



Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número: 1 Artículo no.:13 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018.

TÍTULO: Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo o negativo de las emociones.

AUTORES:

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Dra. Nelly Del Carmen Orellana Arduiz.
3. Lic. Paolo Ignacio Canepa Castillo.

RESUMEN: La teoría del bienestar subjetivo, clasifica las emociones en positivas y negativas, lo cual ha servido como base para el estudio de las emociones en la educación física, con el fin de orientar la práctica pedagógica hacia el desarrollo integral del ser humano. Estos planteamientos educativos son analizados desde un enfoque histórico-cultural, argumentándose la problemática de reducir el valor educativo de las emociones a un plano solamente psicológico, debido a que no contribuiría a la formación integral del alumnado. Se concluye que en la formación escolar, como en la del profesorado, se requiere contribuir en el desarrollo o transformación de los esquemas emocionales que generan consecuencias negativas a nivel personal y social.

PALABRAS CLAVES: educación moral, bienestar social, derechos humanos, emociones, formación docente.

TITLE: Emotional education in the subject of physical education: critical analysis of the positive or negative value of emotions.

AUTHORS:

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Dra. Nelly Del Carmen Orellana Arduiz.
3. Lic. Paolo Ignacio Canepa Castillo.

ABSTRACT: The theory of subjective well-being classifies emotions into positive and negative, which has served as a basis for the study of emotions in physical education, in order to guide the pedagogical practice towards the integral development of the human being. These educational approaches are analyzed from a historical-cultural approach, arguing the problem of reducing the educational value of emotions to a psychological only level, because it would not contribute to the comprehensive training of students. It is concluded that in school education, as in that of teachers, it is necessary to contribute to the development or transformation of emotional patterns that generate negative consequences on a personal and social level.

KEY WORDS: moral education, social welfare, human rights, emotions, teacher training.

INTRODUCCIÓN.

La declaración universal de los derechos humanos representa aquellas libertades, inmunidades y beneficios, que según los valores contemporáneos, todos los seres humanos deberían poder reclamar, debido a que se encuentran sustentados invariablemente en la ética, por lo que debiesen ser plasmados en la ley que construye cada nación (Parra, 2000). Con su carácter universal, se establece que son aplicables a todos los seres humanos, independiente de cualquier distinción, en virtud de que todos los seres humanos son iguales por naturaleza (Ruiz, 2007); sin embargo, la ambigüedad en torno a algunos de sus postulados, ha generado dudas en cuanto a la efectividad práctica del pensamiento moral (Platts, 2010). El bienestar, corresponde a uno de esos derechos sociales que se encuentra proclamado en la declaración, por lo que es un aspecto que suscita gran

interés en las discusiones del ámbito público, aunque, es un tema que no está ausente de complicaciones para ser garantizado, evaluado e interpretado en la vida cotidiana de las personas.

Como se ha señalado, pensar y fomentar el bienestar humano puede resultar un tema complejo. Esta dificultad no es ajena a la educación formal, debido a que es un concepto complejo y abstracto, cuya discusión ha suscitado tradicionalmente grandes dificultades interpretativas (Aguado, Calvo, Dessal, Riechmann, González, González y Montes, 2012).

Desde una perspectiva psicológica, el concepto de bienestar ha sido estudiado desde dos principales corrientes académicas, la perspectiva hedónica y la eudaemónica, siendo la primera, la que le otorga mayor relevancia a la percepción de las emociones y desde la cual se desprende el bienestar subjetivo (BS, en adelante). Mientras que la segunda, se enfoca principalmente en constructos psicológicos, como el desarrollo personal, las formas de afrontar los retos vitales y el esfuerzo que realizan las personas para conseguir sus metas, así como también en las valoraciones que ellas hacen de sus circunstancias y de su funcionamiento en la sociedad (Fernández, Muratori y Zubieta, 2013). Con respecto a estas dos tradiciones, es preciso señalar que en el presente ensayo el análisis se enfocará en la primera corriente del bienestar.

En base a la perspectiva hedónica del bienestar, en España se construye a principios del presente siglo, una bien difundida propuesta de educación emocional (Bisquerra 2003; Bisquerra y Gemma, 2003; Bisquerra, 2005). Esta enfatiza en la importancia de las emociones positivas, porque serían la base del BS, de modo que con el fin de tener una repercusión en la educación en general, propone el bienestar emocional como uno de los fines de la educación (Bisquerra, Bisquerra, Cabero, Filella, García, López, Moreno y Oriol, 2016), lo cual requeriría reivindicar la valoración de las emociones en las actividades académicas (Bisquerra y Hernández, 2017). El valor de las emociones en la mencionada propuesta, se sustenta en el efecto positivo y negativo que producen en el BS de los educandos, lo cual desde una mirada pedagógica, puede ser considerado como un enfoque que reduce demasiado la educación a una perspectiva psicológica (Prieto, 2018). La principal razón de esta crítica, sería lo inapropiado de valorar las emociones en forma estandarizada en función del

