experimentación se lleva a cabo entre los estudiantes universitarios de primer y segundo año de la Universidad del País Vasco EHU-UPV, 218 sujetos, durante el curso 2010-11 (105 chicas y 113 chicos; rango de edad de 19-22 años; Medad = 19,6 años, SD = 2,33). En este artículo nos centraremos en la interpretación de algunas de las explicaciones que los participantes atribuyeron a sus decisiones en lo referido al propósito.

La hipótesis que pretendemos verificar es que las declaraciones explicativas de los sujetos sobre las emociones sentidas durante los juegos de cooperación-oposición tienen tendencia a reproducir la ausencia y presencia de propósito de las estructuras lúdicas presentadas.

Como primer paso, se identifican las sentencias que tienen una referencia temporal en relación a la lógica interna del juego, es decir, a sus reglas. En el caso del juego del corta-hilos por ejemplo se lee "La sorpresa era muy grande puesto que **a veces** no esperabas ser cruzado, y si eras el que pillaba, te encontrabas con cruces no esperados"; y para el Balón Real un sujeto escribe, "Es divertido porque **cuando** vas ganando haces algunas bromillas sobre los jugadores del equipo contrario". Se ha subrayado "a veces" y "cuando" para hacer notar al lector la idea de temporalidad, que cómo se puede leer hace referencia a lo que ha ocurrido durante el juego.

Encontramos dos casos posibles como explicaciones de la emoción: a) las referencias explícitas al resultado, victoria-derrota, y al soporte de marca, al acto de puntuar, y b) al cambio de rol sociomotor. Siguiendo esta pista se ordenan los diversos casos posibles en función de la reproducción del propósito, muy centrado en el resultado o en su ausencia a partir de un modelo de anécdotas explicativas del proceso seguido y se estudia su relación con la estructura del tiempo lúdica.

En juegos con competición, la emoción se explica mayoritariamente mediante el resultado del juego, bien sea derrota o victoria, o con la acción de marca, ya sea esta positiva o negativa. Algunos ejemplos de referencias explícitas al resultado:

1. Humor: "me ha gustado mucho el juego, aunque no hayamos ganado. Me tomo con mucho humor la derrota, teniendo en cuenta que he disfrutado mucho jugando".
2. Felicidad: "aunque haya perdido, he pasado muy bien jugando al Balón Quemado. Ha sido muy entretenido".
3. Alegría: "me lo he pasado muy bien y además hemos ganado".
4. Ira: "he sentido ira por no poder obtener el resultado deseado".
5. Alegría: "con la consecución de puntos y victoria".
6. Alegría: "cuando atrapaba a uno de mis contrincantes y ganábamos el juego".
7. Alegría: "sobre todo cuando conseguíamos la piedra (objetivo)".

La constatación del propósito del juego en las explicaciones razonadas de los participantes, no oculta la tendencia a que la emoción se explique mediante una multitud de anécdotas vinculadas a cambios en los roles de los jugadores. Como por ejemplo:

1. Esperanza: "al estar en la cárcel y esperar para librarte".
2. Tristeza: "al quedarme de los últimos para salir a atrapar y finalizar el juego antes de tener la oportunidad".
3. Ira: "porque no me ha dado tiempo para tirar ningún balón".
4. Vergüenza: "he pasado la mayoría del juego en la cárcel y no he sabido aprovechar bien mis oportunidades para liberarme".
5. Alegría: "porque me he librado pronto de la cárcel".
6. Ansiedad: "cuando tenía el balón y venían muchos compañeros donde mi, sentía ansiedad o agobio porque estaba rodeada de muchas personas".
7. Ira: "rabia cuando perdíamos el balón".

En juegos sin memoria la subjetividad provocada se une a una retahíla de anécdotas vinculadas con la red de roles sociomotores. Presentemos algunos ejemplos de referencias explícitas a los cambios de roles.

1. Felicidad: “me lo he pasado bien, y encima no me han cogido nunca”.
2. Esperanza: “yo era la que tenía que correr detrás de mis compañeros, y al no poder en un momento he sentido un poco de vergüenza y esperanza de terminar”.
3. Felicidad: “he disfrutado del juego sobre todo cuando me he salvado por mí misma”.
4. Ira: “he estado bastante tiempo parándomela y no podía pillar a nadie”
5. Rechazo: “cuando tomaba la decisión de moverme de sitio y la otra persona no lo hacía me sentía rechazado por haber perdido el sitio. Rechazado por la persona que no me dejaba hueco”.
6. Tristeza: “al quedársela gente que corre menos que yo no venían a atraparme hasta que muchos estaban en la cadena. Primero atrapaban a las chicas y luego a los chicos”.
7. Ansiedad: “porque me han dado al principio y quemar a todos los demás, nos ha costado bastante”.
8. Alegría: “este juego si ha salido bien, me siento feliz, aun así algunos han tenido siempre el balón en las manos”.

Nuestra hipótesis se confirma para los juegos sin competición. Las explicaciones de los participantes expresan una multitud de anécdotas vinculadas a la red de cambio de roles, no hay lugar para los comentarios unidos a un resultado, a un propósito. En los juegos con competición también se confirma la hipótesis, ya que la gran mayoría de los razonamientos explican la emoción en relación con el resultado, tanto los que han vencido como los que han perdido. Pero la percepción de la realidad no es monolítica como en el caso de los juegos sin propósito. Los participantes se liberan de la dictadura del resultado para abogar hacia una interpretación más libre y centrada en secuencias lúdicas importantes para los sujetos. Algunos participantes de los juegos con competición justifican las emociones con un anecdotario de elementos temporales, independientemente del propósito y el desencadenamiento de la victoria o la derrota.

Las consecuencias para la Educación Física de los resultados expuestos son claros: la vivencia emocional de los alumnos se orienta a partir de las estructuras temporales de los juegos motores en función de la presencia o ausencia de competición.

Conclusiones

La educación física, que impulsa la socialización de las nuevas generaciones proponiendo diferentes tareas motrices, juegos y deportes, ha de ser consciente de la responsabilidad que tiene sobre la construcción de la afectividad de los alumnos. La competición y su ausencia se presentan como elementos de gran importancia en la orientación de la afectividad de los futuros ciudadanos. El debate es sin duda ideológico, entre la importancia del rendimiento y la competición social impulsada por el placer de vencer y la preponderancia del placer de compartir como iguales. Cuanto antes reflexionemos sobre el tiempo y su influencia oculta en los programas educativos, más tiempo habrá para orientarlo.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Elias, N. (1984). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etxebeste, J. (2012). *Á Cloche-Pied. Les Jeux Sportifs Traditionnels et la Socialisation des Enfants Basques*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., y García-Mérita, M. (1995). *Forma Abreviada de Perfil de Estados de Ánimo (POMS)*. En Cantón, E. (Comp.). V Congreso Nacional de la Actividad Física y el Deporte. Valencia: Universitat de València.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevilla, A. y March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Oiarbide, A., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos*, 25, 58-62.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Piaget, J. (1981). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: PUF.

Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos

JOSEBA ETXEBESTE OTEGI, SERGIO DEL BARRIO, CLARA URDANGARIN, OIDUI USABIAGA Y ASIER OIARBIDE

Rosenblueth, A., Wiener, N. & Bigelow, J. (1943). Behavior, Purpose and Teleology. *Philosophy of Science*, 10, 18–24.

Suits, B. (1978). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Toronto: University of Toronto Press.

Agradecimientos

Este estudio ha recibido fondos del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de los proyectos de I+D+i DEP2010-21626-C03-01, DEP2010-21626-C03-02 y DEP2010-21626-C03-03.

