

Cita: Mujica-Johnson, F.; Jiménez, A.C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 19(2), 160-174

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto

Emotional perception in the subject of Basketball of students of the Degree in Sports Science: Pilot study

Percepção emocional na disciplina de Basquete de estudantes da Licenciatura em Ciências do Esporte: Estudo piloto

Mujica-Johnson, F.¹, Jiménez, A.C.²

^{1 2} *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF, Universidad Politécnica de Madrid, España.*

RESUMEN

Las emociones experimentadas por los estudiantes universitarios en sus asignaturas obligatorias de formación profesional, son una parte fundamental del proceso educativo, las cuales se relacionan con diferentes factores como el bienestar subjetivo, las metas de logro, la motivación intrínseca o la experiencia deportiva. Con la finalidad de abordarlas desde una perspectiva pedagógica, se ha desarrollado un estudio que tuvo por objeto analizar la percepción de las emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo en los estudiantes de la asignatura de Baloncesto del Grado en Ciencias del Deporte, en función de la experiencia deportiva. Su diseño responde al paradigma interpretativo y sus participantes son 19 estudiantes con un rango de edad de 19 a 28 años. Los datos fueron recogidos a través de un diario personal y entrevistas semi-estructuradas. Para el análisis de contenido, se utilizó el programa Atlas.ti 7.5. Los principales resultados indican que los estudiantes atribuyen sus emociones positivas y negativas a motivos similares en función de la experiencia deportiva, pero al mismo tiempo, existen motivos independientes sobre la facilidad de realizar las tareas de baloncesto, la colaboración en la clase, el resultado de los juegos con competencia y el deseo de practicar baloncesto. Por lo tanto, se concluye que para abordar la dimensión afectiva en la asignatura de baloncesto, es preciso diagnosticar el nivel de aprendizaje en baloncesto, los recuerdos afectivos en la práctica de baloncesto y las expectativas en relación a los objetivos de la asignatura.

Palabras clave: emociones; educación superior; aprendizaje; baloncesto; bienestar subjetivo.

ABSTRACT

The emotions experienced by university students in their compulsory subjects of professional training are a fundamental part of the educational process, which are related to different factors such as subjective well-being, achievement goals, intrinsic motivation or sports experience. In order to address them from a pedagogical perspective, a study has been developed that aimed to analyze the perception of positive and negative emotions for subjective well-being in the students of the Basketball subject of the Degree in Sport Sciences, based on the

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

sporting experience Its design responds to the interpretative paradigm and its participants are 19 students with an age range of 19 to 28 years. The data was collected through a personal diary and semi-structured interviews. For the content analysis, the Atlas.ti 7.5 program was used. The main results indicate that students attribute their positive and negative emotions to similar reasons based on the sporting experience, but at the same time, there are independent reasons for the ease of performing basketball tasks, the collaboration in the class and the result of the games with competition and the desire to practice basketball. Therefore, it is concluded that to address the affective dimension in the subject of basketball, it is necessary to diagnose the level of learning in basketball, affective memories in basketball practice and expectations in relation to the objectives of the subject.

Keywords: emotions; higher education, learning, basketball, subjective well-being.

RESUMO

As emoções vivenciadas pelos universitários em as disciplinas obrigatórias de a formação profissional são parte fundamental do processo educativo, as quais estão relacionadas a diversos fatores, como bem-estar subjetivo, metas de realização, motivação intrínseca ou experiência esportiva. A fim de abordá-los a partir de uma perspectiva pedagógica, foi desenvolvido um estudo que teve como objetivo analisar a percepção de emoções positivas e negativas para o bem-estar subjetivo nos estudantes do assunto de Basquete do Grau em Ciências do Esporte, com base em a experiência esportiva Seu design responde ao paradigma interpretativo e seus participantes são 19 alunos com uma faixa etária de 19 a 28 anos. Os dados foram coletados por meio de um diário pessoal e entrevistas semiestruturadas. Para a análise de conteúdo, foi utilizado o programa Atlas.ti 7.5. Os principais resultados indicam que os alunos atribuem suas emoções positivas e negativas a razões semelhantes baseadas na experiência esportiva, mas, ao mesmo tempo, há razões independentes para a facilidade de realizar tarefas de basquete, a colaboração na classe, o resultado de os jogos com competição e o desejo de praticar basquete. Portanto, conclui-se que para abordar a dimensão afetiva na temática do basquetebol, é necessário diagnosticar o nível de aprendizagem no basquetebol, as memórias afetivas na prática de basquete e as expectativas em relação aos objetivos do tema.

Palavras chave: emoções; ensino superior; aprendizagem; basquete; bem-estar subjetivo.

INTRODUCCIÓN

Una de las teorías sobre el bienestar humano que considera las valoraciones afectivas y cognitivas de cada persona, es la del bienestar subjetivo (BS) (Diener, Lucas y Oishi, 2018). Con respecto al contenido de esta teoría, se puede señalar que el BS se compone de tres factores, que son: a) la presencia relativa de afecto positivo (emociones positivas); b) la ausencia de afecto negativo (emociones negativas); y c) la satisfacción con la vida (Myers y Diener, 1995; Vásquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Por lo tanto, ha de entenderse como una valoración personal con respecto al desarrollo de la propia vida, la cual puede ser en términos cognitivos (satisfacción con el estudio, trabajo, matrimonio, desarrollo personal) y puede también ser en términos afectivos (presencia de emociones y estados de ánimo positivos, ausencia de emociones y estados de ánimo negativos) (Diener, Sapyta y Suh, 1998).

En relación a la teoría del BS, por medio de este estudio se profundizará en su dimensión afectiva y, específicamente, en las emociones en función de su valor positivo o negativo (Latinjak, López-Ros y

Font-Lladó, 2014), debido a que han sido consideradas como un contenido adecuado que complementa la educación integral en la formación escolar y universitaria (Bisquerra y Filella, 2018). En concreto, en el marco de aquella teoría, una emoción positiva es el resultado de una valoración favorable del BS, mientras que una emoción negativa es el resultado de una valoración desfavorable (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

Un estudio sobre la percepción emocional realizado en Educación Superior y en concreto, con estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) de la ciudad de Murcia, indica que los juegos motores por su carácter lúdico son propicios para fomentar la vivencia de emociones positivas durante la formación profesional (independiente del tipo de interacción motriz) y que además la competencia, es un factor que también favorece las emociones positivas (Alonso, Gea y Yuste, 2013). Otro estudio realizado también con estudiantes del grado en CAFyD de la ciudad de Lleida, indagó una experiencia formativa en

conciencia emocional a través del juego motor, obteniendo en sus resultados que entre los factores que influyen la vivencia emocional se encuentran las experiencias anteriores a la actividad formativa, la personalidad del alumnado, la motivación y las relaciones sociales del grupo-clase (Lavega, Costes y Prat, 2015).