binomio placer-displacer, debido a que se estaría ignorando los fundamentos culturales, políticos y filosóficos que se encuentran inmersos en las prácticas pedagógicas (Mujica, 2018). De esta forma, sería necesario ampliar esta perspectiva de las emociones en el ámbito educativo, más aún cuando la educación a nivel internacional avanza y se comprende desde una perspectiva socio-constructivista. Una importante contribución a la concepción constructivista de la educación, es la teoría psico-cultural de Bruner, la cual propone que “(...) solo es posible comprender plenamente la actividad humana cuando ésta se analiza sin prescindir del marco natural, social, cultural e histórico en el que dicha actividad está situada” (Lacasa, 1994, p. 24). Del mismo modo, las emociones tendrían que ser comprendidas como una construcción que es resultado de la constante interacción individuo-sociedad. A partir de esta mirada, es coherente resaltar una perspectiva sociocultural sobre la naturaleza de las emociones, la cual en base al proceso de interiorización de Vygotsky (1979), indica que las emociones “(...) se construyen socialmente y son interiorizadas como patrón emocional personal” (Rebollo, Hornillo y García, 2006, p. 32).

Entre los postulados realizados por Bruner (1989), se identifica un alejamiento de un determinismo cultural, por lo que este autor no niega la influencia del factor biológico en la construcción social del individuo, planteando específicamente que “(...) no hay ningún fenómeno psicológico sin un organismo que exista biológicamente, ni tampoco hay ningún fenómeno que tenga lugar fuera de un ambiente” (Bruner, 1989, p. 149). A partir de esta idea, es que se plantea que considerar el BS para valorar las emociones, es un aporte para el proceso pedagógico, pero este debe ser complementado con los otros factores sociales que se han indicado anteriormente, lo cual exigiría relativizar el valor positivo o negativo de las emociones, ya que una emoción podría ser valorada en los siguientes cuatro escenarios: a) ser positiva para el BS y negativa a nivel sociocultural; ser positiva para el BS y positiva a nivel sociocultural; ser negativa para el BS y positiva a nivel sociocultural; ser negativa para el BS y negativa a nivel sociocultural.

Un enfoque educativo que considera con énfasis el contexto histórico-cultural es la pedagogía crítica, ya que analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular, de modo que concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemáticas y la búsqueda de alternativas que contribuyan a solucionarlas desde las posibilidades de la propia cultura (Ramírez, 2008). En este sentido, es posible hablar de una educación crítica de las emociones, que considere los valores morales, políticos y culturales de la sociedad, propiciando que los estudiantes sean parte de un proceso reflexivo sobre sus emociones, en el que puedan analizar sus causas y los significados históricos-culturales que se encuentran asociados. De esta forma, se evitaría la imposición y reproducción cultural a las nuevas generaciones, generando una participación en la construcción de la cultura y una identificación consciente de los sentimientos sociales que predominan en la ciudadanía.

Con el fin de optimizar la comprensión del texto y evitar posibles confusiones, se explicará el tipo de sentimiento al que se hace referencia en el texto. En el campo de la psicología, las emociones han sido separadas conceptualmente de los sentimientos, siendo las primeras entendidas como “(...) reacciones inmediatas relativas a un objeto intencional preciso, cuya duración es relativamente limitada en el tiempo e implican una valoración positiva o negativa del objeto en cuestión” (Rosas, 2011, p. 10). En diferente sentido, los sentimientos han sido concebidos como “(...) estructuras cognitivas afectivamente complejas y duraderas, organizadas bajo la forma de disposiciones afectivas relativas a objetos intencionales y determinantes de las pautas actitudinales de los individuos que los experimentan” (Rosas, 2011, p. 11).

De acuerdo a lo anterior, la emoción puede ser entendida como un “sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitaciones, palidez, rubor, etcétera)” (Marina, 2006, p. 35); por lo tanto, el tipo de sentimiento al que se hará referencia, es al que produce la emoción, vinculado a esa sensación corporal que es de corta duración y su intensidad variará según la importancia del significado que se encuentra implícito.

Las emociones y sus significados tienen un valor divergente en las diferentes culturas, lo cual está directamente relacionado con los valores morales que guían a cada grupo social. De esta forma, queda en evidencia la función social que cumplen las emociones, correspondiente a contribuir en la configuración de los sentimientos, pensamientos y conductas consecuentes con los ideales socioculturales dominantes. En el mismo sentido, un autor refuerza esta idea mencionando que “(...) todas las culturas han evaluado moralmente los sentimientos, a pesar de afirmar que eran movimientos naturales” (Marina, 2006, p. 229). Como se ha señalado, esta valoración es muy importante para el tipo de sociedad que se desea construir, ya que las emociones se encuentran orientadas a dirigir la acción (Marina, 2016), de modo que si las instituciones de educación formal no se hacen partícipe de este proceso ¿qué organismo sería más indicado para educar sentimientos coherentes a los valores democráticos de una sociedad que garantiza los derechos humanos?

