

Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física

Negative emotions of Secondary school students in learning basketball in Physical Education

Felipe Nicolás Mujica Johnson
Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen: El estudio de las emociones en Educación Física cada vez es más frecuente y se debe al giro afectivo que se está desarrollando en el ámbito educativo. El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción y atribución del alumnado sobre las emociones negativas para el bienestar subjetivo durante la práctica de baloncesto en educación física, según el tipo de tarea motriz, el género y el centro educativo. El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, con un diseño interpretativo y fenomenológico. Participaron 20 alumnas y 24 alumnos pertenecientes a dos centros educativos de la ciudad de Madrid. Para la recogida de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y diarios personales. Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis de contenido deductivo-inductivo con el programa informático Atlas.ti 7.5. Los resultados muestran 18 códigos o atribuciones emocionales, los cuales incluyen significados sobre emociones negativas como enfado, vergüenza, aburrimiento, angustia, nerviosismo, miedo, inseguridad, tristeza y frustración. Según el tipo de tarea motriz y el género, destacaron códigos sobre la competencia deportiva. En función del centro educativo, destacaron códigos en torno a la experiencia deportiva. Se concluye que, para promover el bienestar subjetivo del alumnado en las prácticas de baloncesto en educación física, podría ser adecuado evaluar las emociones, aplicar una enseñanza adaptativa e innovar con modelos alternativos de enseñanza deportiva.

Palabras clave: baloncesto, educación física, emociones, género y cultura deportiva.

Abstract: The study of emotions in Physical Education is becoming more frequent and is due to the affective turn that is being developed in the educational field. The objective of this research was to analyze the perception and attribution of students on negative emotions for subjective well-being during the practice of basketball in physical education, according to the type of motor task, gender and educational center. The research approach is qualitative, with an interpretative and phenomenological design. 20 female students and 24 male students from two educational centers in the city of Madrid participated. For data collection, semi-structured interviews and personal diaries were used. The data obtained were subjected to a deductive-inductive content analysis with the Atlas.ti 7.5 computer program. The results show 18 codes or emotional attributions, which include meanings about negative emotions such as anger, shame, boredom, anguish, nervousness, fear, insecurity, sadness and frustration. According to the type of motor task and gender, codes on sports competition stood out. Depending on the educational center, they highlighted codes around the sports experience. It is concluded that, to promote the subjective well-being of students in basketball practices in physical education, it could be appropriate to evaluate emotions, apply adaptive teaching and innovate with alternative models of sports teaching.

Key Words: basketball, physical education, emotions, gender and sports culture.

Introducción

Las emociones en educación en los últimos años están siendo una temática de interés para la investigación científica, lo cual parece estar relacionado con el giro afectivo que se ha producido en las últimas décadas en el ámbito pedagógico (Bozalek & Zembylas, 2016; Escolano, 2018; Mujica, 2020a). Se ha señalado que dicho giro afectivo ha contribuido en tres principales aspectos, específicamente, «en alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, resaltar la política de la

emoción y el afecto, y fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social» (Zembylas, 2019, p. 15). De acuerdo con Mujica (2020b), el progreso que ha tenido el reconocimiento de las emociones en la educación formal ha favorecido el vínculo entre ética y afectividad. Desde una perspectiva psicológica, Zaccagnini (2008) explicó que en el siglo XXI las emociones tienen un protagonismo que históricamente se le había negado de forma relativamente intencional. Además, aquel autor señaló que su significado ha evolucionado y que en la actualidad el concepto de emoción sería el siguiente:

Una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y aptitudinales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser

positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de esos elementos, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (Zaccagnini, 2008, p. 48).

El interés por el estudio de las emociones en la educación también se ha visto reflejado en la asignatura de educación física (EF) (Bermúdez & Sáenz-López, 2019; Duran, Lavega, Salas, Cristofol, Tamarit & Invernó, 2015; Kim, 2012; Trigueros-Ramos, Navarro, Aguilar-Parra & León-Estrada, 2019). Una de las líneas de investigación en dicha disciplina pedagógica ha sido asociar emociones y contenido didáctico de EF, como voleibol (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017), condición física (Mujica, Orellana, Aránguiz & González, 2016), baloncesto (Mujica y Jiménez, 2020, 2021; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, Serna & Echeverri, 2020; Pic, Lavega-Burgués, Muñoz-Arroyave, March-Llanes & Echeverri-Ramos, 2019), natación (Camacho-Miñano & Aragón, 2014), rugby y balonmano (Salgado-López, 2014, 2020). Diferentes estudios han considerado la dimensión del bienestar subjetivo (BS) para valorar las emociones en positivas y negativas (Mujica, Orellana & Canepa, 2018). El significado de BS, desde la perspectiva de Lyubomirsky (2013), sería «la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con el sentimiento de que la vida es buena, significativa y digna» (p. 32). Por otro lado, se ha señalado que el BS «es una construcción psicológica que no se refiere a lo que las personas tienen o lo que les sucede, sino a cómo piensan y sienten lo que tienen y lo que les sucede» (Maddux, 2018, p. 3). Es posible apreciar que el BS tendría un componente emocional, lo cual ha generado una categoría de emociones que favorece el BS (emociones positivas) y una categoría que desfavorece el BS (emociones negativas) (Diener, Lucas & Oishi, 2018; Mujica et al., 2018). Es preciso destacar que dicha clasificación no significa que las emociones positivas sean buenas y las negativas malas, ya que aquella última valoración sería de corte moral y ético, de modo que trasciende el estudio de las ciencias particulares como la psicología (Marina, 2005, 2009; Mujica, 2020a, 2020b; Mujica & Orellana, 2021).

