



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL APOORTE DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Doctorando en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Universidad Politécnica de Madrid. España.

Email: fmujica@live.cl

Web: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

RESUMEN

Las emociones tienen un lugar importante en la construcción social del aprendizaje motriz, ya que influyen en los procesos cognitivos de la atención, la memoria y la motivación. Los objetivos de este ensayo son describir la implicancia de las emociones en el aprendizaje motriz y analizar la función pedagógica de la evaluación cualitativa en el abordaje de la dimensión emocional. Entre las técnicas de evaluación cualitativa que se consideran, se encuentra el diario de aprendizaje y las entrevistas. Esta valoración es importante para el ámbito educativo, porque las emociones dependen de los pensamientos y viceversa, por lo que es indispensable comprender el sentir del alumnado desde su percepción subjetiva de la realidad. Se concluye que es fundamental utilizar estas técnicas para entender los significados subyacentes de las emociones y poder elaborar estrategias de acción personalizadas que ayuden al alumnado a pensar en forma positiva y además contribuir a su desarrollo moral, para que aprenda a comprender las situaciones menos agradables o beneficiosas con empatía y comprensión social. A su vez, el profesorado podrá reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y mejorar los aspectos personales o didácticos que producen malestar subjetivo injustificado en los aprendices.

PALABRAS CLAVE:

Educación formal; docencia; aprendizaje motriz; afectividad; interacción social.

INTRODUCCIÓN.

Las emociones siempre han estado presentes como un componente esencial en el vivir del ser humano, pero ha habido importantes pensadores en la historia que las han desvalorizado, formulando argumentos a favor de la separación de la razón con la emoción, como el filósofo platón y los pitagóricos de la antigua Grecia, defensores del dualismo (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007) o el filósofo René Descartes, que introdujo en la época moderna el dualismo entre la mente y el cuerpo, considerando que la mente se rige por la razón, la cual se considera innata y el cuerpo por las leyes de la realidad física, por lo tanto cuerpo y mente son dos realidades paralelas que se rigen por leyes diferentes (Grzib, 2002). Esta forma de entender las facultades del ser humano ha tenido una gran influencia en el ámbito científico y educativo, promoviendo no solo que el sistema emocional fuese considerado un ciudadano de segunda clase debajo de las ideas en la república del conocimiento, sino que debía ser expulsado como persona non grata (Jauregui, 2000). Una interpretación dualista sobre el funcionamiento de la mente y el cuerpo, es consecuente con una educación que evita ocuparse de lo que las personas sienten cuando se encuentran en los procesos de aprendizaje escolar, puesto que es un factor subjetivo que no tiene mayor relación con el currículum y los objetivos de la clase, es más, si alguien se llegase a sentir mal durante la clase, sería un problema que está fuera del alcance pedagógico, debiendo ser abordado en otro lugar y por profesionales que hayan estudiado el tema.

En contraposición al pensamiento dualista, otros importantes pensadores han señalado que la mente es indisociable de la razón, como Aristóteles, quien señalaba que toda afección del alma está acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma. Además, entiende que las dos dimensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad, por lo que las emociones poseen elementos racionales como creencias y expectativas (Casado y Colomo, 2006). Para explicar la relación que existe entre la mente y el cuerpo, el filósofo Spinoza, argumentó que ambas están originadas por la misma sustancia, de modo que surgían en paralelo, imitándose mutuamente y de manera completa en sus diversas manifestaciones (Damasio, 2005). Otros argumentos fueron introducidos por el filósofo empirista David Hume, quien decía que las percepciones de la mente humana se reducen a las impresiones y las ideas, entre las primeras se encuentran las sensaciones, pasiones y emociones, las cuales penetran con más fuerza y violencia (Hume, 2001). Posteriormente y hasta la actualidad, se han desarrollado significativos aportes científicos que demuestran la unión que existe entre la mente y el cuerpo, principalmente desde la neurociencia se ha trazado el mapa de la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje, además de la unión fundamental entre el sentir, el hacer y el pensar (Jensen, 2004). Las emociones desde la teoría de apreciación cognitiva, son consideradas como el producto de la razón, porque se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas, en efecto, el modo que la persona evalúa un suceso, determina su forma de reaccionar emocionalmente (Lazarus, 2000). Debido a esto, todo depende de lo que la persona pensó en el momento de recibir un estímulo para que el resultado emotivo sea distinto (Esquivel, 2005). Esta fase del proceso emocional, es la que justifica la importancia de la evaluación cualitativa, la cual permitirá indagar en los significados subjetivos que los escolares han construido a partir de sus

experiencias y que son atribuidos al proceso de valoración cognitiva en el aprendizaje.

