

Educación de las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social

Educate the Emotions with a Pedagogical Sense: A Contribution to Social Justice

Felipe Mujica ^{1*}
Claudia Inostroza ²
Nelly Orellana ³

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de Chile, Chile

³ Universidad de Playa Ancha, Chile

La discusión teórica sobre las emociones en educación se encuentra actualmente en un periodo de auge académico. Desde la antigüedad hasta finales del siglo XX fueron consideradas por influyentes teóricos como un factor que dificultaba los procesos cognitivos, de modo que la filosofía dualista era muy adecuada para los fines educativos, no obstante, en el siglo XXI diferentes descubrimientos científicos han consolidado un enfoque que integra la razón y la emoción, como aspectos que se complementan y son indisociables. En el presente ensayo se explica la necesidad de valorar las emociones con un sentido pedagógico en la educación formal, reconociendo de esta forma su contenido subjetivo y vinculación con el razonamiento. Además, se advierte el problema de estandarizar el valor de las emociones en los diferentes contextos educativos, destacando que una misma emoción puede ser considerada positiva o negativa, en relación al aspecto conceptual que sea asociada. Se puede concluir que, para favorecer la construcción de buenas emociones en el alumnado, es indispensable abordar la calidad de los razonamientos y los sentimientos subjetivos ante diferentes situaciones sociales.

Descriptores: Desarrollo afectivo; Calidad de la educación; Justicia social; Docente; Ciencias de la educación.

The theoretical discussion on emotions in education is currently in a period of academic boom. From ancient times to the late twentieth century they were considered by influential theorists as a factor that hindered cognitive processes, so that the dualist philosophy was very suitable for educational purposes, however, in the twenty-first century different scientific discoveries have consolidated an approach that integrates reason and emotion, as aspects that complement and are inseparable. In the present essay, the need to value emotions with a pedagogical sense in formal education is explained, recognizing in this way its subjective content and its connection with reasoning. In addition, the problem of standardizing the value of emotions in different educational contexts is noted, highlighting that the same emotion can be considered positive or negative, in relation to the conceptual aspect that is associated. It can be concluded that to promote the construction of good emotions in the students, it is essential to address the quality of reasoning and subjective feelings in different social situations.

Keywords: Emotional development; Educational quality; Social justice; Teachers; Educational sciences.

*Contacto: fmujica@live.cl

Introducción

En la actualidad, se están desarrollando importantes discusiones sobre la calidad educativa en los diferentes espacios de reflexión y difusión científico-pedagógica. Uno de los motivos que incentivan estas discusiones, son los descubrimientos científicos aportados por las investigaciones provenientes de diversas áreas del conocimiento que evidencian el gran error de sostener una concepción dualista (razón/emoción) del ser humano en educación, debido a que el ser humano es un todo integrado y, en consecuencia, la emoción es indisociable a la razón (Cabezas, 2013; Damasio, 2009; Maturana, 2001; Mora, 2017). La concepción del cuerpo humano, viene siendo discutida desde la Antigua Grecia, donde la tradición médica hipocrática y la filosofía aristotélica lo consideran como una unidad compuesta por diversos elementos, mientras, por otro lado, Platón y los pitagóricos sostenían el dualismo (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007). Respecto a la emoción, Aristóteles señalaba que es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma, a su vez, entiende que las dos dimensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad, por lo que las emociones poseen elementos racionales como creencias y expectativas (Casado y Colomo, 2006), no obstante para él, no todas las emociones están asociadas a creencias o juicios (Trueba, 2009). Estas dos formas de entender las facultades del cuerpo humano, pueden verse plasmadas en las más importantes corrientes filosóficas modernas.

En el siglo XVII y XVIII en el continente europeo se desarrolló el racionalismo, teniendo como principal referente a René Descartes, pensador que introdujo el dualismo entre la mente y el cuerpo, considerando que la mente se rige por la razón, la cual se considera innata y el cuerpo por las leyes de la realidad física, por lo tanto, cuerpo y mente son dos realidades paralelas que se rigen por leyes distintas. En cuanto a la conducta del hombre, es mediada por complejas interacciones entre ambas realidades, pero tanto la mente como el cuerpo pueden causar la iniciación de la acción. En lo que respecta a las emociones, fueron consideradas como un tipo de pasión y la mente se encuentra sometida a algunas pasiones que proceden de sus propias reflexiones o del cuerpo, las cuales se distinguen de la razón y perturban la capacidad de juicio. No obstante, las emociones son susceptibles de influencia por parte de la razón, a través de los pensamientos. En síntesis, según esta concepción filosófica, el ser humano es un ser racional que producto de su intuición posee ideas innatas, capacidad de lenguaje innato y un instinto innato, que se considera el origen natural de su significación biológica (Grzib, 2002). Producto de esta distinción de mundos, donde lo corporal es un instrumento de la mente, se ha sostenido una concepción educativa dualista, donde los objetivos educacionales están segmentados en cuerpo o mente, con una notable inclinación al desarrollo racional. Dicha corriente de pensamiento distingue entre alma o función pensante, con capacidad de concebir y querer, mientras que el cuerpo es una mera extensión de aquel, al modo de una máquina movida desde el interior (Contreras, 1998), haciendo del proceso educativo un espacio que no necesita incorporar las emociones del alumnado en la programación educativa, ya que más que contribuir, la entorpecen. Como consecuencia de esta perspectiva, el ámbito afectivo se ha infravalorado en relación al racional, expresándose en frases como “la emoción es enemiga de la razón”, o la creencia que ubica la racionalidad en el cerebro y la afectividad en el corazón (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007).