Las líneas de investigación del fenómeno emocional en EF también han versado sobre los tipos de tareas motrices, el contacto, el género del alumnado y factores asociados a la cultura deportiva, como la experiencia o el historial deportivo (Alcaraz-Muñoz, Alonso & Yuste, 2017; Gerdin & Larsson, 2018; McCaughtry, Barnard, Martin, Shen & Hodges, 2006; Miralles, Filella

& Lavega, 2017; Mujica & Jiménez, 2020, 2021; Salgado-López, 2020). Con respecto a las tareas motrices, algunos estudios han identificado que las emociones se perciben con mayor intensidad en las tareas colectivas que en las individuales (Muñoz-Arroyave et al., 2020; Pic et al., 2019). Sobre dichas tareas colectivas o grupales, se ha reconocido que las emociones positivas y negativas para el BS son más intensas en los juegos motores con competición en contraste con los sin competición (Duran, Lavega, Planas, Muñoz & Pubill, 2014). Desde la perspectiva de género, algunos resultados señalan que los estereotipos sexistas suscitan emociones negativas para el BS en alumnas y alumnos durante las clases de EF (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Gerdin & Larsson, 2018). También se ha identificado que en juegos grupales con competición los chicos perciben emociones negativas para el BS más intensas que las chicas (Duran et al., 2015; Munuera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Sánchez-Alcaraz, 2018). En cuanto al factor de la cultura deportiva, se ha identificado en el contexto de Estados Unidos que la cultura de baloncesto ha sido determinante en las emociones del alumnado y el profesorado en EF (Azzarito, Solmon & Harrison, 2006; McCaughtry et al., 2006). Por otra parte, algunos resultados indican que el alumnado con historial deportivo en baloncesto percibiría en EF, ante el contenido didáctica de dicho deporte, emociones más intensas que el resto del alumnado (Pic et al., 2019).

Este artículo de investigación, que se enmarca en un proyecto científico más amplio, expone solamente un tipo de emociones en función del BS (Diener et al., 2018). Es decir, este estudio pertenece a un proyecto que también consideró emociones positivas y negativas, pero, por la amplia cantidad de datos obtenidos, solamente se presentan los datos de emociones negativas. Emociones negativas que, refiriéndose al BS, serían «el resultado de una valoración desfavorable» (Mujica & Jiménez, 2019, p. 161). Entre las múltiples emociones negativas que existen, este estudio hace énfasis en el enfado, el aburrimiento, la vergüenza y el miedo, las cuales son emociones reconocidas en la literatura científica y pedagógica (Funes, 2017; McCaughtry et al., 2016; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica et al., 2016; Salgado-López, 2014; Timken, McNamee & Coste, 2019). En el marco de la EF, hemos de considerar que las emociones negativas para el BS del alumnado han sido asociadas a los estereotipos de género, a la derrota deportiva, a la inexperiencia motriz, a la exposición social y a la excesiva competitividad (Azzarito et al., 2006; Camacho-Miñano & Aragón, 2014; Miralles

et al., 2017; McCaughy et al., 2016; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica et al., 2016; Mujica & Jiménez, 2020). Asimismo, destacan algunos vínculos con la práctica de malos valores morales, por ejemplo, con actos de violencia, discriminación y de burlas o mofas (Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro & Del Villar, 2015; Beltrán-Carrillo, Devís-Devís & Peiró-Velert, 2018; Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Gerdin & Larsson, 2018; Mujica & Cortés, 2020; Timken et al., 2019). A partir de los antecedentes, para este estudio se consideraron seis macrocategorías, que versan en términos dicotómicos según el tipo de tarea motriz, el género y la cultura deportiva del centro educativo. Estas son las siguientes: a) tareas motrices sin oposición; b) tareas motrices con oposición; c) género femenino; d) género masculino; e) centro educativo sin cultura deportiva de baloncesto; e f) centro educativo con cultura deportiva de baloncesto. Asimismo, todas estas macrocategorías serán estudiadas en función de las emociones negativas para el BS.

Con base en lo anteriormente expuesto, esta investigación tuvo como objetivo general analizar la percepción y atribución del alumnado sobre las emociones negativas para el bienestar subjetivo (BS) durante la práctica de baloncesto en EF. Como objetivo específico, la percepción y atribución emocional fue analizada según el tipo de tarea motriz, el género y la cultura de baloncesto del centro educativo.

Método

Este estudio se sustenta en los significados asociados a la percepción emocional y prescinde de centrarse en la intensidad emocional, de modo que se optó por un enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012; Taylor & Bogdan, 2000), con un diseño interpretativo y fenomenológico (Flick, 2015; Rodríguez, Gil & García, 1999). Esta metodología permitió aproximarse al fenómeno de estudio con un diseño flexible que se adaptó a la realidad educativa. Sin embargo, a nivel epistemológico, se siguió una lógica deductiva-inductiva (Johnson, Wakefield & Garthe, 2020; Mujica & Jiménez, 2020), por lo que su diseño no fue totalmente emergente, sino que estuvo semi-estructurado desde el inicio de la investigación. En este sentido, la metodología fue diseñada con exhaustividad previamente al trabajo de campo y durante su desarrollo se realizaron solamente adaptaciones que el contexto demandaba.