La emoción es la respuesta de un complejo proceso mental, el cual es considerado como multidimensional, ya que existe como sentimiento subjetivo, como reacción biológica, como agente intencional y como fenómeno social, componentes que se encuentran interrelacionados y coordinados. Los sentimientos subjetivos de la emoción, hacen sentir a la persona de un modo particular, ya que tienen un significado personal y dependiendo de la intensidad y/o calidad de la importancia del significado, determinará el modo en que se siente y experimenta la emoción a nivel subjetivo. Este aspecto sentimental de la emoción, se encuentra enraizado en procesos cognitivos o mentales (Reeve, 2010). El componente subjetivo de la emoción, representa la complejidad de abordar las emociones en el ámbito educativo, ya que una misma emoción puede tener múltiples significados, los cuales deben ser valorados desde un punto de vista pedagógico. Una de las clasificaciones más conocidas es la que otorga un valor positivo o negativo a las emociones, según se favorezca o se desfavorezca el bienestar (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). Desde una mirada pedagógica, esta valoración resultaría insuficiente, por su carácter reduccionista y estandarizada, debido a que fue creada en base a un aspecto psicológico que no considera los aspectos filosóficos de la educación, como el desarrollo moral del alumnado. Para mejorar la comprensión de este planteamiento, se hará referencia a dos situaciones en la clase de Educación Física (EF, en adelante) en donde un alumno siente diversión: a) el alumno X cuando corrió y salto durante la clase sintió mucha diversión, por lo que su emociionar es positivo para su bienestar subjetivo y también a nivel pedagógico, ya que al ser una emoción agradable, lo estimula en el desarrollo y valoración de la actividad; b) cuando todo el curso trotaba, el alumno J se tropezó y cayó al suelo, lastimándose la muñeca, sin embargo, el alumno X sintió mucha diversión, lo cual sería positivo para su bienestar subjetivo, pero a la vez negativo desde el punto de vista pedagógico, ya que su sentimiento representa un pensar egoísta y una carencia de empatía con su compañero. Este es uno de los motivos por los que se ha señalado que la educación emocional debe ser enmarcada en la ética (Marina, 2005), ya que de lo contrario, si solo se considera la psicología positiva o la inteligencia emocional, se estaría desmoralizando las acciones (Prieto, 2018).

El tema que se aborda en este artículo teórico es de gran importancia para el profesorado de EF, ya que si se desea lograr una educación integral en esta asignatura, habría que considerar las competencias de la dimensión emocional, como la conciencia, la comprensión y la regulación emocional (Bisquerra 2005), con el fin de que el alumnado pueda establecer relaciones interpersonales de buena calidad o lograr un ajuste emocional en las situaciones conflictivas que acontecen antes, durante o después de la gestión de la clase de EF. Entre las competencias emocionales, la regulación emocional, sería la meta más compleja de este proceso, la cual juega un papel importante en el bienestar físico y psicológico de las personas, en el logro de metas y en la optimización de la personalidad (Koole, 2009). No obstante, para que la persona pueda lograr una adecuada regulación de sus emociones, necesita lograr una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se necesita una apropiada conciencia emocional (Samper-García, Mesurado, Richaud y Llorca, 2016). En base a los planteamientos mencionados, el profesorado de EF si quiere lograr un desarrollo integral de su alumnado, debiese comenzar desarrollando la conciencia

emocional, lo que implica percibir y comprender el significado de las emociones, aunque es preciso indicar que esto no siempre es posible. Es probable que en ocasiones las personas no puedan asociar sus emociones a situaciones específicas, ya que algunos motivos tienen su origen en las estructuras límbicas inconscientes del cerebro humano, las cuales no se encuentran asociadas con el lenguaje y, por ende, están mucho menos disponibles para la concientización y el informe verbal, en comparación a los que se originan en las estructuras del lenguaje y en la corteza cerebral, los cuales se encuentran fácilmente disponibles para nuestra conciencia, como las metas. Por lo tanto, no todos los motivos y las emociones que regulan el comportamiento humano son obvios o accesibles de inmediato a la conciencia (Reeve, 2010).

Este manuscrito, se realiza con el fin de contribuir a una educación física integral, por lo que en una primera parte se describe la implicancia que tienen las emociones en el aprendizaje motriz y cómo un enfoque mecanicista de la EF perjudica el desarrollo integral del alumnado. En la segunda parte del artículo, se analiza la función pedagógica de la evaluación cualitativa en el abordaje de las emociones durante el aprendizaje motriz.

1. UNA EDUCACIÓN FÍSICA CON SENTIDO SUBJETIVO.

Las emociones que surgen en el aprendizaje motriz tienen una lógica implícita, debido a que ocurren por una razón, que es preparar a la persona con una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas fundamentales de la vida, por lo que no existen las emociones “malas”, de modo que todas son benéficas porque dirigen la atención y canalizan el comportamiento hacia donde se requiere, dadas las circunstancias de lo que se enfrenta (Reeve, 2010). Por lo tanto, si un alumno valora lo que le solicita el docente como una amenaza, porque piensa que no es capaz, que sus compañeros se burlarán o que se realizará un daño que será muy perjudicial para su salud, se activarán emociones que le impulsarán a huir y evitar la situación, como el miedo. Como se ha señalado, las emociones siempre surgen con una función social, pero es responsabilidad de la educación valorar las emociones desde una perspectiva pedagógica, porque para educar moralmente a una persona, hay que preocuparse de su conducta, de su carácter, de sus valores, de su razonamiento y de sus sentimientos (Gómez, 2007).

