

Emociones, bienestar subjetivo y género en el aprendizaje de baloncesto en la formación docente: estudio de casos

Emotions, subjective well-being and gender in basketball learning in teacher education: a case study

Emoções, bem-estar subjetivo e gênero na aprendizagem do basquetebol na formação de professores: um estudo de caso

Felipe Mujica-Johnson ^{1*} , Fernando Serrano-Muñoz ² 

¹ Universidad de Chile, Chile.

² Universidad Santo Tomás, Chile.

* Correspondence: fmujica@live.cl

DOI: <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.231>

Recibido: 14/02/2023; Aceptado: 03/08/2023; Publicado: 27/12/2023

OPEN ACCESS

Sección / Section:

Análisis del rendimiento deportivo /
Performance analysis in sport.

Editor de Sección / Edited by:

Sebastián Feu
Universidad de Extremadura.

Citación / Citation:

Mujica-Johnson, F. & Serrano-
Muñoz, F. (2023). Emociones,
bienestar subjetivo y género en el
aprendizaje de baloncesto en la
formación docente: estudio de
casos. E-balonmano Com, 19(3),
231-242.

Fuentes de Financiación / Funding:

Los autores no han informado de
financiación.

Agradecimientos/
Acknowledgments:

Al estudiantado universitario
participante por su participación
desinteresada.

Conflicto de intereses / Conflicts of
Interest:

Todos los autores declaran no tener
ningún conflicto de intereses.

Resumen

El estudio narrativo de las emociones en la formación docente en Educación Física permite aproximarse a los significados personales y sociales asociados. El primer objetivo de esta investigación fue comprender en un contexto chileno los significados emocionales de estudiantes universitarios de Educación Física en su aprendizaje de baloncesto. En segundo lugar, se tuvo como objetivo interpretar dichos significados emocionales desde una perspectiva de género. Se utilizó una metodología cualitativa, interpretativa y fenomenológica. Participaron cuatro mujeres y siete hombres pertenecientes a la carrera universitaria de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada chilena de la Región Metropolitana. Los datos fueron recogidos por medio de diarios personales, los cuales se sometieron a un análisis de contenido deductivo-inductivo con el programa Atlas.ti 22. Los resultados muestran 14 categorías que se refieren a cuatro emociones positivas y seis emociones negativas para el bienestar subjetivo. Hubo nueve categorías compartidas y cinco separadas entre el género femenino y masculino. Se concluye que los significados reconocidos pueden servir para favorecer el bienestar subjetivo por medio de adecuaciones didácticas en el aprendizaje de baloncesto.

Palabras clave: Afectividad; deporte; ética; juego motor; Educación Física.

Abstract

The narrative study of emotions in Physical Education teacher training allows us to approach the associated personal and social meanings. The first objective of this research was to understand in a Chilean context the emotional meanings of university Physical Education students in their learning of basketball. Secondly, the objective was to interpret these emotional meanings from a gender perspective. A qualitative, interpretative, and phenomenological methodology was used. Four women and seven men from the Physical Education Pedagogy program at a private Chilean university in the Metropolitan Region participated in the study. The data were collected through personal diaries, which were subjected to a deductive-inductive content analysis with the Atlas.ti 22 program. The results show 14 categories referring to four positive emotions and six negative emotions for subjective well-being. There were nine shared and five separate categories between male and female gender. It is concluded that the recognized meanings can be used to favor subjective well-being by means of didactic adaptations in basketball learning.

Keywords: Affectivity; sport; ethics; motor play; Physical Education.

Resumo

O estudo narrativo das emoções na formação de professores de Educação Física permite-nos abordar os significados pessoais e sociais associados. O primeiro objectivo desta investigação era compreender, num contexto chileno, os significados emocionais dos estudantes universitários de Educação Física na sua aprendizagem do basquetebol. Em segundo lugar, o objectivo era interpretar estes significados emocionais a partir de uma perspectiva de género. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, interpretativa e fenomenológica. Quatro mulheres e sete homens de um diploma universitário em Pedagogia da Educação Física numa universidade privada chilena da Região Metropolitana participaram no estudo. Os dados foram recolhidos através de diários pessoais, que foram submetidos a uma análise de conteúdo dedutivo-indutivo com o programa Atlas.ti 22. Os resultados mostram 14 categorias referentes a quatro emoções positivas e seis emoções negativas para o bem-estar subjetivo. Havia nove categorias partilhadas e cinco separadas entre o sexo masculino e o feminino. Conclui-se que os significados reconhecidos podem ser utilizados para favorecer o bem-estar subjetivo através de adaptações didácticas na aprendizagem do basquetebol.

Palavras-chave: Afetividade; esporte; ética; jogo motor; Educação Física.

Introducción

En los últimos años las emociones han cobrado relevancia en el contexto educativo. Esta temática, desde una mirada epistemológica, ha sido considerada por importantes representantes de la teoría del aprendizaje, como Piaget (1973, 1977), Vygotsky (2000, 2009) y Ausubel (1963, 2002). Esta línea de investigación es relativamente novedosa en América Latina, sobre todo, en el área de la Educación Física (EF), lo cual se refleja en algunos estudios de revisión y reflexión que se han realizado sobre el tema (Bermúdez & Sáenz-López, 2019; Mujica-Johnson et al., 2017; Sáenz-López et al., 2020). Aquel contexto se relacionaría con el progreso epistemológico que existe en la región en torno a las teorías del aprendizaje y del currículum (Mujica-Johnson & Orellana, 2019). También se ha reconocido que los estudios de las emociones en EF a nivel global se han enfocado, mayoritariamente, en los estudiantes y, en menor medida, en el profesorado (Mujica-Johnson & Orellana, 2021). Aquello podría estar asociado al protagonismo que el enfoque constructivista le ha dado al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Olmedo & Farrerons, 2017).