Esta lógica dualista actualmente se encuentra muy vigente en los sistemas educativos a nivel mundial, ya que los fines de la educación se enfocan principalmente en los supuestos procesos únicamente racionales. Lo anterior está reflejado en la mayor importancia que tienen las asignaturas de matemática, lenguaje, ciencias naturales o ciencias sociales, a las cuales se les asigna un mayor contenido en el currículo escolar, por sobre otras asignaturas que se enfocan en el ámbito motriz o artístico, las cuales han tenido la fortuna de ser consideradas, ya que del ámbito afectivo no existe ninguna. Es evidente, que la calidad de la educación ha sido reducida a objetivos de aprendizaje sobre las asignaturas señaladas y los sistemas nacionales de evaluación fomentan esta limitación conceptual (Murillo y Román, 2010), por lo que la educación a nivel global se encuentra ante el mismo problema de carácter sistémico, el cual produce que las naciones enfoquen con énfasis sus recursos en mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas elaboradas a nivel local o del ámbito internacional.

Una concepción integral de la educación, exige no solamente un equilibrio en los diferentes ámbitos del desarrollo humano (desafío de gran complejidad, ante los diversos conflictos ideológicos y económicos que se encuentran asociados), sino que también se reconozca la integración de los diferentes dominios constituyentes del ser humano. En este sentido, hay que entender que cuando se desarrollan aprendizajes enfocados en el ámbito motriz, también se ven afectados los componentes cognitivos y afectivos, y así sucesivamente, no obstante hay que hablar de una interacción compleja, ya que un buen desarrollo motriz, puede en ocasiones ser positivo a nivel cognitivo y afectivo, y negativo a nivel social, como es el caso de una persona que utilice su potencial corpóreo-motriz para establecer relaciones de poder, como es el caso de la violencia escolar (Velázquez, 2005). Esta concepción integrada, nos demanda utilizar un lenguaje sumamente específico, porque la generalización que promueve el paradigma positivista, no es la mejor opción para el ámbito pedagógico, entendiendo que cada entorno educativo es único, así como cada personalidad humana (directores de centros educativos, alumnado, docentes, padres y/o apoderados o paradocentes), tal como señaló Vygotski (2000), al señalar que es construida en las relaciones sociales caracterizadas por un específico medio ambiente, por lo que desde la psicología histórico-cultural, el ser humano "sólo puede entenderse en su totalidad como sujeto concreto, que se caracteriza como unidad y síntesis de múltiples relaciones que lo definen" (Da Silva y Calvo, 2014, p. 10).

El objetivo de este artículo es explicar cómo algunas interpretaciones del cuerpo humano han perjudicado la consideración de las emociones en el campo educativo y cómo en la actualidad existe un auge científico-académico que demanda reivindicar su valor en la educación. Ante esta situación, se fundamenta la importancia de que las emociones sean valoradas desde una perspectiva pedagógica, que considere su contenido subjetivo presente en las estructuras cognitivas, que es el principal argumento para educar un correcto desarrollo emocional. Finalmente, se analiza el vínculo que tiene la educación de las emociones con el enfoque de la justicia social.

1. Visión integrada del cuerpo humano en la educación

Como se ha señalado, a la concepción dualista espíritu/materia, se le ha atribuido la poca consideración que tienen las emociones en los procesos educativos, idea que se ha ido desplazando con los descubrimientos de las ciencias cognitivas, los cuales describen como el sistema emocional interviene en la deliberación tradicionalmente entendida como