Las emociones son un componente esencial de la naturaleza humana, ya que estimulan la motivación y el comportamiento en los diferentes procesos sociales, como la práctica deportiva (Martín, Guzmán y de Benito, 2018), o los procesos educativos que se desarrollan a través de contenidos deportivos. De esta forma, es preciso señalar que las emociones actúan como un sistema de indicador continuo, a través del cual las personas pueden valorar lo bien o mal que se está realizando la adaptación en los diferentes sucesos sociales (Reeve, 2010). Por consiguiente, en los procesos educativos las emociones son consideradas como una fuente de motivación intrínseca y más aún, las que son positivas para el BS, como la alegría o la diversión (Méndez, 2005). Asimismo, se ha señalado que en los procesos de educación mediados por la motricidad, el valor positivo o negativo de las emociones se asocia al resultado obtenido según las metas personales de logro, de modo que las emociones serían positivas cuando se logre un progreso hacia la meta o negativas a medida que se no se logre progresar hacia la meta o se genere un distanciamiento de la misma (Lavega, Sáez de Ocariz, Lagardera, March y Puig, 2017).

Como se puede inferir, uno de los factores que afectan las emociones de los estudiantes durante su aprendizaje son los resultados obtenidos en cada tarea motriz. No obstante, existen otros elementos didácticos que también afectarán el tipo de emociones que experimente el alumnado, como la lógica interna de las tareas motrices. Por ejemplo, un estudio realizado con 172 estudiantes del grado en CAFyD de dos universidades españolas, que tuvo por objetivo analizar el tipo de emociones que suscitan las prácticas de expresión motriz, obtuvo como resultado que las tareas cooperativas suscitan mayor intensidad de emociones positivas y menor intensidad de emociones negativas que las tareas psicomotrices (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega, 2014). Otros estudios realizados en el ámbito escolar han podido identificar una relación entre la experiencia o inexperiencia del alumnado en función

del contenido didáctico, por ejemplo a partir de los errores que se realizan durante las tareas motrices en el aprendizaje de voleibol y baloncesto (Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Mujica, Orellana y Concha, 2018) o en función de la experiencia deportiva del alumnado (Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015; Gea-García, Alonso-Roque, Yuste-Lucas y Garcés, 2016).

Tal como se aprecia en los estudios, existe una perspectiva psicosocial de la emoción, la cual indica que las emociones no son experimentadas de forma estandarizada por las personas en un mismo contexto social (como lo es una sesión pedagógica en un centro universitario), sino que son percibidas de un modo particular, de acuerdo a los significados histórico-culturales que se encuentren implicados (Reeve, 2010). En otras palabras, se señala que las emociones son parte de los valores culturales con los que cada persona se identifica (Rebollo y Hornillo, 2010). Así, Zubieta, Delfino y Fernández (2008) demuestran con un grupo de universitarios que el buen clima socioemocional (percepción de emociones positivas), se relaciona a una baja percepción de problemas sociales y a una positiva confianza institucional. Este desarrollo emocional que se construye en constante interacción con la cultura, generaría un modo particular de experimentar las emociones, lo cual queda bien representado en la siguiente conceptualización de la emoción:

La emoción es una respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o una situación determinada, y que va asociada a cambios corporales específicos y está relacionada con lo que es importante para nosotros, nuestros objetivos, nuestras preocupaciones o nuestras aspiraciones (Alonso, 2017, p. 17).

La idea de que las emociones se encuentran en una constante significación a medida que la persona participa activamente en los procesos de socialización, se corresponde con las aportaciones teóricas realizadas por Vygotsky (1979; 2000), sobre el proceso de la interiorización, en el que cada persona construye su personalidad a partir de sus relaciones sociales que se definen por un específico medio ambiente. Del mismo modo, es coherente con los postulados de Bruner (1997), quien planteó que la creación de significados por parte de los seres humanos se encuentra limitada por el propio funcionamiento de la mente humana y por los

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

sistemas simbólicos de la cultura.

Por consiguiente, las emociones expresan razonamientos, creencias o deseos, por lo tanto, en un contexto educativo el profesorado debería considerarlas para construir junto al alumnado un buen ambiente de aprendizaje. De lo contrario, si no se consideran las emociones, puede resultar negativo para el alumnado, ya que propiciaría un trato segregatorio y desiguales resultados de aprendizaje (Funes, 2017). En consecuencia, indagar esta variable afectiva en los cursos de formación profesional en ciencias del deporte, responde a la necesidad de avanzar en el desarrollo de una educación integral. Una forma de obtener información sobre las emociones de los estudiantes del grado de CAFyD, es por medio de la conciencia o percepción emocional (Lavega et al., 2015; Mujica, 2018), que ha sido conceptualizada como un proceso atencional comunicado con algunas funciones interpretativas y evaluativas, que permite reconocer las emociones, pero también diferenciar entre varias emociones en un sentido cualitativo, con el fin de ubicar sus causas e identificar sus manifestaciones (Rieffe, Oosterveld, Miers, Merum y Ly, 2008).

En cuanto al contexto pedagógico donde se ha desarrollado la presente investigación, se puede indicar que corresponde al de una Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Comunidad de Madrid, cuyo plan de estudio del alumnado consta de 240 créditos y está formado por 10 módulos que contienen distintas asignaturas semestrales, a cursar a través de los cuatro cursos académicos. En concreto, el Módulo 3 es el denominado Fundamentos de los Deportes y comprende 10 asignaturas de carácter obligatorio relacionadas con la enseñanza de los diferentes deportes individuales y colectivos. Uno de estos deportes es el Baloncesto, con cuatro créditos, el cual pretende aportar conocimiento general y específico básico. En esencia, se espera que los estudiantes aprendan, o bien incrementen su aprendizaje, sobre qué y cómo enseñar baloncesto (García y Gutiérrez, 2016; Jiménez, 2007).

En consecuencia, el objetivo del estudio es analizar las emociones percibidas durante la asignatura de baloncesto por los estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte, en función de la experiencia deportiva.

MATERIAL Y MÉTODOS

Esta investigación es parte de un proyecto científico más amplio, el cual indaga en las emociones percibidas por los estudiantes en el aprendizaje de baloncesto en contextos de educación formal, de modo que corresponde a un estudio piloto, que permitió aproximarse al fenómeno de estudio y aportar a las decisiones metodológicas de las siguientes investigaciones. Para esta investigación se ha utilizado la perspectiva epistemológica cualitativa (Ortín, Martín, Mena, Izquierdo, y López, 2018), con un diseño de estudio no experimental e interpretativo (Vain, 2012; Urra, Nuñez, Osés y Sarmiento, 2018), ya que uno de los propósitos de este paradigma es valorar los significados que se encuentran implícitos en la motricidad de las personas.