El estudio de las emociones, en términos generales, ha sido abordado desde diferentes perspectivas académicas y científicas. Entre ellas, destaca la perspectiva etológica (LeDoux, 2000; Mora, 2013, 2017), psicológica (Diener et al., 2018; Maddux, 2018), pedagógica (Rebollo & Hornillo, 2010; Zembylas, 2019), etnológica (Bourdin, 2016; Calderón, 2014) y filosófica (Marina, 2009; Vendrell, 2012). Cabe destacar, que estas perspectivas, de uno u otro modo, también se pueden encontrar interconectadas. En este sentido, la perspectiva pedagógica, que es la principal línea de estudio de esta investigación, también incluye las aportaciones de las otras perspectivas. En concreto, este estudio pedagógico se enfoca, principalmente, en la influencia que tienen los procesos didácticos y culturales de EF en las emociones de las personas (Leisterer & Jekauc, 2019; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson & Jiménez, 2021). En este sentido, se diferencia de otros estudios pedagógicos que tienen una dirección contraria en torno a las mismas dimensiones de estudio, es decir, que se enfocan, principalmente, en la influencia de las emociones en los procesos didácticos y culturales de EF (Salgado-López, 2020; Salgado-López & Sánchez-Molina, 2021).

La investigación de las emociones sobre EF en procesos escolares o de formación docente ha tenido diferentes corrientes de investigación. Por un lado, se encuentra una mirada cualitativa enfocada, fuertemente, en los significados de la emoción (Leisterer & Jekauc, 2019; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson & Jiménez, 2021). Por otro lado, se encuentra una mirada cuantitativa enfocada en la intensidad y frecuencia de las emociones (Durán et al., 2015; Pic et al., 2019). Además, el estudio de las emociones en contextos de EF se ha centrado en dimensiones como el bienestar subjetivo (BS), el tipo de tarea motriz, el nivel escolar, el contenido didáctico, el género de las personas y otros factores de corte cultural (Camacho-Miñano & Aragón, 2014; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson, 2021; Niven et al., 2014; Timken et al., 2019). En estas líneas de investigación, se han logrado reconocer situaciones que favorecen o desfavorecen el BS (Mujica-Johnson, 2021; Pic et al., 2019); diferencias de género en la percepción

emocional y comprensión en torno a la influencia de factores culturales que desfavorecen al género femenino (Guijarro-Romero et al., 2019; Timken et al., 2019); situaciones emocionales complejas en función de las dificultades que tiene el alumnado en el aprendizaje de ciertos contenidos didáctico, como el caso de la natación, el fútbol, el baloncesto o el voleibol (Camacho-Miñano & Aragón, 2014; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson & Jiménez, 2021)

En la revisión de la literatura también se han reconocido estudios sobre la influencia de los procesos didácticos y culturales en las emociones del alumnado universitario en proceso de formación docente en la disciplina de EF. Martínez-Martínez & Valero-Valenzuela (2019), por medio de una revisión sistemática sobre este tipo de estudios, indicaron que existe una tendencia a los estudios cuantitativos sobre la intensidad emocional. Varios de ellos se enfocaron en la asociación entre emociones, aprendizaje motor y BS, donde el juego motor, el juego deportivo y la cooperación mostraron suscitar mayores emociones positivas para el BS (Gea et al., 2017; Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2014). También el tema del género ha sido relevante en los estudios sobre la intensidad emocional. La investigación de Gea et al. (2017), reconoce diferencias en la vivencia emocional según el género, donde el género femenino tuvo mayores intensidades que el masculino, lo cual fue atribuido a la posible influencia de estereotipos culturales de género. El estudio de Romero-Martín (2017), también obtuvo resultados similares, donde se encontraron diferencias entre el género femenino y masculino en torno a los juegos motores, lo cual también se asoció a posibles estereotipos de género. No obstante, en dicho estudio no se encontraron diferencias de género en otras prácticas motrices, lo cual también podría haberse explicado por cierto progreso cultural en torno a la igualdad de género.

Entre los estudios cualitativos sobre emociones en la formación docente de EF se encuentra el de Torrents et al. (2011), el cual indagó en un contexto español de aprendizaje en torno a la expresión corporal. En dicho trabajo se recogió la percepción emocional del alumnado por medio de diarios personales y narrativos aplicados en diferentes sesiones. A pesar de que la información aportada era eminentemente cualitativa, fue sometida a un análisis de contenido deductivo y transformada en estadística descriptiva, de modo que no se enfocó en los significados emocionales. Entre sus resultados este estudio destacó que se vivenciaron, principalmente, emociones positivas para el bienestar subjetivo. Además, las emociones lograron ser asociadas a ciertas tareas motrices específicas de la expresión corporal. Por otro lado, el estudio de Mujica-Johnson & Jiménez (2019), que indagó en un contexto español de aprendizaje de baloncesto, también recogió los datos con un diario personal y narrativo sobre las emociones positivas y negativas para el BS. Este estudio, a diferencia del anterior, sometió los datos a un análisis de contenido deductivo-inductivo, de modo que se enfocó en categorizar significados emocionales. Entre los significados que, según el estudiantado, habrían suscitado emociones positivas para el BS, destacan el participar en partidos de baloncesto, la buena competencia motriz, la percepción de aprendizaje personal y el trabajo colaborativo. En sentido contrario, entre los significados que habrían suscitado emociones negativas para el BS, estarían los momentos de incompetencia motriz, la poca dificultad de las tareas motrices, las tareas analíticas repetitivas y la derrota en los juegos de baloncesto.