La corporeidad del ser humano, funciona como un sistema integrado, en donde razón y emoción se encuentran comunicados, lo cual explica que “lo que sentimos depende de lo que pensamos, de la percepción y de la valoración que atribuimos a los comportamientos propios o ajenos y a los acontecimientos, es decir, a lo que pasa por nuestra cabeza” (Salmurri, 2015). Es por este motivo, que el profesorado tiene que aprender que las emociones son significativas, de modo que para el entendimiento del estado emocional del alumnado, se requiere indagar en la vivencia emocional por medio de técnicas de evaluación hermenéuticas, que permitan descubrir los elementos simbólicos que se encuentran implícitos, ya que como se ha mencionado, ellas no surgen para producir un efecto dañino, sino que para cumplir una función, como prepararse para la acción, delimitar el comportamiento futuro o regular la interacción social (López, 2016). Las emociones son la respuesta del mundo interno, de la individualidad del ser humano, por lo que

una de las principales tareas de una educación emocional en EF, es comprender los pensamientos, creencias, juicios morales o recuerdos, que significan el sentir del escolar, debido a que la “emoción no solo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, formando claramente parte de él, sino que además es un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo, en particular del ser humano” (Mora, 2013).

La EF del siglo XXI, tiene que entender la complejidad del aprendizaje motriz, trascendiendo la reproducción sin sentido de contenidos, para ser sustituida por la formación de un sujeto diferenciado que se relaciona a través de su pensamiento con lo que aprende, construyendo procesos de relación donde aparecen el compromiso y la curiosidad, aspectos emocionales que son esenciales para la motivación humana (González, 2009). Para estimular la curiosidad de los educandos, es preciso atraer su atención con estímulos novedosos y atractivos, ya que al producir emociones positivas para el aprendizaje, se activan neurotransmisores que intervienen en la motivación, la energía y la memoria, en consecuencia, mientras más placentera es la actividad que realiza el alumno, mejor se construye el aprendizaje (Mayorga, 2015). A su vez, el entorno educativo tiene una gran responsabilidad en las emociones que los escolares perciben, por ende la inteligibilidad sobre el nivel subjetivo de los procesos humanos no se reduce a lo individual, sino que integra la subjetividad social, la cual es una dimensión de los procesos y formas de organización, que frecuentemente ha sido sacrificada en pro de procesos más objetivos, sensibles a mediciones cuantitativas que crean la ilusión de lo concreto, tan asociada a la idea de control subyacente a toda la psicología moderna (González, 2009).

1.1. LAS EMOCIONES EN LAS CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE MOTRIZ

El aprendizaje en la clase de Educación Física se construye principalmente por medio de la motricidad, la cual reivindica el componente subjetivo inherente a las acciones del ser humano, proponiendo que “la potencia, y el movimiento es el acto, lo actual, la expresión de la motricidad, es el agente revelador de la intencionalidad” (Feitosa, 2000, p. 97). El movimiento que por tanto tiempo ha sido el elemento central de esta asignatura, sería una manifestación de la motricidad, el cual puede ser intencionado para “satisfacer necesidades de supervivencia, expresar emociones y creencias, asimismo, como un elemento de comunicación e interacción con el medio y con los sujetos que cohabita” (Benjumea, 2010, p. 33). El movimiento humano es un aspecto esencial de la Educación Física, ya que es uno de los principales medios por los cuales se consiguen los objetivos del currículo, no obstante, el movimiento cuando es comprendido como un acto humano lleno de afecto, sentido, significancia, cultura y experiencia, deja de ser un movimiento mecánico como el de cualquier objeto material sin conciencia, por lo que podríamos llamarlo motricidad, para diferenciarlo y reconocerlo como un componente complejo. Desde esta complejidad, no es posible distinguir o separar la intención del acto, pues la primera ya es una acción que se genera desde las matrices constitutivas del ser biológico en despliegue como ser cultural, la cual emerge en la relación y diálogo sistémico en diversos niveles de distinción (Toro, 2006). El académico Español José María Cagigal, en sus esfuerzos por delimitar el objeto de estudio de la Educación Física y el deporte, establece una tipología del movimiento humano, clasificando el movimiento de tipo natural y cultural, posicionando en esta discusión una problemática, que es la desnaturalización del

movimiento humano, ya que el movimiento natural se encuentra ligado a su sustancia, que son “los impulsos instintivos, la emotividad, el sentimiento, la inteligencia, la razón” (Cagigal, 1986, p. 5). En cuanto al movimiento cultural, señala que hay un tipo de movimiento que incluye la sustancia mencionada del movimiento natural, como lo es el acto artístico o deportivo, así como también hay algunos que “degradan la conducta corporal, empequeñecen y deterioran la capacidad física humana” (Cagigal, 1986, p. 5). En el desarrollo integral por medio de la motricidad, las emociones tienen un papel fundamental, ya que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje, así como estimular con mayor o menor conciencia del alumnado conductas moralmente correctas o incorrectas.

