

Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física

Perception of emotions and their attributions in Physical Education teacher training

FELIPE NICOLÁS MUJICA JOHNSON¹

Fmujica@live.cl

Universidad Politécnica de Madrid, España

Resumen:

Las emociones históricamente no han sido reconocidas por su importancia en el sistema educativo chileno, sino más bien han sido ignoradas en los procesos de aprendizajes. Con el propósito de reivindicar esta situación, el propósito del estudio, es identificar la percepción y atribución emocional de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, en el taller integrado de formación en la práctica 1. El estudio responde al enfoque cualitativo y sus participantes son 19 estudiantes de la cohorte 2016. Los datos fueron recopilados por medio de la técnica del diario personal, grupos focales y entrevistas individuales no estandarizadas, que dieron paso al análisis de los datos, por medio de la teoría fundamentada. Los resultados indican que el alumnado percibe emociones positivas y negativas, las cuales son atribuidas a cuatro principales categorías. La primera de ellas está referida a las acciones del docente, la segunda a las acciones del estudiante, la tercera a los imaginarios del estudiante y la última a sucesos externos a la clase. Se concluye que una labor pedagógica con interacciones comprensivas, alegres y una metodología basada en el enfoque constructivista, en

Abstract:

Historically the Chilean educational system has not recognized the importance of emotions; on the contrary they have been ignored in learning processes. In order to denounce this situation, the purpose of this study is to identify emotional perceptions and attributions in students of Pedagogy in Physical Education during their first Practicum placement. The study follows a qualitative approach and the participants are 19 students of year 2016. Data were collected through journal writing, focus groups and non-standardized individual interviews, which gave way to the analysis of the data, through grounded theory. The results indicate that students perceived positive and negative emotions which can be classified within four main categories. The first refers to teachers' actions, the second to student's actions, the third to students' imaginaries and the last category to events which are external to the class. It is concluded that pedagogical work which fosters comprehensive and cheerful interactions and a methodology based on constructivist approaches, where students play an active role in their learning, creates perceptions of positive emotions.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Felipe Nicolás Mujica Johnson. General Velásquez, 395. Quilpué, Código Postal: 2340000 (Chile).

donde el alumnado cumple un rol activo en su aprendizaje, genera una percepción de emociones positivas.

Palabras claves:

Percepción emocional; atribución causal; Formación Docente; Educación Física.

Key words:

Emotional perception; causal attribution; Teacher Education; Physical Education.

Résumé:

Les émotions n'ont pas été historiquement reconnu pour leur importance dans le système éducatif chilien, mais ont été ignorés dans le processus d'apprentissage. Pour revendiquer cette situation, le but de l'étude est d'identifier la perception et l'attribution émotionnelle des étudiants en éducation physique, dans l'atelier de formation intégrée de la pratique 1. L'étude répond à l'approche qualitative, les participants sont 19 étudiants de la promotion 2016. La collecte de données a été faite avec des journaux intimes, des groupes de discussion et des entretiens individuels non standardisés, ce qui a donné lieu à l'analyse des données, à travers la théorie ancrée. Les résultats ont permis d'identifier le fait que les élèves perçoivent des émotions positives et négatives, qui se répètent en quatre catégories principales. La première concerne les actions de l'enseignant, la seconde les actions de l'étudiant, la troisième l'imaginaire de l'étudiant et la dernière les événements extérieurs à la classe. Il est conclu que le travail pédagogique dans la compréhension, la bonne humeur et une méthodologie basée sur les interactions d'approche constructivistes, où les étudiants jouent un rôle actif dans leur apprentissage, crée la perception des émotions positives.

Mots clés:

Percepción **émotionnelle**; attribution causale; formation des enseignants; **éducation** physique.

Fecha de recepción: 23-10-2016

Fecha de aceptación: 20-1-2018

1. Introducción

Las emociones están presentes en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo éstas relevantes en la actitud hacia los aprendizajes, el bienestar subjetivo y la motivación de los aprendices (Mayorga, 2015; López, 2016), entendiéndose que "las emociones son una pieza clave para el desarrollo inteligente de cualquier otra dimensión del ser humano, ya sea biológica, cognitiva o social" (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega, 2014, p. 53). Por lo tanto es fundamental que el currículum y la docencia incorpore este factor, el cual históricamente no ha estado presente como un factor relevante del proceso pedagógico, sino más bien "en nuestra cultura occidental se considera que las emociones son una molestia que interfieren con la racionalidad" (Maturana, 2000, p.