Con base en lo expuesto anteriormente, esta investigación tiene como primer objetivo comprender en un contexto chileno los significados emocionales de estudiantes universitarios de EF en su aprendizaje de baloncesto. En segundo lugar, se tiene como objetivo interpretar los mismos significados emocionales desde una perspectiva de género.

Materiales y Métodos

La investigación fue desarrollada con un enfoque metodológico cualitativo (Flick, 2022), con un diseño interpretativo-fenomenológico (Ransom & Vlachopoulos, 2021) y de estudio de casos (Thomas & Myers, 2015). Esta metodología se ha seleccionado porque es idónea para realizar una aproximación a la calidad de la emoción o los significados que la componen. Las dimensiones principales del estudio son las siguientes tres: a) emociones positivas para el BS: alegría, entusiasmo, seguridad y diversión; b) emociones negativas para el BS: miedo, vergüenza, enfado y aburrimiento; c) género masculino; y d) género femenino. Los criterios principales para

seleccionar dichas emociones corresponden a que son emociones presentes en la literatura especializada y también a que se encuentran presentes en el instrumento utilizado para recoger los datos.

Participantes

Este estudio se desarrolló en una universidad privada de la Región Metropolitana de Chile, específicamente, en la cátedra de baloncesto de Pedagogía en Educación Física. Esta universidad fue seleccionada por motivos estratégicos, en cuanto a su ubicación, a su estructura curricular y al acceso de los investigadores. Entre los participantes se encuentran 11 estudiantes, cuatro de género femenino y siete de género masculino. El promedio de edad de los estudiantes es de 21,1 años (DT= 1,3). Del total de participantes, solamente un estudiante de género masculino había tenido experiencias de baloncesto en un club deportivo con una duración de cuatro años. El muestreo se conforma con mayor cantidad de estudiantes de género masculino, dado que en la cátedra también había superioridad de dicho género y no hubo más estudiantes voluntarias. Para efectos de los resultados es posible que aquella diferencia cuantitativa no tenga mayor intervención, ya que este es un estudio cualitativo que no se enfocará en la intensidad emocional. Por ello, el surgimiento de significados puede incluso ser mayor en un grupo de menor cantidad de personas. Es decir, que una persona puede aportar más significados que dos o más personas. En este sentido, lo más relevante serán las interpretaciones que haga cada estudiante de su vivencia emocional. Sin embargo, al haber mayor cantidad de estudiantes del género masculino también aumentan las posibilidades de que existan más significados emocionales. Aun así, el valor de los resultados es cualitativo, por lo que no es relevante de que en un grupo haya más o menos significados emocionales, sino que cada significado y categoría emergente tiene su propio valor. Por ello, no se consideró necesario eliminar a tres estudiantes para dejar la misma cantidad de estudiantes según el género.

Instrumentos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un diario personal (Torrents et al., 2011), realizando una aproximación narrativa al fenómeno emocional en un contexto de aprendizaje deportivo (Tamminem & Bennet, 2017). Dicho diario estaba compuesto por dos partes en función de las emociones que pudo haber vivenciado el estudiantado. La primera era para las emociones positivas para el BS, donde el estudiantado podía marcar si había vivenciado la alegría, el entusiasmo, la seguridad y/o la diversión. Posteriormente, el alumnado tenía que responder narrativamente la situación motriz específica de baloncesto en la que había sentido la emoción e indicar por qué pensaba que había sentido esa/s emoción/s. La segunda parte estaba enfocada en las emociones negativas para el BS, donde se podía marcar la percepción del miedo, el enfado, la vergüenza y el aburrimiento. Al igual que en la primera parte, el estudiantado tenía que señalar narrativamente la situación motriz de baloncesto donde se experimentó cada emoción marcada y el porqué de la emoción. La estructura y el contenido del diario fue tomado de Mujica-Johnson (2020), quien sometió el instrumento a una validación por juicio de expertos. Tras la aplicación del instrumento se lograron recoger 74 registros de los diarios.

Procedimiento

El trabajo de campo comenzó en la comunicación con la dirección de la carrera profesional Pedagogía en Educación Física de la universidad seleccionada. A dicha dirección se le presentó el proyecto de investigación y se consiguió su autorización. Posteriormente hubo coordinaciones con el docente de la cátedra de baloncesto para seleccionar al estudiantado participante del estudio, quien voluntariamente firmó un consentimiento informado. Una vez completados los aspectos formales del estudio, los estudiantes comenzaron a completar su diario al final de sus clases en un periodo de dos meses que incluyó ocho sesiones. Es importante señalar que el aprendizaje de baloncesto fue parcialmente orientado por fundamentos de la enseñanza comprensiva del deporte, dando importancia a los componentes cognitivos del aprendizaje deportivo (García-López et al., 2019; Harvey et al., 2020). Así, en esta cátedra el alumnado debía lograr aprendizajes en torno a las habilidades motrices específicas y a la táctica del baloncesto para comprender el juego. Los diarios fueron transcritos a un formato digital por dos personas que colaboraron voluntariamente con el estudio.

Análisis de contenido

Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis de contenido deductivo-inductivo, el cual se caracteriza por tener macro-categorías establecidas a partir del marco teórico y previo al trabajo de campo. La primera macro-categoría es emociones positivas para el BS (EPBS) y la segunda es emociones negativas para el BS (ENBS). Esas macro-categorías representarían la parte deductiva del análisis. La parte inductiva sería las categorías o códigos que emergen de los significados identificados en los diarios personales. Las categorías emergentes son establecidas por los codificadores y surgen de las siguientes etapas: a) lectura de los diarios; b) selección de citas con contenido relevante en función de los objetivos del estudio; c) conceptualización de las citas en códigos libres; y d) asociación de códigos libres en función de su contenido y generación de categorías. Aquellas categorías emergentes luego son asociadas a las macro-categorías y también son analizadas en función del género del estudiantado. Para este proceso se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión 22.