Participantes

Los estudiantes seleccionados para el estudio fueron 15 hombres y 4 mujeres, con un rango de edad de 19 a 28 años, donde la media de edad fue de 21,10 (DT = 2,766). Los participantes eran estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte de una Facultad de CAFyD ubicada en la ciudad de Madrid. Para la selección se utilizó un muestreo intencional no probabilístico (Ruiz, 2012), estableciendo como criterio que fuesen estudiantes de la asignatura de Baloncesto y estuviesen dispuestos voluntariamente, a proporcionar antecedentes de su experiencia deportiva en baloncesto (EDB) y de su percepción emocional en las sesiones de la asignatura. En cuanto a la EDB de los participantes, 10 hombres y 1 mujer (57.8%) presentan inexperiencia como jugadores de baloncesto, mientras que 5 hombres y 3 mujeres (42%) tienen experiencia como jugadores de baloncesto en algún equipo federado o escolar. Como criterio de inclusión en la categoría de los participantes que presentan EDB, se estableció el tiempo mínimo de un año como jugador o jugadora de baloncesto.

Todos los participantes del estudio firmaron de forma voluntaria un consentimiento informado, en el que tomaron conocimiento de los fines investigativos del proceso y del anonimato de los datos.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó a través de la auto-observación, que “implica el grado más elevado de participación en la observación, donde el observador es a la vez sujeto y objeto” (Anguera, et al., 1998, p.

534). Para generar el registro de esta auto-observación, se utilizó una primera técnica que es la entrevista individual semi-estructurada, la cual otorgó un grado de apertura en el diálogo con los participantes por medio de un guion de preguntas abiertas (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). El guion de la entrevista fue construido *ad-hoc*, para indagar en las emociones percibidas durante las tareas motrices de cada sesión, por lo que se aplicó tras finalizar cada tarea motriz de baloncesto, permitiendo generar un registro concurrente de percepción emocional. También, para contribuir al rigor de las preguntas, se tomó como modelo la investigación realizada por Orellana, Mujica y Luis-Pascual (2015), sobre las emociones de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Física mientras gestionaban sesiones didácticas en un centro de educación escolar.

Con la finalidad de que los participantes se reintegrasen sin mayores problemas a las actividades motrices de la sesión, se estableció un guion reducido con las siguientes preguntas: a) ¿qué emociones has sentido durante la tarea motriz que acabas de realizar?; b) ¿a qué motivo atribuyes esas emociones?; y c) ¿por qué las atribuyes a esos motivos? Por consiguiente, las entrevistas estuvieron orientadas a obtener información sobre las emociones que los estudiantes sintieron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por el baloncesto y además, los significados causales que son interpretados. Para el registro del audio en las entrevistas se utilizó la grabadora de voz digital Sony ICD-PX240//CLA.

Una segunda técnica utilizada fue un diario personal (Taylor y Bogdan, 2009), denominado en el estudio diario pedagógico, el cual consta de tres ítems donde los participantes debían señalar las emociones que habían sentido al inicio, al desarrollo y al final de la clase. Para optimizar la percepción emocional, en cada ítem había un listado con las siguientes emociones positivas y negativas para el BS: a) emociones positivas: alegría, satisfacción, amor, diversión y seguridad; b) emociones negativas: enfado, miedo, tristeza, ansiedad, nerviosismo, inseguridad, vergüenza, culpa, arrepentimiento y aburrimiento. Además los participantes podían referirse a otras emociones que no estuviesen en el listado. Una vez identificada y marcada una emoción del listado, los participantes debían responder una pregunta abierta orientada a interpretar el significado

causal de la emoción: ¿por qué piensas que has sentido esa emoción?

El trabajo de campo tuvo una duración de 20 sesiones, las cuales fueron consideradas suficientes, según el criterio de saturación de Ruiz (2012), por lo que se obtuvieron 60 narraciones de diarios de aprendizaje y 57 entrevistas individuales semi-estructuradas.

Procedimiento

Al inicio del estudio, los participantes firmaron el consentimiento informado y posteriormente participaron de un proceso de clarificación conceptual, en el que se les expuso la definición y los componentes de una emoción (Reeve, 2010), además del concepto de conciencia emocional (Rieffe et al., 2008). A continuación se les entregó esa misma información por escrito en un material que también incluía un listado de emociones. Posteriormente, en la recogida de datos durante las sesiones de la asignatura de baloncesto, la docencia fue llevada a cabo sin alterar la dinámica de la sesión y con un entrevistador externo, no docente en la asignatura de Baloncesto, que estuvo presente durante 20 sesiones desde el inicio hasta el final de cada una de ellas. Para que el entrevistador pudiese identificar a los participantes del estudio durante la sesión, estos utilizaron una cinta naranja en su tobillo derecho. Para realizar las entrevistas, se reclamó la atención de los participantes de forma breve e individual después de finalizar una tarea motriz. Por medio de un listado, se garantizó que todos los participantes fueran entrevistados como mínimo una vez por sesión. Por otra parte, al finalizar cada sesión, todos los participantes respondieron el diario pedagógico, con una duración entre cinco y diez minutos.

Análisis de datos

Después de aplicar las entrevistas y los diarios pedagógicos en cada sesión, se transcribieron a documentos Microsoft Office Word, para generar los documentos primarios de análisis. A medida que se generaron los documentos primarios, fueron sometidos a un análisis de contenido de carácter deductivo-inductivo (Osses, Sánchez y Ibañez, 2006), debido a que las categorías o familias de códigos del estudio fueron elaboradas a partir del marco teórico, mientras que las sub-categorías o códigos de datos

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

surgieron como resultado del proceso de codificación e interpretación de los datos.

La primera fase del análisis se realizó antes del trabajo de campo y consistió en establecer las dimensiones del estudio, generando como resultado las siguientes cuatro familias de códigos: (a) emociones positivas de los estudiantes con experiencia como jugadores de baloncesto (EPECEJB); (b) emociones positivas de los estudiantes sin experiencia como jugadores de baloncesto (EPESEJB); (c) emociones negativas de los jugadores con experiencia como jugadores de baloncesto (ENECEJB); y (d) emociones negativas de los jugadores sin experiencia como jugadores de baloncesto (ENESEJB).

La segunda fase consistió en generar y analizar los documentos primarios por medio del proceso de codificación, el cual se realizó en un programa especializado para el análisis cualitativo de datos, que es el programa Atlas.ti versión 7.5. Una vez generados los códigos, se dio paso a la relación de los códigos con las familias de códigos, para lo cual se fueron creando memos, los cuales contribuyen a sintetizar las ideas y recuperar los análisis. Posteriormente se procedió a elaborar los *Networks* o redes, los cuales expresan las relaciones establecidas en el análisis de contenido. La utilización de este programa informático significó una ventaja para la

codificación y teorización de los datos, porque como señalan Pérez-López, Morales-Sánchez, Anguera y Hernández-Mendo (2015), el uso del Atlas.ti permite transmitir las ideas, pero además, ayuda a representar el trabajo conceptual.

