

Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P. y Pic, M. (2025). La paradoja del triunfo. Cuando ganar eclipsa las trampas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 203-217.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115768>

La paradoja del triunfo. Cuando ganar eclipsa las trampas

The trump paradox. How winning eclipses cheating

Unai Sáez de Ocáriz

INEFC Barcelona - UB, <https://orcid.org/0000-0003-1083-2575>

Pere Lavega-Burgués

INEFC Lleida - UdL, <https://orcid.org/0000-0001-9622-054X>

Miguel Pic

Universidad de Valladolid, Campus de Soria, <https://orcid.org/0000-0002-8380-9029>

Resumen

Este estudio analizó cómo influyen los juegos deportivos de cooperación-oposición (JDCO) en la vivencia emocional y la percepción de trampas en estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. El objetivo fue examinar el impacto del resultado (victoria o derrota) y de la competición sobre las emociones y juicios morales ante conductas motrices perversas, con el fin de orientar la enseñanza en Educación Física. Participaron 231 estudiantes (Mujeres: $M = 21.50$, $DT = 1.98$; Hombres: $M = 21.76$, $DT = 2.79$) en un diseño cuasiexperimental. Tras seis sesiones de JDCO con y sin competición, completaron los cuestionarios GES-II (percepción emocional) y CONFLICT-1 AGE (percepción del agente generador del conflicto motor), generando 1.386 registros. Se aplicaron pruebas no paramétricas para el análisis. Los resultados mostraron que la victoria se asoció a alegría y mayor justificación de las propias trampas, mientras que la derrota provocó rabia y tristeza, así como una mayor percepción de injusticia por acciones ajenas. También se observó una discrepancia entre la autopercepción de las trampas y su atribución a otros, especialmente tras la derrota. Se concluye que la Educación Física debe incorporar estrategias que favorezcan el desarrollo emocional reflexivo y una comprensión crítica del juego limpio.

Palabras clave: Trampa; Conflicto motor; Emoción; Educación Física; Juego Deportivo.

Abstract

This study analyzed how cooperation-opposition sports games (COSG) influence emotional experiences and the perception of cheating among university students in Physical Activity and Sports Sciences. The aim was to examine the impact of the outcome (victory or defeat) and competition on emotions and moral judgments regarding deviant motor behaviors, to inform Physical Education teaching. A total of 231 students participated (Women: $M = 21.50$, $SD = 1.98$; Men: $M = 21.76$, $SD = 2.79$) in a quasi-experimental design. After six COSG sessions with and without competition, participants completed the GES-II questionnaire (emotional perception) and

CONFLICT-1 AGE (perception of the agent generating motor conflict), generating 1,386 records. Non-parametric tests were used for analysis. Results showed that victory was associated with joy and greater justification of one's own cheating, whereas defeat triggered anger and sadness, along with a stronger perception of injustice regarding others' actions. A discrepancy was also observed between self-perception of cheating and attribution to others, particularly after losing. It is concluded that Physical Education should incorporate strategies that promote reflective emotional development and a critical understanding of fair play.

Keywords: Cheating; Motor Conflict; Emotion; Physical Education; Sports Game.

Introducción

La Educación Física (EF) es un espacio clave para formar en valores como respeto, responsabilidad y juego limpio (González-Gijón et al., 2024). En este contexto, el juego educativo no debe verse solo como actividad lúdica, sino como una práctica que requiere intervención docente activa para cumplir los objetivos curriculares. Estos principios no son solo recomendables, sino obligatorios en la educación formal, esenciales para orientar la práctica hacia una ciudadanía crítica y comprometida. Este desarrollo depende del entorno sociocultural y de las metas educativas (Schwamberger & Curtner-Smith, 2018). Actualmente, uno de los principales retos es abordar los dilemas éticos que surgen en la práctica, especialmente los relacionados con el uso de trampas, la justificación de conductas estratégicamente cuestionables y las emociones asociadas al desenlace del juego (Duda & Balaguer, 2007).

La justicia y la equidad son principios morales universales ligados a la reciprocidad social (Cosmides, 1989; Zeichner, 2016). Su vulneración, como ocurre con las trampas, genera respuestas morales y emociones negativas como el rechazo o la rabia (Boyan, 2012). Sin embargo, estudios recientes muestran que la valoración ética no es fija, sino que depende de factores como el resultado, el tipo de competencia, el género o la presión social (Beentjes et al., 2002). Esta complejidad origina una paradoja: la victoria puede justificar o invisibilizar la falta, mientras que la derrota suele amplificar su condena (Ponseti et al., 2017).

Este fenómeno se observa especialmente en los juegos deportivos (JD) de cooperación-oposición, cuya lógica interna conlleva alta complejidad relacional, donde el éxito depende tanto del rendimiento individual como de la calidad de la interacción motriz. En estas dinámicas, surgen emociones intensas y dilemas éticos que deben resolverse en tiempo real (Parlebas, 2001). La tensión entre lograr el resultado y respetar las normas puede inducir conductas motrices perversas, es decir, acciones que transgreden el contrato moral implícito y alteran el equilibrio ético del JD (Lagardera & Lavega, 2005; Schermer, 2008).

Estudios muestran que el resultado del JD influye en la percepción moral de las trampas. Al ganar, los jugadores tienden a minimizar sus propias transgresiones, y al perder, a exagerar las ajenas (Ponseti et al., 2017). Esta doble moral (Shields & Bredemeier, 1995) también afecta la dimensión emocional: los vencedores experimentan emociones positivas incluso si hicieron trampas, mientras que los perdedores sienten rabia, tristeza o frustración, especialmente ante percepciones de injusticia (Gürpinar, 2014; Nave & Ferreira, 2019). Esta asimetría puede explicarse por disonancia cognitiva (Festinger, 1962), al reinterpretar las acciones para reducir el conflicto entre valores y conductas.

La percepción de las trampas es diversa y está mediada por sesgos. Tras una derrota, los jugadores suelen detectar más fácilmente trampas ajenas que propias (Ponseti et al., 2017). Esta asimetría moral se relaciona con fundamentos éticos como la lealtad y la equidad, que determinan la justificación o condena de conductas antideportivas (González-Gijón et al., 2021; Haidt & Joseph, 2007). En contextos que valoran la lealtad grupal, hacer trampa puede verse como estrategia legítima; en otros centrados en la equidad, se rechaza sin matices (Graham et al., 2011). Además, el rechazo a la trampa responde a un mecanismo evolutivo para detectar injusticias en escenarios cooperativos (Cosmides, 1989). Estas reacciones, tanto cognitivas como emocionales, varían según contexto cultural y desenlace (Boyan, 2012; Haidt & Joseph, 2007), mostrando que la trampa es

también una vivencia moral y emocional ligada a la competición.