275). Esta visión que ignora la importancia de la emocionalidad en la educación, permite que la docencia se transforme en un proceso de aprendizaje pasivo, donde lo que sienten los estudiantes no se considera y no se hace necesaria una revisión constante de las prácticas docentes, esto debido a que “vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional” (Maturana, 2001, p. 10). En oposición a esta forma de concebir la educación, han surgido paradigmas educativos de aprendizaje activo, que considera la experiencia del estudiante para la evaluación y el perfeccionamiento de la docencia. Esta última visión de la educación, integra el dominio afectivo con el dominio cognitivo del ser humano.

La neurociencia ha realizado aportes fundamentales sobre la conexión indisociable de la razón y la emoción (Damasio, 2011; Cabezas, 2013; Mora, 2017), señalando que las emociones influyen en los procesos cognitivos y a la vez, estos influyen en el proceso emocional, en una compleja asociación, que tiene importantes implicancias en el quehacer pedagógico, debido a que el significado emocional que construya el alumnado, repercutirá en su motivación, de modo que el profesorado que asuma un rol activo en el tema, podrá contribuir en el entusiasmo hacia el aprendizaje y la asignatura (Guerrero y Cárdenas, 2009, p. 217). En el mismo sentido, se señala que para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, hay que realizar esfuerzos por conectar los significados emocionales con los aprendizajes, ya que nada se puede conocer más que aquello que se ama, aquello que nos dice algo (Mora, 2017, p. 71). A raíz de los descubrimientos que se han generado, surge la neuroeducación, que se ha propuesto la difícil tarea de transferir el conocimiento científico a las aulas educativas, en un intento de construir conocimiento más aplicado y entre sus aportes ha podido esclarecer que “la atención es como un foco de luz que se dirige hacia lo que es emocionalmente significativo, activando mecanismos sinápticos de aprendizaje y memoria” (Tacca, 2016, p. 59), por lo tanto, el profesorado de Educación Física que se plantee aplicar esta premisa en su quehacer educativo, tiene que tener presente que las ventanas atencionales de sus alumnos se abren y se cierran en forma individual durante una clase, exigiéndole personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el mejor de los casos, lograr un entorno protector, estable y estimulante para predisponer una

enseñanza efectiva (Béjar, 2014, p. 52). La atención es entonces un requisito fundamental para potenciar el rendimiento escolar, la cual al ser captada por estímulos novedosos y atractivos, que producen emociones positivas, 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, p. 44).

Una propuesta teórico-práctica que integra la emoción en la educación, tanto a nivel escolar como en la formación docente de todas las disciplinas, es la educación emocional, en respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo académico ordinario, como la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, en gran medida como consecuencia del analfabetismo emocional, por ello, 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 (Bisquerra, Bisquerra, Cabero, Filella, García, López, Moreno y Oriol, 2016, p. 11). Por medio de esta iniciativa, se promueve que los estudiantes de pedagogía aprendan a ser competentes emocionalmente, ya que la labor docente puede exigir afrontar situaciones altamente estresantes, como las situaciones disruptivas o los conflictos con violencia y a su vez, aprendan a desarrollar esta competencia en su alumnado, que es entendida como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Esta propuesta educativa, considera que una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar, contribuyendo en colaboración al bienestar general, teniendo presente que su construcción incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas (Bisquerra, et al., 2016, p. 13). La necesidad de incorporar este tipo de educación, se encuentra ampliamente fundamentada en los hechos sociales y problemas de salud que afectan a la población, pero también es necesario ampliar la investigación sobre el tema, para evitar generar explicaciones reduccionistas, más aún, si se considera que desde una perspectiva cognitiva, las emociones son el producto de la razón, porque se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en

nuestras vidas, de modo que la forma en que la persona evalúa un suceso, determina su manera de reaccionar emocionalmente (Lazarus, 2000, p. 98). Desde un punto de vista antropológico, las emociones tienen un significado cultural, político, ético y moral, pudiendo ser analizadas desde un nivel intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo (Calderón, 2014). Una forma de contribuir al proceso de educación emocional, como también a la reflexión sobre lo que puede ser mejorado o modificado a nivel pedagógico, es el estudio de la significancia emocional, favoreciendo los diferentes niveles subjetivos de la comprensión emocional, ya que las emociones dependen de los pensamientos, de la percepción y la valoración que se atribuye a los comportamientos propios o ajenos y a los acontecimientos, por lo que una de las acciones que debe aprender el alumnado, es tomar consciencia y analizar sus creencias, que son aquellos pensamientos profundamente instalados en la mente, convicciones arraigadas y adquiridas a lo largo de la vida (Salmurri, 2015, p. 78).