La calidad del análisis en la codificación, fue controlada de forma cualitativa, debido a que se aplicó una fiabilidad inter-observadores por medio de la concordancia consensuada (García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016). Para este estudio, dos codificadores participaron conjuntamente en un 40% del análisis de contenido. Además, para la validez o credibilidad de los resultados, se ha aplicado en el análisis la triangulación de datos en la dimensión personal y temporal (Martínez, 2006), que consiste en contrastar la información obtenida en diferentes sujetos y situaciones.

Los documentos primarios fueron creados en función de las familias de códigos y el tipo de instrumento, lo que dio como resultado un total de ocho documentos primarios. Por consiguiente, se generó un documento de entrevistas semi-estructuradas y un documento de los diarios pedagógicos para las cuatro familias de códigos, viéndose reflejado en la unidad hermenéutica que se presenta en la Figura 1. En este archivo además se exponen los otros elementos que componen la unidad hermenéutica.

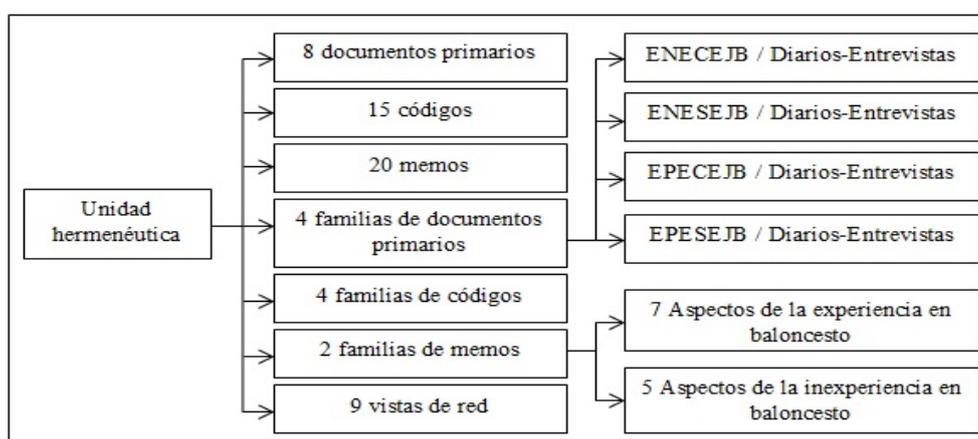


Figura 1. Componentes de la unidad hermenéutica.

RESULTADOS

Las dos familias de códigos que representan las emociones positivas del alumnado se encuentran integradas por un total de diez códigos y tienen cinco códigos compartidos. Mientras que las dos familias

de códigos que representan las emociones negativas del alumnado se encuentran integradas por cinco códigos, de los cuales tres son compartidos. Los códigos que se encuentran compartidos por las familias de códigos se pueden apreciar en la Figura 2 y también los que se relacionan en forma

independiente con cada familia de código.

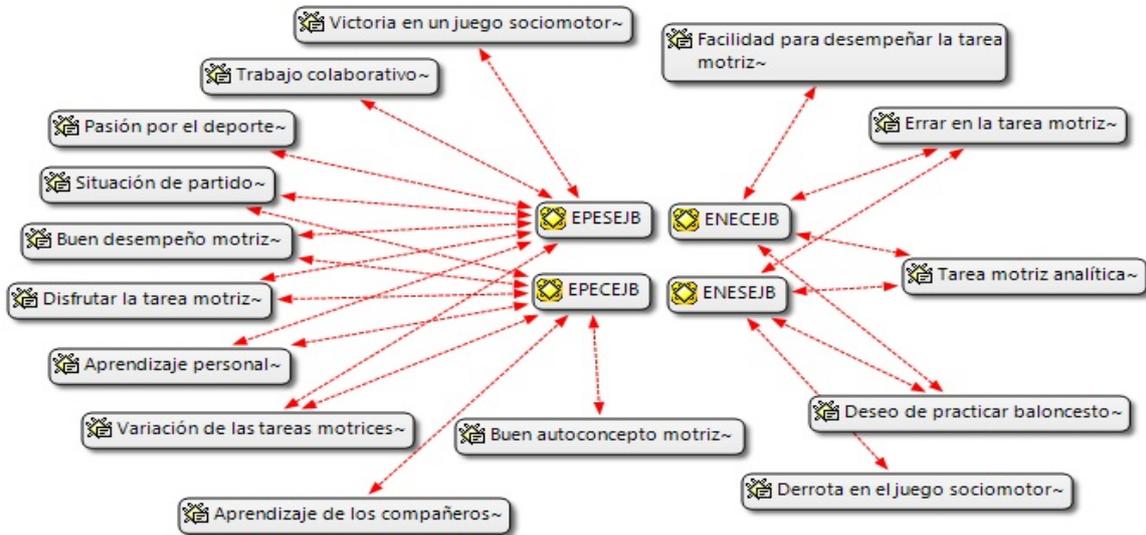


Figura 2. Códigos asociados a sus respectivas familias.

El fundamento de cada código correspondiente a las emociones positivas se presenta en la Tabla 1. Cabe señalar que este fundamento representa las citas significativas que fueron extraídas de los documentos primarios que conforman la unidad hermenéutica. Además, el fundamento personal representa la

cantidad de participantes que contribuyeron al código, mientras que el fundamento temporal, hace referencia a la cantidad de situaciones durante la asignatura que fueron percibidas aquellas emociones por el estudiantado.

Tabla 1. Códigos de las emociones positivas en la asignatura de Baloncesto.

Código	Emociones	FP	FT	Total
Situación de partido	Alegría, diversión, satisfacción, seguridad	16	33	49
Buen desempeño motriz	Alegría, diversión, entusiasmo, satisfacción, seguridad	15	24	39
Disfrutar la tarea motriz	Alegría, diversión	13	22	35
Variación de las tareas motrices	Alegría, diversión, seguridad	9	13	22
Aprendizaje de los compañeros	Diversión, satisfacción, seguridad, tranquilidad	2	6	8
Aprendizaje personal	Alegría, diversión, satisfacción	6	8	14
Victoria en un juego sociomotor	Alegría, diversión, entusiasmo, satisfacción	5	5	10
Pasión por el deporte	Alegría, amor, diversión, satisfacción, seguridad	2	5	7
Trabajo colaborativo	Alegría, satisfacción, seguridad	2	5	7
Buen autoconcepto motriz	Seguridad	1	3	4

FP: fundamento personal. FT: fundamento temporal.

