



REVISIÓN

PERCEPCIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE 3º DE ESO ANTE LAS PRÁCTICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DE BALONCESTO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Felipe Nicolás Mujica Johnson y Ana Concepción Jiménez Sánchez

Universidad Politécnica de Madrid, España

RESUMEN

El estudio analiza las emociones que suscita la unidad didáctica de Baloncesto en el alumnado del tercer curso de educación secundaria obligatoria, en función del género y el centro educativo. Se optó por la metodología cualitativa, con un diseño interpretativo. Los participantes son 44 estudiantes de dos centros educativos de Madrid, 20 mujeres y 24 hombres, con una edad media de 14, 4 años (DT= 0.690). El criterio de selección responde a que un grupo de estudiantes pertenece a un primer centro educativo que no tiene tradición deportiva de Baloncesto, mientras que el segundo sí presenta una tradición cultural en este deporte. Los datos fueron recogidos en 44 entrevistas semiestructuradas y su guión fue sometido a una validación de expertos. La información fue sometida a un análisis de contenido de tipo deductivo-inductivo, utilizando el *software* Atlas.ti 7.5. Los resultados contienen ocho motivos que explican las emociones positivas percibidas y cinco motivos que explican las emociones negativas para el bienestar subjetivo. Además, se identifican similitudes y diferencias según el género y el centro educativo. Se concluye que el género femenino le ha dado importancia a los valores interpersonales y el género masculino al desempeño motor. En función del centro educativo, se concluye que el vínculo con un club deportivo de Baloncesto incide en las emociones que suscita el contenido de Baloncesto. Una aplicación práctica, es que el profesorado al inicio de esta unidad didáctica evalúe en forma cualitativa las emociones del alumnado, para comprenderlas e integrarlas en la intervención pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Educación física; Baloncesto; Percepción emocional; Bienestar subjetivo; Educación moral.



EMOTIONAL PERCEPTION OF THE STUDENTS OF 3º OF ESO BEFORE THE PRACTICES OF THE DIDACTIC UNIT OF BASKETBALL IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The study analyzes the emotions aroused by the didactic unit of Basketball in the students of the third year of compulsory secondary education, depending on the gender and the educational center. The qualitative methodology was chosen, with an interpretive design. The participants are 44 students from two schools in Madrid, 20 women and 24 men, with an average age of 14, 4 years (SD = 0.690). The selection criterion responds to the fact that a group of students belongs to a first educational center that has no sporting tradition of basketball, while the second one does present a cultural tradition in this sport. The data was collected in 44 semi-structured interviews and its script was submitted to an expert validation. The information was subjected to an analysis of deductive-inductive content, using the software Atlas.ti 7.5. The results contain eight motifs that explain perceived positive emotions and five reasons that explain negative emotions for subjective well-being. In addition, similarities and differences are identified according to gender and educational center. It is concluded that the female gender has given importance to interpersonal values and the masculine gender to motor performance. According to the educational center, it is concluded that the link with a sports basketball club affects the emotions raised by the content of Basketball. A practical application is that the teachers at the beginning of this didactic unit qualitatively evaluate the emotions of the students, to understand them and integrate them into the pedagogical intervention.

KEYWORDS: Physical education; Basketball; Emotional perception; Subjective well-being; Moral education.

Correspondencia: Felipe Nicolás Mujica Johnson **Email:** felipe.mujica@upla.cl

Historia: Recibido el 17 de mayo de 2019. Aceptado el 30 de abril de 2020.

Las investigaciones que abordan las emociones en EF, se han enfocado en técnicas de relajación (Ruiz, Lorenzo y García, 2013), Danza (Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro y Del Villar, 2015), juegos sociomotores (Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017), expresión corporal (Rodríguez y Rocu, 2016), condición física (Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016), Natación (Camacho-Miñano y Aragón, 2014), y Voleibol (Canales-Lacruz y Pina-Blanco, 2014; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017). Algunos de sus resultados, indican que el alumnado atribuye sus emociones positivas para el bienestar subjetivo al logro de metas, al componente lúdico de las tareas y al recuerdo positivo de experiencias en torno a la actividad realizada. Por otra parte, las emociones negativas para el bienestar subjetivo las asocian a las burlas, a la insatisfacción corporal, al mal desempeño motor y a la exposición frente al curso, ya sea modelando un ejercicio para colaborar al profesorado o en alguna tarea, como la danza.