exclusivamente racional (Cabezas, 2013). Como señala Ferrés y Masanet (2017) los descubrimientos más sorprendentes de la neurociencia manifiestan la importancia que tienen las emociones y el inconsciente en los procesos mentales, incluidos los procesos racionales, lo cual impulsa una revolución en el proceso educativo, la cual necesitará mucha reflexión, discusión e investigación, para poder incorporar de forma adecuada estos nuevos saberes en los espacios educativos y así poder beneficiar al alumnado con la actualización de las políticas educativas, que tienen la oportunidad de innovar en materia educativa para producir aprendizajes significativos. Desde la concepción, que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional (Maturana, 2001), hay que investigar en profundidad la percepción emocional del alumnado en la escuela, considerando los factores sociodemográficos del centro educativo, de las asignaturas con sus diferentes contenidos de aprendizaje, de las relaciones interpersonales, del género, de la biografía del estudiante y de las metodologías educativas, entre muchas otras que puedan ser consideradas por los investigadores del campo educativo, ya que no es posible desconocer la influencia del contexto sociocultural en el proceso emocional. La neurociencia que aborda el proceso de aprendizaje ha sido llamada neuroeducación, la cual 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, un docente que incorpora esta premisa en su quehacer, tendrá presente que las ventanas atencionales de su alumnado 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). La relevancia que tiene la comprensión individual del alumnado por parte del docente, nos demuestra lo complejo que es educar y más aún, cuando la cantidad de estudiantes es excesiva, impidiendo que el profesorado pueda gestionar adecuadamente el aprendizaje. 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). Es posible establecer una dicotomía entre las emociones cuando se hace referencia al aprendizaje, encontrándose las positivas como la alegría, el entusiasmo, la diversión y las negativas, entre las que se encuentran el miedo, la ira, la tristeza, la ansiedad o la vergüenza, que lo obstaculizan y perturban (Salguero, 2015). Los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, por ende, un entorno que tenga presencia de violencia, ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje, así como también de situaciones que representen una amenaza para la integridad físico o psicológica del alumnado, ya que un alto nivel de estrés impacta negativamente el cerebro, por ende, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender (Campos, 2010). Sin embargo, a pesar de que se hayan establecido asociaciones entre emociones y aprendizaje, la clasificación estandarizada de positivas y negativas ha sido criticada por su simplicidad, señalándose que si bien hay evidencia que coincide con este planteamiento, la función de las emociones tiene un mayor matiz en el aprendizaje, debido a que se ha producido evidencia de cómo el estrés leve puede facilitar el aprendizaje, mientras que niveles moderados o altos lo dificultan, produciendo efectos contraproducentes en los sistemas de memoria (Vogel y Schwabe, 2016), por lo que las emociones clasificadas como negativas pueden desempeñar un papel positivo en el aprendizaje, del mismo modo que las positivas

podrían conducir a la conformidad y a la ausencia de superación personal, por lo que hasta la actualidad no existe una total claridad sobre la influencia que tienen las emociones clasificadas como positivas y negativas en el aprendizaje (Tyng et al., 2017).

Tras revisar algunas de las aportaciones que fundamentan la función de la emoción en conjunto a la razón en el aprendizaje, es posible identificar la necesidad de aumentar los estudios que consideren las subjetividades que componen el entorno educativo y a su vez se cuestione, las propuestas educativas que establecen objetivos y clasificaciones estandarizadas, debido a que se ignoran los significados y factores contextuales. La influencia del entorno social en la emociones es un aspecto que se debe estudiar en el campo educativo, aunque puede resultar una difícil tarea, por la compleja naturaleza de las emociones, no obstante, es posible acercarse a esta realidad afectiva, como lo señala el enfoque construccionista que reconoce el carácter sociocultural de las emociones, bajo el argumento que “la conciencia de la experiencia sentida, psicológica y subjetivamente, combinan una evaluación de la situación, cambios en cuanto a las sensaciones fisiológicas, inhibición o liberación de gestos expresivos y sobre todo un cierto desarrollo cultural” (Fernández, 2011, p. 10). Este fenómeno se puede observar cuando varias personas perciben emociones distintas ante un mismo objeto o estímulo, lo cual es una manifestación de la subjetividad humana, que se puede acotar conceptualmente como “lo que cada sujeto es en esencia como persona, mediado por su legado genético y el aprendizaje social cultural que tiene durante su existencia terrenal” (Molina et al., 2016, p. 109).

2. Componente cognitivo-subjetivo de las emociones

Para comenzar a pensar las emociones en el contexto educativo es menester responder a la siguiente pregunta: ¿Qué son las emociones?, para lo cual se han seleccionado cuatro definiciones de autores que se han encargado de estudiar el tema, los cuales ilustran en el cuadro 1, diferentes significados que establecen fronteras semánticas sobre esta manifestación de la corporeidad.

Cuadro 1. Definiciones de emoción

AUTOR	DEFINICIÓN
Rojas (1989)	Una agitación interior que se produce como consecuencia de sensopercepciones, recuerdos, pensamientos, juicios, y que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas.
Marina (1996)	Sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitación, palidez, rubor, etcétera).
Reeve (2010)	Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que afrontamos durante los sucesos significativos de la vida.

Fuente: Elaboración propia.

En este ensayo se hará especial énfasis al componente cognitivo-subjetivo que se menciona en las definiciones, el cual explica que las personas puedan sentir sus emociones, sin embargo, es preciso tener en cuenta que no todas las emociones son sentidas, ya que “no tienen por qué ser conscientes” (Marina, 2011), es más para mejorar la capacidad de sentir las emociones se puede desarrollar la competencia de la conciencia emocional. Así como las emociones pueden estar ajenas a la conciencia, las causas de la emoción también, ya

que algunos motivos tienen su origen en las estructuras límbicas inconscientes del cerebro humano, las cuales no se encuentran asociadas con el lenguaje y, por ende, están mucho menos disponibles para la concientización y el informe verbal, en comparación a los que se originan en las estructuras del lenguaje y en la corteza cerebral, los cuales se encuentran fácilmente disponibles para nuestra conciencia, como las metas. Por lo tanto, no todos los motivos y las emociones que regulan el comportamiento humano son obvios o accesibles de inmediato a la conciencia (Reeve, 2010). Estos antecedentes resultan muy útiles para ser tomados en cuenta en el contexto educativo, ya que evitaría reducir la emoción a objetivos estandarizados que no consideren la complejidad con la que funciona el cerebro humano.