Para garantizar el rigor metodológico de esta investigación cualitativa, se utilizó un diario personal que fue sometido a un estudio piloto el año 2018 (Mujica-Johnson & Jiménez, 2019) y fue sometido a un juicio de experto sobre su contenido con tres especialistas en educación deportiva e investigación cualitativa el año 2019 (Mujica-Johnson, 2020). También se aplicó una triangulación de datos, la cual consistió en establecer la frecuencia temporal y personal, con la finalidad de mostrar la presencia de las categorías en la información recogida. La frecuencia temporal responde a la cantidad de veces que se hizo alusión a la categoría y la frecuencia personal es la cantidad de estudiantes que se refirieron a la categoría. Se realizó una justificación de los resultados con citas textuales de los/as participantes y una validez comunicativa (Aguilar & Barroso, 2015; Fraile, 2018). Además, en el análisis de contenido se aplicó una fiabilidad Inter observadores por medio de una concordancia consensuada (García-Fariña et al., 2016), donde dos personas codificaron de forma simultánea, es decir, no hubo codificaciones por separado. Cabe destacar, que uno de los codificadores lideró el avance de aquel proceso y fue compartiendo la información con el otro codificador que iba retroalimentando el proceso. En este sentido, se tuvo como principio que ambos codificadores estuvieran de acuerdo con el significado establecido para las categorías.

Resultados

Los hallazgos del estudio contienen dos macro-categorías y 14 categorías emergentes. Siete de estas categorías pertenecen a la macro-categoría EPBS y siete a la macro-categoría ENBS. En la Tabla 1 se pueden apreciar los códigos pertenecientes a EPBS, las emociones que suscitó cada categoría, así como la frecuencia temporal y personal de las citas. Estas frecuencias no reflejan la importancia de una categoría, sino que su intensidad reflejada en la cantidad de personas que contribuyeron a ella y la cantidad de veces que se manifestó.

Tabla 1. Categorías emergentes de EPBS.

Categorías	Emociones percibidas	FT	FP
Logro motriz	Entusiasmo, seguridad, alegría y diversión	43	11
Aprendizaje motor	Entusiasmo, seguridad, alegría y diversión	15	6
Juego colaborativo	Entusiasmo, seguridad, alegría y diversión	15	6
Realidad de juego	Entusiasmo, seguridad, alegría y diversión	12	6
Valores morales	Entusiasmo, seguridad, alegría y diversión	9	4
Competitividad	Entusiasmo, alegría y diversión	8	5
Retroalimentación	Entusiasmo y seguridad	4	2

Fuente: Elaboración propia. FT: Frecuencia temporal. FP: Frecuencia personal.

A continuación, se expondrá el significado y una cita representativa de cada categoría emergente o código de la Tabla 1. La categoría *logro motriz* hace referencia a las ejecuciones técnicas y tácticas exitosas de baloncesto, en función del desempeño motor de cada estudiante. Una cita representativa es esta: “me sentí segura en la mayoría del juego, ya que pude avanzar sin mirar el balón más seguido. También por tener una toma de decisión al momento de ver hacia dónde me desplazaba” (E2). La categoría *aprendizaje motor* se refiere al reconocimiento del alumnado de un progreso en sus habilidades motrices técnicas y tácticas, como se expresa en la cita: “sentí alegría, entusiasmo y seguridad, porque el dribling cada vez me está saliendo mejor, también el manejo del balón sin tener que mirarlo, por lo menos cuando practico dejo de mirar el balón y visualizo la cancha para moverme y hacer la bandeja” (E5). La categoría *juego colaborativo* hace referencia a los procesos de comunicación para lograr objetivos que se viven en los partidos o los juegos motores asociados al básquetbol. Una cita de la categoría anterior: “al jugar en equipo la forma de juego cambió, la toma de decisiones es diferente y se generó más conocimiento y comunicación de equipo” (E1).

La categoría *realidad de juego*, representa las actividades competitivas de baloncesto con que son globales, dinámicas y lúdicas, como se indica en la cita: “tuve alegría y diversión al momento de comenzar la realidad de juego, ya que al jugar colectivamente se vuelve más dinámico y más entretenido” (E1). La categoría *valores morales* hace referencia al esfuerzo, la solidaridad y la perseverancia, los cuales eran valores que estaban implícitos en los significados emocionales. A modo de ejemplo de aquella categoría de valores, se muestra la siguiente cita: “sentí seguridad al interactuar con mis compañeros hoy. Al final de la clase (3 vs 3) pudieron progresar más rápido gracias a consejos y correcciones del profe, con un poco de mi ayuda” (E8). La categoría *competitividad* representa el espíritu deportivo o de lucha que está implícito en el baloncesto y sus diferentes manifestaciones motrices en torno a la realidad de juego, como se expresa en esta cita: “entusiasmo y diversión los sentí al momento del partido, ya que siempre me ha gustado la rivalidad y me provoca las dos emociones anteriormente señaladas” (E4). La categoría *retroalimentación* representa los procesos de evaluación formativa durante el aprendizaje de baloncesto, como se refleja en la siguiente cita: “sentí entusiasmo y seguridad, por que es un deporte que me cuesta, pero que a su vez siento que voy mejorando, hoy en la actividad de 3 contra 2 pude sentirme más segura. El profesor destacó una acción que realicé y me hizo sentir bien, luego en el cambio de roles también me resultaron acciones que pude realizar y eso me hace estar más seguro en la clase” (E9).

Con respecto a la macro-categoría de ENBS, en la Tabla 2 se exponen sus códigos o categorías emergentes, incluyendo también las emociones involucradas, su frecuencia temporal y su frecuencia personal.