La definición de emoción “no es una sola cosa, sino que está representada por múltiples componentes que se reflejan en respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas” (Feldman y Blanco, 2006). A pesar de que no existe un completo acuerdo con respecto a la definición, existe un consenso sobre el hecho de que las emociones “son fenómenos complejos que afectan varios ámbitos: el de la experiencia subjetiva, el de la activación fisiológica y el de la expresión del comportamiento” (Manino y Robazza, 2004, p. 167). Otro autor que aporta a la comprensión de este concepto señala que “la emoción es generalmente de corta duración, es muy intensa y está asociada a un estímulo específico” (Feldman y Blanco, 2006). Desde una perspectiva psicológica, ha sido definida como “una toma de conciencia de ese “balance” o “evaluación global” que la “mente” tiene que hacer en cada momento acerca de nuestro estado general, de cara a dirigir el comportamiento” (Zaccagnini, 2008, p. 49), por lo que es posible inferir que cada persona construye el significado de sus emociones a partir de la interacción simbólica-emocional, durante sus múltiples experiencias personales y sociales, sucediendo que ante un mismo estímulo, diferentes emociones pueden surgir.

Las emociones se asocian al bienestar, encontrándose las emociones positivas, las cuales son conceptualizadas como “el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de nuestro bienestar. Incluyen la alegría, el amor, el afecto, el alivio, etc.” (Redorta, et al. 2006, p. 34). En sentido opuesto, las emociones negativas son entendidas como “el

resultado de una evaluación desfavorable respecto a nuestro bienestar. Son diversas formas de amenaza, frustración, pérdida, etc., que incluyen el miedo, la ira, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el disgusto, etc." (Redorta, et al. 2006, p. 34). Por lo tanto, resulta útil para la evaluación de los procesos pedagógicos, conocer si la docencia genera un estado de bienestar o malestar subjetivo en los estudiantes, lo cual va a depender de diversos factores que han de ser estudiados por diferentes metodologías, siendo el estudio cualitativo, privilegiado para obtener información de esta naturaleza.

A continuación, se describe el proceso emocional fisiológico que se desarrolla en el cerebro de los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje:

Los estímulos sensitivos que alimentan la corteza cerebral se construyen en el encéfalo para crear una representación (percepción) del mundo. Una vez que la información es integrada por las áreas de asociación, pasa al sistema límbico. La retroalimentación desde el sistema límbico hacia la corteza cerebral crea conciencia de la emoción, mientras que las vías descendentes hacia el hipotálamo y el tronco encefálico inician conductas voluntarias y respuestas inconscientes mediadas por el sistema autónomo, endocrino, inmunitario y motor somático. El resultado físico de las emociones puede ser tan espectacular como la taquicardia de una reacción de lucha o huida, o tan insidioso como la aparición de extrasístoles. Es difícil estudiar las conexiones entre mente y cuerpo y llevará muchos años de investigación comprenderlas" (Silverthorn, 2009, p. 316).

Son varias las zonas del cerebro que actúan en el proceso emocional, siendo una de las principales la del sistema límbico, que tiene como función "actuar en el cerebro humano en situaciones ajenas a la voluntad, tales como situaciones de estrés o de peligro, desencadenando respuestas fuertes, rápidas, simples, poco precisas y especialmente muy primitivas, pero que interfieren consistentemente en las demás actividades" (Correa y Muñoz, 2013, p. 52). A partir de estas explicaciones, se desprende que los estudiantes en el aula pueden reaccionar involuntariamente ante situaciones de estrés, lo cual generará un sentimiento de incompreensión por parte del estudiante y también por el entorno que deseará saber el motivo de aquella respuesta, lo cual requerirá de un profundo análisis para intentar comprender la situación. Otras de las

funciones que cumple el sistema límbico en la vida de las personas, es procesar junto con las estructuras de la corteza frontal, los estímulos emocionales e integrarlos a funciones cerebrales complejas, las cuales incluyen decisiones racionales, expresión e interpretación de conductas sociales e incluso la generación de juicios morales (López, Valdovinos, Méndez y Mendoza, 2009, p. 61).