Al respecto, se aprecia la necesidad de progresar en una humanización de los procesos educativos, lo que sugiere estimular la habilidad intelectual, pero sin descuidar el aparato sensorial, así como de cultivar el complejo mundo de los sentimientos (Ramírez, 2008). Dos de las emociones, que son conocidas por su función social, son la vergüenza y el miedo, ya que estimulan o inhiben a las personas a realizar ciertas conductas que son valoradas como buenas o malas en una cultura determinada; por lo tanto, para fomentar en forma consciente buenos sentimientos emocionales, que contribuyan a conductas prosociales, es indispensable que los estudiantes desde su infancia participen en forma reflexiva en la comprensión de sus emociones y en la co-construcción de los valores inmersos en cada realidad cultural. Además, en estos procesos reflexivos se abre la posibilidad de que logren entender que sus razonamientos y valores socioculturales afectaran en forma global su dimensión afectiva, y por lo tanto, sus emociones.

Es indudable, que el acto educativo es muy complejo, por lo que existen muchos temas o situaciones que en ocasiones desbordan a los organismos educativos, siendo relegados a la familia (religión, sexualidad, espiritualidad, moral, nutrición, vocación), porque incluso el profesorado puede no encontrarse preparado para abordarlos. Ante esta situación, cabe recordar que la labor de

los centros educativos no debería ser imponer valores en una relación vertical y acrítica (pedagogía conductista), sino que co-crear en una relación horizontal los valores sociales (pedagogía socio-constructivista).

Como ha sido señalado por diferentes autores (Maturana, 2001; Marina, 2016; Mora, 2017), los razonamientos y las emociones se encuentran integrados, de modo que la educación moral en la escuela se encuentra completamente asociada al desarrollo emocional. Una de las problemáticas que se ha identificado en torno al tema, es que hay estudiantes que han crecido en contextos familiares caracterizados por la permisividad o la vulnerabilidad social, por lo que suelen rechazar y no aceptar las normas establecidas por los centros educativos, las cuales además en ocasiones se transforman en una doctrina autoritaria, ya que no se considera la opinión del alumnado en la construcción de estos marcos referenciales para el buen comportamiento (Orellana, Mujica y Concha, 2018).

Como alternativa al adoctrinamiento moral, el profesorado podría tener a bien considerar el enfoque cognitivo-evolutivo de educación moral que plantea Kohlberg (1992), el cual en vez de depositar una serie de virtudes en la mente de niños o adolescentes, su rol consiste en guiar al alumnado en el descubrimiento de sus propios juicios morales y razones que lo motivan, para provocar una tensión intelectual en el alumnado, con el fin de que pueda adquirir niveles superiores de juicio moral, y de esta forma, evitar las enseñanzas tradicionales que dan respuestas correctas o incorrectas (Elorrieta-Grimalt, 2012).

Para guiar la inteligencia del alumnado en forma sistemática al desarrollo de su razonamiento moral, se recomienda trabajar dilemas hipotéticos contextualizados a la edad y la realidad histórico-cultural de los educandos, pudiendo abordar temas que actualmente son conocidos por su potencial conflictivo y sus consecuencias dañinas para personas de todas las edades, como los siguientes: a) acoso escolar o sexual; b) violencia escolar y delincuencia; c) discriminación y violencia por género, nivel socioeconómico, raza o nacionalidad; d) pobreza y desnutrición a nivel local o global; e) adicción a las nuevas tecnologías; f) y el consumo excesivo de comida chatarra, alcohol o de

otras drogas. Sería un error abordar estos temas sin considerar el papel que tienen los estilos emocionales de las personas involucradas, ya que cada persona interpreta el mundo en forma subjetiva, según el esquema emocional que ha configurado, que se encuentra constituido por elementos biológicos, recuerdos de experiencias de vida, creencias culturales sobre la realidad, creencias sobre la propia capacidad de enfrentarse a los problemas, nivel de resistencia a la incomodidad o al esfuerzo, entre otros factores. Además, hay que considerar que el estilo emocional funciona automáticamente o en forma involuntaria, y produce una interpretación particular de cada situación (Marina, 2016).

Por medio de este ensayo, se pretende problematizar los alcances que ha tenido la perspectiva hedónica en la Educación Física, argumentándose, que el valor educativo de las emociones tiene que ser analizado y construido con la inclusión de una concepción histórica-cultural. De esta forma, se fomentaría una pedagogía crítica y situada en el contexto de los diversos centros educativos, el cual está conformado por un alumnado único en su constitución psico-cultural. Para ello, se analizarán algunas definiciones en torno al BS, además de como esta perspectiva psicológica ha sido utilizada por los teóricos de la educación emocional y por investigadores del área de Educación Física, con el fin de posicionar a las emociones en la formación del profesorado y en el currículo escolar desde una mirada sociocultural.