Manuel Sergio, ha realizado notables aportes teóricos al constructo de la motricidad humana, el cual la sitúa en el paradigma de la complejidad, dando cuenta de un contexto unitario y holístico en el que se encuentra inmerso el ser humano. Bajo esta perspectiva, se encuentra el ser práxico, que “tiene acceso a una experiencia de globalidad, es agente y factor de cultura, el hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma, desde una concepción eminentemente compleja que hacer emerger su multidimensionalidad” (Almonacid, 2012, p. 185). La motricidad humana hace referencia a una “forma concreta de relación del ser humano consigo mismo, con el mundo y con sus semejantes, una forma de relación que se da a través de nuestra corporeidad, de la acción humana, caracterizada por la intencionalidad y por el significado” (Hurtado, 2008, p. 123). Ante estos planteamientos, una EF que incorpora los elementos de la motricidad en su quehacer pedagógico, entiende que el aprendizaje motriz es un proceso subjetivo, que sucede en un entorno social que interactúa en forma dinámica con el sujeto, por lo que se encuentra basado en su “unidad funcional”, la cual no está formada solo por el componente fisiológico, de modo que es psicoorganica, ya que confluye y finaliza en el cerebro, que es la sede de la vida sensitiva y psíquica (Contreras, 1998). La valoración de la experiencia emocional en esta asignatura, es uno de los aspectos centrales que caracterizaría a un paradigma de la complejidad, ya que lo que “sienten los niños en la clase de Educación Física resulta muy valioso, en el saber que ésta actitud y acción pedagógica rompe con los esquemas tradicionales de la disciplina para acercarse a la propuesta de la motricidad humana” (Almonacid, 2012, p. 187). Es recomendado considerar las emociones en el aprendizaje motriz escolar, ya que el desarrollo de la competencia deportiva en la población escolar, supone partir de una posición sistémica, en la que se contemplen tanto las dimensiones motriz, afectiva y cognitiva como la social (Ruiz, 2004). La EF, genera un contexto especial en los centros educativos, el cual tiene un gran potencial para el desarrollo humano, pero es indispensable trascender la visión tradicional de una educación biomédica, centrada únicamente en el desarrollo fisiológico y biomecánico del alumnado. De esta forma, la EF podría generar un espacio de reconocimiento afectivo y convivencia motriz, constructor del aprendizaje en forma particularmente significativa, porque una pedagogía que considera al alumnado en toda su realidad, en forma “única y distintiva, que puede ser capaz de adentrarse en la subjetividad misma de cada persona, puede ayudar como ninguna otra a facilitar el proceso vital de los humanos para que discurra por la senda del bienestar y la felicidad” (Lagardera y Lavega, 2011, p. 27). Es preciso mencionar, que el profesorado de EF en el deseo de reivindicar el valor de las emociones, debe evitar establecer un enfoque totalmente hedonista en la EF (sin desconocer la importancia del bienestar subjetivo justificado), ya que las emociones deben ser valoradas por su significado pedagógico, el cual debe estar

enmarcado en el desarrollo moral del alumnado, de modo que no todas las emociones positivas para el bienestar subjetivo, serían positivas para el aprendizaje motriz. Uno de los grandes logros de la EF, sería que el alumnado durante las actividades motrices, aprenda a construir emociones positivas para su bienestar subjetivo enmarcadas en la ética. Este punto es esencial, ya que es indispensable comprender que no siempre se pueden vivenciar emociones positivas para el bienestar subjetivo en la clase de EF, ya que la tarea educativa requiere modificar conductas antisociales o transformar hábitos no saludables, lo cual en un principio no será algo agradable y el cerebro humano defenderá sus patrones que le causan placer, por lo que en ocasiones el malestar subjetivo se encontrará justificado por un bien mayor.