El presente estudio se enfocará en la percepción emocional, que ha sido definida como “la habilidad de percibir e identificar las emociones de uno mismo y en otros, así como en otros estímulos” (Brackett y Salovey, 2014, p. 71). Además para poder comprender la experiencia afectiva, los estudiantes realizarán atribuciones emocionales. Sobre el concepto de atribución, podemos decir que “es la búsqueda de la causa de un acontecimiento o de un comportamiento, en definitiva, una explicación que se suele dar ante algo pasado” (Garcés, Olmedilla y Jara, 2006, p. 125). Cada vez que una persona experimenta una emoción, tiene la posibilidad de analizar su origen y atribuirla a estímulos que la hayan activado, los cuales responden a la interrogante del por qué se piensa que se ha sentido esa emoción en un momento determinado, de modo que una atribución supone siempre un proceso de inferencia, así como percibir supone siempre un proceso constructivo (Crespo y Célio, 2014, p. 274).

Con el fin de continuar contribuyendo a la comprensión de la dimensión emocional en la formación docente, se debe reflexionar sobre ¿qué importancia tienen las emociones en la formación de los futuros docentes? Para acercarse a esta respuesta se hace necesario responder a otras preguntas, entre ellas se encuentra ¿Cómo se siente el alumnado en su proceso formativo? Pregunta que por lo demás tiene mucho campo que investigar, ya que los factores que inciden son bastante diversos, al igual que los contextos de estudio. Por lo anterior, se ha planteado el presente estudio, que tiene por objetivos, identificar las emociones que perciben los estudiantes en la asignatura del taller de integración en la formación de la práctica 1 y la atribución que realizan de estas experiencias emocionales.

2. Metodología

El estudio responde al enfoque cualitativo, paradigma que permitió indagar en profundidad la vivencia subjetiva de los estudiantes, princi-

palmente las manifestaciones y las atribuciones de las emociones. Este enfoque es propicio para revelar el conocimiento que han construido de su realidad social en torno al objeto de estudio, ya que la “metodología cualitativa nos permite una comprensión intersubjetiva que emerge a partir de toda la información analizada, entendiendo que la misma esconde un contenido caracterizado, implícita y/o explícitamente, por intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones, valoraciones, etc.” (Moreno y Poblete, 2015, p. 292). La perspectiva teórica seleccionada es la de estudio de casos, en este caso de los estudiantes de la asignatura del taller, la que es definida como “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p. 11). Específicamente el tipo de estudio de caso es el colectivo, el cual permite “hacer una interpretación colectiva del tema” (Stake, 1995:4), que es de las emociones.

2.1 Participantes

El universo de estudio se encuentra compuesto por 20 estudiantes (11 hombres y 9 mujeres) con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, que cursan el primer semestre del primer año de Pedagogía en Educación Física de la cohorte 2016, en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Con respecto a las condiciones éticas del estudio, ellos respondieron a través de un consentimiento informado en donde toman conocimiento de los fines investigativos del proceso y de la confidencialidad y anonimato de los datos. Como resultado del consentimiento, 19 estudiantes (11 hombres y 8 mujeres) proceden a colaborar voluntariamente en el estudio y una estudiante decide participar voluntariamente, pero no colaborar con sus datos para la investigación.

2.2 Instrumentos y procedimientos

El trabajo de campo se llevó a cabo en el contexto de la asignatura del eje de las prácticas TIFP 1, esta asignatura es de carácter teórico y tiene como propósito el desarrollo socio-emocional del estudiantado, con énfasis en el auto-conocimiento, por ende, la percepción emocional es uno de sus contenidos. Los datos fueron recopilados por medio de dos grupos focales (Mella, 2003, p. 176) los que fueron realizados

con los estudiantes y el profesor-investigador sentados en círculo, en los que participaron todos los estudiantes de la asignatura, en torno al tema “emociones en el aula” en los cuales se registraron notas de campo, y entrevistas individuales no estandarizadas (Valles, 2014, p. 27) y un diario personal (Bogdan y Taylor, 2009, p. 141) que los estudiantes construyeron después de nueve clases y las preguntas abiertas que debían responder estaban focalizadas a la percepción y atribución emocional, 1) ¿cómo me sentí emocionalmente hoy en la clase? 2) ¿Qué emociones sentí hoy durante la clase? 3) ¿A qué atribuyes cada emoción que vivenciaste durante la clase? En total el tiempo de recolección de datos tuvo una prolongación de 10 semanas.