Con respecto al contenido de Baloncesto, se han revisado diferentes bases de datos y no se han identificado estudios que aborden la percepción emocional desde una perspectiva cualitativa en la clase de Educación Física. En cuanto a la presencia de este contenido, Baloncesto, en la legislación curricular de los centros educativos de la Comunidad de Madrid (2015), se puede señalar que según el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, se ha establecido en el primer ciclo de la ESO y en concreto, en el tercer curso. Además, incluye los siguientes cuatro contenidos específicos para desarrollar de Baloncesto: a) habilidades técnicas específicas de Baloncesto, referidas a la fase ofensiva y defensiva; b) Dinámica interna del Baloncesto como la función de los jugadores y estrategias de juego; c) Estímulos que condicionan el juego; y d) trabajo en equipo y toma de decisiones. Para favorecer el diseño de la Unidad Didáctica de Baloncesto (UDB) en la ESO, diferentes autores han contribuido con algunos modelos en los que se presenta una secuenciación de objetivos y actividades.

Una de las propuestas curriculares, respecto a la elaboración de UDB específicas de Baloncesto, es la de Pérez, Rodríguez y Sánchez (2016), la cual se denomina *Baloncesto para todos* y presenta una temporalización de siete sesiones, la cual se enfoca en las dos primeras sesiones en el contenido técnico, y a partir de la tercera sesión incluye actividades asociadas directamente al aspecto táctico, de modo que seguiría un modelo tradicional de la enseñanza deportiva, caracterizado por una estructura rígida (Castejón, 2005). Esto mismo se identifica en otras propuestas curriculares de la UDB, que hasta la actualidad podrían orientar las decisiones del profesorado de EF en España (Latorre y Herrador, 1998; Daza, 2005; Lao, 2007). Ante este escenario, es preciso mencionar la opinión de diversos especialistas sobre la enseñanza deportiva en los contextos de EF, los cuales recomiendan trascender los modelos tradicionales, para situarse en otros modelos de enseñanza más innovadores como, por ejemplo, el modelo de enseñanza del deporte *Teaching Games for Understanding* (TGfU), debido a que mantiene un diseño abierto y flexible al contexto, lo cual favorece en el alumnado la formación integral, la toma de decisiones, la reflexión de sus propias acciones, la participación, la motivación y en definitiva, mayor entendimiento y consciencia de sus aprendizajes (Bunker y Thorpe, 1982; Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2003; Gutiérrez y García,

2016; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015). En este sentido, el modelo tradicional no es idóneo para enseñar un deporte colectivo y acíclico como lo es el Baloncesto, marcado por una actividad motriz dinámica, compleja y con alto grado de incertidumbre. Por lo tanto, lo ideal para la enseñanza del Baloncesto en la clase de EF, es que se utilicen modelos que otorguen suficiente protagonismo al aspecto táctico del deporte, como el modelo de enseñanza comprensiva y se evite el modelo tradicional que propone “tareas descontextualizadas y con poca o ninguna conexión con las situaciones del juego real” (Jiménez, 2017, p. 175).

En el marco de una Educación Física (EF) que promueve el desarrollo integral del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es fundamental atender la dimensión afectiva-social (Castejón, 2005; Gaviria y Castejón, 2016). Y uno de sus principales componentes es la emoción, que ha sido definida como “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” (Alonso, 2017, p. 17). Así, como señala Reeve (2010), las emociones “nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que afrontamos durante los sucesos significativos de la vida” (p.7). Por ello, las emociones requieren ser interpretadas como fenómenos que son parte de un contexto concreto, comprendiendo sus significados que podrían estar asociados a cada entorno histórico-cultural. Las emociones pueden ser valoradas como positivas y negativas, de acuerdo con la teoría del bienestar subjetivo (Diener, Lucas y Oishi, 2018), lo cual sería un valor esencialmente psicológico y que puede proporcionar beneficios en el contexto pedagógico (Bisqueira y Hernández, 2017). Así, se ha planteado que la experimentación de emociones positivas para el bienestar subjetivo en la clase de EF, es un factor trascendente para la formación de hábitos saludables, asociados a la actividad física y el deporte, principalmente por el agrado que producen en el alumnado (Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014; Miralles, Filella y Lavega, 2017). En el ámbito educativo, la valoración psicológica de las emociones en torno al bienestar subjetivo, debe ser complementada con un análisis pedagógico, ya que las emociones también modifican actitudes, valores, razonamientos y conductas (Prieto, 2018; Quintero y Sánchez, 2016).

