

Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: análisis de contenido

Emotional attribution in the school basketball workshop of a public school in Chile: content analysis

Atribuição emocional na oficina de basquete escolar de uma escola pública no Chile: análise de conteúdo

Mujica Johnson, F.¹, Orellana Arduiz, N.² y Concha López, R.³

¹Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid; ²Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación; ³Departamento de Educación Física. Joseph Lister School.

Resumen: El baloncesto es un deporte de colaboración-oposición que es practicado en el contexto escolar con propósitos educativos. En esta práctica deportiva, los participantes sienten diferentes emociones ante una misma situación, ya que son producidas en forma subjetiva, teniendo una gran importancia las experiencias personales, las metas y la evaluación del entorno. Con la intención de indagar este tema en un contexto educativo real, se ha diseñado un estudio que pretende identificar la atribución de los recuerdos episódicos con contenido emocional de los/as alumnos en el taller de baloncesto de una escuela pública de Chile. El estudio responde al enfoque cualitativo y sus participantes son 15 alumnos/as con edades comprendidas entre los 11 y 14 años. Los datos fueron recopilados a través de un cuestionario cualitativo y entrevistas semi-estructuradas, que dieron paso a un análisis de contenido, utilizando el programa Atlas.ti 7.5. En los resultados se encuentran 2 familias de emociones con un total de 12 códigos. Se concluye que durante un taller de baloncesto, el desarrollo de relaciones interpersonales respetuosas, la amistad en los juegos sociomotrices, el progreso en el aprendizaje motriz, el apoyo docente y la cohesión del grupo, podrá estimular la percepción de emociones positivas.

Palabras claves: deporte en edad escolar, emociones, competición, bienestar, socialización.

Abstract: Basketball is a collaborative-opposition sport that is practiced in the school context for educational purposes. In this sport practice, participants feel different emotions in the same situation, since they are produced in a subjective way, having a great importance the personal experiences, the goals and the evaluation of the environment. With the intention of investigating this issue in a real educational context, a study has been designed to identify the attribution of episodic memories with emotional content of the students in the basketball workshop of a public school in Chile. The study responds to the qualitative approach and its participants are 15 stu-

dents with ages between 11 and 14 years. The data was collected through a qualitative questionnaire and semi-structured interviews, which gave way to a content analysis, using the Atlas.ti 7.5 program. In the results are 2 families of emotions with a total of 12 codes. It is concluded that during an basketball workshop the development of respectful interpersonal relationships, the friendship in the sociomotrices games, the progress in the motor learning, the teaching support and the group cohesion, could stimulates the perception of positive emotions.

Keywords: sport in school age, emotions, competition, welfare, socialization.

Resumo: O basquete é um esporte de oposição colaborativa que é praticado no contexto escolar para fins educacionais. Nesta prática esportiva, os participantes sentem emoções diferentes na mesma situação, pois são produzidas de forma subjetiva, tendo uma grande importância as experiências pessoais, as metas e a avaliação do meio ambiente. Com a intenção de investigar esta questão em um contexto educacional real, um estudo foi projetado para identificar a atribuição de memórias episódicas com conteúdo emocional dos alunos na oficina de basquete de uma escola pública no Chile. O estudo responde à abordagem qualitativa e seus participantes são 15 alunos com idade entre 11 e 14 anos. Os dados foram coletados através de um questionário qualitativo e entrevistas semi-estruturadas, que deram lugar a uma análise de conteúdo, utilizando o programa Atlas.ti 7.5. Nos resultados se mostram 2 famílias de emoções com um total de 12 códigos. Conclui-se que, durante uma oficina de basquete, o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais respeitosos, a amizade em jogos sociomotores, o progresso na aprendizagem motora, o apoio docente e a coesão grupal podem estimular a percepção de emoções positivas.

Palavras Chaves: esporte em idade escolar, emoções, competição, bem-estar, socialização.

Los establecimientos educacionales de Chile, tienen la posibilidad de realizar talleres deportivos para su alumnado, desarrollándose después del horario curricular obligatorio, por lo que se les llama talleres extra-programáticos. Este estudio se

desarrolla en el taller extra-programático de baloncesto, que tiene por objetivo generar una instancia deportiva e inclusiva, que convoque a los/as alumnos/as a la práctica deportiva para la formación de la condición física, la motricidad, la educación emocional y la educación valórica por medio de actividades lúdicas, pre-deportivas y de competencia. Se aprecia en el objetivo que el taller tiene un carácter de depor-

te educativo, enfoque que pretende equilibrar el tema de la competición y la recreación, ya que se intenta alcanzar metas educativas y pedagógicas aplicadas al deporte de iniciación (Blázquez, 1995, p. 29). Un enfoque educativo del deporte ha de incorporar en su desarrollo situaciones de análisis, reflexión y crítica, para favorecer la comprensión de la actividad, así como el ámbito motriz y afectivo-social (Álamo, 2007, p. 141). Esta forma de entender el deporte escolar, responde a la propuesta realizada por Vásquez (2001) quien hace un llamado a reflexionar sobre el tema, con énfasis en los valores que transmite el deporte de alto rendimiento, agregando que “no se puede trasplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos, adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos” (p. 344).

Concordando con los planteamientos mencionados, el taller estudiado se encuentra basado en un enfoque de baloncesto formativo, en donde se prioriza la participación del alumnado, la cual no se encuentra condicionada al rendimiento deportivo. En cuanto al aprendizaje táctico, técnico y de capacidades físicas, se orienta desde un método global hacia un método analítico, siguiendo las recomendaciones realizadas para la práctica deportiva en la infancia, las cuales afirman que es importante comenzar la enseñanza con este método, debido a que los mecanismos perceptivos y decisionales son los más importantes, no obstante, a partir de los 12 años es posible emplear la estrategia mixta, y, excepcionalmente, la analítica para mejorar la ejecución técnica y la capacidad física, lo cual mejorará también la capacidad táctica (Díaz, Sáenz-López y Tierra, 2002, p. 24).

Otro aspecto que se considera en este taller, es el de la variación e innovación, ya que el baloncesto escolar en primaria debe estar orientado por “principios de variedad, polivalencia y participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, con un carácter eminentemente lúdico, huyendo de la repetición inconsciente y proponiendo tareas significativas” (Girela, Torre, Cárdenas y Castro, 1999, p.33). No obstante, uno de los aspectos deficientes que el taller presenta, es la baja cantidad de encuentros competitivos con otras instituciones, ya sea de carácter amistoso o de algún torneo, esta situación se da principalmente por problemas en la gestión e inversión en lo referente al deporte en la educación pública.

El deporte en edad escolar, ha sido motivo de recientes estudios que se han enfocado con una perspectiva emocional bidimensional (positiva y negativa) (Camacho y Aragón, 2014; Sáez, et al., 2014; Duran, et al., 2015; Medina, 2015; Molina, 2016; Miralles, Filella y Lavega, 2017). El baloncesto al ser un deporte caracterizado por la incertidumbre, genera diversas emociones negativas en los/as participantes, una de ellas es la ansiedad, que fue abordada en un estudio de ansie-

dad competitiva y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto en formación, específicamente en 144 jugadores (91 hombres y 53 mujeres) entre los 13 y 17 años del Municipio Palma de Mallorca, revelando que esta emoción es atribuida a factores del medio ambiente, ya que la desconcentración se ha relacionado con las coacciones sociales, de modo que aquellos jugadores con mayores presiones por parte de sus padres mostraron una mayor distorsión del foco atencional (Pons, Ramis, García-Mas, López de la Llave y Pérez-Llantada, 2016, p. 51).