2.3 Análisis de datos

Para el rigor metodológico de los datos, se aplicó la triangulación metodológica, que es entendida como el proceso de “analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 120). Además, se aplicó una validez comunicativa, que consiste en presentar el discurso de los informantes, para que ellos confirmen que la información es lo que ellos querían expresar. Esta técnica es conocida también con el nombre de *member check*. La validez comunicativa se realizó al finalizar la recolección de datos y todos indicaron que la información representaba su discurso.

Se realizó un análisis de contenido, basándose en la Teoría Fundamentada, el cual es conceptualizado como “una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva” (Glaser, 1992, p. 16). Este camino de análisis permitió trabajar con el método comparativo constante, que “es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 29). Se entiende como incidentes a las unidades de análisis que son seleccionadas por su significado y/o por su relación con los propósitos del estudio. El primer nivel de codificación de los datos, es la llamada abierta (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013, p. 40) se realizó por medio del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 6.0. El proceso se describe a continuación:

- 1ª Fase: Creación de la unidad hermenéutica con los documentos primarios.
- 2ª Fase: Selección de las citas o pasajes (quotations), “que son aquellos fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado (Trinidad, et al., 2006, p. 121).
- 3ª Fase: Creación de comentarios (memos), que son “textos breves que contengan diversas ideas y que pueden asociarse o no a alguno de los otros elementos” (Trinidad, et al., 2006: 122).
- 4ª Fase: Construcción de los códigos (codes), “que conforman las palabras claves que van a integrar aquellos conceptos o expresiones que interesan al investigador por el significado que contengan” (Trinidad, et al., 2006, p. 121).
- 5ª Fase: Construcción de las familias o categorías a través de la agrupación de códigos que tienen conexión semántica.

En el segundo nivel de análisis, que es la codificación axial, se realizó una depuración y diferenciación de las categorías que emergieron en la codificación abierta, seleccionando las que tienen una mayor capacidad interpretativa o un gran sentido para la argumentación. En este nivel “se definen las relaciones entre categoría, esta explicación de las relaciones posibles entre el fenómeno estudiado y los conceptos que lo describen e interpretan configuran el paradigma de codificación” (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013, p. 41). Finalmente, se intensificó la búsqueda de material bibliográfico para demostrar la relevancia de las categorías.

El último nivel de análisis realizado, es la codificación selectiva, que tuvo como propósito “sintetizar la estructura anterior en una categoría o un número reducido de categorías centrales, en torno a las que el resto de categorías se integran y van construyendo la línea del relato de caso” (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013, p. 41).

3. Resultados y Discusión

Del análisis de contenido, que estuvo guiado por los objetivos de identificar la percepción y atribución emocional de los estudiantes de pedagogía en Educación Física, durante la asignatura teórica que los prepara la práctica educativa, emergieron 4 categorías y 25 subcategorías, las que

se presentan a continuación en diferentes apartados. En la presentación de los resultados, cuando se menciona a los estudiantes, se hace referencia a los hombres y mujeres.

3.1 Acciones del docente

Esta categoría describe las acciones por las cuales el docente genera diferentes emociones en sus estudiantes y se compone de 7 subcategorías, las cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Acciones del docente que producen emociones.*

| Acción | Ejemplo | Emoción Percibida |
|--------------------------|---|---|
| Comprensión. | El docente es empático con los problemas personales del alumno. | Alegría. |
| Comunicación horizontal. | El docente demuestra que el conocimiento es infinito y el docente ignora conocimiento al igual que los estudiantes. | Confianza. |
| Comportamiento alegre. | El docente se ríe con sus estudiantes. | Alegría, felicidad, entusiasmo, satisfacción. |
| Orientación académica. | El docente comenta su experiencia para orientar a sus estudiantes. | Alegría, esperanza. |
| Innovación académica. | El docente genera instancias académicas creativas. | Alegría. |
| Interacción dinámica. | El docente favorece el diálogo y la discusión entre los estudiantes. | Agrado, alegría, tranquilidad. |
| Relajación. | El docente realiza mindfulness. | Tranquilidad, alegría. |

Los estudiantes perciben que la forma, actitud y afectividad del docente en sus acciones, les produce emociones positivas, como se demuestra en estas citas representativas: *“me sentí bien, cómoda ya que el profesor es lo más comprensible, se pone en el lugar de alumno”*, otra alumna señala: *“me sentí emocionalmente en un estado de entusiasmo y felicidad, sumándole que me sentía completamente cómoda, por un lado, me gustó y me sentí satisfecha con la entrega y simpatía del profesor que imparte el ramo”*, como última frase se destaca un alumno que agradece el espacio para expresar la alegría diciendo: *“contento porque*

en esta clase el profesor siempre se ríe cuando digo alguna cosa entretenida y no reprime la alegría”.