Participantes

Este estudio contó con la participación de 44 estudiantes (20 chicas y 24 chicos) de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los cuales tenían un promedio de edad de 14,4 años (DT= 0.690). El alumnado pertenecía a dos institutos de ESO de la ciudad de Madrid. 20 estudiantes (11 chicos y 9 chicas) fueron parte del primer instituto (IESO1) y 24 estudiantes (13 chicos y 11 chicas) pertenecían al segundo instituto (IESO2). Cabe destacar que el alumnado en cada instituto se encontraba dividido en tres grupos de clases distintos de 3º de ESO, con la finalidad de poder realizar un adecuado seguimiento al alumnado durante las sesiones de EF. Es decir, el total del alumnado pertenecía a seis grupos de clases distintos de 3º de ESO. En principio, se había establecido integrar al estudio la misma cantidad de estudiantes, tanto a nivel general como en función del género, pero no se logró por la falta de estudiantes voluntarios dispuestos a participar. Los centros educativos fueron seleccionados en función de un criterio principal: la cultura de baloncesto. Es decir, se incluyó el IESO1 que no tenía baloncesto como deporte extraescolar y tampoco una cultura deportiva reconocida en baloncesto. En sentido contrario, se incluyó el IESO2 que sí tenía baloncesto como deporte extraescolar y también una cultura deportiva reconocida en baloncesto. En concreto, una trayectoria de más de 70 años que también incluye el vínculo con un club deportivo profesional de baloncesto.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y diarios personales (Flick, 2015; Taylor & Bogdan, 2000). Las entrevistas se centraron en cuatro emociones negativas para el BS, precisamente en la de enfado, aburrimiento, vergüenza y miedo. Previamente, al inicio del estudio, el alumnado ya había tomado conciencia sobre sus significados. Para facilitar la identificación emocional, las entrevistas incluyeron una hoja para el alumnado con dichas emociones. No obstante, se les indicó que podían hacer referencia a otras emociones negativas para el BS. Las entrevistas estaban compuestas por las siguientes tres preguntas: a) ¿Qué emociones habéis sentido durante la tarea motriz de baloncesto que acabas de realizar?; b) ¿En qué momento de la tarea habéis sentido dicha(s) emoción(es)?; y c) ¿Por qué piensas que habéis sentido esa(s) emoción(es)? Se elaboró una entrevista corta para interrumpir el menor tiempo posible al alumnado en su sesión de EF. El audio de todas las entrevistas fue registrado con la grabadora de voz digital Sony

ICD-PX240//CLA, lo cual favoreció que el entrevistador pudiera enfocar la atención en el diálogo con las personas entrevistadas (Rodríguez et al., 1999). En cuanto al diario personal, estaba compuesto por un ítem que incluía las cuatro principales emociones negativas para el BS mencionadas anteriormente. De este modo, el alumnado, en el caso de haber percibido una o más de ellas, podía marcarlas y señalar el momento en que la(s) sintió y a qué lo atribuía. Los instrumentos para la recogida de datos fueron sometidos a un juicio de cuatro expertos, todos doctores especialistas en el ámbito del deporte y/o la EF.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de noviembre de 2018 y junio de 2019. En el comienzo de dicho trabajo se solicitó autorización para desarrollar la investigación a la dirección de los dos institutos de ESO. Posteriormente, se tomó contacto con el departamento de EF y se coordinó el desarrollo del estudio. Posteriormente, se dio a conocer el estudio con los seis grupos del 3º curso de ESO y se inscribieron los chicos y las chicas que decidieron participar voluntariamente. Igualmente, siguiendo algunas recomendaciones éticas de la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008), el alumnado firmó un consentimiento de participación voluntario y se les dio la autorización para que fuera firmada por sus representantes legales.

La recogida de datos se realizó durante 38 sesiones de la unidad didáctica de baloncesto (UDB) en EF, de las cuales 21 correspondieron al IESO1 y 18 al IESO2. La alta cantidad de sesiones de baloncesto se debe a que se investigaron seis grupos de clase distintos de 3º curso de ESO. En total se llevaron a cabo 211 entrevistas y 132 diarios personales en ambos centros educativos. Las entrevistas fueron realizadas durante las sesiones de la UDB y, en concreto, al término de las variadas tareas motrices de baloncesto. Las entrevistas fueron realizadas al alumnado participante del estudio en todas las sesiones de baloncesto en EF. No obstante, con la finalidad de interrumpirles brevemente su participación en la clase de EF, se aplicó solamente una entrevista por clase a cada estudiante. Es decir, en todas las sesiones de EF se realizó una entrevista por cada estudiante. Los diarios personales fueron aplicados al final de cada sesión de la UDB. En un comienzo, el diseño del estudio señalaba que el alumnado debía contestar el diario en el mismo lugar donde finalizaba la clase de EF, pero, por motivos de tiempo, se permitió que el alumnado con-

testase el diario en otro lugar y lo entregase la siguiente sesión de EF. Cabe destacar, que esta adaptación fue propuesta por el propio alumnado. Las entrevistas y los diarios fueron siendo transcritos y analizados. Finalmente, se realizó una validez comunicativa de la información, de modo que cada estudiante leyó sus datos y confirmó que representaban su percepción emocional.

Análisis de datos

Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido que siguió la vía deductiva-inductiva (Johnson et al., 2020; Mujica & Jiménez, 2020), la cual fue coherente con la lógica epistemológica del diseño de estudio. Por lo tanto, los datos fueron analizados en función de seis macrocategorías o familias de códigos establecidas a partir del marco teórico. Es decir, establecidas *a priori* del trabajo de campo y son las siguientes: a) emociones negativas del alumnado en las tareas motrices con oposición (ENATMCO); b) emociones negativas del alumnado en las tareas motrices sin oposición (ENATMSO); c) emociones negativas del alumnado de género femenino (ENAGF); d) emociones negativas del alumnado de género masculino (ENAGM); e) emociones negativas del alumnado del instituto de educación secundaria 1 (ENAIESO1); f) emociones negativas del alumnado del instituto de educación secundaria 2 (ENAIESO2).

La primera parte del análisis comenzó creando la unidad hermenéutica y estableciendo los ocho documentos primarios, compuestos por las transcripciones de las entrevistas y los diarios personales. Cuatro de los documentos primarios fueron las entrevistas y cuatro de diarios personales, según el género y centro educativo. Posteriormente, los datos fueron sometidos a una fase de codificación, descripción e interpretación de los datos (Mejía, 2011). Para dicho proceso analítico, se utilizó el *software* para el tratamiento de información cualitativa Atlas.ti en su versión 7.5. Dicho programa contribuyó a la recuperación, relación y representación conceptual (Mujica & Jiménez, 2020).