DESARROLLO.

El BS hace amplia referencia al factor emocional, dándole suma importancia al placer (agrado) y al dolor (desagrado), de modo que ha sido descrito como el resultado de una evaluación global, que atiende a elementos de la dimensión afectiva y cognitiva, debido “(...) a que repara en su estado anímico presente, a la congruencia entre los logros alcanzados y a sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, así como también en la satisfacción con su vida” (García, 2002 p. 22). Este tipo de bienestar, dependerá de tres factores, que son la presencia relativa de afecto positivo, la ausencia de afecto negativo y la satisfacción con la vida (Myers y Diener, 1995); por lo tanto, el

argumento, que sostiene esta perspectiva es, que una persona que tenga experiencias emocionales placenteras, es más probable que perciba su vida como deseable y positiva, de modo que las personas con un mayor BS hacen una valoración más positiva de sus circunstancias y eventos vitales, mientras que las con menor BS, evalúan la mayor parte de estos acontecimientos como perjudiciales (Zubieta, Muratori y Fernández, 2012). Desde esta perspectiva, las emociones positivas son entendidas como el resultado de una evaluación favorable respecto al logro del bienestar, y las negativas, como el resultado de una evaluación desfavorable del bienestar (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

La educación emocional, que ha emergido en España, es una propuesta que incorpora en sus fundamentos el valor de la emoción según esta perspectiva hedónica, considerando que una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar, contribuyendo en colaboración al bienestar general, afirmando que la finalidad de este tipo de educación es el bienestar, teniendo presente que su construcción incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas (Bisquerra et al., 2016, p. 13). Esta propuesta, de acuerdo con Bisquerra et al. (2016), surge en respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario, como la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia escolar, violencia intrafamiliar, consumo de drogas, suicidios o comportamientos de riesgo que son en gran medida consecuencia del analfabetismo emocional; por ende, este proyecto se enfoca, principalmente, en desarrollar competencias emocionales, entendidas como conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos sociales. Aunque esta propuesta declare que su intención es potenciar el bienestar general, si se posiciona desde un estable valor bidimensional de las emociones, estaría sosteniendo una visión egocéntrica o individual de las emociones.

Debido a que si se considera el BS a nivel social, o sea de todo un grupo escolar que convive en un aula, las emociones no tendrían un valor positivo o negativo definido *a priori*. Como se señaló en la introducción, una de las críticas que establece Prieto (2018) a esta propuesta, es la psicologización

de la educación, donde el alumnado queda disminuido en su capacidad para enfrentar las experiencias inesperadas, y en ocasiones dolorosas, que conforman la vida. Además, recuerda que cada estudiante es un ser inacabado, por lo que las emociones negativas para el BS no deben ser entendidas como negativas para un bienestar mayor de tipo eudaemónico o psicológico, debido a que como ser humano integrado en una sociedad organizada, se encuentra expuesto y ligado al exterior; por ende, sentir dolor ante un accidente, culpa ante una acción inmoral o miedo ante el abandono, son indicadores de ese lazo que los une al mundo. De esta forma, la autora concluye que rechazar cualquier experiencia vinculada con emociones negativas, conduce a la desmoralización de las acciones y a la infravaloración de las posibilidades humanas.

En las últimas décadas, se puede observar, un auge en el ámbito científico de la dimensión emocional, lo cual también se ve reflejado con la construcción de nuevas teorías, como lo es la de la inteligencia emocional, concepto acuñado por primera vez en una publicación científica en 1990, por Peter Salovey y John D. Mayer (Conde y Almagro, 2013). Este concepto ha tenido una muy buena recepción en el ámbito social, pedagógico y científico, ya que realiza aportes conceptuales muy significativos y novedosos; no obstante, cuando este conocimiento es sometido a un análisis crítico, es fundamental mencionar que su principal sentido para el desarrollo humano es instrumental, por lo que no representa el máximo desarrollo que se puede lograr con una educación emocional orientada a construir una ética social por medio de los procesos pedagógicos. En cuanto a su principal objetivo, se identifica que es desarrollar competencias en torno a un abordaje de las emociones, lo cual es muy útil para controlar las emociones ante situaciones conflictivas y mejorar las relaciones sociales en el aula (Cazalla-Luna y Morelo, 2018); sin embargo, la educación debe cumplir un rol principalmente preventivo por medio de la formación de adecuados esquemas emocionales, de modo que las competencias emocionales son actualmente necesarias pero insuficientes para desarrollar buenas emociones.

Con respecto a la prevención de un mal emocional y el desarrollo de un buen emocional, que conduzca a un comportamiento prosocial, hay que tener en cuenta que no se trata de controlar la violencia o el enfado, sino que de no tener arrebatos violentos o de ira (Marina, 2011). En este análisis pedagógico, se considera que las emociones deben ser valoradas en término de buenas (positivas) o malas (negativas), según el contexto histórico cultural en el que se originó la emoción, de modo que por ningún motivo se pretende establecer una visión exhaustiva o estandarizada del valor emocional.