Tabla 2. Categorías emergentes de ENBS.

Categorías	Emociones percibidas	FT	FP
Fracaso motriz	Miedo, inseguridad, vergüenza, frustración, aburrimiento y enfado	28	8
Accidentes	Miedo y enfado	4	3
Desigualdad física-motriz	Enfado y aburrimiento	2	2
Incomodidad táctica	Aburrimiento	2	1
Escaso tiempo de partidos	Enfado y aburrimiento	1	1
Exclusión de las jugadas	Enfado y aburrimiento	1	1
Monotonía	Aburrimiento	1	1

Fuente: Elaboración propia. FT: Frecuencia temporal. FP: Frecuencia personal.

Al igual como se hizo anteriormente, se expondrá el significado de las categorías de la Tabla 2 y una cita representativa. La categoría *fracaso motriz* hace referencia a los errores técnicos y tácticos realizados durante las actividades de baloncesto, así como a la posibilidad de cometer errores o no poder desempeñar las tareas adecuadamente. Una cita representativa es la siguiente: “sentí enfado cuando me daban un pase y no podía resolver de una buena manera, me la quitaban o ejercía una mala decisión. El aburrimiento lo sentí cuando no me encontraba

conmigo mismo, no estaba muy concentrado, y eso se veía reflejado en el juego” (E10). La categoría *accidentes* se refiere a las posibilidades de sufrir una lesión física y a las lesiones físicas que podían agravarse durante la práctica de baloncesto, como, en parte, se indica en la cita: “en lo personal, tanto al saltar para encestar o desplazarme, tengo el miedo constante de pisar mal o resbalarme y caer mal con las rodillas” (E5). La categoría *desigualdad física-motriz* representa las diferencias morfológicas, de condición física y de habilidades motrices que existen entre el estudiantado, como se indica en esta cita: “en la practica 3 vs 3 y cuando jugamos, más que enfado, sentí un poco de frustración por perderme los puntos, esto porque me apuraba mucho o quedaba mal ubicada, porque mis compañeros lanzaban el balón muy alto y por altura no alcanzo ni a tocarla, lo que les favorecía a ellos a la hora de hacer los puntos” (E3).

La categoría *incomodidad táctica* hace referencia al desagrado de jugar en una posición de baloncesto específica que no es la preferida, lo cual se indicó así: “por otro lado, jugar de poste no me gusta, me encuentro motivado en el partido y concentrado, pero realmente no me siento cómodo jugando en esa posición, ya que mi lugar siento que es ser alero y que ahí es donde saco mi potencial” (E7). La categoría *escaso tiempo de partidos*, hace referencia a la incomodidad con el tiempo destinado a la realidad de juego de baloncesto, como se ve en la cita: “sentí enfado y aburrimiento, ya que jugamos un partido con muy poco tiempo” (E2). La categoría *exclusión de las jugadas*, se refiere a la invisibilización y falta de incorporación de una de las estudiantes en las acciones de un equipo de baloncesto, lo cual se expresó así: “sentí enfado y aburrimiento, ya que había momentos en que me encontraba desmarcada y no me lanzaban el balón” (E2). La categoría *monotonía* hace referencia a las tareas analíticas que demandan la repetición de acciones motrices técnica, como se indica en esta cita: “al momento de lanzar al aro y al ser ensayo y error comienza a aparecer el aburrimiento” (E1).

A continuación se hará referencia a los resultados desde la perspectiva de género. Hubo nueve categorías que fueron compartidas por ambos géneros, es decir, que hombres y mujeres contribuyeron con citas para su conformación. Estas categorías se muestran en la Figura 1.

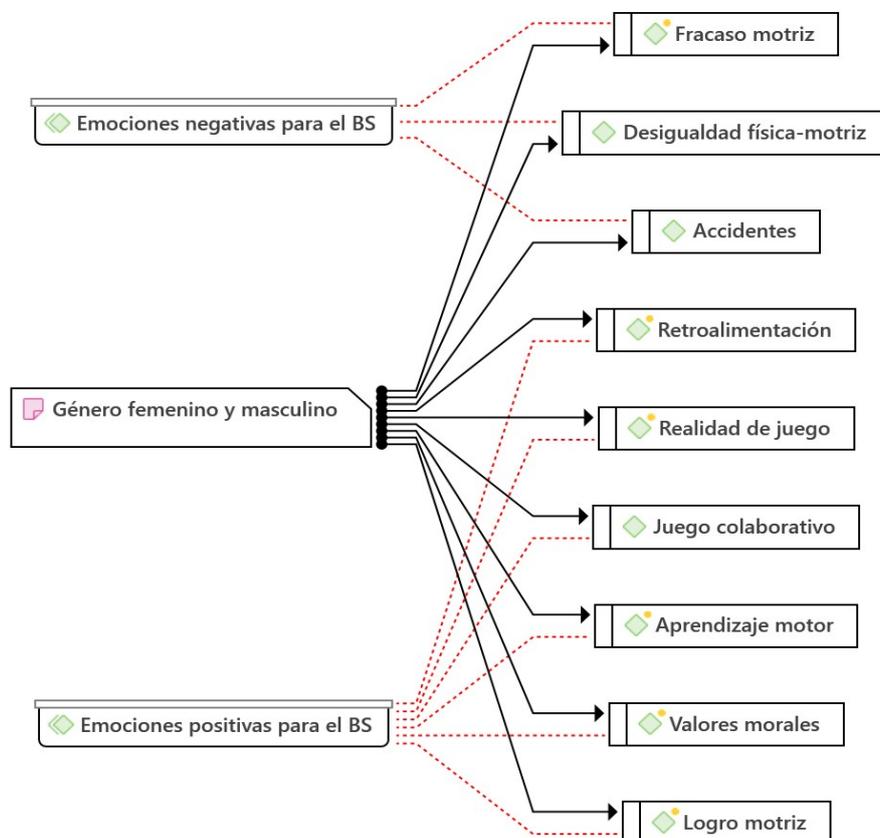


Figura 1. Categorías compartidas entre el género femenino y masculino.