Algunos estudios destacan la importancia de integrar dilemas éticos en la EF para formar una ciudadanía deportiva crítica y reflexiva (Keske-Aksoy & Gürsel, 2017). Ludwiczak y Bronikowska (2022) demostraron que aplicar el 'juego limpio' depende más de la capacidad de reflexionar sobre la experiencia y el contexto que de comprender su definición. En este sentido, el JD se configura como un contexto controlado y un recurso pedagógico privilegiado para desarrollar el juicio moral y la autorregulación emocional.

Además de su dimensión técnico-motriz, la EF posee gran potencial para fomentar sociedades más justas, pacíficas y democráticas, en sintonía con los objetivos educativos globales (ONU, 2015). Es un entorno propicio para educar en valores, estimular la creatividad y gestionar constructivamente los conflictos interpersonales (UNESCO, 2014, 2015). Desde esta perspectiva, el conflicto motor no debe entenderse como una interrupción, sino como una oportunidad pedagógica que, bien gestionada, favorece aprendizajes significativos (Sáez de Ocáriz, 2011). Integrarlo en la experiencia motriz contribuye al desarrollo de competencias como empatía, respeto y bienestar relacional, clave para una convivencia saludable (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020).

Los JD constituyen un escenario privilegiado para analizar cómo sus lógicas internas (cooperación, oposición o ambas) configuran la experiencia emocional. En los JD cooperativos, la ausencia de adversarios promueve emociones positivas asociadas al logro compartido y al sentido de pertenencia. En cambio, los JD de cooperación-oposición implican una estructura emocional más compleja: la convivencia de solidaridad interna y antagonismo externo genera tensiones afectivas específicas, derivadas de la dualidad entre compañeros y adversarios (Niubò-Solé et al., 2022; Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz et al., 2025).

Las emociones durante la práctica varían según el tipo de JD y el resultado. Estudios comparativos evidencian que los JD cooperativos y los de cooperación-oposición generan experiencias afectivas distintas, especialmente en la intensidad emocional (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Kivikangas et al., 2014). Esta variedad convierte a los JD en contextos propicios para analizar la relación entre respuestas afectivas y juicios éticos, particularmente cuando el desenlace condiciona la interpretación de la vivencia.

Con base en estos fundamentos, este estudio busca analizar cómo los JD de cooperación-oposición influyen en la percepción de las trampas y su impacto emocional en estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Partiendo de la hipótesis de que el resultado del juego modula tanto el juicio moral como la vivencia emocional ante conductas tramposas, la investigación profundiza en los procesos éticos del juego motor. Además, pretende aportar herramientas para orientar prácticas docentes más reflexivas, equitativas y emocionalmente significativas, alineadas con los valores del juego limpio.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca en un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, según la tipología de Shadish, Cook y Campbell (2002). Esta metodología permite analizar el efecto de variables independientes como la competición y el resultado del juego (victoria o derrota) sobre variables dependientes como la percepción de trampas y la vivencia emocional. Al desarrollarse en contextos educativos reales, ofrece alta validez ecológica, clave para explorar fenómenos complejos como el juicio moral sobre el juego limpio en la práctica motriz de cooperación-oposición.

Participantes

La muestra incluyó 231 estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte del INEFC, distribuidos en dos cursos académicos. De ellos, 179 eran hombres (77,4%) y 52 mujeres (22,6%) (Mujeres: $M = 21.50$, $DT = 1.98$; Hombres: $M = 21.76$, $DT = 2.79$). Esta distribución refleja el desequilibrio de género habitual en titulaciones deportivas y permite analizar diferencias en la percepción ética frente a la competición y el JD.

Variables de estudio

El estudio analizó tres tipos de variables: (1) percepción del conflicto motor, (2) intensidad emocional y (3) variables asociadas. La percepción del conflicto ante trampas se recogió mediante categorías cualitativas usando el instrumento CONFLICT 1 AGE (Sáez de Ocáriz & Lavega-Burgués, 2020), validado en contextos educativos. La intensidad emocional se evaluó con el cuestionario GES2 (Lavega-Burgués et al., 2018), con escala Likert de 1 a 7, que mide emociones positivas (alegría) y negativas (tristeza, miedo, rabia y rechazo). Las variables asociadas fueron competición (presencia/ausencia) y resultado (ganar/perder). Este diseño permitió explorar de forma integrada la relación entre ética, emociones y condiciones situacionales del JD.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en varias fases. Los estudiantes participaron en seis JD de cooperación-oposición: tres con componente competitivo (victoria o derrota) y tres sin objetivo competitivo definido. Las seis sesiones, de 60 minutos, se desarrollaron durante un semestre académico como parte del programa formativo previsto, con juegos seleccionados según el enfoque didáctico y ya incluidos en la planificación del curso.

Al finalizar cada sesión, completaron dos cuestionarios online desde sus dispositivos móviles. Esta aplicación inmediata en el entorno práctico garantizó la validez, espontaneidad y precisión de las respuestas emocionales y éticas.

Se obtuvieron 1.386 registros individuales, clasificados en hojas de Excel según el instrumento aplicado y la condición de juego.

La intervención fue dirigida por el investigador principal, con formación docente, y los estudiantes ya estaban familiarizados con los instrumentos por su uso previo en actividades formativas.

Instrumentos

Para la recogida de datos se usaron dos instrumentos validados en estudios educativos y deportivos:

- CONFLICT 1 AGE: cuestionario para evaluar la percepción del conflicto motor y la presencia de conductas tramposas o éticamente cuestionables durante el juego mediante una escala Likert de 1 a 5 (7 ítems). Clasifica las respuestas en categorías cualitativas que reflejan niveles de juicio moral y reconocimiento de la trampa como conducta reprobable.
- GES2: cuestionario que mide la intensidad emocional mediante una escala Likert de 1 a 7 (5 ítems). Evalúa emociones específicas asociadas a la experiencia lúdica, diferenciando entre positivas (alegría) y negativas (tristeza, miedo, rabia, rechazo), permitiendo analizar la carga afectiva según condición competitiva y resultado.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo con Jamovi v.2.6.44 y SPSS v.25. Al no observarse normalidad en las variables, se aplicaron pruebas no paramétricas. Se utilizó la U de Mann-Whitney para comparar emociones según condición competitiva y resultado, y se calcularon tamaños del efecto mediante correlación biserial de rango (valores cercanos a 0 = insignificantes; cercanos a 1 o -1 = significativos). Las respuestas cualitativas del CONFLICT 1 AGE se analizaron con tablas de contingencia y Chi-cuadrado. Se adoptó un nivel de significación de $p < .05$, siguiendo criterios habituales en ciencias sociales.