En cuanto al fundamento de cada código correspondiente a las emociones negativas se presenta en la Tabla 2. Estos códigos representan los motivos causales de la emoción que fueron atribuidos por los estudiantes, y el código que presenta la mayor fundamentación es el referido a las situaciones de

partidos de baloncesto, que suscitarían emociones positivas. Cabe destacar, que este código es uno de los compartidos por los estudiantes con y sin experiencia como jugador de baloncesto. En cuanto al código que, desde la perspectiva estudiantil, estimula las emociones negativas y presenta una

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

mayor fundamentación, es el de los errores en las tareas motrices de baloncesto, lo cual coincide con que es el segundo código más fundamentado a nivel general. Al igual que el código de las emociones

positivas, este código es compartido por los jugadores con y sin experiencia.

Tabla 2. Códigos de las emociones negativas en la asignatura de Baloncesto.

Códigos	Emociones	FP	FT	Total
Errar en la tarea motriz	Aburrimiento, enfado, frustración, inseguridad, miedo, nerviosismo, tristeza	17	26	43
Deseo de practicar baloncesto	Aburrimiento, ansiedad, enfado, tristeza	5	10	15
Facilidad para desempeñar la tarea motriz	Aburrimiento, ansiedad, nerviosismo, tristeza	4	5	9
Tarea motriz analítica y repetitiva	Aburrimiento, tristeza	4	8	12
Derrota en el juego sociomotor	Enfado	2	4	6

FP: fundamento personal. FT: fundamento temporal.

El haber identificado algunos códigos en común y otros independientes en función de la experiencia deportiva, es muestra de una asociación compleja con las emociones percibidas por los estudiantes. Por lo tanto, como se muestra en los códigos independientes, la experiencia deportiva influiría en los siguientes factores: a) en la valoración positiva de las victorias o negativas de las derrotas por los estudiantes menos experimentados, que puede ser explicada por la importancia que le otorgan a la práctica de baloncesto en la asignatura, en comparación de los estudiantes más experimentados; b) en la valoración del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes menos experimentados; c) en la pasión sentida por el baloncesto de los estudiantes menos experimentados, que puede ser explicado por el interés hacia este deporte y a su vez, la falta de desarrollo de ese interés; d) en la posibilidad de contribuir al aprendizaje de otros compañeros, que puede ser explicado por la mayor facilidad para ejecutar las tareas motrices.

Emociones positivas en la asignatura de baloncesto

A continuación, se realizará una presentación cualitativa de los cinco códigos que tienen en común las familias EPECEJB y EPESEJB, en la cual se incorporarán citas significativas para favorecer la comprensión de cada código.

El código denominado situación de partido, representa los juegos reducidos de baloncesto en donde se adapta el espacio para que dos personas o

dos equipos compitan con las normas de un partido real, lo cual se expresa en la siguiente cita: “he sentido diversión, porque la sesión finalizó con un partido 3 vs 3 y era ya la situación real, es lo que más me gusta, jugar el partido” (E6). El segundo código, denominado buen desempeño motriz, representa la percepción positiva que los estudiantes tienen del resultado en la entrada a la canasta, en desmarcarse de un defensa pivotando o en las acciones del partido de baloncesto, como se indica en la siguiente cita: “he sentido seguridad al ver que las entradas a canasta me empezaban a salir” (E11). El tercer código denominado disfrutar la tarea motriz, representa el placer que se genera durante la práctica motriz, como se señala en la siguiente cita: “he sentido diversión, porque disfruto mucho del baloncesto” (E10). El cuarto código, variación de las tareas motrices representa el carácter dinámico de las actividades de la clase, tanto en el cambio constante de actividades, como en la incorporación de variables motrices que aumentan la libertad de acción o la dificultad de la tarea, expresado de esta forma: “la actividad que ha realizado mi compañero me ha gustado mucho, porque ha sido progresiva, hemos empezado más despacio con habilidades más fáciles y luego hemos empezado con habilidades más difíciles y me he divertido mucho, he estado muy alegre” (E12). El quinto código aprendizaje personal representa el reconocimiento de haber logrado nuevos aprendizajes, lo cual es vinculado por los estudiantes a la futura labor profesional que desempeñarán, expresado de esta forma: “sentí

alegría y satisfacción, porque he aprendido algo nuevo y hemos cumplido los objetivos” (E3).

La familia EPECEJB contiene dos códigos independientes y la familia EPESEJB contiene tres

códigos independientes, los cuales por medio del trabajo interpretativo se han asociado a otros factores que presentan en la Figura 3.

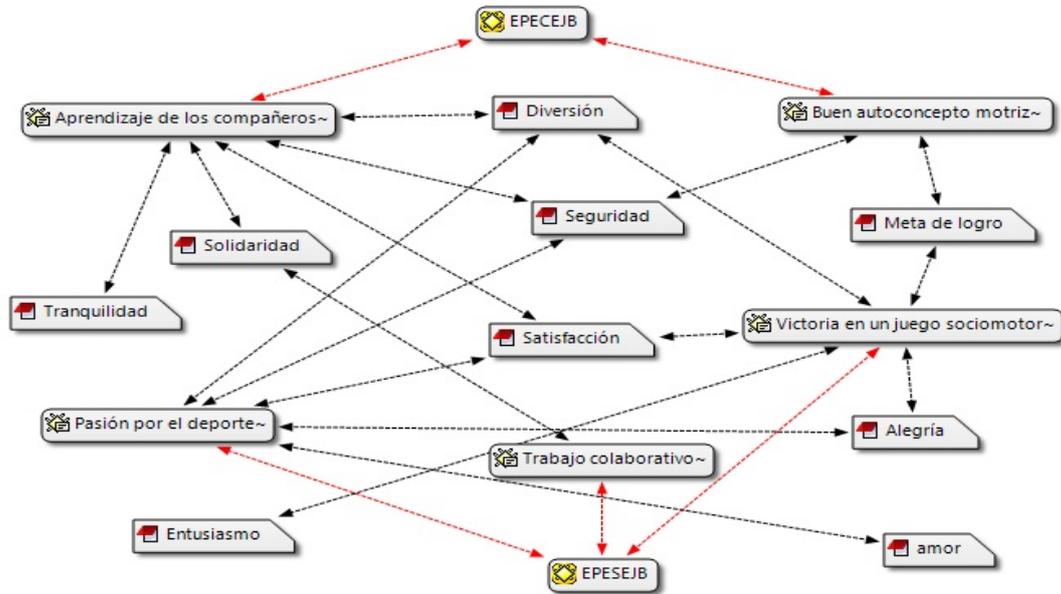


Figura 3. Relación de los códigos asociados a las emociones positivas.