De las cinco categorías restantes, dos pertenecen al género masculino y tres al género femenino. Estas relaciones se pueden apreciar en la Figura 2.

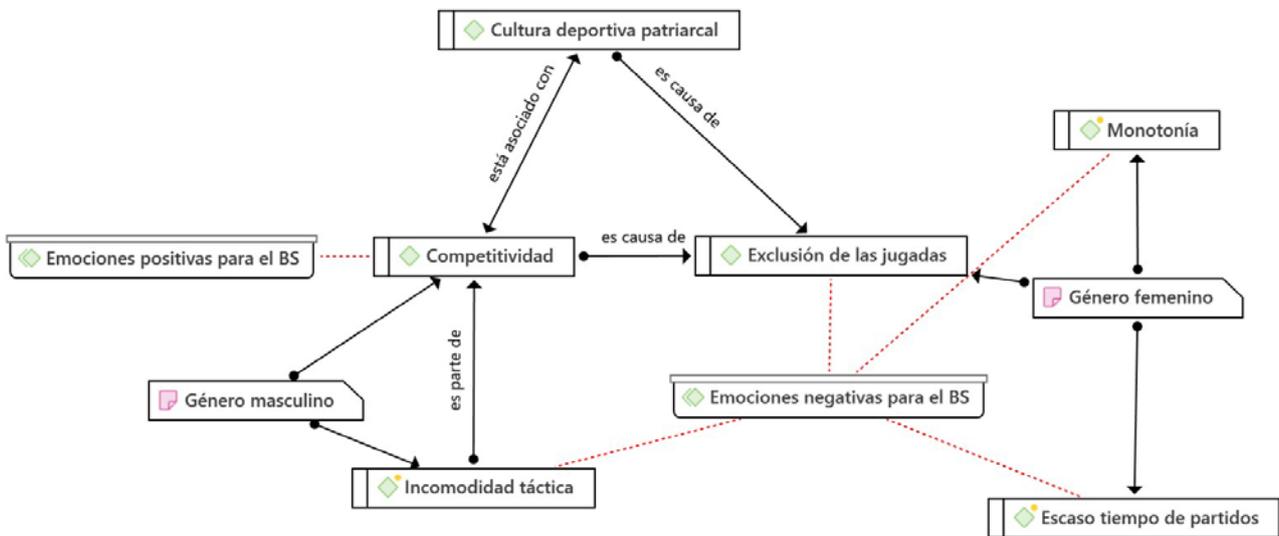


Figura 2. Categorías separadas entre el género femenino y masculino.

Como se puede apreciar en la Figura 2, el género masculino se asoció exclusivamente a la competitividad, lo cual puede ser entendido como una causa de la exclusión de las jugadas, categoría que apareció exclusivamente en el género femenino.

Discusión

En este apartado se discutirán los resultados de la investigación, teniendo en cuenta inicialmente el primer objetivo que es comprender en un contexto chileno los significados emocionales de estudiantes universitarios de EF en su aprendizaje de baloncesto. El logro motriz se reconoció como una categoría que suscitó emociones positivas para el BS, mientras que el fracaso motriz habría suscitado emociones negativas para el BS. De acuerdo con la teoría del Sistema de Memoria del Yo (SMY) (Conway, 2005; Talarico, 2022), estas emociones habrían estado afectadas por los recuerdos de las experiencias deportivas similares del pasado y por las metas que cada estudiante habría tenido en su aprendizaje de baloncesto. Sobre todo, porque las emociones positivas para el BS reflejan un acercamiento a las metas que se esperan lograr y, en sentido contrario, las emociones negativas para el BS reflejarían un distanciamiento de aquellas metas ideales (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Mujica-Johnson et al., 2018). Según esta teoría del SMY, las experiencias con contenido emocional positivo o negativo para el BS también serían relevantes en las futuras actividades motrices y deportivas de cada estudiante que participó en el estudio, sobre todo, las más asociadas al baloncesto. Esto también lo confirma el estudio de Slavich et al. (2022), que reconoció la influencia de las experiencias de béisbol emocionalmente positivas para el BS en las expectativas de las futuras actividades deportivas de dicho deporte. Otra investigación realizada en Madrid sobre el aprendizaje de baloncesto en un contexto universitario, específicamente, con estudiantes de género femenino y masculino que estudiaban el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, también reconocieron las mismas relaciones emocionales en torno al logro y al fracaso motriz, denominándoles buen desempeño motriz y errar en la tarea motriz (Mujica-Johnson y Jiménez, 2019).

El juego colaborativo que, en buena parte, se basa en el trabajo en equipo, se mostró como una categoría que suscitaba emociones positivas para el BS. Tamminem & Bennet (2017) han argumentado ampliamente que las emociones no son fenómenos aislados como una isla, sino que son fenómenos sociales que han de ser comprendidos y estudiados en función de dicha complejidad. Dichas autoras, en el marco de la teoría social funcional de la emoción en

el deporte, han señalado que durante la práctica deportiva las personas pueden favorecer intencionalmente las emociones de sus compañeros/as de equipo, lo cual podría influir sobre los resultados de la competencia. Según Friesen et al. (2013), existen diferentes teorías que explican la regulación emocional a nivel interpersonal, como la regulación intencionada para favorecer el rendimiento deportivo, para favorecer vínculos sociales o con fines hedónicos o de bienestar subjetivo. En el caso de las emociones positivas para el BS asociadas al juego colaborativo, parece ser más probable que haya existido una regulación interpersonal vinculada al logro motriz o al rendimiento en las actividades de baloncesto, entendiendo que fue una de las categorías que surgió también asociada a la misma macro-categoría de emociones. El aprendizaje por medio de situaciones jugadas suele ser relevantes en los modelos que dan énfasis en la táctica, los cuales se caracterizan por promover el disfrute (Gamero-Portillo et al., 2022).