3.2 Acciones de los estudiantes

Esta categoría describe las acciones de los estudiantes que generan reacciones emocionales en sus compañeros. Esta categoría se compone de 7 subcategorías, que en conjunto representan las conductas que se les atribuye activar emociones durante la clase y se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. *Acciones del estudiante que producen emociones.*

| Acción | Ejemplo | Emoción Percibida |
|-----------------------------------|---|---|
| Comportamiento amigable. | Un estudiante realiza gestos de ayuda con su compañero. | Entusiasmo, felicidad, satisfacción, confianza, tranquilidad. |
| Falta de compromiso. | Un estudiante no cumple con los acuerdos del grupo de compañeros. | Angustia, enojo. |
| Preparar una exposición oral. | Pensar en el resultado de la exposición. | Nerviosismo. |
| Presentar una exposición oral. | Hablar en público. | Alegría, entusiasmo. |
| Evaluación de la exposición oral. | Obtener una nota satisfactoria. | Alegría, tranquilidad, malestar. |
| Reflexionar. | Pensar cómo mejorar una actividad. | Alegría, nerviosismo. |
| Logros académicos. | Obtener resultados positivos. | Felicidad, satisfacción. |

Los estudiantes perciben que la buena relación entre compañeros les genera emociones positivas, al respecto una estudiante señala: *“me sentí feliz y entusiasmada, ya que el grupo curso en el cual estoy me siento cómoda y en confianza”*. Experiencias de incumplir tareas o tener que presentar un trabajo en público activan emociones negativas, así lo señala una estudiante que dice: *“me sentía angustiada porque no había leído el artículo solicitado por el profesor, fue una completa irresponsabilidad de mi parte”*; otro estudiante argumenta: *“me sentí nervioso, porque me tocaba disertar y a veces me inquieta hablar frente a un público”*. Tener éxito en una actividad produce sentimientos de bienestar, sobre ello un estudiante manifiesta: *“feliz porque en mi exposición obtuve una buena nota”*.

3.3 Imaginarios de los estudiantes

Esta categoría describe los pensamientos de los estudiantes que generan sus propias respuestas emocionales. Esta categoría se compone de 5 subcategorías, que en conjunto representan a los pensamientos que se les ha atribuido activar emociones durante la clase y se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. *Imaginarios del estudiante que producen emociones.*

| Imaginario | Ejemplo | Emoción Percibida |
|---|--|------------------------------------|
| Incertidumbre en el calendario académico. | Movilizaciones estudiantiles. | Miedo, ansiedad. |
| Incertidumbre en conocer al docente. | Expectativas del docente. | Ansiedad. |
| Incertidumbre por los aprendizajes. | Expectativas del programa curricular. | Ansiedad. |
| Metas de logro. | Deseos de aprobar la asignatura. | Alegría, entusiasmo, confianza. |
| Proyección de los aprendizajes. | Relacionar los aprendizajes con el futuro trabajo de profesor. | Tranquilidad, alegría, entusiasmo. |

Los estudiantes perciben que sus pensamientos en torno a las incertidumbres de la asignatura producen emociones negativas, un estudiante explica lo siguiente: *“estaba ansioso e intranquilo debido a que no sabía de qué forma retomaríamos las clases o como seguiríamos con la materia y las evaluaciones”*. Las emociones positivas percibidas se relacionan con las metas que se han propuesto lograr en la asignatura, un ejemplo es: *“me sentí alegre con bastantes ganas de participar en lo que más pudiera porque quería tener un buen rendimiento desde el principio”*. Identificar que los aprendizajes serían provechosos en un futuro, fue motivo de generar emociones agradables, así lo indica una estudiante que señala: *“tranquilo con disposición de seguir aprendiendo porque este ramo nos facilitara nuestro encuentro con alumnos a futuro”*.