El currículo español de EF en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hace alusión explícita a las emociones en sus finalidades pedagógicas, específicamente en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, señalando la importancia de desarrollar la competencia motriz del alumnado, para lo cual sería un requisito comprender y gestionar las emociones asociadas al contenido de la asignatura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Ante esta exigencia que plantea el currículo de EF en España, se debe advertir de la complejidad que significa comprender las emociones del alumnado, puesto que, como señala Reeve (2010), una emoción puede integrar múltiples significados subjetivos que, desde una amplia mirada, pueden relacionarse con factores culturales, éticos, psicológicos o biológicos. No obstante, por medio de un proceso de evaluación cualitativa es posible aproximarse a aquellos significados emocionales, como se refleja en un estudio de revisión que abordó la temática y que identificó una alta presencia de investigaciones desarrolladas en España (Mujica, Orellana y Concha, 2017). Para comprender las emociones que el alumnado de ESO experimenta en relación a la UDB, como precisa el currículo de EF, habrá que indagar sobre aquellos significados que hayan podido generar durante su historia de vida en relación a la temática. Ante este desafío, es que se ha decidido emprender un estudio que aborde

la percepción emocional de los estudiantes antes, durante y después de la UDB, pero debido a la amplitud del proyecto, en este artículo se abordará las emociones percibidas antes de las prácticas de Baloncesto. Así, el objetivo de este estudio es analizar las emociones previas que suscita el desarrollo de la UDB en el alumnado del tercer curso de ESO, en función del género y el centro educativo.

MÉTODO

Este estudio responde al enfoque de investigación cualitativa y específicamente, a un diseño de tipo interpretativo y no experimental (Vain, 2012), de modo que el fenómeno de las emociones en torno a la clase de EF fue indagado en su entorno natural, que corresponde a centros educativos durante el curso escolar del año 2018-2019.

Participantes

En el desarrollo del presente estudio se contó con 44 estudiantes del tercer curso de la ESO, 20 alumnas y 24 alumnos, con una edad media de 14, 4 años ($DT= 0.690$). Los estudiantes pertenecen a dos institutos bilingües de la ciudad de Madrid. En cuanto a la presencia de estudiantes por cada centro educativo, fue de 11 alumnos y 9 alumnas en el primer instituto (IESO1) y 13 alumnos y 11 alumnas en el segundo instituto (IESO2).

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo intencional no probabilístico (Ruiz, 2012). Como criterio de selección, se estableció que los estudiantes pertenecieran a un centro educativo que no tuviese tradición deportiva de Baloncesto (IESO1) y otro centro educativo que tuviese tradición deportiva en Baloncesto, al igual que mantuviese un vínculo institucional con un club deportivo de la Federación de Baloncesto de Madrid (IESO2). Para la selección de los estudiantes se tuvo como criterio la inclusión de estudiantes que se ofrecieran voluntariamente para colaborar, estableciendo un máximo de cuatro alumnos y cuatro alumnas por cada grupo y curso, de modo que por cada centro educativo se incluyó estudiantes de tres grupos del tercer curso de ESO. La recogida de datos se realizó durante el desarrollo de la asignatura.

En referencia a las consideraciones éticas del estudio, el alumnado firmó voluntariamente un consentimiento informado, donde se expresaba la confidencialidad y anonimato de los datos, como de la libertad para excluirse en cualquier momento del estudio. Además, se solicitó la autorización al padre, la madre y/o tutor(a), para la participación de cada estudiante.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó por medio de una técnica de indagación, que es la entrevista semi-estructurada, la cual fue orientada por un guion de 21 preguntas, en la que se consultó al alumnado sobre sus experiencias en Baloncesto, emociones en EF y emociones percibidas antes las prácticas de Baloncesto en la asignatura. Las preguntas más representativas para responder al objetivo del estudio es la si-

guiente: a) ¿Qué emociones sientes porque vas a practicar Baloncesto en las clases de Educación Física? b) ¿Por qué crees que sientes esas emociones? En total se realizaron 44 entrevistas que tuvieron una duración entre 9 y 17 minutos cada una y es importante destacar que se realizaron antes del desarrollo de la UDB.