Consideraciones éticas

El estudio se ajustó a los principios éticos de la investigación educativa. Se informó a los participantes sobre los objetivos y su participación fue voluntaria, anónima y confidencial. Se aseguró que los datos no influirían en sus calificaciones y se les permitió retirarse en cualquier momento. La intervención se integró sin alterar la programación curricular. El proyecto fue

aprobado por el Comité de Ética del Consejo Catalán del Deporte (05/2019/CECEGC) y se diseñó según la Declaración de Helsinki. Todos firmaron el consentimiento informado.

Resultados

Los resultados se presentan en cuatro bloques: (1) comparación de emociones entre condiciones con y sin competición, (2) diferencias emocionales según el resultado (victoria vs. derrota), (3) percepción de trampas propias (AGE_1) y ajenas (AGE_6), y (4) relación entre estas percepciones y las emociones experimentadas.

Competición y emoción

A continuación, se presentan los resultados para cada emoción evaluada tras realizar las pruebas estadísticas correspondientes (ver tabla 1).

Table 1
Comparación de emociones entre condiciones de competición y sin competición

EMOCIÓN	GRUPO	N	MEDIA	MEDIANA	DE	U	p	r
Alegria	CON competición	693	4.97	5.00	1.84	209100	< .001	.13
	SIN competición	693	5.35	6.00	1.85			
Rabia	CON competición	693	2.74	2.00	1.95	183277	< .001	-.24
	SIN competición	693	1.94	1.00	1.50			
Tristeza	CON competición	693	1.46	1.00	1.04	219548	< .001	-.09
	SIN competición	693	1.24	1.00	.72			
Miedo	CON competición	693	1.19	1.00	.72	234096	.131	.03
	SIN competición	693	1.22	1.00	.71			
Rechazo	CON competición	693	1.89	1.00	1.55	219725	< .001	-.09
	SIN competición	693	1.64	1.00	1.38			

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de alegría entre los grupos con y sin competición, $U = 209100$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño ($r = .13$). El grupo sin competición mostró mayor alegría ($M = 5.35$, *Mediana* = 6.00, $DE = 1.850$) que el grupo con competición ($M = 4.97$, *Mediana* = 5.00, $DE = 1.841$). También se hallaron diferencias significativas en la emoción de rabia, $U = 183277$, $p < .001$, con un tamaño del efecto moderado ($r = -.24$): el grupo con competición presentó más rabia ($M = 2.74$, *Mediana* = 2.00, $DE = 1.952$) que el grupo sin competición ($M = 1.94$, *Mediana* = 1.00, $DE = 1.496$).

Respecto a la tristeza, se halló una diferencia significativa entre condiciones, $U = 219548$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño ($r = -.09$). El grupo con competición presentó niveles algo superiores ($M = 1.46$, *Mediana* = 1.00, $DE = 1.040$) frente al grupo sin competición ($M = 1.24$, *Mediana* = 1.00, $DE = .724$). En la emoción de miedo no hubo diferencias significativas, $U = 234096$, $p = .131$, $r = .03$, con valores similares: con competición ($M = 1.19$, *Mediana* = 1.00, $DE = 0.716$) y sin competición ($M = 1.22$, *Mediana* = 1.00, $DE = .705$). Finalmente, se detectó una diferencia significativa en el rechazo, $U = 219725$, $p < .001$, con tamaño del efecto pequeño ($r = -.09$), siendo mayor en el grupo con competición ($M = 1.89$, *Mediana* = 1.00, $DE = 1.551$) que en el grupo sin competición ($M = 1.64$, *Mediana* = 1.00, $DE = 1.381$).

Resultado y emoción

A continuación, se detallan los resultados por emoción tras realizar las pruebas estadísticas correspondientes (ver tabla 2).

Se observó una diferencia altamente significativa en los niveles de alegría, $U = 15516$, $p < .001$, con un tamaño del efecto muy grande ($r = -.7415$). Los ganadores reportaron más alegría ($M = 6.15$, *Mediana* = 7.00, $DE = 1.16$) que los perdedores ($M = 3.78$, *Mediana* = 4.00, $DE = 1.61$). En cuanto a la rabia, también hubo diferencia significativa, $U = 33614$, $p < .001$, con un tamaño del efecto

moderado-alto ($r = .4401$). Los perdedores mostraron más rabia ($M = 3.55$, *Mediana* = 3.00, *DE* = 2.14) que los ganadores ($M = 1.93$, *Mediana* = 1.00, *DE* = 1.32).

Table 2
Comparación de emociones según el resultado (ganar vs. perder)

EMOCIÓN	GRUPO	N	MEDIA	MEDIANA	DE	U	p	r
Alegria	Ganar	347	6.15	7.00	1.16	15516	< .001	-.7415
	Perder	346	3.78	4.00	1.61			
Rabia	Ganar	347	1.93	1.00	1.32	33614	< .001	.4401
	Perder	346	3.55	3.00	2.14			
Tristeza	Ganar	347	1.25	1.00	.69	49597	< .001	.1738
	Perder	346	1.67	1.00	1.26			
Miedo	Ganar	347	1.14	1.00	.61	57372	.046	.0443
	Perder	346	1.24	1.00	.81			
Rechazo	Ganar	347	1.37	1.00	.87	41715	< .001	.3051
	Perder	346	2.42	1.00	1.87			

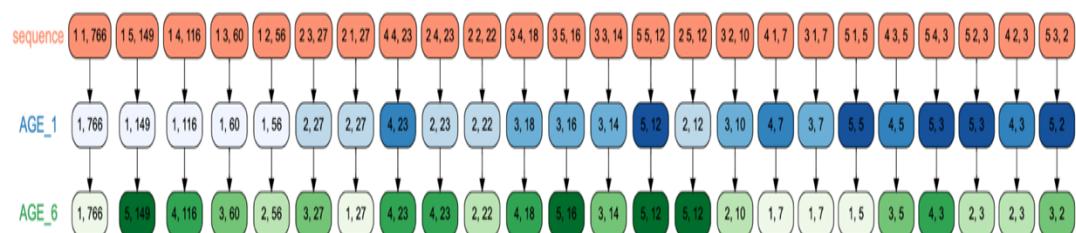
Se hallaron diferencias significativas en tristeza, $U = 49597$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño-moderado ($r = .1738$); los perdedores reportaron más tristeza ($M = 1.67$, *Mediana* = 1.00, *DE* = 1.26) que los ganadores ($M = 1.25$, *Mediana* = 1.00, *DE* = .69). En miedo, la diferencia fue marginalmente significativa, $U = 57372$, $p = .046$, $r = .0443$, con niveles ligeramente mayores en quienes perdieron ($M = 1.24$, *Mediana* = 1.00, *DE* = 0.81) respecto a los que ganaron ($M = 1.14$, *Mediana* = 1.00, *DE* = .61). El rechazo también mostró una diferencia significativa, $U = 41715$, $p < .001$, $r = .3051$, siendo mayor en el grupo perdedor ($M = 2.42$, *Mediana* = 1.00, *DE* = 1.87) frente al ganador ($M = 1.37$, *Mediana* = 1.00, *DE* = .87).