Una reciente revisión narrativa sobre estudios en torno a las emociones en la asignatura de Educación Física escolar, identificó que España es uno de los países que presenta mayor estudios en torno al tema (Mujica, Orellana y Concha, 2017), lo cual demuestra una mayor sensibilidad ante la temática por los profesionales e investigadores de ese país. En esta asignatura, se han realizado diversos estudios que abordan el valor de la emoción desde la perspectiva hedónica del bienestar (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014; Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014; Duran, Lavega, Salas, Cristofol, Tamarit e Invernó, 2015; Gil-Madrona y Martínez, 2016; Miralles, Filella y Lavega, 2017), relacionando las emociones positivas y negativas a algunos contenidos del currículo. Uno de ellos es el caso de los juegos motores, en donde diferentes estudios concluyen, que si el profesorado desea favorecer el bienestar subjetivo del alumnado, el juego sociomotriz sin competición, es el que se muestra más favorable (Mujica, Orellana y Concha, 2017); sin embargo, como ya se ha mencionado, decidir acciones pedagógicas solo desde una perspectiva hedónica y con estudios que han discutido principalmente a través de un paradigma positivista, se estaría actuando desde una sola forma de entender la realidad, que podría significar errores educativos desde un punto de vista moral o de otras perspectivas epistemológicas del bienestar.

Con respecto al tema de que la competición en la Educación Física sea una importante fuente de emociones negativas para el BS, no debe ser entendido como algo histórico-natural, sino como una realidad histórica natural-cultural, porque si esos estudios se realizan en el marco de una sociedad

occidental, se debe tener en cuenta que valores como el individualismo y el egoísmo se encuentran muy presentes en el ámbito deportivo, académico o político-social. Por lo mismo, si en el alumnado predomina más el deseo del éxito por sobre una participación solidaria, que valore más el proceso de aprendizaje que el resultado, es lógico que exista una alta tensión durante las actividades motrices de competencia. Ante esto, la Educación Física tiene una gran posibilidad de educar en valores para un juego limpio en contextos de competencia, por sobre el egoísmo y las malas prácticas, donde se acepten los resultados de manera comprensiva y se acepte la derrota como una oportunidad.

Ante esto, los resultados de estos estudios deben ser interpretados con cautela al momento de vincularlos a la práctica pedagógica, sobre todo si no se considera una perspectiva cultural y moral de la emoción. Por lo mismo, ante la alta presencia de emociones negativas en la competencia motriz, la solución no sería eliminar las situaciones de oposición, sino que aprovechar este escenario para propiciar una transformación de la configuración socio-emocional del alumnado. Esto sería posible realizarlo a través de un desarrollo moral basado en valores como el respeto a los demás participantes, la solidaridad ante la victoria de los otros jugadores, la humildad para aceptar la derrota, la paciencia para desarrollar la motricidad, la aceptación de las diferencias y la tolerancia a la frustración.

También hay estudios cualitativos que han abordado las emociones en la clase de educación física desde una perspectiva hedónica del bienestar (Amado, García, Marreiros, López y del Villar, 2015; Mujica, Orellana, Aránguiz y González, 2016; Rodríguez y Rocu, 2016; Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017), los cuales también deben ser interpretados con cautela al momento de transferir sus resultados al ámbito pedagógico; no obstante, a diferencia de una mirada positivista, estos ofrecen mayor significancia de las emociones, lo que puede ser de gran utilidad al momento de interpretar los resultados desde un sentido pedagógico. En general, los resultados que han proporcionado estos estudios empíricos en el terreno de la Educación Física, deben ser leídos como conocimientos de carácter psicológico y para que sean considerados conocimiento pedagógico, deben ser evaluados

desde una mirada educativa, considerando los fundamentos de la educación (Gil y Reyero, 2014). De este modo, se expresa y mantiene la diferencia entre una acción educativa y una intervención terapéutica (Prieto, 2018).

El Enfoque Histórico-Cultural en la Educación Física.

El enfoque socio-constructivista de la educación surge en oposición a las concepciones biologicistas que condicionan el desarrollo de la cultura a un proceso condicionado desde el interior (Acosta, 2005); por lo tanto, cuestiona los modelos tradicionales de educación que se encuentran fundados en el paradigma positivista. Esto lo hace, porque que no consideran importantes los aspectos subjetivos de los seres humanos que participan en procesos educativos contextualmente situados, generando su exclusión ante currículos estandarizados, tecnocráticos y supuestamente objetivos, con un enfoque hacia la reproducción del conocimiento.