Para responder al rigor metodológico, a la codificación se aplicó una validez comunicativa a los datos obtenidos (Hayashi, Abib & Hoppen, 2019). Esta validez consistió en que una vez finalizada la recogida y transcripción de datos, fueron presentados al alumnado para que los leyesen y confirmaran que el contenido era correcto. También se aplicó una triangulación de datos a nivel personal y temporal (Fusch, Fusch & Ness, 2018; Mujica & Jiménez, 2021). Dicha triangulación consistió en ex-

poner la cantidad de personas que aportaron datos para cada código (nivel personal) y la cantidad de momentos diferentes que aportaron datos para cada código (nivel temporal).

Resultados

De las seis familias de códigos en torno a las emociones negativas para el BS durante las prácticas de baloncesto en EF, emergieron 18 códigos, los cuales se pueden apreciar en la Tabla 1. En dicha Tabla también se incluyen las emociones que representa cada código. Además, reflejando la triangulación de los datos, se ha agregado la frecuencia personal y temporal de los códigos.

Tabla 1
Códigos de las emociones negativas del alumnado durante la UDB

Código	Emoción	FP	FT
Percepción negativa del desempeño personal en la práctica de baloncesto	E, IyV	16	31
Monotonía de la práctica técnica de baloncesto	A	8	15
Nivel inferior de práctica de baloncesto	A, V, E, M, IyN	8	12
Evaluación sumativa de baloncesto	AN, N, M yV	8	11
Desagrado por la práctica de baloncesto	A	7	9
Accidentes en la práctica de baloncesto	M, IyV	7	9
Percepción de injusticia en los partidos de baloncesto	E	6	7
Percepción de inutilidad de las tareas de baloncesto	A	3	6
Percepción de irresponsabilidad del alumnado en las prácticas de baloncesto	E	3	4
Posibilidad de fracasar en las tareas de baloncesto	M	3	3
Exposición social en la práctica de baloncesto	V	2	4
Tareas de baloncesto practicadas con anterioridad	A	2	4
Percepción negativa del desempeño colectivo en la práctica de baloncesto	EyA	2	3
Convicción de tener un mal nivel de práctica de baloncesto	M yV	2	3
Derrota en las prácticas de baloncesto	M yT	2	3
Nivel superior de práctica de baloncesto	A yF	2	2
Tiempos de espera en las tareas de baloncesto	A	1	1
Inexperiencia en la práctica de baloncesto	M	1	1

FP: Frecuencia personal. FT: Frecuencia temporal. E: Enfado. V: Vergüenza. A: Aburrimiento. AN: Angustia. N: Nerviosismo. M: Miedo. I: Inseguridad. T: Tristeza. F: Frustración. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, para favorecer la credibilidad y la comprensión de cada código, se incluye una cita representativa de los códigos expuestos en la Tabla 1. Al final de la cita, se incluye entre paréntesis la letra E que significa estudiante, su número correspondiente y el centro educativo. El primer código, *percepción negativa del desempeño personal en la práctica de baloncesto*, se ha manifestado así: «enfado por no meter la canasta» (E4-IESO1). El segundo código, *monotonía de la práctica técnica de baloncesto*, fue manifestado de esta forma: «(...) aburrimiento porque esto es más de lo mismo y como no me cuesta, me aburro» (E9-IESO2). El tercer código, *nivel inferior de práctica de baloncesto*, se aprecia en la siguiente respuesta: «vergüenza porque hoy me han puesto en el grupo de los mejores y ese nivel es demasiado, a veces se iban de mi muy fácil» (E3-IESO2). El cuarto código, *evaluación sumativa de baloncesto*, ha sido expresado de este modo: «(...) miedo porque es un examen» (E20-IESO1). El quinto código, *desagrado por la práctica de baloncesto*, incluye la siguiente respuesta: «aburrída, porque no me gusta el baloncesto y tampoco

este ejercicio, me aburro» (E16-IESO1).

El sexto código, *accidentes en la práctica de baloncesto*, fue expresado así: «he sentido vergüenza, y lo que me dio principalmente esta emoción, fueron las veces que me caí» (E1-IESO1). El séptimo código, *percepción de injusticia en los partidos de baloncesto*, se encuentra representado así: «he sentido enfado en algún momento de los partidos. Tan solo fue un pequeño enfado en algún momento en que el equipo contrario se haya contado alguna canasta de más» (E18-IESO1). El octavo código, *percepción de inutilidad de las tareas de baloncesto*, ha sido descrito de esta forma: «he sentido aburrimiento, porque no sé para qué nos va a servir lo que nos han enseñado hoy, yo pensé que íbamos a hacer algún partido o hacer algo más interesante» (E1-IESO1). El noveno código, *percepción de irresponsabilidad del alumnado en las prácticas de baloncesto*, está representado por la siguiente cita: «sentí enfado cuando dirigía el entreno y la gente no hacía caso» (E19-IESO2).

El décimo código, *posibilidad de fracasar en las tareas de baloncesto*, fue expresado así: «sentí miedo al hacer las tareas de baloncesto, por si no me sale» (E14-IESO1). El undécimo código, *exposición social en la práctica de baloncesto*, fue mencionado de este modo: «he sentido un poco de vergüenza y miedo. (...) porque lo hago delante de toda la clase» (E6-IESO2). El duodécimo código, *tareas de baloncesto practicadas con anterioridad*, está representado con la siguiente percepción: «un poco de aburrimiento, porque ya hemos jugado a esto antes» (E10-IESO2). El decimotercer código, *m) percepción negativa del desempeño colectivo en la práctica de baloncesto*, fue expresado así: «(...) sentí enfado, cuando el otro equipo estaba dando los pases y nuestra defensa individual no estaba funcionando, no estábamos trabajando en equipo, cada uno iba por su cuenta» (E17-IESO1). El decimocuarto código, *convicción de tener un mal nivel de práctica de baloncesto*, está representado por esta respuesta: «(...) al principio del partido iba con miedo, porque se me da mal» (E8-IESO1). El decimoquinto código, *derrota en las prácticas de baloncesto*, ha sido manifestado de este modo: «(...) tristeza, ya que perdimos en el juego de los pases» (E12-IESO2).