3.4 Sucesos externos a la clase

Esta categoría representa los acontecimientos que tienen un origen externo a la clase y producen reacciones emocionales en los estudiantes

durante las clases. Esta categoría se compone de 6 subcategorías, que en conjunto representan los sucesos externos a la clase que son atribuidos por los estudiantes, como activadores de emociones durante la clase y se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. *Sucesos externos de la clase que producen emociones.*

| Suceso | Ejemplo | Emoción Percibida |
|--|--|--------------------------|
| Resultados negativos previos a la clase. | Mala evaluación en la asignatura previa a la clase. | Frustración. |
| Resultados positivos previos a la clase. | Buena evaluación en la asignatura previa a la clase. | Alegría. |
| Ejercicio físico previo a la clase. | Realizar un trote por el borde costero en la asignatura previa a la clase. | Alegría, tranquilidad. |
| Problema de salud. | Tener un cuadro alérgico al momento de la clase. | Malestar. |
| Compromiso después de la clase. | Tener planificada una reunión con el padre después de la clase. | Ansiedad. |
| Suspensión prolongada de las clases. | Movilizaciones estudiantiles. | Ansiedad, angustia. |

Los estudiantes indican que el ejercicio físico antes de la clase les genera un sentimiento de bienestar en el transcurso de ella, así lo expresa una estudiante: *“me sentía alegre y serena, como en diarios anteriores he mencionado, el hacer actividad física me alegra bastante, y hoy previo a la clase tuve acondicionamiento físico, por lo que llegue llena de energía”*. El estado de salud, es un factor que también incide, así lo explica un estudiante: *“me sentía muy desanimado por la alergia que tenía, me sentía mal”*. Otro factor que ha estado presente durante varios años seguidos, son las paralizaciones estudiantiles, las que son vinculadas a emociones negativas, al respecto un estudiante menciona: *“cada vez que perdemos clases me siento angustiada o preocupada, ya que se vuelve todo más corto y la materia se pasa más rápido”*.

Los hallazgos indican que la práctica de ejercicio físico previo a la clase, activa emociones positivas que son percibidas durante el desarrollo la sesión. Estos datos coinciden con un estudio realizado en dos centros educativos españoles, identificando que la práctica de actividad física ocasionaba cambios en el bienestar y la calidad del sueño, mientras que en el caso del bienestar, se identificó que a nivel general lo

mejora (Cervelló, Peruyero, Montero, González-Cutre, Beltrán-Carrillo y Moreno-Murcia, 2014, p. 32). Otras investigaciones han demostrado que “la práctica regular y puntual de algún ejercicio físico mejora el estado de ánimo de los participantes y repercute en la mejora de la salud mental y física” (Rovira, López, Lagardera, Lavega y March, 2014, p. 110). Esta relación entre ejercicio físico y bienestar subjetivo, es un indicador de los beneficios que puede producir la actividad física en el estado emocional de los estudiantes.

Sobre la influencia de las situaciones externas en la vivencia emocional de la clase, un estudio realizado en la Universidad de Lleida, a los estudiantes del grado en licenciatura de la actividad física y del deporte, indica que circunstancias personales desfavorables, que hayan sido experimentadas fuera de la asignatura, repercuten directamente en la vivencia emocional (Lavega, Costes y Prat, 2015, p. 68), lo cual indica la importancia de la calidad de comunicación que exista entre docente-alumno.

Se ha constatado en este estudio que la forma de interacción del docente, su orientación a los alumnos y sus prácticas innovadoras en el aula, son un factor que despierta emociones positivas en los estudiantes, al igual que un estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el que participaron estudiantes de tres carreras de pedagogía, incluyendo la de Educación Física. En ese estudio, el alumnado señala que “es importante recibir consejos, sentirse auxiliado, visualizar el aprendizaje de valores en el aula, realizar prácticas innovadoras y sentirse persona” (González, Rivera y Trigueros, 2014, p. 310).

Los pensamientos de incertidumbre de los estudiantes con respecto al calendario y al desempeño académico, han sido significados como factores que generan miedo, nerviosismo y ansiedad, lo que coincide con un estudio realizado en estudiantes de pedagogía en Educación Física de la Universidad de Playa Ancha, en el cual se identificó que las emociones negativas, fueron atribuidas a las expectativas y a la proyección de la actividad por parte del alumnado, que en su intencionalidad se encuentra realizar una buena labor, sin espacios para los errores (Orellana, Mujica y Luis-Pascual, 2015, p. 1258). Esta situación, nos obliga a reflexionar sobre la prevención del estrés en un contexto de constantes exigencias académicas.