Diferentes teóricos han elaborado y posicionado la pedagogía histórico-cultural, que reivindica los componentes subjetivos del ser humano, entendiendo que la realidad se construye por medio de relaciones intersubjetivas que se encuentran situadas en un contexto específico. La pedagogía crítica pretende formar en la praxis educativa un hombre transformador de la realidad, que participe conscientemente en la construcción de su sociedad, su cultura y su historia, tomando como punto de arranque la crítica, la dialéctica, la reflexión y la dialógica de su proceso formativo (Álvarez, 2012). Desde esta concepción pedagógica, “(...) los estudiantes son vistos como un sujeto individual-social, pero en permanente proceso de emancipación” (Bazán, 2014, p. 48). En consecuencia, una Educación Física que concibe al ser humano desde una perspectiva psico-cultural, promueve un desarrollo emocional en el marco de la ética, pero una ética que se construye y transforma en una constante crítica social. Ante esto, es un requisito que la educación forme personas que sean en un futuro participantes activos de las políticas públicas que se generan para la comunidad local, nacional e internacional.

Tomar conciencia de la importancia y transversalidad que tienen las emociones en la educación, es un gran avance para fortalecer la formación integral de los educandos, ya que es imposible dejarlas fuera de la praxis educativa, como señalaron durante tanto tiempo los teóricos dualistas. Justamente, fue la concepción dualista del ser humano, la que promovió una idea de la persona que separaba la emoción de la razón, distinguiendo el alma o la función pensante, con capacidad de concebir y querer, mientras que el cuerpo representaba una mera extensión de aquel, como una máquina movida desde el interior, fundamentando una Educación Física mecanicista (Contreras, 1998).

En la actualidad, se ha demostrado, que la crítica realizada en el pasado al paradigma racionalista estaba en lo correcto, ya que el cuerpo humano no se puede dividir y reducir en partes desconectadas unas de otras, sino más bien tiene que abordarse en forma integrada, porque la emoción es indisociable a la razón (Salmurri, 2015). Esta premisa, reafirma el carácter complejo del acto educativo, sobre todo si se sabe que “(...) la enseñanza es una actividad comunicativa e intencional en la que interactúan las personas y en la que afloran y se transmiten los sentimientos, las pasiones y todo tipo de afectos” (Devis y Antolín, 2001, p. 65).

Una Educación Física orientada por una perspectiva constructivista, comprende que durante el desarrollo del currículo se producen interacciones que son únicas, influidas por los múltiples valores culturales que tiene cada participante y el rol que tendría el profesorado, es el de actuar como un mediador ético. En relación a esto, Ramírez (2008) señala que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos fundamentales: a) la amplitud conceptual en el desarrollo de las tareas; b) la disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; c) la autodeterminación para diseñar los parámetros de evaluación; y d) responsabilidad para concebir la autoevaluación de la tarea.

Como se ha mencionado, hay emociones que son negativas para el bienestar subjetivo y que cumplen una función social, como lo puede ser el enfado ante situaciones injustas o el miedo ante situaciones reales de peligro (Marina, 2016), pero hay otras emociones que son negativas para el bienestar subjetivo y no cumplen ninguna función social, como lo es la vergüenza ante situaciones

de burla o de menosprecio, que se genera por parte de pares o docentes (González, Rivera y Trigueros, 2014). Es entendible, que una educación que haya ignorado por tanto tiempo la dimensión emocional, haya reproducido modelos pedagógicos insensibles con los sentimientos ajenos, carentes de empatía y de esquemas emocionales amorosos (Maturana, 2001); sin embargo, es momento de aprovechar este quiebre del paradigma racionalista y de auge del paradigma interpretativo-constructivista, para incorporar nuevos enfoques a la formación del profesorado y a la formación continua de los docentes en ejercicio; de tal manera, que puedan comprender la importancia que tiene el desarrollo socio-emocional del profesorado y de las futuras generaciones.

El desarrollo intelectual se ha erigido hasta la actualidad como el ámbito más importante del currículo, reduciendo la calidad de la educación y desvalorizando la dimensión afectiva-social; por ello, en la actualidad, se encuentra muy vigente el reclamo que exige una verdadera educación integral. Sin duda, entender al ser humano como un todo integrado, es un requisito fundamental para trascender el enfoque mecanicista y de rendimiento, que sitúa al docente de Educación Física como un modelo de profesor técnico, más cercano al animador o entrenador deportivo que al educador (González, Rivera y Trigueros, 2014).

Valoración crítica de las emociones.

La importancia moral del bienestar, se puede identificar a nivel mundial en el artículo 25 de la declaración de los derechos humanos, el cual es interpretado como uno de los conceptos más importantes en el repertorio moral (Montero, 2016). Pensar que las emociones pueden ser educadas, con el fin de favorecer este derecho, se presenta como una propuesta pedagógica que resguarda las libertades individuales, pero estandarizar el valor de las emociones desde una perspectiva hedonista, desconoce que las emociones no son ajenas al terreno cultural, político, ético y moral (Calderón, 2014).