Percepción de las trampas: propias y ajenas

Se analizó visual y comparativamente la percepción de trampas en JD de cooperación-oposición, centrándose en la discrepancia entre autopercepción (AGE_1: "Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.") y percepción del comportamiento ajeno (AGE_6: "Alguna persona ha hecho trampas y me ha perjudicado."). El análisis consideró el efecto de factores contextuales como la competición y el resultado (ganar vs. perder), a través de gráficos que muestran la evolución de ambos patrones en momentos clave.

Figura 1

Comparación entre los niveles de acuerdo con AGE_1 ("Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.") y AGE_6 ("Alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado.") en casos individuales



A la izquierda superior de la figura 1, a modo ejemplo, la secuencia más empleada con 776 frecuencias (1 1,766) vinculaba la respuesta '1' en el ítem AGE_1 con idéntica respuesta en AGE_6. Sin embargo, la secuencia a la derecha de la imagen, menos utilizada (5 3, 2) relacionaba la respuesta '5' en el ítem AGE_1 y '3' en el ítem AGE_6.

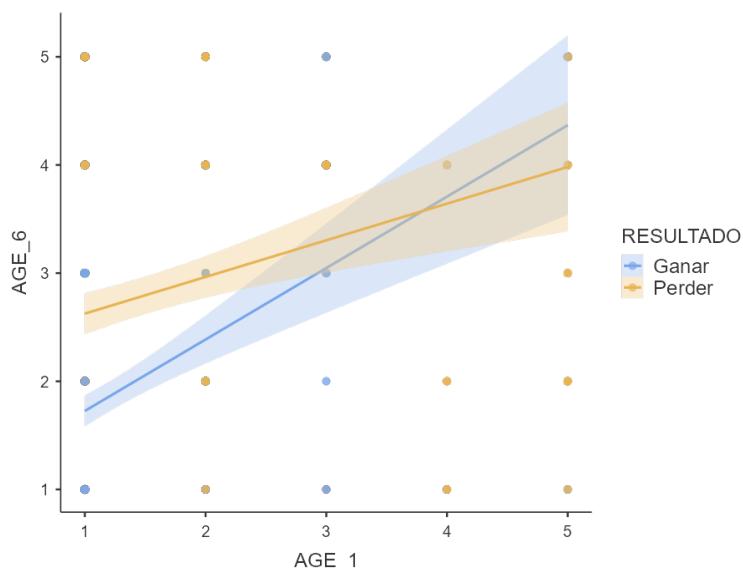
Mientras que la primera fila (color rosado) refleja la frecuencia conjunta de respuesta entre ambos ítems, la segunda fila (color azul) muestra únicamente la frecuencia de respuesta para el primer

ítem (AGE_1), y la tercera fila (color verde) presenta la frecuencia correspondiente al segundo ítem (AGE_6). Por ejemplo, el valor en la primera celda de la primera fila (1, 1, 766) indica que 766 participantes respondieron '1' tanto en el ítem AGE_1 como en AGE_6. Esta información se detalla por separado en las filas segunda y tercera, correspondientes a cada ítem individual.

Los resultados reflejan una discrepancia sistemática entre AGE_1 y AGE_6, siendo generalmente mayores los valores de AGE_6. Esto sugiere que el alumnado percibe más perjuicio por trampas ajenas que por propias. AGE_1 se concentra en niveles bajos o medios, mientras que AGE_6 se desplaza hacia valores medios-altos. Esta diferencia se repite en distintos contextos (columna "pattern"), indicando una tendencia general. Incluso cuando ambos ítems coinciden, lo hacen sobre todo en los niveles bajos, mientras que en niveles altos predomina AGE_6.

Figura 2

Distribución de la variable Resultado (Ganar y Perder) en función de las respuestas del alumnado en eje vertical (AGE_6) y eje horizontal (AGE_1)



La distribución de respuestas en AGE_1 y AGE_6 fue desigual según el resultado. Las respuestas tras ganar se concentraron cerca de 2 unidades en AGE_6, mientras que tras perder se elevaron hacia 3 unidades. Las líneas de respuesta para ganar y perder no fueron paralelas: se cruzaron alrededor del valor 4 en ambos ejes, donde sus tendencias se invirtieron. Así, ganar se asoció con valores más altos en el eje x (AGE_6), y perder con valores inferiores.

Mientras en la Figura 2 era esclarecida la distribución, con enfoque descriptivo entre ganar y perder según las respuestas de los participantes en los ejes x (AGE_6) e y (AGE_1), fue mediante los análisis de tabulación (Chi Square) cuando se evidenciaría que ganar y perder invertía las respuestas de los participantes.

Las percepciones sobre trampas (AGE1_AGE6) y el resultado (RESULT) mostraron diferencias significativas ($\chi^2 = 93,97$; $gl = 22$; $p < .001$; V de Cramér = .368). Los ganadores se agruparon en la categoría de bajo acuerdo con ambas afirmaciones ("he hecho trampas y me ha perjudicado" / "alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado"), mientras que los perdedores destacaron en combinaciones con mayor percepción de perjuicio por terceros. Esto refleja una atribución causal distinta según el desenlace competitivo.

Para estos análisis se tomó como referencia la figura 1, considerando únicamente los casos que implicaban una situación de victoria o derrota ($N = 693$). Los mayores márgenes de residuos ajustados entre ganar y perder se observaron en las respuestas correspondientes a los ítems AGE1 = 1 y AGE6 = 1. Específicamente, el valor '1_1' se asoció con ganar ($N = 223$; ajuste residual = 6.7) y con perder ($N = 134$; ajuste residual = -6.7). El segundo mayor desequilibrio se identificó en AGE1