La relación de la tarea motriz (TM) con la percepción emocional ha sido estudiada durante la práctica deportiva en edad escolar. Estas tareas motrices se pueden dividir según el tipo de comunicación motriz, en psicomotrices o individuales, cooperación, oposición y cooperación-oposición (Serna, Muñoz, Lavega, March-Llanes, Saez de Ocariz y Hileno, 2017, p. 37). Los principales resultados de estos estudios, indican que en los juegos motrices de oposición, la presencia o ausencia de competición es la primera variable predictiva de las emociones negativas (Sáez, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014; Duran, Lavega, Salas, Tamarit y Invernó, 2015). No obstante, se ha constatado que en las diferentes interacciones motrices de los juegos deportivos, ya sea con o sin competición, se desencadenan altas intensidades de emociones positivas y muy bajas de emociones negativas (Dura, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014; Medina, 2015), siendo destacado el juego de cooperación sin competición, porque se desencadenan la mayor cantidad de emociones positivas (Miralles, Filella y Lavega, 2017).

En cuanto a la práctica de baloncesto en edad adulta, un estudio que abordó los momentos críticos (MC) en 8 jugadores profesionales de la liga española ACB durante la temporada 2015/2016, teniendo todos ellos una experiencia mayor a diez años, obtuvo como resultado que los jugadores valoran la importancia de los aspectos psicológicos para poder afrontarlos, entre los que se destaca la confianza, unidos a la experiencia propia (Navarro, Jiménez, Lorenzo, Lorenzo y Gómez, 2017, p. 110).

El bienestar subjetivo se asocia a la percepción de emociones positivas, ya que se encuentra formado por un componente emocional y cognitivo (García, 2002; Seligman, 2002) el cual es resultado de una valoración global, mediante la cual una persona repara en su estado anímico como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, por lo que “depende del grado en que las emociones y las cogniciones se relacionan e influyen en nuestras experiencias vividas con los demás y en nuestra forma de ver el mundo” (Blázquez, Corte-Real, Dias y Fonseca, 2009, p. 108). En relación al deporte, el bienestar subjetivo se ha relacionado significativamente con la práctica deportiva regular (Blázquez, et al., 2009) y con la gestión realizada en los centros deportivos (García, Silla, Mundina y Escamilla, 2016).

El presente estudio indagará en los recuerdos con contenido emocional del alumnado en el taller de baloncesto, por lo que en beneficio de la comprensión del estudio, se abordará algunos aspectos que explican el funcionamiento de la memoria y la implicancia que tienen las emociones en este proceso. La memoria humana concebida desde un enfoque ecológico, es entendida como un proceso cognitivo que no es unitario o monolítico, sino que está formado por múltiples sistemas de memoria, como el de la memoria autobiográfica (MA) (Bernal y Cárdenas, 2009, p. 204), que es definida como “un sistema humano único que integra experiencias pasadas dentro de una totalidad en la narrativa de la vida” (González y Ruetti, 2014, p. 261) y la cual es considerada parte del sistema de memoria del yo (SMY).

Este sistema consta de dos componentes principales, el yo de trabajo y el conocimiento base de la MA, los cuales se entrelazan en el acto de recordar, dando origen a la memoria autobiográfica específica. Sin embargo, cada uno de ellos puede operar en forma independiente y posiblemente entrar en secuencias de procesamiento distintas de aquellas que median la memoria (Conway, 2005, p. 594). La principal función del SMY es impulsar la cognición por medio de objetivos, por lo tanto, es relevante entender que la memoria se encuentra motivada por metas que deben ser alcanzadas por las personas en orden de prioridad (Beltrán-Jaimes, Moreno-López, Polo-Díaz, Zapata-Zabala y Acosta-Barreto, 2012, p. 113). La función principal del yo de trabajo en el SMY, es “mantener la coherencia (entre objetivos) y lo hace, en parte, modulando la construcción de memorias específicas, determinando su accesibilidad e inaccesibilidad, y en la codificación y consolidación de recuerdos” (Conway, 2005, p. 597). La idea central del yo de trabajo, es que mantiene una muy compleja jerarquía de metas y sub-metas, representadas de acuerdo a su nivel de especificidad en conexión con mecanismos de retroalimentación positiva y negativa que ofrecen información sobre el estado del proceso en la consecución de un objetivo (Beltrán-Jaimes, et al, 2012, p. 113). En otras palabras, identifica el estado ideal de una meta y el estado real de la persona frente a esa meta.

La jerarquía de metas del yo de trabajo pretende reducir las discrepancias entre el estado de un objetivo deseado y el estado actual, de modo que al hacerlo regula el comportamiento, por lo que es un proceso en el que diferentes subprocesos están funcionando de forma activa y motivando cognición, afecto y conducta. La cognición y la emoción se encuentran interrelacionadas, debido a que las metas son guiadas por la cognición y la valoración del progreso sobre el logro de un objetivo es experimentado como emoción (Beltrán-Jaimes, et al, 2012, p. 113). Un aspecto importante que el yo de trabajo puede realizar para evitar pasar por situaciones emocionales

desagradables, es ejercer resistencia a ciertos objetivos o al cambio de las metas ya establecidas, ya que es un proceso costoso en términos cognitivo-afectivos, porque cualquier cambio, incluso el logro exitoso de una meta, tiene consecuencias para muchas otras metas.

El recuerdo de las personas puede volver a producir el sentimiento de una emoción, ya que el recuerdo del pasado personal implica una experiencia subjetiva visualmente viva, emocionalmente intensa, y tiene un significado relevante, con implicaciones en la autoestima o el autoconcepto (Boyano, 2012, p. 101). Desde una perspectiva funcional de la memoria, el recuerdo de un evento con contenido emocional afecta diferencialmente tanto los procesos de codificación, como de consolidación y evocación. Además, se puede afirmar en forma general, que los eventos emocionales se recuerdan en mayor medida que los neutros (Justel, Psyrdellis y Ruetti, 2013, p. 171).

Por medio de este conocimiento, tiene sentido estudiar los eventos con contenido emocional de los/as escolares en la práctica de baloncesto, abordando no solamente la práctica reciente, sino que es posible que los/as participantes puedan acceder a eventos con mayor tiempo transcurrido, sin embargo cada caso tendrá su nivel particular de evocación, ya que según sus experiencias, dependerá su configuración emocional subjetiva. Es sabido también que eventos que hayan desencadenado emociones negativas muy intensas, generando un estado muy agudo de estrés, pueden ser difícilmente recordados, ya que el estrés crónico, produce una elevación permanente de los niveles de glucocorticoides y de acuerdo a esos niveles presentes en los organismos, se va a potenciar la memoria, o por el contrario, provocar un daño severo en el organismo, tanto a nivel comportamental como neuroanatómico, por lo tanto, los niveles de estrés es uno de los factores que más afecta los procesos cognitivos (Ruetti, Mustacá y Bentosela, 2008, p. 472). Una vez revisada la conexión entre la memoria y las emociones, se presenta el constructo de la memoria emocional, que es definida como “el almacenamiento de la información que estuvo acompañada por factores muy estresantes o activantes a través de los cuales pudo fijarse con más facilidad” (Bermudez-Rattoni y Prado-Alcalá, 2001), por medio de la cual el alumnado podrá hacer referencia a las emociones que ha vivenciado durante su participación en el taller de baloncesto.