Las emociones particulares de las personas, han sido significadas con un valor moral intrínseco por diferentes autores, señalando que las emociones se pueden manifestar solo como respuestas ante el comportamiento moral correcto o incorrecto. Esta idea está en contra de los planteamientos que se elaboran en este ensayo, el cual adopta una tesis contraria, considerando que una misma emoción puede desencadenarse en respuesta a una moral correcta o incorrecta (Steinfath, 2014), justificando, que una emoción como la alegría, no siempre significa una respuesta deseable en el contexto pedagógico. A modo de ejemplo, se podría señalar el caso de un alumno que se alegra por el sufrimiento ajeno, donde esa emoción no podría catalogarse como positiva para el proceso pedagógico, ya que fomenta una moral que es contraria al bienestar como derecho social.

Una educación que promueve los derechos humanos, comprende que la formación moral es una condición básica para el bienestar de las sociedades, tanto en el sentido existencial, como de la identidad de las personas (Barba, 2006), por lo que es indispensable precisar, que las emociones tienen un rol importante en ese proceso. Para educar moralmente a una persona, habría que preocuparse de su conducta, de su carácter, de sus valores, de su razonamiento y de sus sentimientos (Gómez, 2007). Es por ello, que en este manuscrito se postula un valor educativo de las emociones, que debe ser analizado en forma crítica sin dejar de incluir la perspectiva filosófica.

Un valor educativo de las emociones, podría ser etiquetado en forma relativa, en función de la moral que establece el bienestar como derecho social, como se indica de forma hipotética, en los siguientes cuatro ejemplos, que se desarrollarían en una clase de educación física a nivel escolar:

1) El sujeto A, participa de una tarea motriz colaborativa con el sujeto B, produciéndose que el sujeto A, sintiera diversión por ayudar al sujeto B, mientras que el sujeto B, siente alegría por la ayuda recibida. La emoción de diversión, sería etiquetada como positiva para la educación, debido a que tendría un sentido moral coherente con el derecho al bienestar.

2) El sujeto C, por medio de burlas que realizó sobre la competencia motriz de su compañero D, sintió diversión, produciendo que el sujeto D sintiera miedo y vergüenza. La emoción de la diversión, sería etiquetada como una emoción negativa, ya que estaría perjudicando el bienestar

subjetivo de D, además que el acto del sujeto C, puede ser significado como inmoral en relación al derecho al bienestar.

3) El sujeto E, sintió tristeza por un accidente que sufrió su compañera F, mientras participaban de un juego motor cooperativo. La emoción de tristeza que sintió el sujeto E, sería etiquetada como positiva, ya que responde a una consideración de empatía con su compañera, lo cual favorece la formación moral del escolar.

4) El sujeto G, sintió tristeza, porque el sujeto H, ha obtenido un excelente resultado en su aprendizaje motriz, mientras que el sujeto H, ha sentido alegría por su progreso. La emoción de tristeza del sujeto G, sería etiquetada como negativa, ya que responde a un sentido inmoral con respecto al derecho del bienestar.

Por medio de estas representaciones, se expresa una interpretación educativa de las emociones, que incorpora una perspectiva moral y cultural del bienestar, en la que una emoción para que sea valorizada como positiva, tiene que ser coherente con un bienestar subjetivo a nivel social. A través de estos ejemplos, no se agotan las posibilidades de otorgarle valor a una emoción, pero se demuestra la problemática de mantener un valor estable de la emoción, que solo considere la perspectiva psicológica del BS; por lo tanto, en contra de un valor educativo estable de las emociones en la educación escolar, la tesis central de este artículo, es que en relación al bienestar humano como un derecho social, el valor educativo de las emociones, puede ser etiquetado en forma relativa a la significancia moral y cultural de los acontecimientos.

Al valorar con un sentido más amplio y contextual a la emoción, no se pretende anular la importancia que tiene el desarrollo de competencias emocionales o la inteligencia emocional en la educación, sino más bien, matizar el valor pedagógico que se le otorga a las emociones, ya que en todos los ejemplos planteados, la capacidad que tenga el alumnado de regular sus emociones, será de gran utilidad para prevenir consecuencias negativas en el desarrollo integral de los escolares. Además, por medio de acciones que favorezcan la conciencia y la comprensión emocional, el alumnado podría identificar los pensamientos que están implicados en la vivencia de sus emociones

que tienen un significado pedagógico negativo, debido a que las emociones, dependen en parte de los razonamientos morales, de la percepción cultural de la realidad y en consecuencia, de la valoración que atribuimos a los comportamientos propios o ajenos y a los acontecimientos; es decir, a lo que pasa por la mente (Salmurri, 2015).

CONCLUSIONES.