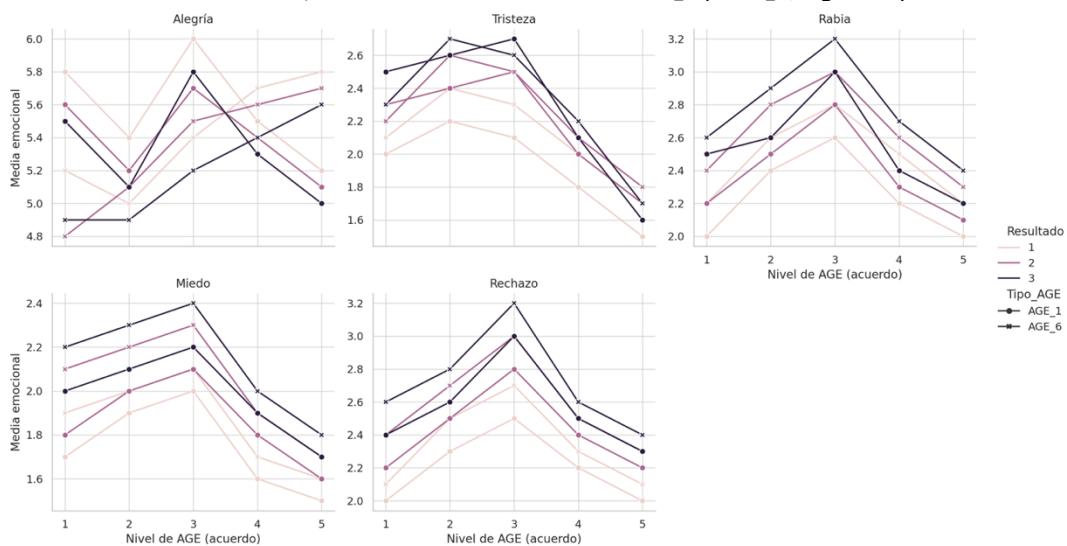
= 1 y AGE6 = 5, donde la frecuencia de respuestas para ganar fue inferior a la esperada ($N = 24$; ajuste residual = -4.1), mientras que para perder fue superior ($N = 60$; ajuste residual = 4.1).

Comparación de emociones entre trampas ajenas y propias

Se analizaron las emociones según dos afirmaciones evaluadas en escala Likert (1 = completamente en desacuerdo, 5 = completamente de acuerdo): (1) "yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado" (AGE_1) y (2) "alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado" (AGE_6). Las respuestas se agruparon por resultado (ganar, perder o sin competición) y se identificaron los patrones emocionales asociados a cada emoción (figura 3).

Figura 3

Evolución de las emociones en función del nivel de acuerdo con AGE_1 y AGE_6, según el tipo de resultado



Nota: 1 = ganar, 2 = perder, 3 = sin competición; AGE_1 = "Yo he hecho trampas y eso me ha perjudicado.", AGE_6 = "Alguien ha hecho trampas y me ha perjudicado."; Nivel de AGE 1 = totalmente en desacuerdo, Nivel de AGE 5 = totalmente de acuerdo.

La alegría es mayor cuando el acuerdo con AGE_1 y AGE_6 es bajo, especialmente tras ganar. A mayor acuerdo, disminuye, sobre todo al perder o sin competición. La trampa ajena (AGE_6) afecta más que la propia (AGE_1) en esta reducción. La tristeza aumenta con el acuerdo en ambas afirmaciones, especialmente tras la derrota. AGE_6 muestra un patrón más marcado que AGE_1. Ganar actúa como factor protector, manteniendo baja la tristeza.

La rabia aumenta con el acuerdo en AGE_1 y AGE_6, siendo más intensa en esta última, especialmente tras la derrota. En cambio, ganar mantiene bajos sus niveles. El miedo, menos reactivo, solo sube levemente con AGE_6 en pérdidas, permaneciendo estable con la victoria. El rechazo crece con el acuerdo, sobre todo en AGE_6, intensificándose al perder. Los ganadores mantienen niveles bajos incluso con alta percepción de trampa.

En la Figura 4 se observa que ganar remite a niveles máximos de alegría (<7), excepto en la parte superior izquierda de la imagen (altos niveles de AGE_1 y bajos niveles de AGE_6). En cambio, al perder, la alegría disminuye y se vuelve más variable, con caídas significativas cuando los participantes reconocen haber causado la trampa (alto AGE_1).

La Figura 5 muestra que, en la victoria, la rabia se mantiene baja o moderada, con picos cuando el juicio externo es alto, lo que indica sensibilidad a la injusticia percibida incluso al ganar. En la derrota, la rabia aumenta y se extiende, con niveles elevados tanto en altos juicios externos como de auto juicio, sugiriendo que la autoinculpación y la percepción de perjuicio externo intensifican esta emoción negativa.

Figura 4

Distribución de la alegría en función del auto juicio (AGE_1) y del juicio externo (AGE_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)

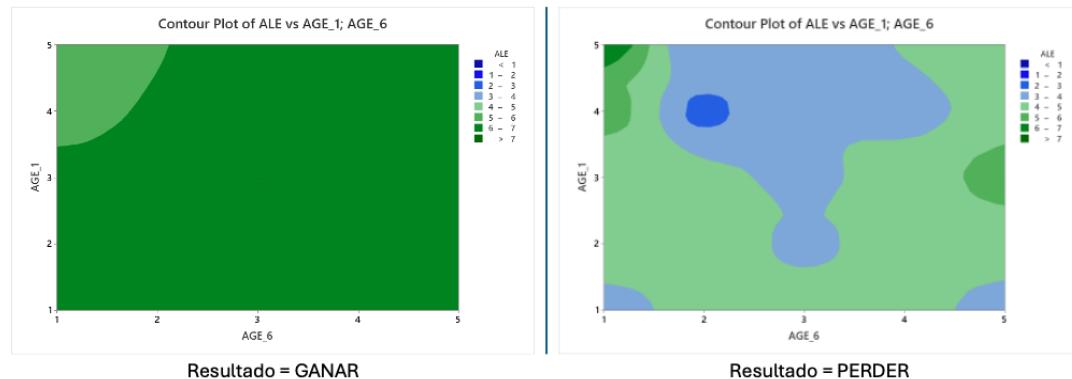
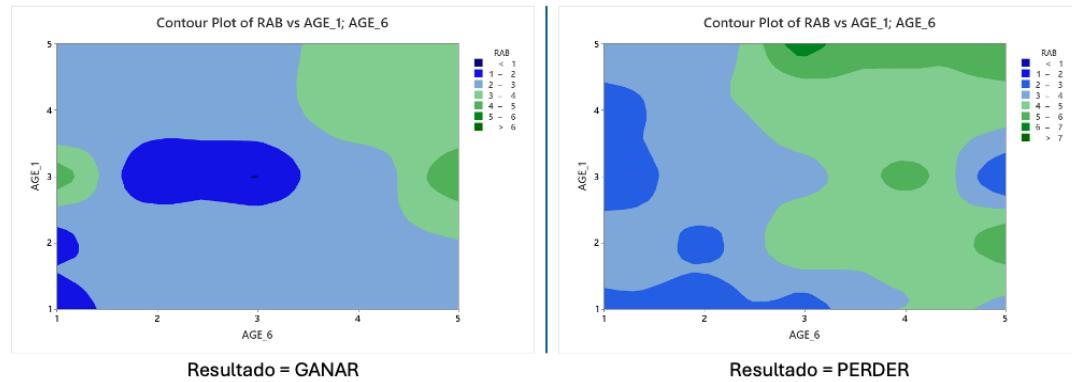