Debido a la importancia que tienen las emociones en la pedagogía deportiva y en el bienestar subjetivo de los participantes, es que se ha decidido realizar el presente estudio, en el cual se indagará la interpretación subjetiva de la percepción emocional, buscando identificar la atribución de los recuerdos episódicos con contenido emocional de los/as alumnos en el taller de baloncesto de una escuela pública de Chile.

Método

Este estudio responde al enfoque cualitativo, metodología que permite la comprensión intersubjetiva del tema, debido a que emerge a partir de toda la información analizada, entendiendo que la misma esconde un contenido caracterizado implícita o explícitamente, por las intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones o valoraciones (Moreno y Poblete, 2015, p. 292). Por medio de este enfoque se pudo indagar las emociones y sus atribuciones en el taller de baloncesto a través de un proceso más flexible.

Participantes

Los/as escolares seleccionados para participar del estudio fueron 17, pertenecientes a una escuela pública de Viña del Mar. Los/as participantes cumplen con una asistencia regular al taller de baloncesto, el cual se ejecuta dos días a la semana, con una duración de 90 minutos. Para la consideraciones éticas, todos los participantes respondieron un consentimiento informado en donde toman conocimiento de los fines investigativos del proceso, de la confidencialidad de los datos y proceden a aceptar voluntariamente la participación en el estudio. Un alumno y una alumna decidieron no participar de la investigación, por lo tanto la participación final es de 15 alumnos/as (10 hombres y 5 mujeres), con un rango de edad entre 11 y 14 años, además de contar con un promedio de 2,5 años de participación en el taller.

Técnicas de recolección de datos

El trabajo de campo se llevó a cabo entre el mes de Septiembre de 2016 y el de Mayo de 2017, en donde se utilizó como primera técnica de recolección de datos el cuestionario cualitativo o no-estructurado, construido *ad-hoc*, para indagar en los recuerdos episódicos con contenido emocional durante el taller de baloncesto y sus atribuciones, en el cual se plantean preguntas y se deja al sujeto la posibilidad de emitir la respuesta en sus propios términos, aunque recordándole que ésta sea de la mayor claridad y precisión posibles (Moreno, 2000, p. 39). Las preguntas son abiertas y están orientadas a obtener información relevante para los objetivos de la investigación. La ventaja de esta técnica, es la de “no encajonar” al individuo en una respuesta previamente elaborada (Moreno, 2000, p. 39). En el cuestionario cualitativo, se incluyeron dos preguntas abiertas sobre aspectos motivacionales del taller y en una segunda parte, se incluyeron las preguntas sobre atribuciones emocionales, permitiendo que los/as escolares atribuyeran causas a sus emociones sin una orientación definida. Se realizaron dos preguntas por cada una de las nueve emociones en el cuestionario. A modo de ejemplo se presentan las de la alegría:

(1) ¿Cuándo sientes alegría en el taller?; (2) ¿Por qué sientes esa alegría en el taller?

Para complementar la información se utilizó una segunda técnica, que es la entrevista semi-estructurada, teniendo como objeto principal profundizar los datos obtenidos, por medio del relato de los escolares, por lo que el guión de la entrevista también fue construido *ad-hoc*, enfocándose en las experiencias personales de cada escolar. Esta técnica se define como una conversación “amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, conduciendo el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013, p. 164). Las preguntas se focalizaron en torno a las emociones vivenciadas en los espacios de competición y de las tareas motrices, no obstante, se tuvo como meta, que el alumnado se refiriese sin otra orientación definida sobre esos dos contextos. Las principales preguntas se ejemplifican a continuación con la emoción del miedo: (1) Al jugar los partidos de baloncesto en el taller ¿Cuándo sientes miedo? ¿Por qué sientes ese miedo? (2) En las tareas motrices que se realizan en la clase, como el lanzamiento bandeja o los ejercicios de lanzamiento a la canasta ¿Cuándo sientes miedo? ¿Por qué sientes ese miedo? Para el desarrollo de las entrevistas, se consideró la creación de un ambiente tranquilo y agradable para el entrevistador, utilizando un guión flexible y manteniendo una escucha activa, así como el permiso para el registro de las notas de campo y del audio de la conversación. Para el registro del audio en las entrevistas se utilizó la grabadora de voz digital Sony ICD-PX240//CLA.

Análisis de los datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido deductivo-inductivo (Osse, Sánchez y Ibañez, 2006), en el cual las dimensiones del estudio y dos de los códigos fueron elaborados desde el marco teórico, mientras que los otros códigos emergieron con posterioridad a la recogida de los datos, en el proceso de codificación. El análisis, se realizó por medio de tres fases principales, la primera consistió en establecer las dimensiones y categorías. Dos fueron las dimensiones establecidas, que son: (a) *emociones que favorecen el bienestar subjetivo*. Para esta dimensión se consideró la emoción alegría, diversión, satisfacción y seguridad. La segunda dimensión fue: (b) *emociones que favorecen el malestar subjetivo*. Para esta dimensión se consideró la emoción miedo, tristeza, vergüenza, inseguridad y enfado. Los códigos que se establecieron *a priori* fue el de *competir* y el de *tarea motriz*, siendo este último renombrado en otras dos categorías en el proceso de codificación, que son *ausencia de logro en la tarea motriz* y *logro en la tarea motriz*, mientras que los demás emergieron del relato subjetivo de cada escolar. Y como última fase se trabajó en la compren-

sión de los datos desde el contexto en que fueron recogidos. La segunda fase se realizó una vez ya recogidos los datos en su contexto natural, y consistió en codificarlos, para de esta forma realizar un refinamiento en la comprensión del tema de estudio. Y como última fase se trabajó en la comprensión de los datos desde el contexto en que fueron recogidos. Para optimizar la codificación, relación y teorización de los datos, se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 7.5, el cual es reconocido por su alcance en el análisis cualitativo (Pérez-López, Morales-Sánchez, Anguera y Hernández-Mendo, 2016, p. 146). El proceso de codificación, tuvo como punto de partida la lectura y la transcripción de los cuestionarios cualitativos, luego continuó con la transcripción de los datos obtenidos en las entrevistas, y a medida que se comenzó a transcribir la información se fue generando el análisis, ya que de esta forma se sigue el principio metodológico que evita tener como punto de partida la transcripción terminada (Rapey, 2014, p. 99).

La calidad del análisis en la codificación, fue controlada desde la perspectiva cualitativa con la fiabilidad inter-observadores, a través de la concordancia consensuada, estrategia utilizada para coincidir diferentes codificadores independientes a la hora de codificar el material, estando los codificadores en el mismo lugar y en el mismo momento (García-Fariña, Jiménez y Águera, 2016, p. 177). Para este estudio, dos observadores codificaron conjuntamente un 40% del discurso de los/as escolares.

Para el análisis de contenido, se agruparon las respuestas de los cuestionarios cualitativos en 3 documentos primarios y las entrevistas semiestructuradas en 7 documentos primarios, formando la unidad hermenéutica, que se presenta en la Figura 1. Este archivo es reflejo del análisis de contenido realizado, mostrando el número de los códigos; de los memo; de las familias de documentos primarios, códigos y memo; y de las redes trabajadas.