En este momento se comienza a discutir teniendo en cuenta el segundo objetivo del estudio, que es interpretar los significados emocionales desde una perspectiva de género. Reforzando que las emociones son también fenómenos socioculturales (Leisterer & Jekauc, 2019; Timken et al., 2019), los resultados desde la perspectiva de género muestran que hay ciertas desigualdades de género que se manifiestan en el aprendizaje de baloncesto. A diferencia de la narración de los hombres, una mujer señaló sentir emociones negativas para el BS frente a la exclusión que sufrió en algunas situaciones de realidad de juego. Dicha exclusión la estudiante la asocia a su menor condición física y motriz, lo cual también estaría asociado con las metas competitivas que se presenta en el aprendizaje de baloncesto. La hegemonía masculina en el deporte, los estereotipos de género que perjudican a las mujeres y su vínculo con las emociones han sido descritos en diferentes estudios (Adriaanse, 2019; Camacho-Miñano & Aragón, 2014; Mujica-Johnson, 2020; 2021; Pang et al., 2022; Sveinson et al., 2022). Este contexto cultural de corte patriarcal favorecería un vínculo histórico del género masculino con la actividad deportiva (Chihuailaf-Vera et al., 2022), lo cual también explicaría que solamente este género se haya asociado a categorías que ponen bastante énfasis en el espíritu competitivo. Para explicar lo anterior se ha considerado necesario aludir a la cultura deportiva patriarcal, la cual ha promovido estereotipos de género que, de algún modo, ha perjudicado el desarrollo deportivo del género femenino (Díaz-Vásquez et al., 2023). Por lo tanto, cuando se generan situaciones de realidad de juego de baloncesto es probable que las personas que tienen menor nivel de competencia motriz sean más excluidas de las jugadas. Y, dado el contexto cultural, muchas mujeres pueden estar en esa condición de menor competencia motriz. A pesar de que en este estudio la exclusión de las jugadas se asoció exclusivamente al género femenino, también es un fenómeno que puede darse en el género masculino. Sobre todo, porque la categoría de fracaso motriz fue compartida por ambos géneros, siendo la que tuvo mayor cantidad de emociones negativas para el BS y mayor frecuencia de esa macro-categoría. Y, justamente, el fracaso motriz con base en errores en el juego de baloncesto es uno de los motivos que pueden explicar la exclusión intencionada de ciertas personas en las jugadas. Asimismo, como se decía anteriormente y se aprecia en la Figura 2, el espíritu competitivo al suscitar el deseo de ganar puede generar la mayor interacción entre el estudiantado que tiene mejor nivel de competencia motriz técnica y táctica.

Conclusiones

Con relación al primer objetivo de investigación, comprender en un contexto chileno los significados emocionales de estudiantes universitarios de EF en su aprendizaje de baloncesto, se puede concluir que el estudiantado asocio significados a sus emociones positivas y negativas para el BS. En el caso de las emociones positivas, se aprecia que las metas y expectativa motrices fueron relevantes, así como las interacciones interpersonales y el espíritu competitivo o de lucha del deporte. Por el lado de las emociones negativas, también se encontrarían implícitos algunos significados en torno a las metas o expectativas de logro, pero, específicamente, reflejando un alejamiento entre el estado motriz real y el ideal. En estas categorías también se manifestaron características indeseadas sobre la participación en las tareas motrices de baloncesto.

En función del segundo objetivo, se lograron reconocer aspectos comunes y diferenciadores entre el género femenino y masculino. Entre los comunes se encuentran los resultados motrices, las tareas globales de realidad de juego, la presencia de valores morales y la desigualdad física-motriz entre el estudiantado. Entre los aspectos diferenciadores, el género masculino estaría asociado a la reivindicación del espíritu competitivo del baloncesto, mientras que el género femenino se vincularía con la exclusión durante el juego. Estas últimas relaciones no serían ajenas al contexto cultural del deporte, que ha sido históricamente patriarcal o dominado por los hombres. Los significados identificados en este estudio pueden servir para elaborar adecuaciones didácticas que favorezcan el bienestar subjetivo durante el aprendizaje de baloncesto.

Aplicaciones prácticas

Como aplicaciones prácticas, se sugerirán algunas acciones pedagógicas que favorezcan las emociones positivas para el BS y reduzcan las emociones negativas para el BS en el aprendizaje de baloncesto. En primer lugar, se consideraría adecuado promover los modelos pedagógicos del deporte que dan preferencia a las tareas globales, dinámicas y lúdicas para el aprendizaje técnico y táctico. Por ejemplo, el modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte y el modelo de Educación Deportiva. En segundo lugar, se sugiere incorporar en los procesos de aprendizaje de baloncesto algunos objetivos orientados a la educación en valores morales y a las competencias sociales e interpersonales. Para apoyar al género femenino que, por motivos culturales, puede encontrarse en desventaja motriz, se sugiere prevenir que las situaciones de realidad de juego quedan muy desequilibradas desde la perspectiva de la competencia motriz. A su vez, incluir esporádicamente instrucciones que favorezcan la inclusión durante el juego. Estas aplicaciones prácticas han de ser consideradas con una mirada flexible y crítica, dado que en futuros estudios requieren ser estudiadas con rigurosidad.