Del análisis realizado sobre el valor educativo de las emociones en función de la construcción del derecho social al bienestar, se concluye que este no puede ser reducido a una perspectiva hedónica de la psicología, sino que debe ser interpretado desde una perspectiva integral que incluya una mirada socio-constructivista, ya que una misma emoción puede ser interpretada de manera positiva o negativa, lo cual estaría sujeto en parte al BS de todas las personas involucradas en una situación pedagógica. En este sentido, una educación emocional sustentada solo en principios hedonistas, enfoca el bienestar subjetivo desde una perspectiva egocéntrica, que no contribuye a la formación moral del alumnado y al bienestar social.

Frente a estos planteamientos, el conocimiento que se ha generado sobre las emociones desde una perspectiva hedonista en la asignatura de la educación física, no debería ser transferido en forma directa a la didáctica de la asignatura, ya que para determinar su utilidad en la función pedagógica, debe ser interpretado desde los principios fundamentales que rigen la educación.

Un enfoque histórico-cultural de la pedagogía permitiría que el alumnado genere una emancipación de los malos o inadecuados sentimientos y valores que pueden haber adquirido en entornos familiares, educativos, deportivos o comunitarios; por lo tanto, existe una constante necesidad de que la Educación Física contribuya a una abierta y crítica reflexión en torno al desarrollo de los esquemas emocionales subjetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. Revista Cubana de Estomatología, 42(1), 1-1.

2. Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Riechmann, J., González, J. González, J. y Montes, C. (2012). La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 119, 49-76.
3. Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. y Yuste, J. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63.
4. Álvarez, N. (2012). Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico. *Sapiens*, 13(2), 139-152.
5. Amado, D., García, T., Marreiros., López, J. y del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
6. Barba, B. (2006). La educación moral como asunto público. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 95-117.
7. Bazán, M. (2014). Tendencias educativas en el actual contexto socio económico y su impacto en el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes. En A. Bazán y D. Castellanos (Eds.), *Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación* (pp. 41-54). Colonia San Rafael: Plaza y Valdés.
8. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
9. Bisquerra, R. y Gemma, F. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar*, 20, 63-68.
10. Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
11. Bisquerra, R. Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E. López, E., Moreno, C. y Oriol, X. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
12. Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.

13. Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
14. Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
15. Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 231-249.
16. Conde, C. y Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
17. Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.
18. Devís, J. y Antolín, L. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el Siglo XXI* (pp.61-85). Alicante: Marfil.
19. Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32.
20. Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Cristofol, T., Tamarit, M. e Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
21. Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y educadores*, 15(3), 497-512.
22. Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 118, 7-23.
23. García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18- 39.
24. Gil, F. y Rayero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las dimensiones empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 263-280.

25. Gil-Madrona, P. y Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en 6º curso de primaria. *Educación XXI*, 19(2), 179-204.
26. Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
27. González, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 305-320.
28. Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
29. Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
30. Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Solvedila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 617-640.
31. Marina, J. (2006). *El laberinto de la afectividad*. Barcelona: Compactos.
32. Marina, J. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
33. Marina, J. (2016). *Vence tus miedos: cuaderno de actividades*. Barcelona: Ariel.
34. Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
35. Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
36. Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
37. 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.
38. Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.
39. Mujica, F. (2018). Las emociones en la educación física escolar. El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.

40. Myers, D. y Diener, E. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
41. Montero, J. (2016). ¿Pueden los derechos naturales hacer alguna contribución a la filosofía de los derechos humanos? *CRÍTICA. Revista Hispanoamericana de filosofía*, 48(144), 61-88.
42. Orellana, N., Mujica, F. y Concha, R. (2018). Promoción a bebidas alcohólicas en el deporte. El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-14.
43. Parra, E. (2000). ¿Derechos humanos o derechos liberales? *Reflexión Política*, 2(4), 1-1.
44. Platts, M. (2010). ¿Quiénes tienen derechos humanos? *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 33, 125-145.
45. Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.
46. Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
47. Rebollo, M., Hornillo, I. y García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44.
48. Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
49. 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.
50. Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31.
51. Ruiz, V. (2007). Derechos humanos universales. *En-claves del pensamiento*, 1(1), 155-166.
52. Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A. y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90.

53. Salmurri, F. (2015). Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar. Barcelona: RBA.
54. Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
55. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
56. Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3(1), 66-76.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Felipe Nicolás Mujica Johnson. Profesor de Educación Física y Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Actualmente se encuentra afiliado a la Universidad Politécnica de Madrid cursando el programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Correo electrónico: fmujica@live.cl

2. Nelly Del Carmen Orellana Arduiz. Profesora de estado en Educación Física y Máster en Educación Física. Es Doctora en Filosofía y Educación, por la Universidad Nacional a Distancia, España. También es Doctora en Filosofía por la Leibnis Universität, Alemania. Actualmente está afiliada como docente en el Departamento Disciplinario de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Correo electrónico: norellan@upla.cl

3. Paolo Ignacio Canepa Castillo. Profesor de Educación Física por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Actualmente se encuentra afiliado a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación cursando el Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Correo electrónico: paolo.canepa.c@gmail.com

RECIBIDO: 18 de junio del 2018.

APROBADO: 20 de julio del 2018.