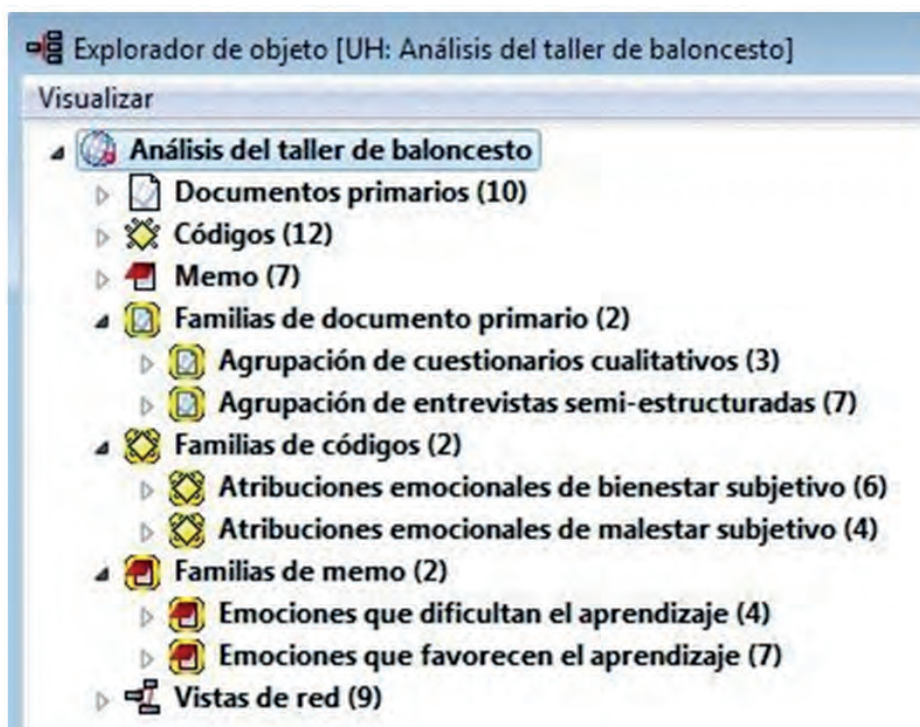


Figura 1. Descripción de la unidad hermenéutica.

Procedimiento

Al inicio del estudio, se realizó una clarificación de las emociones, solicitando a cada escolar que verbalice por medio de un ejemplo el significado de cada emoción y se le fundamentaron las siguientes conceptualizaciones que debían

ser consideradas, las cuales están orientadas por Galimberti (2002): (a) alegría: sensación de placer producida por una evaluación positiva; (b) diversión: sensación agradable, que libera la mente de preocupaciones; (c) satisfacción: sensación gratificante por haber conseguido un resultado deseado; (d) seguridad: sensación de estar protegido/a ante los peligros; (e)

miedo: sensación provocada por un estímulo peligroso; (f) enfado: sensación de indignación o molestia hacia alguien o algo; (g) tristeza: sensación de disminución del ánimo; (h) inseguridad: sensación de estar desprotegido; (i) vergüenza: sensación de recibir desaprobación por parte de los demás. Cabe destacar, que todos/as los participantes, pudieron ejemplificar adecuadamente las emociones en relación a la semántica de este estudio. Resulta importante mencionar que los estados emocionales fueron interpretados como “la toma de conciencia de ese “balance” o “evaluación global” que la “mente” tiene que hacer en cada momento acerca de nuestro estado general, de cara a dirigir el comportamiento” (Zaccagnini, 2008, p. 49). Por atribución emocional se entenderá en este estudio a las situaciones que son valoradas como causales de una vivencia subjetiva o sentimiento de carácter positivo o negativo en relación al bienestar durante el taller de baloncesto. Entre las situaciones consultadas al alumnado, se tuvo en cuenta las actividades que requieren *competir* (partidos o ejercicios de colaboración-oposición), de los cuales surgieron otras categorías, como la *derrota* (resultados en que no se obtiene la victoria), el *trabajo en equipo* (colaboración de dos o más jugadores para alcanzar un mismo objetivo), *errores* (acciones que se desarrollan en forma imperfecta y que dificultan el logro de un objetivo), *las burlas* (comentarios, ruidos o gestos hacia un/a alumno/a) y *el individualismo* (acciones que posibilitan la colaboración, pero el/la escolar decide realizar

en solitario). También se indagó en las tareas motrices realizadas durante el taller para mejorar el desempeño deportivo, de las cuales emergió de parte del alumnado, *la ausencia de logro en una tarea motriz* (fracaso de un objetivo establecido), *el logro de una tarea motriz* (éxito de un objetivo establecido), *sociabilizar* (interacción social por medio del lenguaje verbal o no verbal), *mejorar el rendimiento deportivo* (percepción de progreso en cuanto al desempeño motriz) y *apoyo docente* (acciones del docente orientadas a cooperar en una emergencia o aprendizaje escolar).

Los cuestionarios fueron entregados al alumnado, quienes lo respondieron en su casa y lo entregaron en la siguiente sesión. Por su parte, las entrevistas se realizaron al finalizar cada taller, en el espacio de la biblioteca de la escuela y en los asientos ubicados en el entorno de la cancha de baloncesto, con una duración aproximada de 35 minutos.

Resultados

Las dos familias que representan los resultados de la codificación son *atribuciones emocionales que favorecen el bienestar subjetivo* y *atribuciones emocionales que favorecen el malestar subjetivo*, las cuales se encuentran compuestas por 6 códigos cada una, como se puede apreciar en el Figura 2. Estos códigos responden a las asociaciones semánticas de las citas seleccionadas en los documentos primarios.

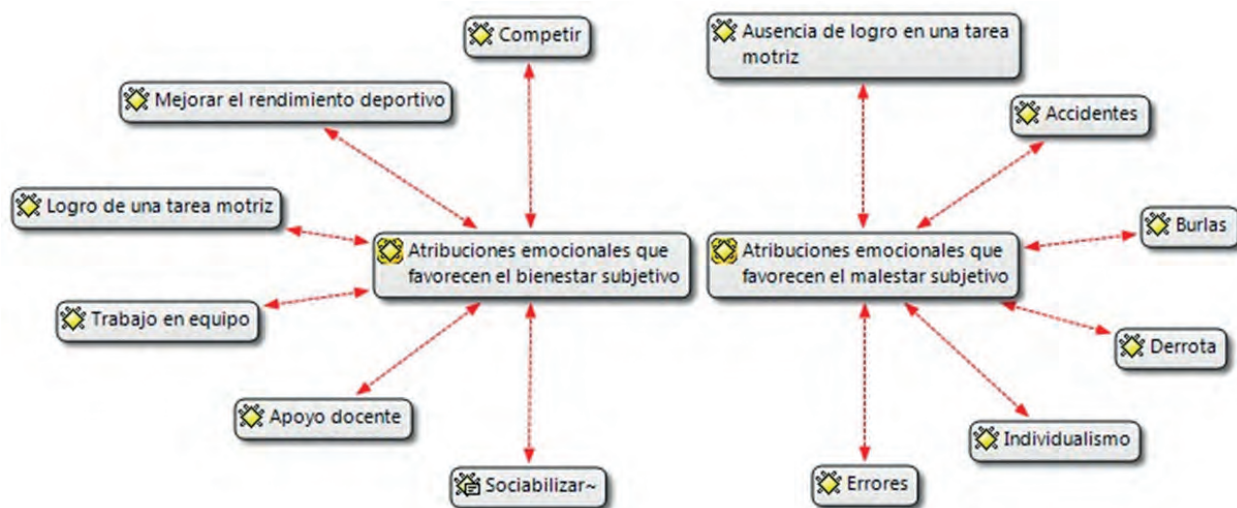


Figura 2. Familias con sus códigos

El fundamento de cada código se puede apreciar en la Figura 3, que contiene la cantidad de citas que fueron asociadas en

la codificación.