Para contribuir al rigor metodológico, la entrevista fue sometida a una validación de contenido, en la que participaron cuatro expertos, que son doctores especialistas en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Una recomendación de los expertos, fue que antes de las entrevistas se familiarizara a cada estudiante con un listado de emociones y su significado, con el fin de que pudieran identificar mejor su percepción emocional. Así, en base a la revisión bibliográfica del tema (Mujica et al., 2017), a cada estudiante se le proporcionó un listado con las siguientes emociones positivas para el bienestar subjetivo: a) alegría; b) entusiasmo; c) seguridad; d) diversión. Además, el listado incluía las siguientes emociones negativas para el bienestar subjetivo: a) enfado; b) aburrimiento; c) miedo; d) vergüenza. Sin embargo, debido a la naturaleza del estudio, se le indicó al alumnado que podía referirse a otras emociones que no se encontraran en aquel listado.

Procedimiento

En primera instancia se tomó contacto con la dirección de los centros educativos, a los cuales se les presentó el proyecto de investigación. Una vez que se aprobó el proyecto por parte de dirección y del departamento de EF, se realizó el proceso de selección de los participantes del estudio. Posteriormente se coordinó con el profesorado de EF, tres profesoras y un profesor, las 16 sesiones en las que se realizaron las entrevistas, durante el periodo de noviembre de 2018 y enero de 2019. Al mismo tiempo se solicitó el consentimiento informado al alumnado y se les entregó la autorización para que sea firmada por sus padres y/o tutor(a).

Una vez obtenidas todas las autorizaciones, se dio inicio al proceso de entrevistas, que se desarrollaron de forma individual en el despacho del departamento de EF en el horario de la asignatura. Previo a cada entrevista, se realizó a cada estudiante una introducción sobre las ocho principales emociones del estudio, así como con el significado del valor emocional que adoptan en relación al bienestar subjetivo. Para facilitar el reconocimiento de las emociones durante la entrevista, al alumnado se le otorgó un listado con aquellas ocho emociones. Finalizada la entrevista, el alumnado se reincorporaba a la sesión de EF.

Análisis de datos

La transcripción de las entrevistas dio origen a los documentos primarios del análisis, que fueron sometidos a una lectura exhaustiva para, posteriormente, ser codificados en función de su contenido semántico y el objetivo del estudio. Cabe mencionar, que se siguió el principio metodológico de Rapley (2014), el cual indica que la codificación debe iniciarse junto a la transcripción de los datos, de modo que cada semana se transcribieron las entrevistas y se fueron categorizando los datos, incluyendo la asignación de comentarios que favorecieran su interpretación. Este proceso de análisis de contenido siguió una vía inductiva (Mujica, Orellana y Concha, 2018; Osses, Sánchez y Ibañez, 2006), ya que las principales categorías emergieron del marco teórico y las

subcategorías se generaron a partir de la información recogida en el trabajo de campo. Para optimizar el proceso de análisis, se utilizó el *software* Atlas.ti versión 7.5, el cual favorece la recuperación de los datos, la presentación de los categorías y su relación conceptual (Pérez-López, Morales-Sánchez, Anguera y Hernández-Mendo, 2015). En síntesis, el proceso siguió las siguientes tres fases que plantea Mejía (2011): (a) reducción de datos; (b) análisis descriptivo; y (c) interpretación de las categorías. Con la finalidad de contribuir al rigor metodológico, se aplicó una triangulación de datos en la dimensión personal (Martínez, 2006), que consiste en contrastar la información obtenida en los diferentes participantes del estudio (Aguilar y Barroso, 2015).

RESULTADOS

Los hallazgos del estudio se encuentran clasificados en las siguientes dos categorías centrales del estudio: a) emociones positivas para el bienestar subjetivo que suscita la UDB; b) emociones negativas para el bienestar subjetivo que suscita la UDB. La primera categoría referida a las emociones positivas se compone de ocho subcategorías que se pueden apreciar en la Tabla 1. Además del nombre de las subcategorías, que representa el motivo o la atribución causal de la emoción, se presenta la emoción específica que ha sido indicada por el alumnado, una cita representativa y el número de estudiantes que ha aportado la misma fundamentación.