Aunque exista certeza sobre el componente cognitivo-subjetivo de la emoción, el término “sentimiento” genera confusión por su delimitación semántica, ya que en el campo de la psicología se utiliza de forma diferenciada los términos emoción y sentimiento, distinguiéndolos por su estructura e influencia en la persona. Desde esta perspectiva, las emociones son consideradas 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), mientras que los sentimientos son 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). Otra explicación en torno a esta diferencia conceptual señala que las emociones son reacciones breves y se encuentran “relacionadas con la conciencia inmediata, la expresión primera y espontánea, intensa e instantánea en el cuerpo” (Fernández, 2013, p. 37), mientras que los sentimientos duran más tiempo y “pueden resultar aparentemente menos intensos, llegan al cuerpo por la emoción o de la mente con una idea, lo cognitivo, y es cuando ya permanecen el tiempo suficiente como para sentirlos y nombrarlos que se les llega a interpretar” (Fernández, 2013, p. 37). La psicología ha establecido diferencias entre las emociones con los sentimientos, sin embargo, también queda en evidencia su relación, debido a que los sentimientos tienen diversos componentes que lo constituyen y las experiencias emocionales son uno de ellos. Conservando la diferencia y asociación conceptual, se ha indicado que “los sentimientos son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo. Secuelas profundas de placer o dolor que dejan las emociones en la mente y todo el organismo” (Fernández, 2011, p. 3).

Sin desconocer esta delimitación conceptual que se utiliza en la psicología, hay suficientes aportes empíricos y teóricos que afirman que las emociones también generan un sentimiento, pero no es el mismo sentimiento que se habló en el párrafo anterior, sino que es uno con un significado asociado a la sensación que proviene de los sentidos y que además tiene una duración acotada en el tiempo, diferenciándose de un sentimiento que representa un constructo cognitivo que es duradero en el tiempo. Sobre la relación que existe entre la emoción y el sentimiento, se indica que la emoción precede al sentimiento, debido a que “(...) la evolución dio primero las emociones y después los sentimientos. Las emociones están constituidas a base de reacciones simples que promueven sin dificultad la supervivencia de un organismo, y de este modo pudieron persistir fácilmente en la evolución” (Damasio, 2009, p. 34). Este mismo investigador, aclara que los sentimientos son “la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas” (Damasio, 2009,

p. 86). Entonces, al afectar las emociones en ciertos momentos el estado del cuerpo y a la vez generar pensamientos y/o recuerdos, existen los sentimientos de las emociones. En síntesis, es posible afirmar que el cuerpo puede sentir la emoción al mismo tiempo que la experimenta, porque los mecanismos neurológicos de la emoción y el sentimiento se desarrollaron en los humanos para permitir conductas apropiadas en situaciones que no requieren pensamiento consiente, las cuales son aprendidas e influenciadas por la cultura (Levav, 2005).

En los procesos de educación formal, el alumnado se encuentra expuestos a múltiples estímulos, los cuales van a ser percibidos y procesados de manera individual, por lo que, si un docente solicita que alguien lea un documento en público, habrá quienes sientan alegría, seguridad, miedo, nerviosismo, entre otras emociones, lo cual influirá en el resultado de la tarea. El factor de la individualidad, es producto de la herencia genética y las experiencias, resultando que cada persona tenga un cerebro único, irrepetible, aunque su anatomía y funcionalidad sean particularmente de la raza humana (Campos, 2010). Este escenario, sitúa a quienes se desempeñan en educación, en un rol que requiere aplicar la investigación educativa, ya que no se puede ignorar la interacción del mundo interno-externo en los educandos, que de cierta forma favorece o perjudica su progreso escolar y a partir del conocimiento que se establezca, se podrán establecer metodologías de trabajo contextualizadas. Desde esta concepción, no sería correcto estructurar en forma estandarizada el aprendizaje antes de conocer y comprender al alumnado, por lo que hay que tener una actitud crítica con los currículos escolares que tienen un fuerte acento positivista. Es urgente que el currículo educativo tenga la suficiente flexibilidad para adaptarse a cada entorno pedagógico, no obstante, es algo que se contradice con una evaluación estandarizada de la educación a nivel nacional e internacional, por lo que existe una grave y compleja problemática, que no propicia considerar la subjetividad del alumnado y en consecuencia su dimensión afectiva (emociones, sentimientos, estados de ánimo).