Figura 5

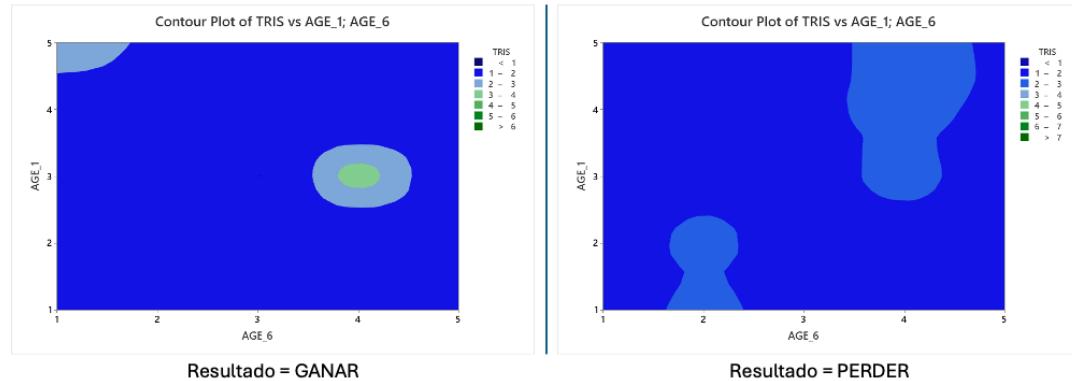
Distribución de la rabia en función del auto juicio (AGE_1) y del juicio externo (AGE_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



La Figura 6 muestra que, en la victoria, la tristeza es prácticamente nula, con una leve excepción cuando el juicio externo es alto y el auto juicio medio. Tras la derrota, se intensifica en zonas específicas, sobre todo con altos niveles de juicio externo y medios o altos de auto juicio. Aunque su intensidad es baja, la tristeza aparece con mayor frecuencia al perder, indicando que la percepción de injusticia interna y externa puede activar esta emoción negativa.

Figura 6

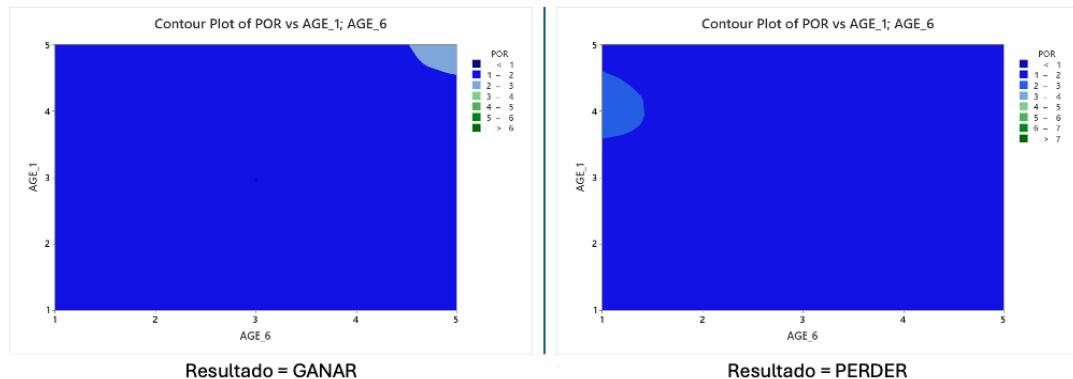
Distribución de la tristeza en función del auto juicio (AGE_1) y del juicio externo (AGE_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



La Figura 7 muestra que el miedo es prácticamente inexistente en la victoria y permanece bajo en la derrota, con leves aumentos solo cuando el auto juicio es alto y el juicio externo bajo. Estos resultados sugieren que el miedo tiene una escasa implicación emocional frente al resultado, incluso cuando hay percepción de injusticia.

Figura 7

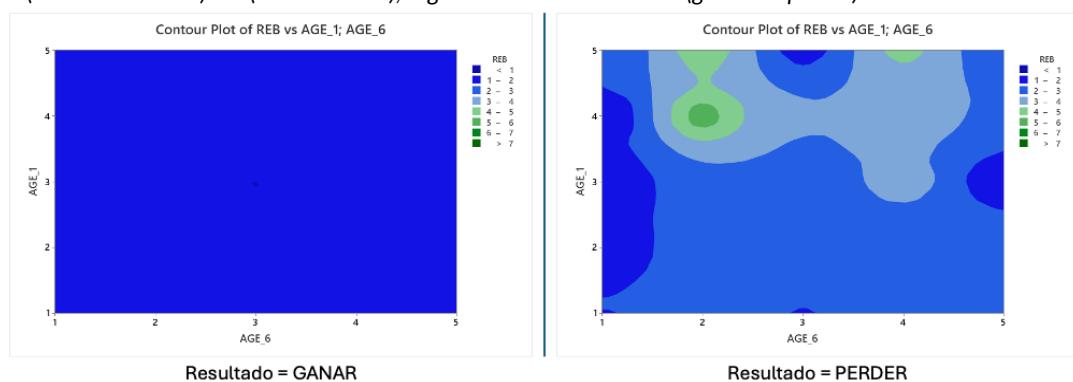
Distribución del miedo en función del auto juicio (AGE_1) y del juicio externo (AGE_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



La Figura 8 indica que el rechazo es prácticamente inexistente al ganar, independientemente del juicio atribuido. Tras la derrota, aumenta en intensidad y extensión, especialmente cuando coinciden altos niveles de auto juicio y juicio externo ($AGE_1 \geq 4$ y $AGE_6 \geq 2$). Esto sugiere que sentirse perjudicado por uno mismo o por otros incrementa el rechazo ante un resultado negativo.

Figura 8

Distribución del rechazo en función del auto juicio (AGE_1) y del juicio externo (AGE_6), evaluados en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo), según el resultado obtenido (ganar vs. perder)



Discusión

Este estudio examinó cómo los JD de cooperación-oposición influyen en la percepción de trampas y su impacto emocional en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Los hallazgos confirman que el resultado del juego modula el juicio moral: al ganar, los participantes justificaron sus propias trampas; al perder, juzgaron más severamente las ajenas. Esta asimetría respalda la idea del sesgo moral competitivo, donde la victoria desactiva controles éticos y emocionales, facilitando la normalización de conductas tramposas si llevan al éxito (Ponseti et al., 2017; Haidt & Joseph, 2007).