1.2. UNA EDUCACIÓN DEMASIADO FÍSICA Y MECÁNICA.

Uno de los principales problemas que ha tenido la corriente físico-deportiva en la clase de Educación Física, es que su orientación pedagógica se ha fundamentado tradicionalmente en la concepción biológica y mecanicista del movimiento, basada principalmente en aspectos conceptuales neurobiológicos que promueven la maximización del rendimiento (Benjumea, 2010). Esta situación, es desconsiderada con los aspectos más profundos del sentir del alumnado, además de reducir los alcances de la EF. La raíz de este problema no se encuentra en la actividad físico-deportiva, sino que en un currículo escolar, con un excesivo fundamento positivista, que condiciona la utilidad de los aprendizajes a su capacidad de medición y cuantificación, olvidando que el alumnado no es un objeto que puede ser reducido en forma exacta y mecánica, como se hace con la materia que carece de conciencia. Una expresión de la predominancia de este enfoque en la EF, es la evaluación tradicional que basa en test de rendimiento físico o de las habilidades motrices, lo cual produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la EF y superficializa el aprendizaje (López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008).

Ante la necesidad de una sociedad que aprenda a construir su propio bienestar subjetivo (enmarcado en un repertorio moral, como los derechos humanos), los centros educativos, han de tener una enorme oportunidad para potenciar el desarrollo humano, colocando especial atención no solo a lo que hacen los niños y adolescentes, sino cómo lo hacen, cómo lo viven, cómo lo sienten y ponen en acción (Toro, 2017), para que ellos puedan percibir que los centros son un espacio agradable, acogedor, seguro y privilegiado, en donde cada día es posible vivir en plenitud. A partir de esta perspectiva, la presencia del ser humano se hace visible, perceptible, sensible y accesible en las posturas, gestos y movimientos de nuestra realidad corporal (Toro, 2017), teniendo la decisión de incluirse o excluirse, estar presente o ausente, expresar o abstenerse, en la experiencia educativa, que es donde se genera la posibilidad de reconocer en el alumno la multiplicidad de sentidos subjetivos que se configuran en los distintos procesos y actividades desarrolladas en la escuela, siendo inseparables de la producción subjetiva de los alumnos en otros espacios de la vida social (González, 2009). Es importante que las evaluaciones educativas consideren el origen de las emociones del alumnado, el cual no necesariamente se relaciona a situaciones recientes o que involucren al centro escolar, ya que el alumnado es un todo integrado que tiene almacenado en su cerebro conocimientos que trascienden el espacio y el tiempo. Un ejemplo de lo anterior, se evidencia en un estudio que

abordó las emociones en escolares un proceso de desarrollo de la condición física, en donde algunos alumnos atribuyen su diversión a experiencias motrices de su infancia (Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016).

2. EVALUACIÓN HERMENÉUTICA DE LAS EMOCIONES.

Utilizar la evaluación cualitativa para abordar las emociones en la clase de EF, permitirá al profesorado comprender los significados de las valoraciones cognitivas que realiza el alumnado en los contextos de aprendizaje, ya que este tipo de evaluación no pretende conseguir simplemente la verificación de un conocimiento, sino que anhela acercarse al conocer verdadero que se define en el proceso de enseñar y aprender (Pérez, 1999). Desde el paradigma cualitativo, la subjetividad tiene un rol fundamental en la vida de las personas, considerando la construcción del conocimiento como un proceso “subjetivo e intersubjetivo, en tanto, es el sujeto quien construye la recopilación de la información, el que la organiza y también le da sentido, desde sus estructuras conceptuales previas, como los hallazgos que surgen” (Herrera, Guevara y Munster, 2015, p. 2). Por medio de esta evaluación, es posible construir conocimiento que ayude a la comprensión de la realidad social y educativa, y sus resultados pueden ser orientados a la toma de decisiones respecto a los programas sociales y educativos (Gamboa y Castillo, 2013).

Este tipo de evaluación tiene por finalidad describir las representaciones sociales que cada persona ha construido. Las representaciones sociales se enfocan en el conocimiento social, y por eso los procesos de memoria, percepción, obtención de información y de disonancia trabajan juntos, para proporcionar el conocimiento real dentro de un contexto social. Sin embargo, este proceso va más allá de estos límites y comprende valores, historias, mitos, convenciones y símbolos, que se adquieren a través de la experiencia directa, principalmente de las relaciones con el grupo de amigos y amigas, los padres y madres, la escuela, las organizaciones, los grupos religiosos, las iglesias y los medios de comunicación (Vergara, 2008). En el mismo sentido, se entiende que las representaciones del yo conceptual han sido socialmente construidas, basándose en gran medida en las influencias de la socialización familiar, la escolarización y la religión, así como las historias, cuentos de hadas, mitos e influencias mediáticas que son constitutivas de la cultura particular de un individuo (Conway, 2005). La evaluación cualitativa, se puede realizar durante todo el proceso de aprendizaje y la información que se genere tendría un valor formativo, puesto que todos los momentos son únicos e irrepetibles y puede ser generada tanto por el docente, como por los aprendices, siendo lo ideal tener la mayor cantidad de perspectivas, puesto que difícilmente podrá llegarse a una evaluación holística si se considera solamente la evaluación realizada por profesores, tutores, orientadores o psicólogos (Latas, 1989). Cabe destacar, que por medio de este tipo de evaluación, tanto el alumnado como el docente podrán reconocer los significados implícitos de las emociones que se sienten durante el proceso, estableciendo una base de conocimientos que permitirán comprender y reconstruir la realidad, según sea el caso. Es cierto que dedicar tiempo a conocer y comprender las emociones del alumnado, no generará necesariamente información que pueda ser utilizada en forma directa para la evaluación sumativa o calificación, pero responde a una evaluación formativa, que se define como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los

procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la finalidad no es calificar al alumnado, sino de disponer información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más (López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008).