Repensando la educación, se encuentra la posibilidad de lograr una lógica que se base en las necesidades que surgen desde la realidad docente y estudiantil, respondiendo con eficacia cuando se observa que algunos alumnos experimentan falta de perspectiva académica, puesto que su cerebro ha sido tomado por el sistema límbico y la percepción estresante del entorno incrementa los niveles de cortisol, reduciendo su capacidad de memoria y disminuyendo el potencial cognitivo emocional (Béjar, 2014). Al identificar el efecto perjudicial que pueden producir la percepción de emociones negativas para el bienestar subjetivo (BS) en el aprendizaje, es un desafío para el profesorado despertar el interés, mantener la atención y que tanto el enseñar como el aprender sean experiencias placenteras (Mayorga, 2015).

Las emociones percibidas por el alumnado en su aprendizaje se encuentran implicadas con las interpretaciones de la realidad, por lo que se hará referencia a algunos argumentos que explican la racionalidad de las emociones. Desde la teoría de apreciación cognitiva, las emociones son el producto de la razón, porque se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas, en efecto, el modo que la persona evalúa un suceso, determina su forma de reaccionar emocionalmente (Lazarus, 2000). Este proceso de apreciación cognitiva, se relaciona con las metas que tiene cada persona. En su teoría de emoción, Lazarus expone tres componentes de apreciación primaria, que son la relevancia de la meta, la congruencia o incongruencia de la meta y la implicación del yo en la estimación social o en los valores morales. También este autor estableció tres

componentes de apreciación secundaria, que son la adjudicación de la culpa o el mérito de un resultado, el potencial de afrontamiento ante un daño, una amenaza, un reto o un beneficio y, por último, las expectativas futuras positivas o negativas (Grzib, 2002). Resumiendo, esta perspectiva cognitiva, las emociones poseen tanta importancia como los procesos racionales y su influencia puede ser positiva en el aprendizaje, no obstante, dependen sustancialmente de la razón, puesto que no existe emoción sin pensamiento, las cuales son producto de la forma en que se interpreta la realidad (Casado y Colomo, 2006).

A pesar de las aportaciones que se han realizado desde la psicología cognitiva, no se puede dejar de señalar que esa área presenta deficiencias para comprender las emociones del alumnado, debido a que su línea científica tradicional, concibe al ser humano como un ordenador (Parker, 2007), por lo que busca sus respuestas al interior de su aparato cognitivo, el cual no se alteraría en su interacción con el entorno social. Con un sentido más amplio de comprender la constitución del ser humano, diferentes estudios cualitativos han evidenciado una atribución de factores socioculturales en la percepción emocional del alumnado escolar (Mujica et al., 2016; Mujica, Orellana y Concha, 2018). Esta necesidad de integrar dialécticamente la interioridad–exterioridad del ser humano, tanto en el campo psicológico como pedagógico, justifica en parte el surgimiento de la psicología crítica y de la pedagogía histórica–crítica, la cual postula que el alumnado debe ser entendido como un sujeto individual–social, que se encuentra en permanente proceso de emancipación (Bazán, 2014). Desde este enfoque, no habría ni un componente del proceso educativo que se encuentre desvinculado de las emociones que emergen en el alumnado, por lo cual, al momento de investigar la percepción emocional en el contexto educativo, hay que aplicar una visión holística, que considere la interacción constante que sucede entre el individuo y el entorno sociocultural.

A raíz de los hallazgos que se han producido en las últimas décadas, hay más razones para considerar que la emoción y la razón se encuentran en constante interacción, por lo que es inconcebible entender el acto educativo como un proceso que ignora el sentir del alumnado. La subjetividad tiene que ser revalorada en la praxis educativa, reivindicando la esencia del ser humano, para de esta forma potenciar su desarrollo y aceptar sus valoraciones individuales, que son significantes de su herencia biológica y de sus experiencias de vida. En este apartado se ha fundamentado el componente cognitivo–subjetivo de la emoción, el cual explica que las personas sientan sus emociones, convirtiendo en realidad la posibilidad de que el profesorado las evalúe e investigue con el fin de generar un conocimiento que sea útil para el desarrollo integral de sus aprendices.

3. Valoración pedagógica de las emociones

En las últimas décadas el ámbito emocional ha sido reivindicado en el campo de la psicología, lo cual ha repercutido en otras áreas como la educación, observándose en las investigaciones y proyectos educativos, bastante interés por temas como la inteligencia emocional, sin embargo, al analizar este enfoque desde una perspectiva educativa, se reconoce que puede ser útil para el desarrollo humano, pero no representa el máximo potencial que se puede lograr con una educación emocional que incorpore una perspectiva moral. El principal propósito de la inteligencia emocional es desarrollar las competencias de conciencia y regulación de las emociones, lo cual es muy útil para la vida personal y social, sin embargo, representa un enfoque de carácter reactivo ante situaciones conflictivas y la educación debe cumplir un rol principalmente preventivo, por lo que es

insuficiente para desarrollar buenas emociones. Desde un enfoque que se propone prevenir las malas emociones, no se trata de controlar la violencia, sino que de no tener arrebatos violentos (Marina, 2011). En esta propuesta educativa se considera que las emociones deben ser valoradas en término de buenas (positivas) o malas (negativas), después de realizar un análisis contextual del momento en que se originó, de modo que por ningún motivo se pretende establecer una visión exhaustiva o estandarizada del valor emocional en el ámbito educacional.