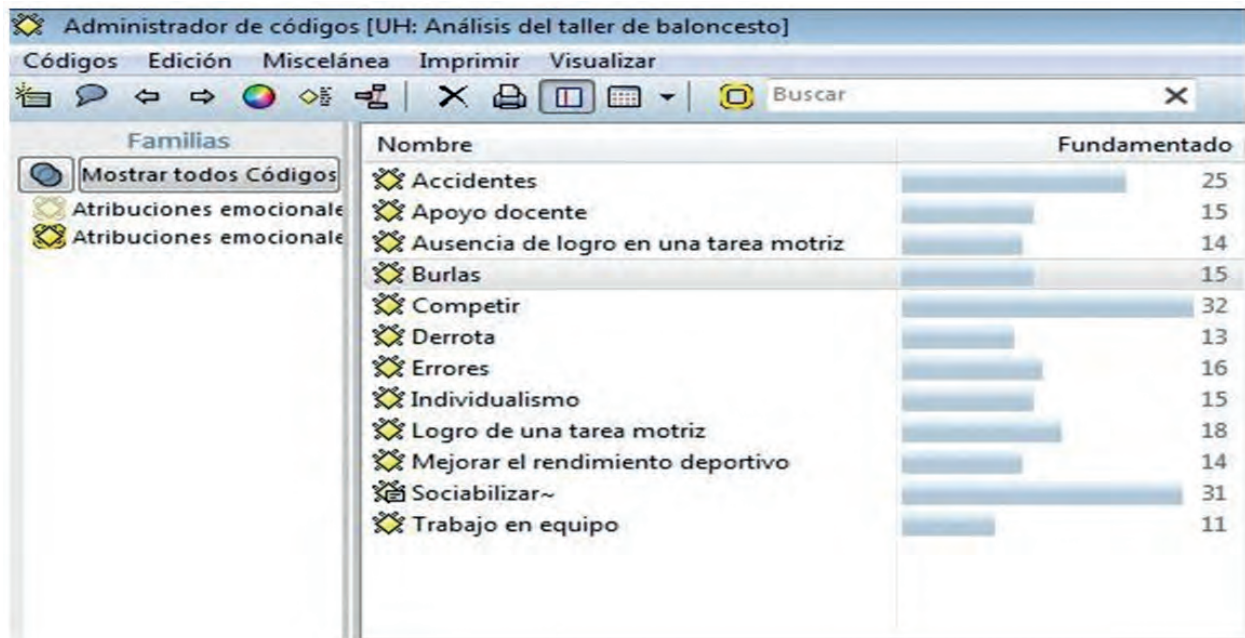


Figura 3. Descripción de los códigos. Atribuciones de las emociones percibidas en el taller de baloncesto.

El código *competir* es el que se encuentra con mayor fundamentación de la familia *atribuciones emocionales que favorecen el bienestar subjetivo*, el cual en su significancia alude a las situaciones de competencia durante el taller en la escuela, como por ejemplo los partidos que se realizan entre los/as alumnos/as que asisten a la clase y también a los partidos que se realizan contra otras escuelas, en partidos amistosos o en campeonatos. Las emociones que se atribuyen a este código son la alegría y la diversión. En palabras de un escolar se puede apreciar la atribución, al señalar que “*los partidos me dan más alegría que los ejercicios, porque son más entretenidos y me gusta competir*”. El segundo código más fundamentado también corresponde a esta familia con 31 citas, codificado con el nombre de *sociabilizar*, representando las interacciones sociales agradables que el alumnado sostiene entre compañeros/as y con el docente, produciendo la percepción de alegría, seguridad y diversión, expresado en la siguiente frase: “*es muy divertido el taller, porque comparto con mis compañeros y lo pasamos bien jugando*”. El logro de una tarea motriz, es el tercer código de esta familia en fundamentación, refiriéndose al éxito conseguido en una acción motriz, como lanzar al aro y encestar, entregar un pase correctamente y encestar por medio de un lanzamiento bandeja, lo que produce en palabras de los/as escolares alegría y satisfacción, indicado en la siguiente frase: “*siempre que hago un punto me da alegría y cuando pue-*

do hacer una bandeja también”. El código *apoyo docente*, es el cuarto en citas codificadas, correspondiendo a la percepción de ser ayudado y comprendido por el docente ante las dificultades externas e internas que surgen en la clase, puesto en ocasiones reconocen desesperarse ante los fracasos en el aprendizaje motriz, por lo que recibir el apoyo pedagógico les hace sentir seguridad, expresado de la siguiente forma: “*que el profesor esté en la clase me da seguridad, porque el otro día mi compañera me empujó cuando estábamos jugando y me caí súper fuerte, me dieron ganas de llorar, pero el profesor me ayudó a levantarme y eso me tranquilizó*”. El quinto código en fundamentación es *mejorar el rendimiento deportivo*, compuesto por las apreciaciones de avanzar en el aprendizaje motriz y como consecuencia, ser mejor jugador de baloncesto, produciendo alegría y descrito en palabras de un alumno de esta forma: “*tengo alegría después del taller, porque siento que cada vez progreso más*”. El último código de esta familia lleva por nombre *trabajo en equipo*, incorporando las citas que describen alegría y satisfacción, ante el desempeño colectivo y cohesionado que se realiza en los partidos, expresado en esta frase: “*en los partidos, me da harta alegría cuando nos damos pases, nos unimos como grupo y encestamos*”. En esta familia la emoción que más percibe el alumnado es la alegría, lo cual se puede observar en la Figura 4, que se presenta la red de emociones y códigos.

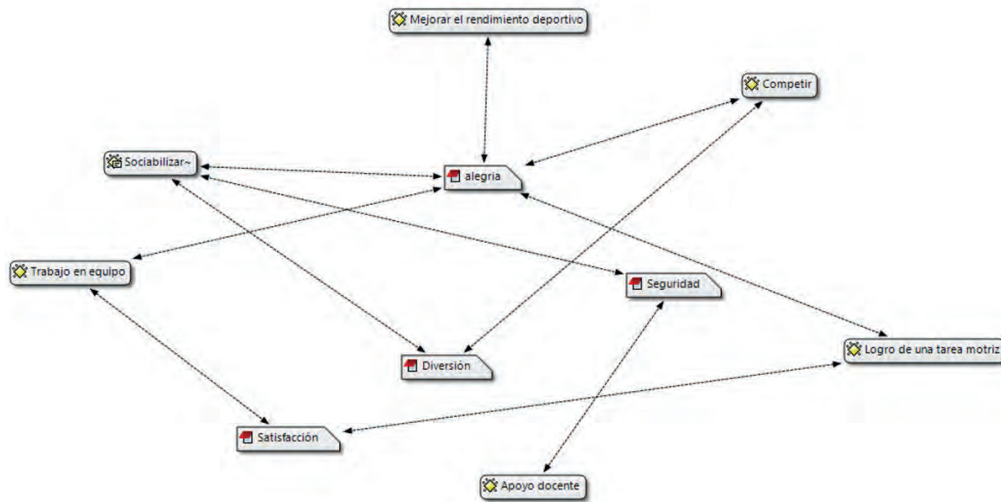


Figura 4. Relaciones de la familia “atribuciones emocionales que favorecen el bienestar subjetivo”.