Las investigaciones educativas que han evaluado en forma cualitativa la conciencia emocional del alumnado en la EF Escolar, han identificado algunos significados de las emociones que se vinculan a la experiencia deportiva, al lenguaje verbal y no verbal, a las expectativas del alumnado, al logro de resultados esperados, a las metas y a los fracasos. Un estudio en el que participaron escolares de educación secundaria, señalaron percibir miedo en el aprendizaje del voleibol, atribuyéndolo a la posibilidad de que se produjera algún impacto muy fuerte con el balón, que pueda causar un dolor o daño corporal (Canales-Lacruz y Pina-Blanco, 2014). Otros factores del miedo en este mismo aprendizaje se pudieron conocer por medio de la narrativa que realizó una estudiante de Educación Secundaria, en la que destaca el pensamiento de realizar una mala exhibición deportiva, de tener una mala competencia motriz, junto con hacer el ridículo en la situación evaluativa (Monforte y Pérez-Samaniego, 2017). En el aprendizaje de la danza en Educación Secundaria, también se ha documentado la presencia del miedo y la vergüenza, que han sido atribuidas a los errores durante los ensayos y a la técnica de indagación creativa, puesto el alumnado tiene una alta exhibición social (Rodríguez y Rocu, 2016). En cuanto al desarrollo de la condición física, un estudio cualitativo desarrollado con alumnos de sexto año básico, atribuyeron el miedo percibido a los pensamientos de ser ridiculizados por sus compañeros a través de las burlas, a tener una mala evaluación de su rendimiento y al no poder lograr sus metas de aprendizajes (Mujica, et al., 2016). En otro contexto de aprendizaje de natación, se estudió por medio de la perspectiva cualitativa la ansiedad en el alumnado de secundaria, siendo atribuida a los pensamientos de insatisfacción corporal, como el verse “gorda” o estar lejos de los estereotipos estéticos sociales (Camacho-Miñano y Aragón, 2014). Este tipo de emociones si fuesen identificadas y comprendidas a tiempo, podrían ser abordadas con estrategias de afrontamiento que ayuden al alumnado a generar un ajuste emocional, debido a que el miedo, es reconocido como una de las emociones que dificulta el aprendizaje, el cual se desencadena por una amenaza potencial, que a su vez desencadena un comportamiento de huida (López, 2016). Para que esto suceda, se requiere de la formación teórica del docente en cuanto al proceso emocional, para lo cual en la actualidad el conocimiento es bastante más accesible, sumado a los avances que ha logrado la neurociencia, que permiten comprender cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje y la importancia que tienen las emociones.

La alegría, la diversión, la confianza y el entusiasmo, son emociones que se encuentran dentro de una clasificación de emociones positivas para el aprendizaje, las cuales en el contexto de desarrollo de la condición física han sido atribuidas a la percepción entretenida de la actividad, al beneficio corporal, como también a la posibilidad de socializar con los compañeros que son considerados los amigos y al recuerdo de experiencias infantiles vinculadas al deporte (Mujica, et al, 2016). Durante el aprendizaje de la danza también se han podido registrar cualitativamente las emociones del alumnado, pudiéndose comprender que la alegría, la diversión y el entusiasmo, surgen al igual que en el estudio anterior en las actividades valoradas como entretenidas y que son importantes para el desarrollo personal, ya que pueden tener una utilidad para la vida cotidiana (Rodríguez y Rocu, 2016). Este tipo de emociones son las que más debiesen estimularse en el

contexto educativo (siempre en el marco de la moral), puesto que son las que alimentan la motivación y el deseo de aprender, pero para ello hay que tener la voluntad de comprender cuáles son las significaciones que pueden generar una valoración positiva de las situaciones en las aulas escolares.

2.1. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Las técnicas de evaluación cualitativa en EF, se enmarcan en un enfoque interpretativo o hermenéutico, caracterizado por el análisis y comprensión de los diferentes factores que intervienen en un determinado contexto educativo. En este enfoque predominan las técnicas de observación participante, grupos de discusión, narración de diario o estudios de caso (Rodríguez, 2011). Como ya se ha mencionado, este tipo de evaluación, tiene el beneficio de poder construir un tipo de conocimiento que se encuentra asociado a asuntos muy personales y sensibles del alumnado, por lo que debe ser aplicado con un alto rigor profesional, siempre salvaguardando el bienestar de los aprendices y respetando la voluntad del alumnado en cuanto a su deseo de contribuir con información. Para propiciar el proceso de este tipo de evaluaciones, es recomendable contextualizar a los alumnos sobre la importancia que tiene la conciencia emocional durante el aprendizaje, señalándoles que por medio de esta competencia emocional se puede obtener información muy valiosa para construir recursos didácticos, la cual será utilizada con responsabilidad, manteniéndose en un formato que resguarde el anonimato y la confidencialidad.