Algunos autores señalan que las emociones que siente el ser humano tienen una lógica implícita, debido a que ocurren por una razón y con la función social de preparar a la persona para reaccionar con una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas fundamentales de la vida, de modo que no existen las emociones “malas”, sino que todas son benéficas porque dirigen la atención y canalizan el comportamiento hacia donde se requiere, dadas las circunstancias de lo que se enfrenta (Reeve, 2010). Es cierto que la percepción emocional en esencia no es ni buena, ni mala, tan solo es el reflejo momentáneo del mundo interno que cada persona ha construido en su existencia, pero en un marco educativo, si es posible valorarlas en términos positivos o negativos, cuando se consideran las causas y consecuencias de esa percepción, ya que estarían favoreciendo o perjudicando otros procesos psico-sociales, como lo son el ambiente de aprendizaje, el BS, el bienestar social, la motivación, así como la inclusión y la justicia social. Por ende, desde la labor docente, es posible investigar los factores personales y socioculturales que inciden en las emociones del alumnado, para de esta forma elaborar estrategias que lo ayuden a desarrollar buenas emociones en forma sistemática, proporcionando las experiencias que contribuyan a afrontar los factores que promueven un inadecuado emocionar. Una de las estrategias que existen para mejorar la percepción emocional, es que el profesorado incorpore el optimismo a su quehacer, el cual no debe ser confundido con la mera palabrería de pronósticos improbables, sino que debería concretarse en dar énfasis a pequeñas metas cuya consecución motiven más al alumno (Béjar, 2014). Un error en la educación es trasladar el valor psicológico de las emociones para el BS a la educación en forma estandarizada, ya que no todo lo que es positivo para el BS es positivo para el desarrollo humano. Un ejemplo, es que la alegría es positiva para el BS, pero si un alumno se alegra al golpear a un compañero por motivo de venganza, es un sentimiento emocional que desde la perspectiva moral sería negativo. Por lo tanto, propiciar emociones positivas para el BS en educación es algo beneficioso, pero siempre que se mantenga en el marco de la ética, con el fin de que se pueda “enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena” (Marina, 2005, p. 37), o si no se estaría propiciando desmoralizar las acciones a través de un enfoque que se le critica de psicologizar la educación (Prieto, 2018).

Uno de los descubrimientos que modifica la forma de entender la educación en el proceso de escolarización y puede propiciar las emociones positivas para el BS, es el de las neuronas espejos o neuronas de la empatía, que permiten al alumno hacer propios los gestos, posturas, expresiones y emociones del docente, sucediendo lo mismo al revés, donde el docente puede percibir esas expresiones del alumnado (Morris, 2014). Por lo tanto, los estados emocionales son contagiosos, siendo más contagiosas las emociones negativas, por lo cual, si en una clase uno que otro alumno empieza a mostrar desinterés, o agotamiento, habrá una gran probabilidad que posteriormente otros se sientan igual, siendo justo ese el desafío para el educador en el aula (Mayorga, 2015). En consecuencia “potenciar la dimensión emocional en la comunicación educativa comporta diseñar estrategias en las

que se atienda la multiplicidad de intereses diversos que mueven a unos estudiantes y a otros” (Ferrés y Masanet, 2017, p. 60).

La investigación contextualizada de los procesos educativos, es esencial para poder intencionar la percepción de emociones que contribuyan al aprendizaje, por lo que es indispensable aportar los conocimientos, materiales y espacios para que el cuerpo docente que se encuentra inmerso en el sistema educativo, pueda actualizar sus saberes y reflexionar sobre los cambios que deben suceder en la praxis educativa, que signifiquen una mejora del aprendizaje del alumnado. Las emociones son la respuesta del mundo interno, de la individualidad del ser humano, por lo que, si el profesorado desea comprender las emociones de su alumnado, una de sus principales tareas es la de indagar en los pensamientos, creencias, juicios morales o recuerdos, que significan el sentir del escolar. De esta forma se considera que la emoción no solo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, sino que forma claramente parte de él, siendo además un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo y en particular del ser humano (Mora, 2013). El entorno educativo se encuentra vinculado con las emociones que los escolares perciben; por ende, la inteligibilidad sobre el nivel subjetivo de los procesos humanos no se reduce a lo individual, sino que integra la subjetividad social, la cual es una dimensión de los procesos y formas de organización, que frecuentemente ha sido sacrificada en pro de procesos más objetivos, sensibles a mediciones cuantitativas que crean la ilusión de lo concreto, tan asociada a la idea de control subyacente a toda la psicología moderna (González, 2009). Analizar el significado de las emociones vivenciadas durante la práctica educativa, permitirá identificar la asociación entre los razonamientos y las emociones durante la labor educativa, aportando conocimiento para valorar las emociones desde una perspectiva educativa y cualitativa.