El decimosexto código, *nivel superior de práctica de baloncesto*, se ha manifestado de esta forma: «aburrimiento, porque he llegado tarde y me ha tocado con dos compañeras, que me caen muy bien y tal, pero es que no saben jugar» (E7-IESO2). El decimoséptimo código, *tiempos de espera en las tareas de baloncesto*, fue expresado así: «aburrimiento cuando le toca a otro hacer el ejerci-

cio y yo tenía que esperar a que acabara» (E3-IESO2). Por último, el decimoctavo código, *inexperiencia en la práctica de baloncesto*, está representado por la siguiente percepción: «al principio de la clase sentía miedo, ya que estando en la ESO nunca había jugado baloncesto y no sabía a la clase que me iba a enfrentar» (E8-IESO1). Una vez expuestos los códigos a nivel general, se dará lugar a la presentación específica según tipo de tarea motriz, género y centro educativo.

Emociones negativas según las tareas motrices

Las familias de códigos de las tareas motrices con y sin oposición tuvieron seis códigos en común. Es decir, códigos que fueron sostenidos por el alumnado en ambos tipos de tareas motrices. Estos códigos son los siguientes: a) percepción negativa del desempeño personal en la práctica de baloncesto; b) evaluación sumativa de baloncesto; c) accidentes en la práctica de baloncesto; d) desagrado por la práctica de baloncesto; e) exposición social en la práctica de baloncesto; y f) convicción de tener un mal nivel de práctica de baloncesto. En sentido contrario, se reconocieron 11 códigos independientes, de los cuales tres pertenecen a la familia de tareas sin oposición (ENATMSO) y ocho a las tareas con oposición (ENATMCO). Estas relaciones conceptuales se presentan en la Figura 1.

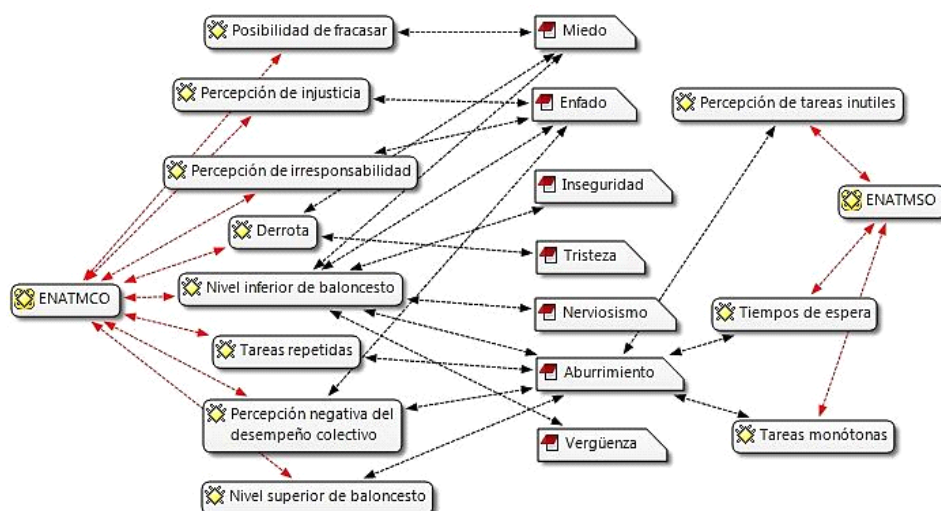


Figura 1. Códigos independientes en función del tipo de tarea motriz. Fuente: Elaboración propia.

Emociones negativas según el género

Las familias de códigos del género femenino y masculino tuvieron ocho códigos en común. Es decir, códigos que fueron sostenidos por el alumnado de ambos géneros. Estos códigos son los siguientes: a) desagrado por las prácticas de baloncesto; b) accidentes en la práctica de baloncesto; c) evaluación sumativa de baloncesto; d) percepción negativa del desempeño personal en la práctica de baloncesto; e) nivel inferior de práctica de baloncesto; f) convicción de tener un mal nivel de práctica de baloncesto; g) derrota en las prácticas de baloncesto; y h) percepción de irresponsabilidad del alumnado en las prácticas de baloncesto. En sentido opuesto, se reconocieron 10 códigos independientes, de los cuales siete pertenecen a la familia del género femenino (ENAGF) y tres a la familia del género masculino (ENAGM). Dichas relaciones conceptuales se presentan en la Figura 2.

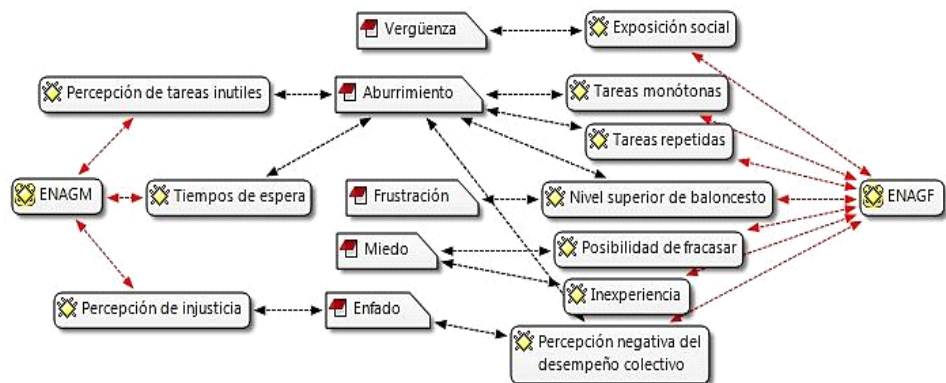


Figura 2. Códigos independientes según el género del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