En la segunda familia de códigos, la categoría *accidentes*, es la que tiene mayor fundamentación, aludiendo a las situaciones que el alumnado se golpea con el balón, se cae al suelo, se impacta contra un/a compañero/a o es empujado durante un partido, generando miedo y tristeza, expresado en palabras de una alumna de la siguiente forma: “*me da miedo, que me llegue la pelota en la cabeza, cuando todos tiran al aro y hay varias pelotas en juego*”. Este código se encuentra relacionado a otro código de esta familia, puesto que hay escolares que sienten miedo a tener un accidente por ser víctimas de burlas, lo cual se puede observar en la Figura 5 y es expresado de esta

forma: “*me da vergüenza caerme, porque los demás se ríen de mí y eso me pone mal*”. El segundo código con mayor fundamentación es llamado *errores*, refiriéndose a las acciones equivocadas que realiza el alumnado, las cuales producen miedo y tristeza, además, al igual que la categoría anterior, se encuentra vinculada al tercer código en fundamentación, nombrado *burlas*, ya que hay escolares que no desean ser molestados por sus compañeros/as cuando se equivocan, expresado así: “*no me gusta jugar mal o lanzar mal la pelota, porque los demás se ríen y se burlan*”.

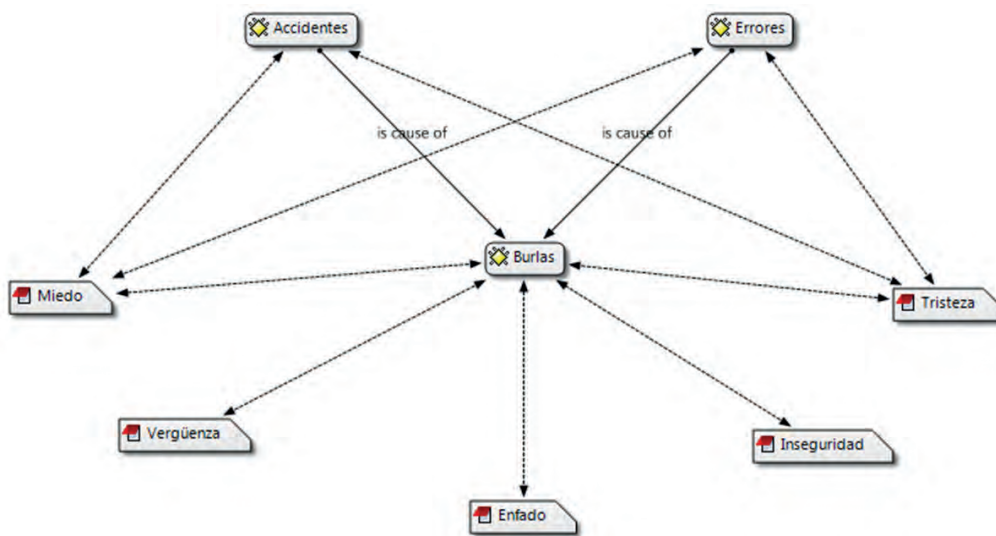


Figura 5. Relaciones emocionales en torno al código “burlas”.

El cuarto código mencionado con la misma cantidad de citas que el tercero tiene por nombre *individualismo*, compuesto por las situaciones de juego colectivo, en que un alumno/a participa en forma egoísta y aislada, al contrario de un trabajo en equipo, produciendo enojo y tristeza, expresado de la siguiente forma por una alumna: “es triste cuando no me dan pases en los partidos, porque es como jugar solo, me dan ganas de no seguir jugando”. El penúltimo código fue nombrado *ausencia de logro en la tarea motriz*, referido a las acciones del taller en que no se consigue el objetivo establecido, como encestar al aro o defender correctamente a un compañero rival, en un contexto de juego competitivo, atribuyéndose a la percepción de enfado y tristeza, expresado de la siguiente forma: “me da

rabia, cuando no puede detener a los que juegan muy bien, son muy rápidos”. El último código citado de esta familia tiene por nombre *derrota*, representando las experiencias competitivas en que se obtiene un resultado desfavorable en relación a la victoria, produciendo enojo, tristeza y miedo, expresado en palabras del alumnado de esta forma: “no me gusta jugar cuando hay equipos que son muy buenos, me da miedo perder”. Las relaciones de esta familia se pueden observar en la Figura 6, observándose que si bien la derrota fue el código menos citado, fue al que se le atribuyeron mayor cantidad de emociones que producen malestar subjetivo, por lo que tiene un significado potencial emocional en el alumnado.

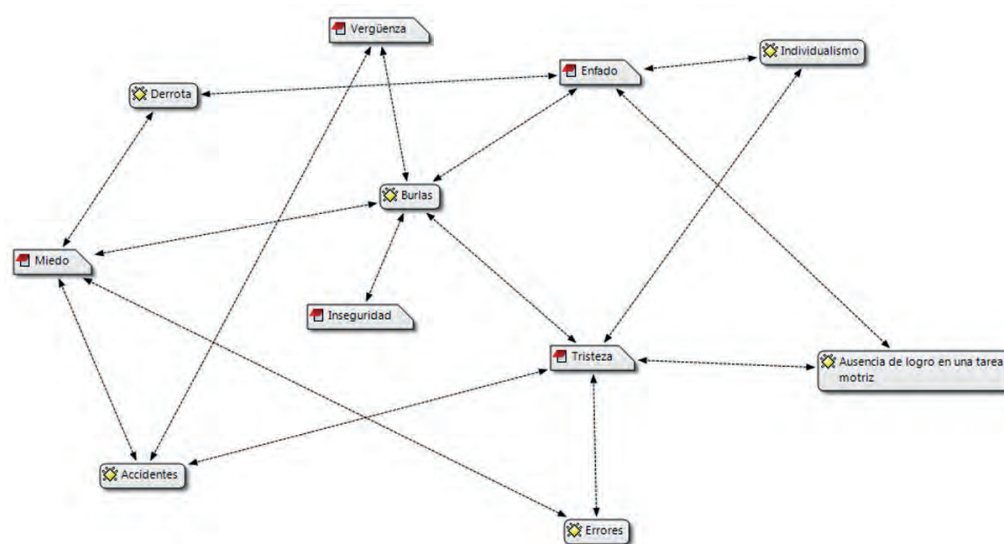


Figura 6. Relaciones de la familia “atribuciones emocionales que favorecen el malestar subjetivo”.

Los resultados muestran las diversas relaciones existentes entre los estímulos percibidos como atribuciones emocionales durante el taller de baloncesto, teniendo gran relevancia las interacciones sociales que se construyen en el entorno deportivo-educativo, por lo que incluir objetivos orientados a la educación emocional en este tipo de contexto genera mucho sentido, ya que las atribuciones mencionadas por el alumnado pueden ser abordadas para promover el bienestar subjetivo durante las clases de baloncesto.