Lograr que el alumnado alcance un avanzado razonamiento moral permitirá que pueda construir una configuración de buenos sentimientos emocionales, que lo inclinen a un correcto actuar, mientras que en sentido contrario, un alumno que no desarrolle su moral puede vivenciar lamentables consecuencias a causa de su inclinación afectiva, debido a que “la genética, la experiencia y la educación hacen que cada persona tenga su propio estilo emocional, sus hábitos del corazón, que pueden ser desajustados o incluso destructivos” (Marina, 2011, p. 148). Educar las emociones con el fin de favorecer los derechos humanos, es una propuesta pedagógica que resguarda las libertades individuales y es consecuente con el vínculo intersubjetivo que tiene cada persona, por lo que es indispensable recordar que las emociones no son ajenas al terreno cultural, político, ético y moral (Calderón, 2014). Por lo tanto, las personas desde su infancia comienzan a configurar sus sentimientos emocionales a través de los modelos familiares, por lo que en una familia que se realice violencia intra-familiar, transmitirá un sentir que causa daño, así como razonamientos que refuerzan el uso de la violencia para resolver conflictos o instaurar relaciones de poder. Las emociones particulares de las personas, han sido significadas con un valor moral intrínseco por diferentes autores, los cuales han señalado que se pueden manifestar solo como respuestas ante el comportamiento moral correcto o incorrecto, lo cual está en contra de los planteamientos mencionados, debido a que una 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, de modo que si un alumno se alegra por el sufrimiento ajeno, esa emoción no podría catalogarse como positiva, ya que fomenta una moral que es contraria a concepciones humanistas. Una educación que promueve una formación ética

de la ciudadanía, 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) y no se puede ignorar que las emociones tienen un rol importante en ese proceso, ya que, para educar moralmente a una persona, hay que preocuparse de su conducta, de su carácter, de sus valores, de su razonamiento y de sus sentimientos (Gómez, 2007).

Educar las emociones con un sentido pedagógico, favorece el desarrollo personal de los sectores de la sociedad menos favorecidos, los cuales se encuentran involucrados en problemáticas sociales, como son la drogadicción, la delincuencia o actos de violencia, que se reproducen en forma cultural y conducen a muchas personas a tener antecedentes penales. En la actualidad, para incorporar las emociones con un enfoque histórico-cultural a la educación, es necesario trascender los currículos escolares reproductivos y tecnocráticos que convierte el acto educativo en un proceso rígido con estructura lineal y vertical, con una docencia que debe procurar no salirse de los márgenes establecido, bajo la lógica de una educación bancaria (Freire, 1978). De esta forma, educar las emociones con un sentido pedagógico, bajo el prisma de la justicia social, es consecuente con una educación comprometida con la comunidad, ya que reflexiona de manera crítica sobre la función de las emociones en los problemas sociales, posibilitando el papel que tiene la educación como transformadora de la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Aplicar estrategias educativas para potenciar la justicia social, requiere establecer experiencias emocionales significativas en el aprendizaje que colaboren con la inclusión social, debido a que el concepto de justicia implica el acceso y la participación en la vida social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Una escuela justa, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, otorgándole oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se piensa una escuela donde el conocimiento propicie la liberación, debido a que cada niño es un ser único con un potencial infinito, pero que en muchos casos el entorno lo perjudica con un manto cultural inmoral. Es la misión de profesores y profesoras como agentes de transformación social hacer germinar esta semilla, tal como señala Freire (1978), nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Se confía en que la presente reflexión otorgue herramientas para lograr dicho objetivo y de esta manera promover políticas educativas que garanticen el adecuado desarrollo emocional. Es fundamental que en el campo educativo exista una mirada integral del ser humano, que resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículo, para la construcción de un sistema educativo que contribuya al principio de apoyo diferencial a quién más lo necesita y en consecuencia a una educación esencialmente democrática y solidaria (Belavi y Murillo, 2016). De esta manera, la pretensión es cambiar y mejorar la educación, para con ello, cambiar y mejorar la sociedad, buscando el cooperativismo y el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, la dignidad y la inclusión en educación. Resulta fundamental que los sistemas educativos aborden con responsabilidad pedagógica y una mirada científica, la diversidad que se manifiesta en el alumnado, la cual puede estar vinculada al género o a las necesidades educativas especiales. Cada persona de estos colectivos, presenta una particular configuración subjetiva (González, 2009), de modo que no sería correcto ignorar o estandarizar su producción y desarrollo emocional.