Emociones negativas según el centro educativo

Las familias de códigos del IESO1 y IESO2 tuvieron 12 códigos en común. Es decir, códigos que fueron sostenidos por el alumnado de ambos centros educativos. Estos códigos son los siguientes: a) percepción negativa del desempeño personal en la práctica de baloncesto; b) monotonía de la práctica técnica de baloncesto; c) percepción de injusticia en los partidos de baloncesto; d) nivel inferior de práctica de baloncesto;

e) desagrado por las prácticas de baloncesto; f) evaluación sumativa de baloncesto; g) exposición social en la práctica de baloncesto; h) percepción de irresponsabilidad en las prácticas de baloncesto del alumnado; i) accidentes en la práctica de baloncesto; j) convicción de tener un mal nivel de práctica de baloncesto; k) exposición social de la práctica de baloncesto; l) percepción negativa del desempeño colectivo en la práctica de baloncesto; y m) posibilidad de fracasar en las tareas de baloncesto. Por otro lado, se reconocieron seis códigos independientes, de los cuales dos corresponden a la familia del IESO1 (ENAIESO1) y cuatro a la familia del IESO2 (ENAIESO2). Las relaciones conceptuales se presentan en la Figura 3.

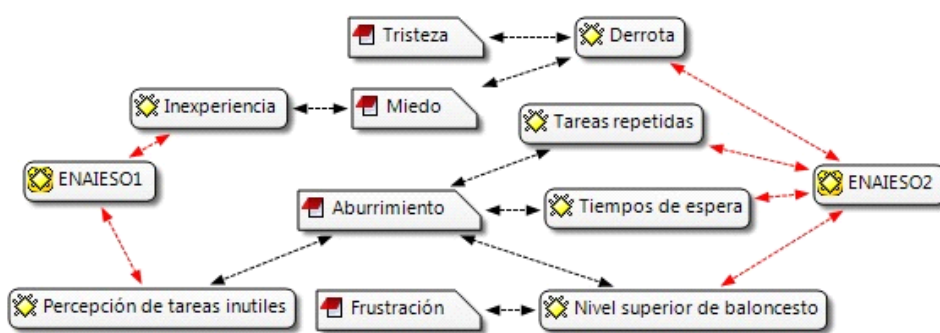


Figura 3. Códigos independientes según el centro educativo. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En términos generales, se aprecia en los resultados sobre las emociones negativas para el BS del alumnado durante el aprendizaje de baloncesto, que dicha percepción emocional refleja múltiples aspectos de la historia personal de cada estudiante. Aspectos subjetivos que inciden en la interpretación de los sucesos que ocurren en la clase de EF, como también se ha reconocido en otros estudios de corte cualitativo (Leisterer & Jekauc, 2019; Mujica & Jiménez, 2020, 2021; Salgado-López, 2014, 2020). En este sentido, ha quedado relativamente contrastada la influencia que tendrían las experiencias deportivas del alumnado con relación al contenido didáctico, es decir, el baloncesto. Sobre todo, cuando se hace referencia a la experiencia o inexperiencia y al agrado o desagrado con dicho deporte. Aquel agrado o desagrado podría ser entendido como un sentimiento más estable que significaría un vínculo positivo o negativo con el contenido didáctico de EF, el cual estaría compuesto de emociones e interpretaciones del quehacer pedagógico. Dicho vínculo también ha podido ser identificado en otros estudios como el trasfondo de emociones negativas para el BS en el desarrollo de diferentes contenidos

didácticos en EF (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica et al., 2016; Mujica & Jiménez, 2021; Niven, Henretty & Fawkner, 2014; Salgado-López, 2014, 2020). Por lo mismo, desde una mirada epistemológica relativamente constructivista, se considera que la actitud del profesorado frente a las emociones negativas, ha de ser la de una predisposición comprensiva y empática. A su vez, la de una buena disposición hacia la innovación educativa en los casos que el alumnado realiza una crítica a las enseñanzas tradicionales, por ejemplo, a la monotonía o la inutilidad de ejercicios técnicos descontextualizados. En otras palabras, una apertura hacia modelos pedagógicos alternativos, como, por ejemplo, el modelo de enseñanza comprensiva del deporte

(Bunker & Thorpe, 1982; Castejón, 2005; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier & Llobet-Martí, 2015), el modelo de educación deportiva (Méndez-Giménez, 2011; Siedentop, 1994, 1998) o una mirada híbrida que incluya aspectos de

ambos modelos mencionados (García & Gutiérrez, 2017). En este sentido, desde aquella misma perspectiva epistemológica, se entiende que sería una contradicción desconocer la afectividad del alumnado y/o asumir una actitud relativamente intransigente en cuanto a la innovación educativa, pues aquello dificultaría un aprendizaje significativo en la UDB (Ausubel, 2002; Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Por otro lado, haciendo referencia a los resultados en función de las tareas motrices, se identificó que el factor de la competencia fue un aspecto importante en la percepción del miedo, la tristeza, el aburrimiento, el enfado, la inseguridad y el nerviosismo. Especialmente, en las tareas de oposición donde se experimentó el fracaso, la derrota y dificultades en cuanto al nivel de habilidad motriz. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones desarrolladas en el ámbito de la EF (Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Pic et al., 2019).