Tabla 1. Emociones positivas que suscita la unidad didáctica de Baloncesto.

Motivo	Emoción	Cita representativa	F
Agrado hacia el Baloncesto	Alegría, entusiasmo y diversión	Alegría y diversión, porque me apetece jugar (E4-IESO2).	24
Aprendizajes previos de Baloncesto	Alegría y diversión	Porque ya sé un poco de Baloncesto, siento alegría y diversión (E1-IESO1).	3
Deseo de aprender Baloncesto	Entusiasmo, diversión y alegría	Es un deporte nuevo y me gustaría aprenderlo más a fondo, por lo que siento diversión (E15-IESO1).	3
Ausencia de práctica	Entusiasmo	Entusiasmo, pues, ver qué tal es, porque lo echo de menos el Baloncesto (E19-IESO1).	2
Enseñar Baloncesto	Alegría y seguridad	Siento alegría y seguridad, porque podré enseñarle a mis compañeros (E17-IESO2).	1
Agrado por la clase de EF	Alegría	Alegría, porque sé que me lo voy a pasar bien como en todas las clases (E23-IESO2)	1
Buen desempeño en Baloncesto	Seguridad	Seguridad, porque sé que lo voy a hacer bien (E1-IESO2).	1
Posibilidad de practicar Baloncesto	Entusiasmo y alegría	Pues, entusiasmo y alegría, por una parte, porque nunca he llegado a practicar el Baloncesto bien, entonces por ver si me gusta o me lo paso bien (E14-IESO14).	1

F: Frecuencia. Fuente: Elaboración propia.

La segunda categoría referida a las emociones negativas se compone de cinco subcategorías que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Emociones negativas que suscita la unidad didáctica de Baloncesto.

Motivo	Emoción	Cita representativa	F
Desagrado hacia el Baloncesto	Aburrimiento	Aburrimiento, porque no me gusta el Baloncesto (E23-IESO2).	3
Mal desempeño en Baloncesto	Miedo	Miedo, porque sé que no voy a jugar mucho en equipo, porque soy muy malo jugando al Baloncesto (E24-IESO2).	1
Ausencia de práctica	Miedo	Miedo, porque hace mucho tiempo que no juego al Baloncesto, entonces no sé si se me dará bien. En esta clase hay muchísima gente que juega súper bien al Baloncesto, porque van al club y les gusta el Baloncesto (E11-IESO2).	1
Injusticias en la práctica de Baloncesto	Enfado	Siento enfado, por las injusticias que suceden en el juego (E8-IESO2)	1
Experiencias negativas en clases de Baloncesto extraescolar	Miedo	Miedo, porque me acuerdo de la última vez que jugué Baloncesto (E11-IESO2).	1

F: Frecuencia. Fuente: Elaboración propia.

A través de las tablas presentadas se puede apreciar que el alumnado se refirió con mayor frecuencia a la percepción de emociones positivas ante la unidad didáctica de Baloncesto, siendo la preferencia hacia el deporte el motivo con mayor fundamentación en ambas categorías. A continuación se presentarán los resultados en función del género y del centro educativo.

Percepción emocional en función del género

Al comparar la percepción de las emociones de los alumnos y las alumnas, se identifica que existen cuatro motivos en común y son: el agrado por el Baloncesto, los aprendizajes previos de Baloncesto, la ausencia de práctica y el desagrado hacia el Baloncesto.

En cuanto a los motivos que fueron exclusivos de los alumnos, se encuentra el agrado por la clase de EF, el buen y mal desempeño motor en Baloncesto, y la posibilidad de practicar el deporte.

Con respecto a los motivos independientes de las alumnas, se encuentra el deseo de aprender y de enseñar Baloncesto a sus pares, las injusticias en la práctica del deporte y las experiencias negativas en la práctica extraescolar de Baloncesto. Estas diferencias de género se pueden apreciar en la Figura 1, donde, además se ve su relación con el tipo de emoción.