El diario de aprendizaje, es una de las técnicas evaluativas que nos pueden ayudar a valorar e interpretar el mundo subjetivo del alumnado durante su proceso de aprendizaje, el cual puede ser aplicado de múltiples formas, ya sea con una estructura simétrica o con un diseño creativo por parte de los escolares, decisión que puede ser negociada con el alumnado para mejorar su implicación e interés. En cuanto al enfoque del diario, también existe la posibilidad de que sea orientado a través de un objetivo específico que delimite los registros a algunas emociones y contextos en específico o puede ser orientado a nivel más general, entendiéndose que en cualquiera de los dos casos, variarán los resultados. El diario es conocido por ser probablemente el más revelador y privado documento personal y su expresión hace referencia al registro de relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o parte de ella, o a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico (Taylor y Bogdan, 2009). Esta técnica de evaluación, no solamente puede ser pensada para los aprendices, sino también para los educadores, puesto que ellos también tiene la capacidad de percibir la expresión emocional de sus estudiantes y a la vez, puede ser una forma de tomar conciencia sobre las propias emociones vivenciadas en el rol docente, pudiendo reflexionar sobre las valoraciones implícitas que dirigen su actuación. Esto es importante para ayudar a comprender las decisiones que se toman durante la clase, puesto que gestionar una clase de Educación Física, se torna muy complicado por la alta cantidad de estímulos que deben ser atendidos y se debe responder constantemente a situaciones sorpresivas, que no se tenía un patrón anticipado de actuación. Estos diarios, pueden ser contruidos en el cuaderno del alumnado, el cual será un instrumento de aprendizaje y diálogo profesor-alumno, que sirve para hacer una evaluación formativa e integrada (López, et al., 2006).

Otra técnica de evaluación cualitativa es la entrevista, la cual se emplea bastante en ciencias sociales “aprovechando un elemento básico de la comunicación humana como es la conversación” (Penalva, Alaminos, Francés y Santacre, 2015, p. 33). Esta técnica, es utilizada en los centros escolares para conocer qué es lo que sucede y por qué sucede, siendo considerada el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la realidad (Santos, 1998). Para indagar sobre el origen de las emociones del alumnado con un propósito educativo, existen diferentes tipos de entrevistas, pero en este artículo se hará mención a la entrevista semi-estructurada y en profundidad, que pertenecen al tipo de entrevistas no estandarizadas, ya que al ser abiertas, pueden recoger información sobre características de la población a las que no se puede acceder por cuestionarios (Penalva, et al., 2015). Una recomendación al momento de realizar un entrevista, es justamente relacionada con el tema tratado en este artículo, generar un contexto agradable, que de seguridad y confianza al aprendiz, enmarcado en el respeto, puesto que de lo contrario, se estaría dificultando la comunicación por parte del entrevistado (Vargas, 2012). Siempre que sea posible y justificado desde una perspectiva ética, habría que hacer esfuerzos para provocar emociones que sean positivas para el bienestar subjetivo, ya que ayudarán al alumnado asociar en forma tranquila la información que se encuentra almacenada en su memoria.

La entrevista semi-estructurada, dispone de un guión o guía de temas que se tratarán en la conversación (Penalva, et al., 2015), por lo que es propicia para realizar un abordaje deductivo-inductivo, la cual tiene una estructura flexible, ya que a medida que se desarrolla la conversación, es posible salirse y entrar del guión en forma dinámica. Este tipo de entrevista es de gran interés en la actualidad, y se asocia, a la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estructurada o cuestionario cerrado (Flick, 2007). En el caso que el profesorado haya identificado una situación particular que involucre la percepción emocional del alumnado, sería muy beneficioso desarrollar un guión que pueda centrar el diálogo en torno a esa problemática.