En cuanto a las diferencias de género, los resultados muestran que solo las chicas asociaron el aburrimiento a la monotonía que significa la práctica de habilidades técnicas de baloncesto. En términos similares, el estudio de Guijarro-Romero, Mayorga-Vega & Viciano (2019) también reconoció diferencias de género en torno a di-

cha emoción en la práctica de deportes colectivos como el baloncesto. Esto se podría deber que dichas alumnas hayan tenido un menor o nulo interés por mejorar sus habilidades técnicas. Aquel relativo desinterés encontraría su causa en diferentes motivos que, a su vez, podrían responder a un perfil de chicas en materia deportiva. En primer lugar, las chicas con más experiencia en baloncesto podrían ver innecesario mejorar sus habilidades técnicas. En segundo lugar, el desinterés de las chicas con menos experiencia en baloncesto se podría deber al desinterés por el aprendizaje de dicho deporte y/o al desinterés por la competencia deportiva. Es decir, podrían percibir que es inútil mejorar sus habilidades técnicas. Otras investigaciones han reconocido que, a diferencia de las chicas, los chicos suelen vincularse más con la competencia motriz y el beneficio de tener un buen nivel de habilidad motriz, especialmente, por las mayores probabilidades de conseguir resultados deportivos exitosos (Alcaraz-Muñoz et al., 2017; Duran et al., 2015; González, 1995). Resultados que también podrían estar mediados por estereotipos de género que suelen todavía estar implícitos en la cultura occidental (Azzarito et al., 2016; Camacho-Miñano & Aragón, 2014). Por ejemplo, el menor apoyo que históricamente ha tenido el baloncesto femenino en España en contraste con el baloncesto masculino (Mujica, 2019), lo cual reproduce una desigualdad de género que podría afectar el interés por dicho deporte. Cabe destacar, que la desigualdad de género en torno al deporte se encuentra en múltiples sectores sociales, incluyendo la prensa deportiva que ha invisibilizado el baloncesto femenino en el contexto español (Jiménez, 2007; Sainz de Baranda, 2017).

Con relación al centro educativo, se identificaron algunas diferencias. En concreto, el aburrimiento apareció solamente en el alumnado del centro sin cultura de baloncesto, asociado a prácticas de baloncesto orientadas por una perspectiva tradicional. Precisamente, dicho aburrimiento puede deberse a que desde el modelo tradicional se suelen realizar tareas motrices bastante desconectadas de las situaciones de juego real, con muchos tiempos de espera y, en general, desvinculadas de la afectividad del alumnado (Castejón, 2005; Jiménez, 2017; Méndez-Giménez, 2001; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Méndez-Alonso, 2015). Otra emoción que destaca entre las diferencias de ambos centros educativos es la del miedo percibido por el alumnado del centro sin cultura de baloncesto con relación a su inexperiencia en baloncesto. Y, en sentido contrario, la del aburrimiento de estudiantes del centro con cultura

de baloncesto por su amplia experiencia en dicho deporte. Es decir, el aburrimiento ante prácticas que son para un nivel básico de baloncesto. Estos resultados coincidirían con otros estudios que han encontrado relaciones entre la presencia o ausencia de experiencia en práctica de baloncesto y emociones del alumnado en EF (Azzarito et al., 2006; McCaughtry et al., 2006; Mujica & Jiménez, 2020, 2021; Pic et al., 2019).

Conclusiones y aplicaciones prácticas

Con relación al objetivo de analizar la percepción y atribución del alumnado sobre las emociones negativas para el BS durante la práctica de baloncesto en EF, se concluye que fueron asociadas, principalmente, al desagrado por el baloncesto, a las prácticas orientadas por el modelo tradicional de enseñanza deportiva, a la competencia, a la presencia o ausencia de experiencia deportiva, a los accidentes y a valores éticos negativos.

Según las tareas motrices, el género y el centro educativo, se concluye que son factores que, de diferentes formas, inciden en la percepción emocional del alumnado. En función de lo mencionado, para promover un adecuado BS en la UDB, se plantean las siguientes tres aplicaciones prácticas:

a) Evaluar cualitativamente las emociones del alumnado con relación al contenido didáctica de baloncesto, con la finalidad de aproximarse a los significados que pueden suscitarles emociones negativas para al BS y poder realizar adaptaciones en el desarrollo de la UDB. Esta evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la UDB, destacando la importancia de la evaluación diagnóstica y formativa.

b) Diseñar la UDB desde un enfoque de enseñanza adaptativa, la cual permitiría ajustar las tareas de baloncesto al nivel de habilidad motriz del alumnado sin necesidad de generar una segregación pedagógica. Esta estrategia puede llevarse a cabo por medio de dos tipos de adaptaciones, las de tipo macro y micro. Algunas macroadaptaciones pueden ser las de establecer competencias, objetivos de aprendizaje, material didáctico, evaluaciones y tareas motrices con una amplitud que permitan ajustarse a las diferencias individuales. Algunas microadaptaciones podrían ser los ajustes ante las dificultades que pueden surgir en las mismas sesiones de EF o algunas propuestas didácticas espontáneas del alumnado.

c) Integrar a la UDB innovaciones en función de los modelos alternativos de enseñanza deportiva. Algunas de ellas serían la integración de la enseñanza técnica,

táctica y reglamentaria del baloncesto, con la finalidad de aproximar al alumnado a situaciones de juego real.

Futuras líneas de investigación

Se considera pertinente realizar nuevas indagaciones que puedan enfocarse, de forma más específica, en los diferentes aspectos que emergieron en esta investigación y que fueron asociados por el alumnado a emociones negativas para el BS. Entre aquellos aspectos, destacarían los siguientes: a) modelo tradicional de enseñanza deportiva; b) desagrado a la práctica de baloncesto; c) relación del género femenino con la competencia deportiva y la monotonía de las tareas técnicas aisladas; d) experiencia e inexperience del alumnado en la práctica de baloncesto; e) valores éticos en la práctica de baloncesto; y f) cultura deportiva del centro educativo.