Los datos muestran que las emociones experimentadas durante el juego también dependieron del resultado. Ganar se asoció con altos niveles de alegría, incluso en contextos trámpicos, mientras que perder intensificó emociones negativas como rabia, miedo o tristeza, especialmente ante percepciones de injusticia. Esta relación entre emoción, ética y resultado muestra que la experiencia del JD va más allá de las reglas, siendo compleja y emocionalmente modulada, lo que exige enfoques educativos más críticos, justos y conscientes a nivel afectivo (González-Gijón et al., 2021).

Los resultados confirman que la dimensión competitiva de los JD de cooperación-oposición influye en la vivencia emocional del alumnado. En contextos sin competición, predominaron emociones positivas como la alegría, en línea con estudios que asocian cooperación con climas afectivos favorables (Cecchini et al., 2005, 2007; Sáez de Ocáriz et al., 2025). En cambio, la competición potenció emociones negativas como rabia, tristeza y rechazo. Este patrón coincide con investigaciones que vinculan competitividad con mayor percepción de injusticia y carga emocional negativa (Ponseti et al., 2017), especialmente entre quienes perdieron y percibieron trampas ajenas. Esto evidencia una interacción significativa entre juicio moral y experiencia emocional.

También se observó una relación clara entre el resultado del juego y el perfil emocional. Ganar se asoció con altos niveles de alegría, mientras que perder intensificó emociones negativas como miedo, tristeza o rabia. Estos hallazgos refuerzan que el desenlace modula la respuesta emocional, sobre todo ante percepciones de injusticia (Nave & Ferreira, 2019). La competición afecta tanto al clima afectivo como a la valoración moral de las acciones. Así, las emociones emergen como indicadores clave de desequilibrio ético, especialmente tras derrotas injustas.

Un hallazgo clave fue cómo los participantes interpretaron y justificaron las trampas. Según Ponseti et al. (2017), se observó una tendencia a minimizar las propias infracciones y juzgar más severamente las ajenas, especialmente en contextos de derrota. Los estudiantes que perdieron tendieron a detectar más trampas en sus oponentes, lo que sugiere un posible sesgo atribucional para proteger la autoestima. Esta estrategia permite externalizar la responsabilidad del fracaso y canalizar la frustración hacia el rival. Tal patrón puede explicarse por disonancia cognitiva (Festinger, 1962), que ayuda a mantener coherencia entre el autoconcepto ético y la experiencia de derrota.

Se comprobó que la percepción de haber hecho trampas varía según el resultado. Quienes ganaron mantuvieron altos niveles de alegría, incluso tras reconocer conductas dudosas, al integrarlas como parte del juego. En contraste, quienes hicieron trampas y perdieron sintieron más emociones negativas, especialmente rabia. Esta disonancia cognitiva (Festinger, 1962) entre conducta y derrota intensifica el malestar emocional. Así, el éxito modula la vivencia subjetiva de la trampa, afectando la emoción asociada.

La rabia surgió como una emoción especialmente ligada a la percepción del impacto de las trampas. Quienes reconocieron haber transgredido normas y además perdieron, fueron más propensos a sentir rabia, reflejando una tensión emocional derivada del resultado adverso y del conflicto moral no resuelto (Boyan, 2012). Estos hallazgos refuerzan la importancia de intervenir pedagógicamente en la gestión emocional del fracaso y en la educación ética dentro de la EF (Gurpinar, 2014; Sáez de Ocáriz, 2011).

Los datos indican que el impacto emocional de hacer trampas varía según el resultado. Los ganadores tendieron a minimizar sus acciones y conservar un estado emocional positivo, mientras que los perdedores mostraron mayor carga negativa, sobre todo si no obtuvieron beneficio. Esto sugiere que el juicio moral no se apoya únicamente en principios éticos, sino también en el desenlace y la percepción del provecho (Gulay & Ferda, 2017; Ludwiczak & Bronikowska, 2022). La vivencia emocional se vincula al resultado, destacando la importancia de fomentar conciencia crítica y coherencia ética en el JD.

Los mapas emocionales indican que la respuesta afectiva ante la trampa varía según el resultado y la atribución de responsabilidad. La alegría predominó tras victorias sin autocritica, mientras que rabia, tristeza y rechazo aumentaron en derrotas con fuerte juicio moral. El miedo fue poco relevante, lo que sugiere escasa implicación. Estos hallazgos confirman la conexión entre evaluación moral y emociones, mediada por factores personales y contextuales, subrayando la

necesidad de integrar lo emocional en el aprendizaje ético en contextos motrices (Ponseti et al., 2017).

En conjunto, los resultados evidencian la compleja relación entre emoción, ética y resultado en contextos deportivos educativos. La experiencia emocional de la trampa está modulada por factores situacionales. Por ello, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que fomenten el juicio moral y la autorregulación emocional, promoviendo la interiorización del juego limpio más allá del mero cumplimiento normativo (Haidt & Joseph, 2007).

Este estudio evidenció la compleja interacción entre percepción de trampas, resultado del juego e impacto emocional en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte al participar en JD de cooperación-oposición. Se constató que los contextos sin competición favorecen emociones positivas como la alegría, mientras que los competitivos intensifican emociones negativas, especialmente rabia, tristeza y rechazo (Ponseti et al., 2017).

El resultado del juego actuó como modulador emocional. La victoria se vinculó a emociones positivas, incluso ante trampas propias, sugiriendo una tendencia a justificar acciones cuando el desenlace es favorable. En contraste, la derrota acentuó afectos negativos y una mayor sensibilidad ética hacia las transgresiones ajenas. Este patrón evidencia que el resultado influye tanto en la emoción como en el juicio ético del comportamiento rival.

Los resultados confirman que la percepción moral de las trampas no es objetiva ni estable, sino que está fuertemente influida por el resultado del juego. Los ganadores tendieron a justificar sus acciones y a minimizar su impacto emocional y ético. En cambio, los perdedores mostraron mayor malestar, detectaron más trampas en otros y experimentaron una disonancia más intensa, especialmente si hicieron trampas sin obtener beneficio. Esto refuerza que el juicio moral está mediado por factores contextuales y emocionales (Festinger, 1962).

Se pone de manifiesto que la ética deportiva no puede separarse de los procesos emocionales presentes en la experiencia del juego. La vivencia subjetiva de la justicia, el resultado y la autorregulación moral interactúan dinámicamente, lo que exige atención educativa específica en contextos formativos (Parlebas, 2001).