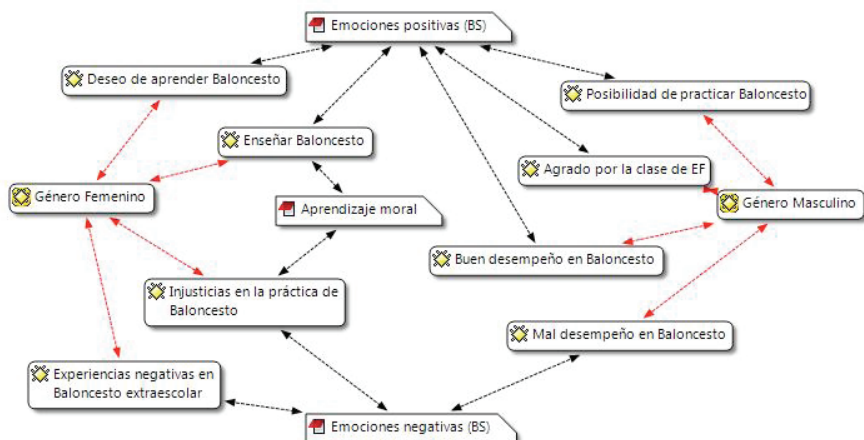


Figura 1. Diferencias de la percepción emocional en función del género.

Como se puede apreciar en la figura, uno de los principales aspectos que diferencia la percepción de los alumnos y las alumnas, es que en estas últimas se identifican motivos asociados directamente al aprendizaje de valores interpersonales.

Percepción emocional en función del centro educativo

La comparación entre ambos centros educativos, arrojó una similitud de motivos que suscitan emociones en el alumnado, que son el agrado y el desagrado hacia el Baloncesto y los aprendizajes previos del deporte.

En cuanto a los motivos que son exclusivos del alumnado perteneciente al IESO1, que no tiene vínculo institucional con un club de Baloncesto, se encuentra el deseo de aprender el deporte y la ausencia de práctica.

Con respecto a los motivos independientes del alumnado perteneciente al IESO2, que tiene vínculo con un club de Baloncesto, se encuentra el agrado por la clase de EF, el buen y mal desempeño en Baloncesto, la posibilidad de practicar el deporte, las injusticias que suceden en el juego, enseñar el deporte a los compañeros, la ausencia de práctica y las experiencias negativas en un contexto de aprendizaje extraescolar del deporte. Estas diferencias se muestran en la Figura 2.

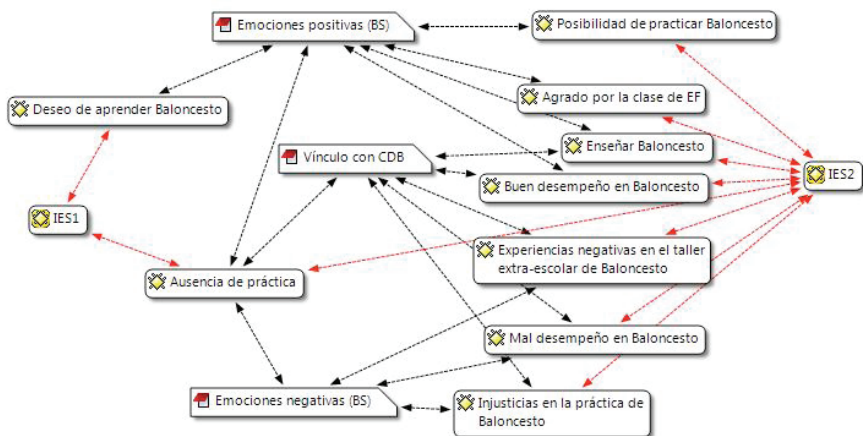


Figura 2. Diferencia de la percepción emocional en función del centro educativo.