La entrevista en profundidad, es muy útil para abordar los significados de las emociones, ya que se orienta a la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados sobre sus vidas (Taylor y Bogdan, 2009) y por lo tanto, de su emocionar. Esta entrevista es más informal y abierta en posibilidades, ya que no se utiliza un guión y tampoco un contexto o lugar en específico, puede ser entendida como una conversación, en donde el evaluador en forma muy natural, guía la conversación hacia el tema que es de su interés. El beneficio de este tipo de entrevista, es que permite que el entrevistado realice en forma mucho más libre sus asociaciones y no se perciba como una persona que debe entregar información, sino más bien como un intercambio de información, produciéndose un clima propicio para que el entrevistado pueda desplegar su discurso con el menor número de limitaciones (Penalva, et al., 2015). Estas técnicas pueden ser complementarias unas con otras, ya que al construir el conocimiento desde diferentes perspectivas, se obtiene una visión más completa del tema y a la vez, puede ayudar a profundizar el nivel de análisis del relato escolar en torno a sus emociones, lo cual estaría orientado al proceso formativo de aprendizaje, con la finalidad pedagógica de hacer visible lo cotidiano (Santos, 1998) para comprender

en profundidad la naturaleza afectiva de la comunicación verbal y no verbal del alumnado.

3. CONCLUSIÓN

Luego de describir la implicancia de las emociones en el aprendizaje motriz, se identifica que es indispensable evitar reducir las actividades, las evaluaciones y los objetivos de la EF a un enfoque mecanicista, ya que una educación integral no debe negar e ignorar la importancia que tiene la dimensión emocional en la motricidad humana. Esta dimensión se compone de la información que el alumnado construye en sus experiencias que acontecen en el centro escolar, pero también se encuentra conformada y se complementa con las experiencias que suceden en el pasado o en el contexto extraescolar. Por lo tanto, comprender el empujón del alumnado es una tarea compleja, que requiere construir condiciones pedagógicas que se basen en la ética y en la empatía profesional. Las emociones que se vivencian en el aprendizaje escolar, en esencia no son ni buenas ni malas, ya que cumplen una función social a nivel individual, por lo que es preciso atenderlas y comprenderlas, para determinar desde una perspectiva pedagógica si se encuentran basadas en razonamientos correctos o incorrectos. Una vez que se identifiquen los significados subjetivos, se podrá avanzar en una educación emocional que sea consecuente con el desarrollo humano de cada estudiante. En cuanto al valor positivo y negativo de las emociones, se concluye que tiene que estar asociado al desarrollo moral del alumnado y no solo a su bienestar subjetivo, por lo que una misma emoción puede tener ambos valores durante el aprendizaje motriz. Por lo tanto el valor pedagógico de las emociones no se debe estandarizar, sino que se debe determinar por medio de un análisis cualitativo de la situación educativa, debido a que en cada acontecimiento social son diversos los factores involucrados.

Finalmente, luego de analizar la función pedagógica que cumple la evaluación cualitativa de las emociones en el aprendizaje motriz, se concluye que es principalmente formativa, ya que se orienta a descubrir los significados subyacentes que conforman la afectividad de los aprendices. Este conocimiento, podrá aportar en la construcción de estrategias pedagógicas personalizadas, que ayuden al alumnado a pensar en forma positiva y desarrollar su moral, para valorar las situaciones menos agradables con empatía y comprensión social. A su vez, el profesorado podrá reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y mejorar los aspectos personales o didácticos que producen malestar subjetivo injustificado durante el aprendizaje motriz.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 177-190.

Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. España: Léeme.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.

Cagigal, J. (1986). En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico. *Apunts. Educació Física i Esports*, 6, 11-22.

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*, 16(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), 22-136.

Casado, C. y Colomo, R. (2016). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte rei*, 47, 1-10.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.

Conway, M. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.

Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Esquivel, L. (2005). *El libro de las emociones*. Barcelona: Debolsillo.

Feitosa, A. (2000). *Contribuciones de Tomas Kuhn para una Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.

Gamboa, R. y Castillo, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Revista Posgrado y sociedad*, 13(1), 45-60.

Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.

Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Herrera, J., Guevara, G. y Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 1-14.

Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. Albacete: Libros en la red.

Hurtado, D. (2008). Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). Educación física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxeologie*, 16, 23-44.

Latás, C. (1989). Apuntes para una evaluación cualitativa. *Campo abierto*, 6, 129-139.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.

López, I. (2016). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: Biblioteca Innovación Educativa.

López, V., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, I., Manrique, J., Subtil, P. y Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física*, 10, 31-41.

López, V., Monjas, R., Manrique, J., Barba, J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.

Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.

Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.

Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-100.

Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revista arbor*, 189(759), a004.

Mujica, F., Orellana, N., Aránguiz, H. 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.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con atlas.ti*. Ecuador: PYDLOS.

Pérez, E. (1999). Epistemología de la evaluación cualitativa. *Teoría y didáctica de la Ciencias Sociales*, 4, 7-18.

Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.

Redorta, J., Obiols, M y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Paidós: Barcelona.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.

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.

Rodríguez, P. (2011). La investigación en Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 195-210.

Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.

Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. Barcelona, RBA.

Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M. y Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176.

Santos, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Toro, J. (2017). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Toro, S. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento educativo*, 38, 62-74.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Vásquez-Alonso, Á. y Manassero-Mas, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 55-80.

Fecha de recepción: 10/1/2018

Fecha de aceptación: 5/2/2018