4. Conclusiones

Durante las clases del taller teórico sobre formación para la práctica educativa, los estudiantes perciben emociones positivas y negativas, las que son atribuidas a la pedagogía del docente, el actuar del estudiante, los imaginarios del estudiante y a situaciones externas de la clase.

La docencia desempeñada con interacciones comprensivas, alegres y basadas en un enfoque constructivista y de aprendizaje activo, genera una percepción de emociones positivas en los estudiantes. Los resultados en evaluaciones previas a la clase, pueden ser causales de emociones positivas cuando se ha logrado éxito o negativas cuando no se han logrado las expectativas. Las metas personales y la valoración de la asignatura producen un sentir emocional de bienestar subjetivo.

La formación docente de los estudiantes de pedagogía en Educación Física, tiene la posibilidad de considerar técnicas cualitativas que registren la vivencia subjetiva, para de esta forma poder propiciar ambientes agradables de aprendizaje, abordando las causas percibidas por el alumnado de las emociones negativas y consolidando las que pueden favorecer un bienestar subjetivo en los futuros docentes. No obstante, las atribuciones que sean significadas como causales de una emoción, no necesariamente representan un componente que deba ser modificado, ya que es posible que el alumnado deba ser sometido a procesos de educación emocional, lo cual debe ser analizado desde una perspectiva pedagógica, que incorpore un análisis integral.

Por último, cabe señalar que este estudio presenta algunas limitaciones dado su carácter descriptivo, y por tanto, las relaciones descritas no indican causalidad, sino interpretación de causalidad. En este sentido, el estudio realiza un acercamiento hermenéutico a las valoraciones de los estudiantes sobre su proceso emocional, para de esta forma comprender los significados subyacentes que pueden encontrarse involucrados en la compleja vivencia emotiva.

Referencias

- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación. *Neuroeducación. Revista Padres y maestros*, 355, 49-52.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.

- 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.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2014). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En J. Mestre y P. Fernández. (Coord.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 69-80). Madrid: Pirámide.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Revista arbor*, 189(762), a052.
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V.J. y Moreno-Murcia, J.A. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situaciones en estudiantes de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 31-38. Recuperado de: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/211241>.
- Correa, J. F. y Muñoz, D. I. (2013). Vías de la emoción y la inhibición de la neocorteza cerebral. *CES Movimiento y Salud*, 1(1), 52-60. Recuperado de: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2601/1957>.
- Crespo, E. y Célio, J. (2014). La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicología & Sociedade*, 26(2), 271-279
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.
- Feldman, L. y Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(02), 103-108. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079804692006000200002.
- Garcés, E. J., Olmedilla, A. y Jara, P. (2006). *Psicología y deporte*. Murcia: Diego Marín.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M., Mateu, M., Rovira G. y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión: Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194081/159441>.
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, C.A: Sociology press.
- González, L, Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 305-320. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/41802/23840>.
- Lavega, P., Costes, A. y Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 61-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27443659005.pdf>.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.

- López, B. (2016). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa.
- López, D. I., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M. y Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Psicología iberoamericana*, 17(2), 60-69.
- Mannino, G., y Robazza, C. (2004). *Las emociones del deportista*. En S. Tamorri (Ed.), *Neurociencia y deporte* (pp.167). Barcelona: Paidotribo.
- Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones técnico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moreno, A. y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos*, 28, 291-296. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147897>.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcpv/v34n1/v34n1a08.pdf>.
- Orellana, N., Mujica, F. y Luis-Pascual. (2015). Atribución causal de las emociones en la formación inicial del docente de Educación Física. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 10(4), 1250-1260. Recuperado de: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8263>.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Rovira, G., López, V., Lagardera, F., Lavega, P. y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-126. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194111>.
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. Barcelona: RBA.
- Silverthorn, D. U. (2009). *Fisiología humana: un enfoque integrado*. Madrid: Panamericana S.A.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tacca, D. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 53-65.
- Trinidad A, Carrero, V. y Soriano R. (2006) *Teoría Fundamentada: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano, N. y Blanco, Á. (2013). *Los procesos de cambio de*

las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción. Una perspectiva psicológica. En: M. Jiménez. (coord.), *Educación Emocional y Convivencia en el Aula* (pp. 31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