Author Contributions: “Conceptualización, F.M.; Metodología, F.M y F.S.; Trabajo de campo: F.S; Análisis de contenido, F.M y F.S.; Resultado y discusión: F.M y F.S; preparación del manuscrito, F.M.; Redacción - revisión y edición, F.M y F.S”. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Adriaanse, J. A. (2019). *The influence of gendered emotional relations on gender equality in sport governance*. *Journal of Sociology*, 55(3), 587-603. doi:10.1177/1440783319842665
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ausubel, D. G. (1963). Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning. *Journal of Teacher Education*, 14(2), 217-222. <https://doi.org/10.1177/002248716301400220>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- 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.
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67), 55-74.
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- 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. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Chihuailaf-Vera, L., Mujica-Johnson, F. N., & Concha-López, R. F. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Conway, M. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.00511>.
- Conway, M., & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of auto-biographical Memories the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.2.261>

- Díaz-Vásquez, P., González-Robles, C., Ramírez-Rojas, J., & Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51–64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1-49.
- Durán, 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. Sage.
- Fraile, A. (2018). *Investigar y enseñar en Educación Física. Hacia un proceso democratizador*. Kinesis.
- Friesen, A. P., Lane, A. M., Devonport, T. J., Sellars, C. N., Stanley, D. N., & Beedie, C. J. (2013). Emotion in sport: considering interpersonal regulation strategies. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 139-154. doi:10.1080/1750984x.2012.742921
- Gamero-Portillo, M. G., GarcíaCeberino, J. M. Rodríguez-Rocha, J., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2022). Estudio de tres programas de intervención para la enseñanza del baloncesto en edad escolar. Un estudio de casos. *Ebalonmano.Com. Revista de Ciencias del Deporte*, 18(2), 127-148
- García-Fariña, A., Jiménez, F., & Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.
- García-López, L., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019) Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931>
- Gea García, G., Alonso Roque, J. I., Rodríguez Ribas, J. P., & Caballero García, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269–283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i41.1269>
- Harvey, S., Gil-Arias, A., & Claver, F. (2020). Effects of teaching games for understanding on tactical knowledge development in middle school physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1369-1379. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03189>
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in Physical Education. A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- 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). Routledge.
- Marina, J. A. (2009). *El laberinto sentimental*. Anagrama.
- Martínez-Martínez, F., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en Educación Física: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 91-96.
- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor. Ciencias, Pensamiento y Cultura*, 189(759), 1-6. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se aprende aquello que se ama*. Alianza.
- Mujica-Johnson, F. (2020). *Percepción emocional del alumnado de educación secundaria obligatoria durante la práctica de baloncesto en la asignatura de Educación Física* [Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.65809>.
- Mujica-Johnson, F. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 41, 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Mujica-Johnson, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 160-174. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
- Mujica-Johnson, 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Mujica-Johnson, F., & Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>

- Mujica-Johnson, F., Orellana, N., & 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. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mujica-Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N. D. C., & Concha-López, R. F. (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., & Orellana, N. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 910-914. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80750>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524863>
- Olmedo, N., & Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.
- Pang, B., Tse-Shang Tang, D. & Law, S. (2022). Trans*, female bodybuilding and racial equality: narratives from a Hong Kong Chinese gender-fluid bodybuilder. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2030699>
- Piaget, J. (1973). The affective unconscious and the cognitive unconscious. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 27, 249-261.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking Press.
- 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. <https://doi.org/10.6018/cpd.343901>
- Ransom, B., & Vlachopoulos, D. (2021). El significado de las declaraciones de misión para la práctica escolar y el desarrollo profesional: un análisis fenomenológico interpretativo. *Educación*, 57(1), 49-63. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1126>
- Rebollo, M., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Romero-Martín, M. R., Gelpi-Fleta, P., Mateu-Serra, M., & Lavega-Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67) 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>
- Saenz-López, P., Duque, V. H., Almagro-Torres, B. J., & Conde, C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(1), 73-84. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/508>.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Salgado-López, J. I. (2020). *Contacto y emociones en la educación física y el deporte. Factores didácticos para optimizar un aprendizaje inclusivo*. Wanceulen.
- Salgado-López, J. I., & Sánchez-Molina, J. A. (2021). Contacto y emociones en la enseñanza de deportes sociomotrices de colaboración-oposición a futuros docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 62-82. <https://doi.org/10.6018/cpd.434541>
- Slavich, M., Hungenberg, E., Martin, T., Williams, D., & Reifurth, K. (2022). Going back to the ballgame: memories of previous baseball experiences. *Managing Sport and Leisure*, 27(4), 397-415. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1809499>
- Sveinson, K., Taylor, E., Keaton, A. C., Burton, L., Pegoraro, A., & Toffoletti, K. (2022). Addressing Gender Inequity in Sport Through Women's Invisible Labor. *Journal of Sport Management*, 36(3), 240-250. <https://doi.org/10.1123/jsm.2021-0229>
- Talarico, J. (2022). Replicating autobiographical memory research using social media: a case study. *Memory*, 30(4), 429-440. <https://doi.org/10.1080/09658211.2021.1903040>
- Tamminen, K. A., & Bennett, E. V. (2017). No emotion is an island: an overview of theoretical perspectives and narrative research on emotions in sport and physical activity. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(2), 183-199. doi:10.1080/2159676x.2016.1254109
- Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. SAGE.
- Timken, G., McNamee, J. y 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412.
- Vygotsky, L. (2000). Psicología concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>
- Vendrell, Í. (2012). La ética de las emociones de Francisco Brentano. *Anuario Filosófico*, 45(1), 145-173.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Crítica.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 15-29.