En la anterior figura se logra apreciar que el principal factor en las diferencias es el vínculo del centro educativo con un club de Baloncesto, ya que se encuentra asociado a seis de los nueve motivos del IES2. En el mismo sentido, la menor cantidad de motivos que suscitan emociones en el IES1, es coherente con la menor cantidad de significados que ha podido establecer el alumnado con el deporte. Es pertinente aclarar que la ausencia de práctica es un motivo que cualitativamente es distinto en cada centro educativo, debido a que mientras en el IE1 suscita entusiasmo en el alumnado, en el IES2 suscita miedo, debido al buen nivel de juego que existe en el entorno. Del mismo modo, se puede apreciar que el desempeño en el deporte no es un factor que suscita emociones en el IES1, a diferencia del IES2, donde el nivel de juego se torna un factor importante para la UDB en la clase de EF.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar las emociones previas que suscita la UDB en el alumnado del tercer curso de ESO, en función del género y el centro educativo. Con relación a la perspectiva de género, el estudio de Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014), indica que los alumnos de 1º de ESO presentan una mayor percepción de competencia que las alumnas en la UDB, no obstante, en este estudio no se identifican alumnas que atribuyan emociones negativas a su mal desempeño en el deporte, a diferencia de un alumno que percibe miedo por ese motivo. El miedo es una emoción que se ha relacionado con el desagrado de cometer errores en la práctica motriz, lo cual está presente en un estudio que abordó el contenido de Voleibol en EF (Monforte y Pérez-Samaniego, 2017) y en una investigación que indagó las emociones en un curso de Baloncesto extraescolar (Mujica et al., 2018). Para reducir aquella emoción, el estudio de Moreno y Conte (2011) que estudiaron el miedo a equivocarse en jugadores de Baloncesto, indica que es necesario propiciar la motivación intrínseca y por consecuencia, las emociones positivas para el bienestar subjetivo.

Otra diferencia de género, es que solo algunas alumnas hicieron referencia a percibir emociones en función de motivos con un significado fundado en valores

morales interpersonales, como la solidaridad y la justicia. Estos resultados coinciden con el estudio de Alcaraz-Muñoz et al. (2017), donde las alumnas atribuyen sus emociones positivas en la clase de EF al agrado que produce el trabajo colaborativo con otras personas, la interacción por medio de risas y el juego con amigas, a diferencia de los alumnos que suelen olvidarse de estos aspectos en las prácticas motrices que incluyen competencia. Esta relación de los valores y el género, también fue identificada en el estudio cualitativo de Gaviria y Castejón (2016), que se desarrolló en las clases de EF con alumnado de la ESO, donde algunos estudiantes asumían un comportamiento agresivo en las actividades competitivas, como los deportes colectivos, y marginaban a las mujeres de la actividad, lo cual es rechazado por las estudiantes que consideran que son conductas injustas y egoístas. Sin embargo, el mismo estudio anterior y otros estudios que han analizado los valores del alumnado en la clase de EF, han reconocido también en el género masculino valores de compañerismo, cooperación y responsabilidad social (Gaviria y Castejón, 2016; Mujica et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2013). Esto se explica en que el desarrollo de valores se encuentra mediado por múltiples factores cognitivos, afectivos, conductuales y culturales, ya que “se adquieren a través de los procesos de socialización y de transmisión entre los seres humanos” (Gaviria y Castejón, 2016, p. 252).

En cuanto a la perspectiva del centro educativo, se ha identificado que el vínculo del centro educativo y de los estudiantes con un club de Baloncesto ha sido relevante en la generación de diferentes significados emocionales con la UDB. Por ello, las emociones del alumnado se encuentran asociadas al contexto del centro educativo, que presenta una destacada cultura de Baloncesto. Así, queda en evidencia el vínculo de la cultura de Baloncesto con las emociones del alumnado ante dicho contenido didáctico. Esta cultura deportiva, suscita, principalmente, emociones positivas en el alumnado que presenta aprendizajes previos en Baloncesto y emociones negativas en los estudiantes que no presentan dichos aprendizajes. Este vínculo entre la cultura deportiva y las emociones, también fue identificado en una investigación que analizó la percepción emocional de estudiantes universitarios del Grado en Ciencias del Deporte en la cátedra de Baloncesto (Mujica-Johnson y Jiménez, 2019). Estos datos coinciden con estudios que han indagado sobre las emociones en un contexto de educación intermedia (estudiantes entre 13 y 15 años) y educación secundaria (estudiantes entre 16 y 18 años) en Corea del Sur, el cual comprueba que la competencia motriz auto-percibida predice las emociones positivas para el bienestar subjetivo y el compromiso con la clase de EF (Jang, 2015; Jun, 2018; Park, 2012). En este sentido, el alumnado que pertenece al centro educativo que tiene una cultura de Baloncesto, debido a que tiene más aprendizajes previos del deporte, ha logrado más motivos que le susciten emociones positivas ante la UDB.