Los resultados indican que ganar atenúa el impacto moral y emocional de las trampas, mientras que perder lo intensifica. La victoria funciona como mecanismo de justificación que minimiza la gravedad ética, mientras que la derrota aumenta la rabia y la percepción de injusticia, revelando una paradoja educativa con implicaciones clave para la formación ética en EF.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la necesidad de ampliar la muestra o mejorar su representatividad para optimizar la selección de los participantes. Conocer mejor los perfiles de los jugadores facilitaría una transferencia de conocimiento más eficaz. Además, el uso de una metodología observacional habría permitido un análisis más preciso de los comportamientos motores. Las estrategias y paradojas del juego responden a un sistema, y analizar su evolución temporal ayudaría a cerrar el ciclo interpretativo con mayor respaldo y valor pedagógico.

Implicaciones educativas

Los hallazgos ofrecen claves para diseñar intervenciones pedagógicas en EF. Resaltan la importancia de incorporar explícitamente la formación moral y emocional en propuestas lúdicas y competitivas. La vivencia emocional del alumnado no solo depende del resultado, sino también de su percepción de justicia, lo que incide en el juicio moral sobre las trampas y en su actitud hacia los demás (Sáez de Ocáriz et al., 2025).

Una implicación clave es superar la visión normativa del juego limpio centrada solo en cumplir reglas. Para su interiorización, es fundamental acompañar la práctica con estrategias que fomenten reflexión ética, empatía y autorregulación emocional. Herramientas como el análisis de dilemas, la reflexión post-juego o debates grupales ayudan a promover valores como honestidad, responsabilidad y respeto (González-Gijón et al., 2024).

Dado que el resultado del JD influye en la percepción de trampas, los docentes deben prestar especial atención al alumnado que experimenta la derrota, ya que tiende a mostrar más rabia y una visión distorsionada de la justicia, lo que puede derivar en actitudes deshonestas si no se gestiona. Acompañar emocionalmente estas vivencias y valorar el esfuerzo por encima del marcador es una tarea educativa esencial (Niubò-Solé et al., 2022).

La tendencia de los ganadores a minimizar las trampas supone un riesgo formativo: el éxito puede legitimar conductas contrarias a los valores deportivos. Por ello, el profesorado debe fomentar una mirada crítica hacia victorias dudosas, promoviendo una noción de triunfo que integre lo normativo, emocional y relacional del JD (UNESCO, 2015).

Los JD de cooperación-oposición deben entenderse como escenarios pedagógicos privilegiados. Su carga afectiva y capacidad para generar dilemas éticos reales los hacen óptimos para educar en competitividad, respeto y juicio moral (Parlebas, 2001). Enfocarlos formativamente impulsa una EF orientada a construir ciudadanía crítica y comprometida (Sáez de Ocáriz, 2011).

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, U.SdO., P.L-B. y M.P.; metodología, U.SdO., P.L-B. y M.P.; validación, U.SdO., P.L-B. y M.P.; análisis formal, U.SdO., P.L-B. y M.P.; investigación, U.SdO., P.L-B. y M.P.; análisis de datos, U.SdO., P.L-B. y M.P.; redacción del borrador original, U.SdO., P.L-B. y M.P.; redacción, revisión y edición, U.SdO., P.L-B. y M.P.

Referencias

Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M., Gea, G., Alonso-Roque, J.-I., & Yuste, J. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>

Beentjes, J. W., Van Oordt, M., & Van Der Voort, T. H. (2002). How television commentary affects children's judgments on soccer fouls. *Communication Research*, 29(1), 31-45.

Boyan, A. (2012). Cheating in a sports media context: Childhood sports experience, moral foundations, and social exchange [Doctoral dissertation, ProQuest LLC]. <https://doi.org/10.25335/sqs1-tx88>

Cecchini, J. A., González, C., López, J., & Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429-479.

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.

Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans' reason? Studies in the Wason selection task. *Cognition*, 31, 187-276.

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). The coach-created motivational climate. In D. Lavallee & S. Jowett (Eds.), *Social Psychology of Sport* (pp. 117-138). Human Kinetics.

Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-106.

González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez, N., & Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un test para medir Valores (TVA_Adaptado). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (38), 119–136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08

González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Jiménez, F. J., & Soriano, A. (2024). Valores morales en los futuros maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.94509>

Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 366–385.

Gürpınar, B. (2014). Attitudes to moral decision making of the student athletes in secondary and high school level according to sport variables. *Education and Science*, 39, 413–424. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3645>

Haidt, J., & Joseph, C. (2007). The moral mind: How five sets of innate moral intuitions guide the development of many culture-specific virtues, and perhaps even modules. In P. Carruthers, S. Laurence, & S. Stich (Eds.), *The Innate Mind* (Vol. 3). Oxford University Press.

Keske-Aksoy, G., & Gürsel, F. (2017). The implementation of personal and social responsibility model in physical education classes: Action research. *Education and Science*, 42. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7149>

Kivikangas, J. M., Kätsyri, J., Järvelä, S., & Ravaja, N. (2014). Gender differences in emotional responses to cooperative and competitive gameplay. *PLOS ONE*, 9(7), e100318. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100318>

Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. (2005). *Tándem: Didáctica de la educación física*, (18), 79–101.

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.

Ludwiczak, M., & Bronikowska, M. (2022). Fair play in a context of physical education and sports behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 2452. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042452>

Nave, A., & Ferreira, J. (2019). Corporate social responsibility strategies: Past research and future challenges. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4), 885–901.

Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P., & Sáenz-López, P. (2022). Emotions according to type of motor task, sports and gender experience. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 148, 26–33. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)

ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz* (1^a ed., 1981). Paidotribo.

Ponseti, F., Cantallops, J., Borrás, P., & García-Mas, A. (2017). Does cheating and gamesmanship need to be reconsidered regarding fair-play in grassroots sports? *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 28–32.

Schermer, M. (2008). On the argument that enhancement is “cheating.” *Journal of Medical Ethics*, 34(2), 85–88. <http://www.jstor.org/stable/27944561>

Schwamberger, B., & Curtner-Smith, M. (2018). Moral development in sport education: A case study of a teaching-oriented preservice teacher. *The Physical Educator*, 75(3), 546–566. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-8159>

Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria* [Doctoral thesis, Universitat de Lleida]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>

Sáez de Ocáriz, U., & Lavega-Burgués, P. (2020). Development and validation of two questionnaires to study the perception of conflict in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6241. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176241>

Sáez de Ocáriz, U., Pla-Pla, P., & Pic, M. (2025). Motor conflict and gender: Literacy and active methodologies to promote SDGs through physical education. In P. Lavega-Burgués & M. Pic (Eds.), *Promoting Sustainable Development Goals in Physical Education: The Role of Motor Games* (pp. 113–150). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6084-2.ch006>

UNESCO. (2014). 37 C/4 Estrategia a Plazo Medio (2014–2021). <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategicplanning/resources/medium-term-strategy-c4/>

UNESCO. (2015). Quality physical education policy. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233920>

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. RIEJS. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15–23. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>