Con respecto a la familia EPECEJB, el primer código independiente es aprendizaje de los compañeros, el cual representa la percepción de los estudiantes sobre la progresión motriz de sus compañeros en las tareas de baloncesto que les ha tocado dirigir, debido a que la didáctica de la asignatura exige que el alumnado planifique y gestione algunas enseñanzas, además sucede que, espontáneamente, los estudiantes más experimentados ayudaban a sus compañeros, como se expresa en la siguiente cita: “sentí seguridad, ya que a mis compañeros les enseñaba todo lo que no sabían” (E20). Este código expresa a su vez una valoración positiva hacia la solidaridad que está implícita en las ayudas realizadas a los demás estudiantes y a su vez, se aprecia cómo una buena competencia motriz en las tareas de baloncesto otorga una mayor posibilidad de enseñar. Hacer énfasis en el valor de la solidaridad es importante, ya que solo dos estudiantes con experiencia en baloncesto percibieron emociones positivas ante este factor, lo cual indica que la experiencia deportiva complementada con un deseo de colaborar, podría influir en el bienestar subjetivo cuando el estudiante asume el rol de profesor en la clase o por iniciativa propia decide ayudar a sus compañeros. El segundo código independiente de la familia EPECEJB es el buen

autoconcepto motriz, que representa una buena autoevaluación en torno al dominio práctico del baloncesto, lo cual es consecuente con la trayectoria que se tiene en este deporte y las metas pedagógicas logradas, como se indica en la siguiente cita: “sentí seguridad, ya que considero que sé de este deporte y lo domino” (E16).

Ahora se presentarán los tres códigos que corresponden en forma exclusiva a la familia EPESEJB. El primer código victoria de un juego sociomotor, representa el resultado positivo en una competencia pre-deportiva, la cual tiene como principal objetivo desarrollar habilidades básicas del baloncesto, como se expresa en la siguiente cita: “he sentido entusiasmo por ganar, ya que soy muy competitivo e intento dar lo mejor y ganar al otro equipo” (E7). A diferencia de los estudiantes más experimentados, se aprecia un deseo de competir en torno al baloncesto, lo que puede asociarse al desafío que significa tener un buen rendimiento motor en este deporte. El segundo código pasión por el deporte, representa un vínculo afectivo con las actividades deportivas desarrolladas en la asignatura, como se señala en la siguiente cita: “he sentido satisfacción, alegría y amor, por el deporte y por este juego en particular” (E13). El no practicar baloncesto de forma

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

regular o competitiva, puede explicar que se generen emociones positivas ante una motivación intrínseca hacia el baloncesto. Por último, el tercer código nombrado trabajo colaborativo representa la buena valoración que hacen los estudiantes de los resultados que se generan en el desarrollo grupal de una meta, como se expresa en la siguiente cita: “he sentido alegría, conforme iba viendo que me salían bien las cosas y que cooperaba con el grupo, hacíamos pases y demás, hemos terminado bien” (E19). La ausencia de una trayectoria deportiva en la disciplina es consecuente con un menor desempeño motriz, por lo que es comprensible que los estudiantes de este grupo estén en una posición idónea para valorar de buena forma la ayuda mutua.

Emociones negativas en la asignatura de baloncesto

A continuación, se realizará una presentación cualitativa de los tres códigos que tienen en común las familias ENECEJB y ENESEJB, en la cual se incorporarán citas significativas para favorecer la comprensión de cada código.

El primer código nombrado errar en la tarea motriz, representa las acciones fallidas durante algún juego sociomotor o la anticipación a un posible fallo durante la entrada a la canasta por el lado no preferente, como se expresa en la siguiente cita: “me

he sentido un poco frustrada, porque como no he venido a la última clase, no sabía hacer la entrada a la canasta por la izquierda” (E10). También el código incluye las veces que no se logra el objetivo de detener al jugador atacante por medio de las acciones defensivas, como se indica en la siguiente cita: “te picas, te cabreas, te enfadas, porque te ha conseguido engañar y no has defendido bien” (E2). El segundo código, deseo de practicar baloncesto, representa las ganas de comenzar la clase o que esta no termine para poder practicar baloncesto, como se señala en esta cita: tristeza, porque es un deporte que me gusta mucho y la clase había acabado (E6). El tercer código nombrado tarea motriz analítica, representa los ejercicios específicos de baloncesto que se enfocan en el desarrollo de habilidades técnicas, como se menciona en la siguiente cita: “aburrimiento, porque ya lo habíamos hecho y es como repetir lo del último día, pero está bien para mejorar la entrada a la canasta, además que es un ejercicio muy fácil” (E7). Este último código, demuestra la importancia que tiene para los estudiantes la realización de actividades dinámicas y variadas, como se aprecia en el código de las emociones positivas.

La familia ENECEJ contiene un código independiente al igual que la familia ENESEJ, los cuales por medio del trabajo interpretativo se han asociado a otros factores que presentan en la Figura 4.

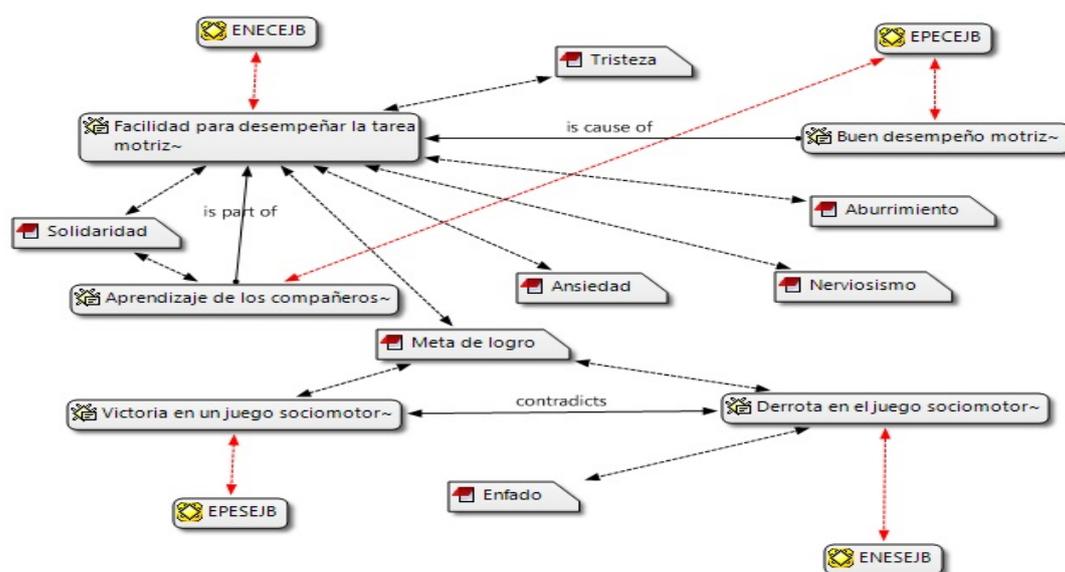


Figura 4. Relación de los códigos asociados a las emociones negativas.