Referencias

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J., & 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
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. doi: 10.24320/redie.2018.20.4.1840
- Amado, D., García, T., Marreiros., López, J., & Del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México, D.F: Trillas.
- Azzarito, L., Solmon, M., & Harrison, L. (2006). «...If I Had a Choice, I Would...». A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239. doi: 10.1080/02701367.2006.10599356
- Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. doi:10.1080/13573322.2016.1178109
- Beltrán-Carrillo, V., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. doi: 10.5232/ricyde2019.05502
- Bermúdez, C., & Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 597-603. doi: 10.47197/retos.v36i36.70447
- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2016). Critical posthumanism, new materialisms and the affective turn for socially just pedagogies in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 193-200. doi: 10.20853/30-3-652
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Camacho-Miñano, M., & Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es
- Castejón, F. J. (2005). Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza aprendizaje. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 80, 1-1.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1-49.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Cristofol, T., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. doi: 10.12800/ccd.v10i28.511
- Escolano, A. (2018). The affective turn in the history of human formation. A memory of schooling and emotions. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. doi: 10.5944/hme.7.2018.19101
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fusch, P., Fusch, G., & Ness, L. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32.
- 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.
- García, L. M., & Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva* (2ª ed.). Barcelona: Inde.
- Gerdin, G., & Larsson, H. (2018). The productive effect of power: (dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66-83. doi:10.1080/17408989.2017.1294669
- González, M. A. (1995). *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el marco de la Educación Física*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., & Vicianá, J. (2019). Influencia del género sobre la habilidad táctica y aspectos motivacionales en deportes de invasión en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(41), 93-105. doi: 10.12800/ccd.v14i41.1269
- Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in Qualitative Research: A Processual Approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Jiménez, A. (2007). *Análisis de la toma de decisión en los deportes colectivos: Estrategias de las jugadoras aleros de baloncesto en posesión del balón*. Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez, A. C. (2017). Percepción de los entrenadores sobre la toma de decisión de los jugadores en la iniciación al baloncesto. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6(1), 175-182. doi: 10.6018/293641
- Johnson, M., Wakefield, C., & Garthe, K. (2020). Qualitative socioecological factors of cervical cancer screening use among transgender men. *Preventive Medicine Reports*, 17, 1-6. doi:10.1016/j.pmedr.2020.101052
- Kim, N. (2012). Exploring the emotions of new physical education teachers at secondary school. *Journal of Korean Sports Education Society*, 19(3), 69-84**
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in Physical Education. A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7, 1-15. doi: 10.3390/sports7010010
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Agora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- Lyubomirsky, S. (2013). *The myths of happiness: what should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does*. New York: Penguin Press.
- Maddux, J. (2018). Subjective well-being and life satisfaction: an introduction to conceptions, theories, and measures. En J. Maddux (Ed.), *Subjective well-being and life satisfaction* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2009). *El laberinto sentimental* (9ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Hodges, P. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(4), 486-497. doi: 10.1080/02701367.2006.10599383
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Méndez-Giménez, A. (2001, Septiembre). *Iniciación deportiva con materiales de desecho. Descubriendo un juego de invasión llamado Aerosport*. Artículo presentado en el IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Méndez-Giménez, A. (2011). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: su hibridación y conexión con los materiales autoconstruidos. En A. Méndez-Giménez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 29-51). Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 449-466. doi: 10.15366/rimcafd2015.59.004
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación Física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. doi: 10.22456/1982-8918.71272
- Mujica, F. (2019). El sentido moral que James Naismith otorgó al baloncesto. Una fortaleza para su desarrollo en España y en la Educación Física. *EmásE Revista Digital de Educación Física*, 56, 92-103.
- Mujica, F. (2020a). *Educación ética basada en el amor: El valor moral de las emociones*. Sevilla: Punto Rojo.
- Mujica, F. (2020b). *Educación Física y Ética*. Sevilla: Wanceulen.
- Mujica, 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*, 19(2), 152-166. doi: 10.6018/cpd.347161
- Mujica, F., & Jiménez, A. C. (2020). *Percepción emocional* del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 47-60.
- Mujica, F., & Jiménez, A. C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 556-564. doi: 10.47197/retos.v0i39.80112
- Mujica, F., & Orellana, N. (2021). El amor en educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 857-862. doi: 10.47197/retos.v0i39.78787
- Mujica, F., Orellana, N., Aránguiz, H., & 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.
- Mujica, F., Orellana, N., & Canepa, P. (2018). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo y negativo de las emociones. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 6(1), 1-23.
- Munuera, J. M., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Sánchez-Alcaraz, B. (2018). Miedo al fallo de los estudiantes y la relación con la intención de ser físicamente activo e importancia de la Educación Física en Educación Secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 279-291.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Serna, J., & Echeverri, A. (2020). Orientação motivacional e intensidade das emoções no basquetebol escolar: variáveis predictoras. *Journal of Physical Education*, 31(1), 1-11. doi: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3113
- Niven, A., Henretty, J., & Fawkner, S. (2014). „It s too crowded :A qualitative study of the physical environment factors that adolescent girls perceive to be important and influential on their PE experience. *European Physical Education Review*, 20(3), 35-348. doi: 10.1177/1356336X14524863
- Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M., & 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.
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., Muñoz-Arroyave, V., March-Llanes, J., & Echeverri- Ramos, J. A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 241-251. doi: 10.6018/cpd.343901
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Granada: Aljibe.
- Sainz de Baranda, C. (2017). La imagen del baloncesto en la prensa deportiva (1979-2010). *Revista de Psicología del Deporte*, 26(Suppl.1), 139-142.
- Salgado-López, J. I. (2014). *Asemeções como condicionante didático no ensino dos desportos sociomotores de colaboração-oposição: estudo dos problemas afetivos ligados ao contacto em rugby, andebol e voleibol*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidade Da Coruña, La Coruña.
- Salgado-López, J. I. (2020). *Contacto y emociones en la educación física y el deporte. Factores didácticos para optimizar un aprendizaje inclusivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20. doi: 10.1080/07303084.1998.10605528
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Timken, G., McNamee, J., & Sarah, C. (2019). ‘It doesn’t seem like PE and I love it’: Adolescent girl’s views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 1-16. doi: 10.1177/1356336X17706382
- Trigueros-Ramos, R., Navarro, N., Aguilar-Parra, J., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. doi: 10.6018/cpd.347631
- World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects*. Recuperado de: <http://www.wma.net/e/policy/b3.htm>.
- Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción. Una perspectiva psicológica. En M. Jiménez (Ed.), *Educación Emocional y Convivencia en el Aula* (pp.31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 15-29.