CONCLUSIONES

En base al objetivo del estudio se concluye que, según el género las alumnas y los alumnos aportan motivos comunes e independientes para explicar las emociones previas que perciben ante la UDB. De los motivos en común, destaca la presencia y

ausencia de preferencia hacia el Baloncesto. Mientras que en los motivos independientes, destaca el aprendizaje de valores interpersonales de algunas alumnas.

Según el centro educativo, se concluye que el alumnado de ambos centros señala motivos en común e independientes para explicar su percepción emocional ante la UDB. Los motivos en común hacen referencia a la preferencia y los aprendizajes previos en el Baloncesto. Mientras que en los motivos independientes, se hace una principal referencia al vínculo institucional con un club de Baloncesto.

APLICACIONES PRÁCTICAS

La transferencia que se propone para los hallazgos de este estudio al contexto de la clase de EF es la siguiente:

1. Conocer la percepción emocional previa del alumnado de 3º de la ESO antes del desarrollo de la EDB, puede permitir al profesorado realizar determinados ajustes en el desarrollo de las tareas de modo que pueda favorecer el aprendizaje motor, cognitivo y afectivo-social.

2. Identificar las emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo del alumnado de 3º de ESO antes del desarrollo de la UDB, puede permitir al profesorado utilizar estrategias socioafectivas que favorezcan la relación interpersonal del alumnado y la actitud positiva en la práctica del Baloncesto en EF.

3. Considerar la cultura deportiva del centro educativo y del alumnado, permitirá fomentar específicamente el respeto y la solidaridad del alumnado que presente un mejor desempeño motor en Baloncesto con respecto al alumnado que presente mayores dificultades en el aprendizaje. Así, favoreciendo también su autonomía, se les podría asignar parcialmente un rol de liderazgo co-educativo a través de un método de aprendizaje por grupos, con la finalidad de aportar un refuerzo pedagógico a quienes más dificultades presentan.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.
- Amado, D., García, T., Marreiros., López, J. y del Villar, F. (2015). Analysis of students' emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
- 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.
- Bisquerria, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Camacho, M. y 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.
- Canales-Lacruz, I. y Pina-Blanco, I. (2014). El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 122-136.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F. y López, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. (2005). Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza aprendizaje. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 80, 1-1.

- Comunidad de Madrid. (2015). *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.
- Daza, M. (2005). *Educación Física 3º E.S.O.* Sevilla: Wanceulen.
- 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.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(3) 23-32.
- Gutiérrez, L.M. y García, D. (2016). Aprendiendo a enseñar deporte: Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva. Barcelona: Inde
- Jang, B. (2015). The Relationships among Middle School Students Approach-Avoidance Temperaments, Emotion, and Engagement in Physical Education Classes. *Korean Society of Sport Psychology*, 26(3), 95-107.
- 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(Supl.), 175-182.
- Jun, M. (2018). The relationship between perceived learning environment and engagement in Physical Education: The multiple mediation effects of multidimensional competence, achievement goals, and emotions. *Korean Journal of Teacher Education*, 34(1), 143-163.
- Lao, J. (2007). *Programación de la Educación Física para 4º de E.S.O.* Sevilla: Wanceulen.
- Latorre, P. y Herrador, J. (1998). *Educación Física: 4º de E.S.O.* Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D. y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-20.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Mirallas, 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. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-100.
- Moreno, J. y Conte, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 43-52.
- Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N. y González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.
- Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: Revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.
- 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.
- Mujica-Johnson, F. y 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.
- Murillo, B., Julián, J., García-González, L., Abarca-Sos, A. y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y d los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 36(10), 131-143.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Park, J. (2012). The mediating roles of attitude toward Physical Education and achievement emotions in the relationships between teacher-student interactions, effort/persistence, and competence. *Korean Society of Sport Psychology*, 23(2), 25-39.
- 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

- Pérez, S., Rodríguez, A. y Sánchez, A. (2016). Baloncesto para todos: Unidad didáctica de baloncesto para 2º curso de educación secundaria obligatoria. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, 39, 72-91.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXXI.16058
- Quintero, M. y Sánchez, K. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 240-266.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, A. y Rocu, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de expresión corporal: estudio de casos en secundaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 40, 134-157.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, G., Lorenzo, L. y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en la investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, 37-45.