El código independiente de la familia ENECEJ fue nombrado facilidad para desempeñar la tarea motriz, el cual representa el logro de las tareas motrices con poco esfuerzo, como se señala en la siguiente cita: “he sentido aburrimiento con las entradas a la canasta y tal, porque son cosas que he hecho mucho y pues no me suponen muchos retos, por lo que hay falta de motivación” (E16). Este código permite reconocer la importancia de incluir en ocasiones el trabajo diferenciado, para que la actividad tenga un grado de desafío en los estudiantes con mejor desempeño motriz en las habilidades de baloncesto. Otra posibilidad, es que se aproveche la colaboración de los estudiantes con mejor desempeño motriz para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con menores habilidades técnicas, lo cual fomentaría también la solidaridad y el trabajo cooperativo.

En cuanto al código independiente de la familia ENESEJ, tiene por nombre derrota en el juego sociomotor, representando el resultado negativo en una competición, lo cual genera una emoción que favorece el malestar subjetivo y se aprecia en la siguiente cita: “he sentido enfado, porque mi equipo no conseguía ganar en un partido final” (E7). Este código confirma la importancia que tiene para algunos estudiantes sin experiencia el resultado en las tareas de competición, lo cual se manifiesta en sentido contrario en el código victoria en un juego sociomotor. Esta situación, demuestra el excesivo valor que tomaría la competencia en los estudiantes con menor experiencia deportiva en baloncesto, lo cual podría servir de ejemplo para que los estudiantes tomen conciencia de sus intereses en la asignatura, con la finalidad de que interioricen los principales objetivos de la asignatura de baloncesto, que no son formar deportistas que logren éxitos en el baloncesto, sino enseñar correctamente el baloncesto a niños y niñas en la iniciación a dicho deporte.

DISCUSIÓN

Durante la asignatura de baloncesto se identificó una discrepancia en la valoración de los estudiantes con respecto al estado ideal y el estado actual de las metas de logro, lo cual suscitó emociones negativas para el BS al realizar errores en aquellas tareas motrices, debido a que se lograba un resultado por debajo de la meta deseada. No obstante, también sucedió que los estudiantes con experiencia deportiva percibieron emociones negativas cuando la meta

estaba por debajo del rendimiento motor. Estos resultados coinciden con los estudios que indican que la experiencia deportiva se encuentra asociada a la percepción emocional (Duran et al., 2015; Gea-García et al., 2016).

Resulta novedoso que solo los estudiantes sin experiencia hayan atribuido sus emociones al resultado positivo o negativo de los juegos sociomotores, en concreto de baloncesto, generando emociones positivas para el BS ante la victoria y emociones negativas para el BS ante la derrota. La influencia que tienen los resultados de las competencias motrices en las emociones de los estudiantes se ha identificado en otros estudios (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014; Duran, et al., 2015; Miralles, Filella y Lavega, 2017; Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017; Mujica et al., 2018), pero no se ha asociado a la experiencia deportiva. Como las emociones se encuentran vinculadas a las metas y a los razonamientos, existe la posibilidad de que los estudiantes con experiencia deportiva en la práctica de baloncesto, durante su participación en los juegos sociomotores de baloncesto no se hayan propuesto como principal meta el resultado de la competición, sino más bien un fin de carácter altruista, como colaborar al aprendizaje de los demás, entendiendo que han sentido emociones positivas para su BS al percibir aprendizajes en sus compañeros.

Algunos estudiantes sin experiencia deportiva en baloncesto señalaron que el trabajo colaborativo les suscitaba emociones positivas, lo cual coincide con otros estudios que destacan la importancia del apoyo social para el BS en las prácticas motrices o deportivas, sobre todo ante las tareas complejas o los resultados adversos (Oriol, Gomila y Filella, 2014; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega, March, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira y Coelho, 2014). En cuanto a los estudiantes con experiencia y sus emociones positivas, destaca el código denominado buen autoconcepto motriz, que coincide con el hallazgo de Cantón y Checa (2012) sobre un vínculo entre la autoeficacia percibida y la experimentación de emociones agradables. Producto de este buen desempeño motor, se identifica que estos estudiantes se encuentran favorecidos para desempeñar el rol de formadores con sus compañeros, lo cual también ha sido fuente de emociones positivas para el BS. Según Castejón (2003), una característica de las personas

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

con mayor experticia en un deporte específico, es el procesamiento automático de la información, lo cual reduce la carga mental de estos aprendices, dejándolos en mejores condiciones de práctica y aprendizaje que los menos experimentados, que tendrían una mayor carga mental durante el aprendizaje de competencias deportivas.

En consecuencia, el elemento de la ayuda pedagógica ha de entenderse como un aspecto fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, más aún si el escenario pedagógico se diseña desde una perspectiva constructivista, donde “enseñar y aprender es siempre un proceso social que se fundamenta en la interacción” (López-Ros, 2003, p. 114). Por consiguiente, la ayuda pedagógica que es realizada principalmente por el docente de la asignatura, puede ser potenciada con la colaboración de los estudiantes y en concreto, de los estudiantes que se encuentren en mejores condiciones de apoyar a sus compañeros. Además, esta situación pedagógica puede ser orientada a la formación en valores de los estudiantes, potenciando el valor de la solidaridad, el respeto y la responsabilidad con los compañeros, debido a que los procesos de formación profesional también contribuyen a la formación integral (Mujica, 2018). Por lo tanto, es fundamental integrar todas las dimensiones humanas, que implican “el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer, como aspectos que contribuyen al continuo proceso de mejoramiento y emancipación de las personas” (Gaviria y Castejón, 2013, p. 182).

Finalmente, se destaca que la relación cualitativa de las atribuciones emocionales con la experiencia deportiva en un contexto de formación profesional, es marcada por la complejidad, entendiendo que la experiencia de cada estudiante no resulta en una competencia motriz estandarizada de quienes integran la categoría, ya sea por las diferencias cualitativas o cuantitativas de sus prácticas de baloncesto, así como también del desarrollo de sus aprendizajes y de su formación integral. Ante esta situación, una proyección del estudio es establecer un perfil de atribuciones emocionales más específico en cuanto a la experiencia en la disciplina deportiva de los estudiantes. Para esto, sería necesario establecer diferentes categorías según el nivel de competencia en el que se haya participado, los años de experiencia deportiva, la frecuencia semanal de entrenamiento, así como la edad en la que se inició y finalizó la

práctica deportiva, mientras que, en el caso de los estudiantes sin experiencia, habría que profundizar más sobre el deseo de cursar la asignatura y la relación que se ha tenido desde la infancia con el baloncesto.