Discusión

Durante el taller de baloncesto, la alegría y la diversión fueron atribuidas a la acción de competir, emociones que también las perciben cuando se consigue un resultado motriz favorable, mientras que la derrota es atribuida a emociones negativas.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de un estudio realizado en educación primaria, el cual identificó que en los juegos colaborativos con victoria, las emociones positivas se han correlacionado con las ambiguas, de modo que si se gana el juego se activan emociones positivas y ambiguas que actúan como positivas, mientras que si se obtiene una derrota, se activan emociones negativas y ambiguas que actúan como negativas (Molina, 2016). Del mismo modo, un estudio realizado en jugadores de baloncesto ha señalado que la derrota suscita emociones negativas (Serna, et al, 2017, p. 37). Los/as escolares del taller de baloncesto sienten miedo, enojo y tristeza, cuando vivencian la derrota en un partido o en alguna tarea competitiva. En sentido opuesto, cuando los/as escolares lograron realizar una tarea motriz que tenían como meta y progresar en sus aprendizajes, sintieron alegría y satisfacción. Estas respuestas emocionales son explicadas por la teoría del

SMY, ya que dependiendo de la discrepancia entre la meta actual y la meta ideal que se tiene como expectativa de logro, se producirán emociones de un valor u otro, debido a que “las emociones positivas reflejan una tasa aceptable de reducción en la discrepancia, mientras que las emociones negativas reflejan una falla en la reducción de discrepancias” (Conway y Pleydell-Pearce, 2000, p. 269).

La competición ha sido identificada como una variable que en los juegos deportivos aumenta la percepción de emociones negativas, como la ira, la ansiedad, el miedo, la tristeza y la vergüenza (Duran, et al., 2015; Saez, et al., 2014) y como ya se ha mencionado, uno de los principales factores asociados es la valoración del resultado en una competición o en alguna tarea motriz, pero en este estudio también fueron atribuidas al estilo de juego individualista que tienen ciertos participantes, el cual carece de colaboración. Cabe mencionar que durante una competición se presentan situaciones complejas que suceden de manera impredecible, causando alteraciones en el estado emocional (González, 2017, p. 4), además que se encuentran implicados factores subjetivos y socio-culturales, asociados tanto a los participantes como al entorno, que hacen única y diferente a cada competencia.

Algunos estudios han determinado que existe una tendencia a favor de las emociones positivas en los juegos motores, aunque incluyan interacciones de competición (Medina, 2015; Miralles, Filella y Lavega, 2017), lo cual se observa en el relato de los escolares que atribuyen emociones positivas las tareas con competencia. La diversión en la actividad motriz, es un indicador del compromiso que se tiene hacia la actividad deportiva, como se ha demostrado en un estudio en el que participaron 62 jugadores de fútbol pertenecientes a categorías inferiores, destacando entre los principales resultados que a mayor implicación en la tarea, mayor es la diversión y menores son las alternativas de implicación (Prieto, 2016, p. 198). Esta emoción, al igual que las otras emociones positivas percibidas, pueden estimular la motivación autodeterminada hacia el taller de baloncesto, debido a que las personas que practican deporte, presentan motivación intrínseca cuando participan por el disfrute, la satisfacción y las emociones positivas que se derivan de la actividad (León, Boix, Serrano y Paredes, 2017, p. 3).

La interacción motriz colaborativa, como el compartir con amigos, la cohesión de equipo en los juegos motrices y en los partidos del taller de baloncesto, fue atribuida en este estudio a la emoción de alegría, diversión y seguridad. En otro estudio que participaron jugadores en formación con edades entre los 13 y 17 años, se logró identificar que “la cooperación incondicionada, junto con la cooperación con compañeros y entrenadores son las que se asocian en mayor medida con compromiso y diversión” (Pons, et al, 2016, p.51). Estos resultados indican que durante la práctica de baloncesto, el trabajo en equipo, de carácter colaborativo y amistoso, puede ser un

buen contexto para propiciar el bienestar subjetivo, ya que en las actividades sociomotrices dialogar, pactar y planear estrategias con compañeros, genera intensas emociones positivas (Duran, et al., 2014). En el mismo sentido, la TM de cooperación, emergió como una de las más valoradas en un estudio realizado a 147 jugadores infantiles de baloncesto de la categoría benjamín (8 a 10 años), pertenecientes a la Fundación Real Madrid, en el cual se concluye que los jugadores valoran la cooperación y la afiliación por encima de la competición y el individualismo (Ortega, Robles, Giménez, Abad, Durán, Franco y Jiménez, 2017, p. 157).

Un estudio sobre la percepción emocional en tareas motrices enfocadas en el desarrollo de la condición física en la clase de Educación Física, identifica que los/as escolares atribuyen la vergüenza y el miedo a las burlas y la falta de respeto que sus compañeros pueden realizar hacia ellos/as, reflejado en el siguiente relato: “sentí vergüenza cuando no pude hacer bien los ejercicios, porque mis compañeros se pueden burlar de mí” (Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016, p. 5). En este estudio también los/as escolares mencionaron la vergüenza, la inseguridad y el miedo en sus recuerdos episódicos, atribuyéndola a una situación similar que el estudio citado, señalando que cuando cometen errores o tienen alguna caída en el taller, algunos compañeros se ríen de ellos/as, otros los retan y también hay quienes se burlan. Este mismo tema fue abordado en un estudio en el que participaron 43 estudiantes secundarios (30 chicas y 13 chicos), que tuvo como principal objetivo identificar las emociones en la unidad didáctica de expresión corporal, obteniendo como resultado de la vergüenza lo siguiente:

“(..) en las actividades individuales, los alumnos sufren más vergüenza que en las actividades en grupo, sobre todo cuando el resto de personas está observando (...) es visible que cuanto más confianza tienen con quien les rodea, más a gusto se encuentran y menos vergüenza o miedo les da” (Rodríguez y Rocu, 2016, p.142).

Estos resultados también coinciden con un estudio que abordó el aprendizaje de la natación en escolares, identificando que las burlas sobre la apariencia física producen ansiedad (Camacho y Aragón, 2014). Ante estas situaciones que son asociadas a las emociones negativas, el alumnado destaca el apoyo del docente, debido a que su intervención le produce seguridad, emoción que también ha sido atribuida a un episodio similar en un estudio que evalúa la calidad del servicio emocional de las organizaciones deportivas en la población infantil, donde se destaca el siguiente relato: “me siento seguro con mi profe, si nos caemos, él nos cura” (Pérez-López, Morales-Sánchez, Anguera y Hernández-Mendo, 2015, p. 247).

Un estudio cualitativo realizado en la ciudad de Huesca,

en donde participaron 10 estudiantes (5 chicos y 5 chicas), con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, que tuvo como propósito conocer las percepciones del alumnado de Educación Física en cuanto al miedo experimentado con el contacto en las tareas motrices de iniciación al voleibol, obtuvo en sus principales resultados que los impactos fuertes con el balón suscitan preocupación al alumnado, concluyendo que las situaciones de voleibol de mayor impacto, como es el caso del golpe de antebrazos, suscitan una mayor percepción del miedo al contacto (Canales-La cruz y Pina-Blanco, 2014, p. 131). Estos resultados coinciden con los del taller de baloncesto, que atribuyen el miedo y la tristeza a los golpes y accidentes que pueden suceder en la práctica deportiva o que suceden durante las actividades motrices, al igual que con los resultados obtenidos por Monforte y Pérez-Samaniego (2017), que presentan la narración de una alumna que se encuentra en educación secundaria y nunca le ha perdido el miedo a lastimarse con el balón.

Aplicaciones Prácticas

Por último, cabe señalar que este estudio presenta algunas limitaciones dado su carácter descriptivo, y por tanto, las relaciones descritas no indican causalidad, sino que interpretación de causalidad. En este sentido, el estudio supone un acercamiento para entender mejor los procesos emocionales en un contexto de deporte escolar. Además, la información recogida puede aportar en la orientación al momento de elaborar diseños de intervención, que tengan como propósito favorecer la percepción de emociones positivas o el estado de bienestar, contribuyendo de esta forma a un ambiente positivo de aprendizaje y al aumento de la adherencia a la práctica de actividades físico-deportivas. No obstante, se hace necesaria la realización de otras investigaciones que aborden las dimensiones estudiadas en este y otros contextos del deporte educativo, las cuales pueden ser investigadas con diferentes enfoques y diseños, para así poder ampliar la perspectiva en lo referente a la comprensión emocional.