APLICACIONES PRÁCTICAS

Este estudio presenta algunas limitaciones dado su enfoque epistemológico, debido a que las relaciones descritas no confirman la causalidad, sino que interpretan la percepción de causalidad por parte de los estudiantes. En este sentido, este estudio realiza una aproximación hermenéutica para comprender las emociones percibidas por los estudiantes en la asignatura de Baloncesto, que se enmarca en un proceso de formación de futuros docentes en el ámbito universitario. De esta forma, es fundamental que se realicen otros estudios para contrastar los resultados de esta investigación.

La transferencia de los resultados al ámbito educativo es la siguiente:

1. Al comienzo de los cursos de baloncesto, los docentes pueden aplicar evaluaciones que diagnostiquen las experiencias deportivas, las expectativas con la asignatura y las anteriores experiencias afectivas en la práctica de baloncesto, con la finalidad de comprender los factores que pueden suscitar emociones positivas y negativas para el BS de los diferentes estudiantes. Este conocimiento, permitirá apoyar a los estudiantes ante los momentos de malestar subjetivo.

2. Los docentes universitarios de la asignatura de baloncesto pueden detectar a los estudiantes que han logrado las metas de aprendizaje y estimularlos a contribuir con el aprendizaje de los demás estudiantes que no las han logrado y se encuentren dispuestos a recibir la colaboración pedagógica. De esta forma, en función de lo que han planteado los estudiantes, se estarían fomentando las emociones positivas para el BS de ambos grupos de estudiantes.

3. Las situaciones de partido y los juegos sociomotores en baloncesto han sido identificados como un importante estímulo de emociones en la asignatura de Baloncesto, por lo que es especial para fomentar la relación de la conciencia emocional del alumnado y las metas personales. En este sentido, el profesorado puede conseguir que los estudiantes reconozcan sus principales deseos o metas de logro

en este tipo de tareas y las comparen con la coherencia de las metas de la asignatura. Este ejercicio se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de que la formación práctica en la asignatura no es conseguir éxitos deportivos, sino más bien éxitos pedagógicos por medio de la práctica de baloncesto. De esta forma, en su ejercicio docente podrán gestionar una formación infantil de calidad en la iniciación al baloncesto.

REFERENCIAS

1. Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. y Yuste, J. (2017). Jugar en positivo: Género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04
2. Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.
3. Alonso, J., Gea, G. y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: 10.6018/reifop.16.1.179461
4. Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicológica.
5. Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. doi: 10.6018/reifop.21.1.298421
6. Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
7. Cantón, E. y Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
8. Castejón, F. (2003). A vueltas con los expertos y los novatos en el deporte: lo que no hacen, lo que pueden hacer y lo que hacen. En F. Castejón (Ed.), *Iniciación Deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 87-110). Sevilla: Wanceulen.
9. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., 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
10. Diener, E., Sapyta, J. y Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. doi: 10.1207/s15327965pli0901_3
11. Diener, E., Lucas, R. y Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1-49. doi: 10.1525/collabra.115
12. Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M. e Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. doi: 10.12800/ccd.v10i28.511
13. Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. doi: 10.1590/s1517-9702201610149719
14. García-Fariña, A., Jiménez, F. y Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.
15. García, L. y Gutiérrez, D. (2016). *Enseñar Deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: Inde.
16. Gaviria, D. y Castejón, F. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Journal Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. doi: 10.4471/qre.2013.22

Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes

17. Gea-García, G., Alonso-Roque, J., Yuste-Lucas, J. y Garcés, E. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112.
18. Gelpi, P., Romero-Martín, M., Mateu, M., Rovira, G. y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70. doi: 10.6018/j/194081
19. Jiménez, A.C. (2007). Aportaciones para la formación del profesorado en la iniciación al baloncesto: perspectiva académica (asignatura de Baloncesto en la Iniciación). En A.C. Jiménez y G. Ortega (Eds.), *Baloncesto en la Iniciación* (pp. 85-94). Sevilla: Wanceulen.
20. Latinjak, A., López-Ros, V. y Font-Lladó, R. (2014). Las emociones en el deporte: conceptos empleados en un modelo tridimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 267-274.
21. Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G. y Coelho, P. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
22. Lavega, P., Costes, A. y Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 83, 61-73.
23. Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March, J. y Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de Psicología*, 33(3), 538-547. doi: 10.6018/analesps.33.3.260811
24. López-Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F. Castejón (Ed.), *Iniciación Deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 113-140). Sevilla: Wanceulen.
25. Martín, M., Guzmán, J. y de Benito, A. (2018). Inteligencia emocional, percepción de apoyo a la autonomía y relaciones en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 13-20.
26. Méndez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: Inde.
27. 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.
28. Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-99. doi: 10.22456/1982-8918.71272
29. Mujica, F. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397-416. doi: 10.6018/j/350061
30. Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2018). Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: análisis de contenido. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 31-42.
31. Myers, D. y Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
32. Orellana, N., Mujica, F. y Luis-Pascual, J. C. (2015). Atribución causal de las emociones en la formación inicial del docente de educación física. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1250-1260.
33. Oriol, X., Gomila, M. y Filella, G. (2014). Regulación emocional de los resultados adversos en competición. Estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 63-72. doi: 10.4321/s1578-84232014000100008
34. Ortín, F., Martín, M., Mena, L., Izquierdo, T. y López, M. (2018). Análisis cualitativo sobre aspectos psicológicos y rendimiento deportivo en Lucha Olímpica. *Revista de Psicología*

- Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(2), 1-19. doi: 10.5093/rpadef2018a12
35. 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), 119-33. doi: 10.4067/s0718-07052006000100007
36. 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
37. Rebollo, M. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263
38. Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
39. Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
40. Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum, M. y Ly, V. (2008). Emotion awareness and symptoms in children and adolescents: the emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761. doi: 10.1016/j.paid.2008.08.001.
41. Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P. y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 105-126. doi: 10.6018/j/194111
42. Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
43. Sáez de Ocáriz, 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
44. Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
45. Urra, B., Nuñez, C., Osés, J. y Sarmiento, G. (2018). Variables psicológicas influyentes en el desempeño de árbitros FIFA: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(2), 1-11. doi: 105093/rpadef2018a13
46. Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en la investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, 37-45.
47. Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-38.
48. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
49. Vygotsky, L. (2000). Psicología concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
50. Zubieta, E., Delfino, G. y Fernández, O. (2008). Clima Social Emocional, Confianza en las Instituciones y Percepción de Problemas Sociales: Un Estudio con Estudiantes Universitarios Urbanos Argentinos. *Revista Psykhe*, 17(1), 5-16. doi: 10.4067/S0718-22282008000100002