La transferencia de los resultados que se propone es la siguiente:

1. Los establecimientos educacionales que incorporan en su programación un taller deportivo extra-programático, generan un espacio de experiencia y aprendizaje emocional, el cual si se orienta desde una perspectiva educativa, permitirá al alumnado aprender a regularse ante los resultados de las competencias deportivas, pudiendo llegar a comprender su estado emocional, por medio de la reflexión sobre sus atribuciones.
2. Generar acciones durante el taller orientadas a desarrollar relaciones interpersonales respetuosas, permitir el desarrollo de la amistad en los juegos sociomotrices, lograr un progreso en el aprendizaje motriz y estimular la cohesión del grupo, podría propiciar la percepción de emociones positivas.
3. Conseguir que el alumnado se encuentre en todo momento acompañado por un adulto responsable y empático, podría fortalecer su seguridad y permitir actuar a tiempo ante cualquier situación problemática o accidental.
4. En el momento que el/la docente cumple el rol de árbitro en los partidos de baloncesto, actuar con suficiente atención desde un enfoque educativo hacia los sucesos del partido, permitirá abordar las burlas ante los errores o accidentes que sufren los/as participantes, al igual que las acciones individualistas, por medio de la reflexión con el alumnado para fomentar el compañerismo y el trabajo en equipo.
5. Se aprecia la necesidad de desarrollar la empatía entre los/as escolares, para disminuir las acciones de burlas u ofensas, estimulando de esta manera un clima propicio para el aprendizaje y a la vez, disminuyendo las situaciones atribuidas a la vergüenza y el miedo. Además, sería de utilidad agregar actividades que fortalezcan el auto-concepto y la autoestima del alumnado en los talleres deportivos extra-programáticos, para favorecer el afrontamiento de situaciones que tienen potencial en la construcción subjetiva de malestar.

Referencias

1. Álamo, J.M. (2007). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
2. Beltrán-Jaimes, J., Moreno-López, N., Polo-Díaz, N. y Zapata-Zabala, M. y Acosta-Barreto, M. (2012). Memoria autobiográfica: un sistema funcionalmente definido. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 108-123.
3. Bermúdez-Rattoni, F. y Prado-Alacá, R. (2001). *Memoria. ¿En dónde está y cómo se forma?* México: Editorial Trillas.
4. Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
5. Blázquez, D. (1995). *A modo de introducción*. En D. Blázquez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (p. 19-35). Barcelona: INDE.
6. Blázquez, J., Corte-Real, N., Dias, C. y Fonseca, M. (2009). Práctica deportiva y bienestar subjetivo: estudio con adolescentes portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4(1), 105-120.
7. Boyano, J. (2012). Bases neuropsicológicas de la memoria autobiográfica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(3), 98-101.
8. Camacho, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94.
9. Canales-Lacruz, I. y Pina-Blanco, I. (2014). El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 122-136.

10. Conway, M. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628. doi: 10.1016/j.jml.2005.08.005
11. Conway, M. y Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical Memories the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288. doi: 10.1037//0033-295X.107.2.261
12. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, T., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72706-6
13. Díaz, M., Saézn-López, P. y Tierra, J. (2002). *Iniciación deportiva en primaria: actividades físicas organizadas*. Sevilla: Wanceulen.
14. Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts*, 117, 23-32. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02
15. Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015) Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte*, 10, 5-18.
16. Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Siglo XXI.
17. García, F., Silla, A., Mundina, J. y Escamilla, P. (2016). El efecto de variables de gestión en el bienestar subjetivo de usuarios de centros deportivos. *Journal of Sports Economics & Management*, 6(2), 99-110.
18. García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39.
19. García-Fariña, A., Jiménez, F. y Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesora de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.
20. Girela, M. J., Torre, E., Cárdenas, D. y Castro, J. (1999). El baloncesto: aportaciones a los objetivos generales de la Educación Física en Primaria. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 57, 32-36.
21. González, J. (2017). Diseño del entrenamiento mental del tenista. De lo científico a la aplicado. *Revista de Psicología aplicada al deporte y al ejercicio físico*, 2(1), 1-14. doi: 10.5093/rpadef2017a5
22. González, M. y Ruetti, E. (2014). Memoria autobiográfica emocional: papel de las emociones sobre la evocación. *Anuario de investigaciones*, 21, 261-265.
23. Justel, N., Psyrdellis, M. y Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma psicológica*, 20(2), 168-174. doi: 10.14349/sumapsi2013.1276
24. León, E., Boix, S., Serrano, M. y Paredes, N. (2017). Motivación y toma de decisiones en voleibol: influencia de los años de experiencia. *Revista de Psicología aplicada al deporte y al ejercicio físico*, 2(1), 1-10. doi: 10.5093/rpadef2017a4
25. Medina, J. A. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF*, 37, 70-81.
26. Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
27. Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF*, 41, 108-132.
28. Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99.
29. Moreno, A. y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos: nuevas tendencias en educación física y deporte y recreación*, 28, 291-296.
30. Moreno, G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Progreso.
31. Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N. y González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.
32. Navarro, B., Jiménez, S., Lorenzo, J., Lorenzo, A. y Gómez, M. (2017). Análisis cualitativo de los momentos críticos en baloncesto, la visión del jugador. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 109-112.
33. Ortega, G., Robles, J., Giménez, F., Abad, M., Durán, J., Franco, J. y Jiménez, A. (2017). Evaluación de la socialización en jóvenes jugadores de baloncesto de la Fundación Real Madrid. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 155-157.
34. Osses, S., Sánchez, I. y Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
35. Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. y Hernández-Mendo, A. (2015). Hacia la calidad de servicio emocional en organizaciones deportivas orientadas a la población infantil: un análisis cualitativo. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 10(2), 243-250.
36. Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. y Hernández-Mendo, A. (2016). Modelo tridimensional de la calidad en organizaciones deportivas: calidad emocional en usuarios/as infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 143-150.
37. Pons, J., Ramis, Y., García-Mas, A., López de la Llave, A. y Pérez-Llanada, M. (2016). Percepción de la ansiedad competitiva e relación al nivel de cooperación y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto de formación. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(3), 45-54.
38. Prieto, J. (2016). Relación entre competitividad, ansiedad social y compromiso con variables deportivas y académicas en futbolistas jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 193-200.
39. Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
40. Rodríguez, A. y Rocu, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de expresión corporal: estudio de casos en secundaria. *EmásF*, 40, 134-157.
41. Ruetti, E., Mustaca, A. y Bentosela, M. (2008). Memoria emocional: efectos de la corticosterona sobre los recuerdos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 461-474.
42. Sáez, U., Lavega, P., Lagardera, J., Costes, A., y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90. doi: 10.6018/j/194091
43. Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
44. Serna, J., Muñoz, V., Lavega, P., March-Llanes, J., Sáez de Ocariz, U. y Hilenó, R. (2017). Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 37-44.
45. Vásquez, B. (2001). *Deporte y Educación*. En B. Vásquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (p. 333-355). Madrid: Síntesis.
46. Zaccagnini, J. (2008). *La comprensión de la emoción. Una perspectiva psicológica*. En: S. Jiménez (Coord.), *Educación Emocional y Convivencia en el Aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.