4. Conclusiones

En las consideraciones finales, es posible señalar que el aprendizaje escolar es una construcción subjetiva mediada por las emociones que emergen durante el proceso, las cuales responden en parte a una valoración cognitiva que tiene como base los significados históricos culturales de cada persona. Esta concepción del aprendizaje, responde al enfoque de la pedagogía crítica, la cual sostiene que las personas construyen la comprensión y el conocimiento de la realidad, en una constante interacción del individuo con el entorno social. Por medio de la integración subjetiva que realiza el aprendiz, se puede reflejar la red cognitivo-emocional, en el que las emociones influyen en los razonamientos y estos, influyen en las emociones, por lo que es contraproducente que en el quehacer pedagógico se intente separar lo cognitivo y lo emocional, ya que se estaría actuando en contra de la naturaleza humana. Al comprender la integración del ámbito afectivo y racional, es correcto señalar que los educadores para favorecer la construcción de buenas emociones por parte del alumnado, es indispensable abordar la calidad de los razonamientos y los sentimientos subjetivos ante diferentes situaciones sociales.

Según Dewey, la educación del carácter tiene que dirigirse hacia dos sentidos, el intelectual y el emocional (Ahedo, 2018), de modo que en el mismo sentido es necesario construir una formación humana que incluya la educación de las emociones en un marco ético de justicia social y equidad, comenzando por la formación del profesorado, que son los gestores culturales de la escuela, quienes lideran una micro sociedad para el aprendizaje de prácticas sociales, derivadas de las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. Por lo tanto, ese espacio de formación debe abordar en forma crítica los contenidos del ámbito afectivo, procurando abordar las emociones con un sentido pedagógico, evitando transferir en forma acrítica sentidos psicológicos o de otras áreas del conocimiento. Esto implicará formar personas que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa, construyendo prácticas habituales que favorezcan la participación y la creación de ambientes democráticos, que sean sensibles al sufrimiento ajeno y a las problemáticas sociales de cada comunidad educativa, es decir, bajo el prisma de la justicia social. En este sentido, la justicia social es un concepto dinámico, que se encuentra en constante reflexión y mejora, ya que indaga la construcción de sociedades más justas, para lo cual se hace indispensable el desarrollo moral de los niños y adolescentes, que en un futuro serán los ciudadanos que tendrán la posibilidad de reproducir o transformar las micro y macro comunidades en que tengan participación.

Referencias

- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://doi.org/10.14516/fde.510>
- Barba, B. (2006). La educación moral como asunto público. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 95-117.
- 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 (Coords.), *Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación* (pp. 41-54). Colonia San Rafael: Plaza y Valdés.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.

- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación. Neuroeducación. *Revista Padres y Maestros*, 355, 49-52.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Revista Arbor*, 189(762), 13-52. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.762n4003>
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista La Educación*, 143, 1-14.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47, 1-10.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: BROSMAC.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26(1), 1-24.
- Fernández, A. (2013). Movimientos y sentimientos. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 5(13), 33-50.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25, 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.
- Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Molina, M., Suárez, D., Eliécer, J., Ibarra, A. y Calvo, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103-115. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a10>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revista Arbor*, 189(759), 13-34.

- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morris, M. (2014). La neuroeducación en el aula: Neuronas espejo y la empatía docente. *Revista la Vida y la Historia*, 3(2), 9-18.
- Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N. y González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de educación física y salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.
- Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2018). Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: Análisis de contenido. *Revista Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 31-42.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Parker, I. (2007). Critical psychology: What it is and what it is not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00008.x>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Rojas, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa.
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31.
- Salguero, D. (2015). Emoción y aprendizaje. ¿Cómo condicionan las emociones el proceso de aprendizaje? *Revista Do-Ciencia*, 3, 36-38.
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- 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.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 22, 147-170.
- Tyng, C., Amin, H., Saad, M. y Malik, A. The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Vásquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica: Evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i2.03
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Vogel, S. y Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *Science of Learning*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Vygotski, L. (2000). Psicología concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.

Breve CV de los autores

Felipe Mujica

Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física y Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente, es beneficiario de una beca para estudio de doctorado en el extranjero, otorgada por el programa de formación de capital humano avanzado, de la comisión nacional de investigación científica y tecnológica de Chile. De modo que es doctorando del programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad Politécnica de Madrid. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, abordando temas sobre el currículo, la vocación docente, las emociones en la educación física escolar y el razonamiento moral en la etapa escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>. Email: fmujica@live.cl

Claudia Inostroza

Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Fue evaluada por el sistema de evaluación docente chileno como Profesora destacada. Realizó el Diplomado sobre Herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos en la Universidad Diego Portales. Actualmente es estudiante de Magíster en Educación de la Universidad de Chile y se adjudicó la Beca internacional de Postgrado Universidad Autónoma de Madrid-Santander para realizar el segundo cuatrimestre del Máster Universitario de Educación para la Justicia Social. Durante su trayectoria pedagógica ha participado en la aplicación de Programas de Integración Escolar en contextos de educación pública, utilizando conocimientos de Gimnasia Cerebral, Yoga en el aula, Trabajo Colaborativo, Co-docencia, Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Educación inclusiva y Justicia social. Además, es Instructora de Yoga Integral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-7917>. Email: clinostroza@ug.uchile.cl

Nelly Orellana

Profesora de estado en Educación Física, Universidad de Chile. Magister en Educación Física, Escuela Superior de Deporte. Alemania. Doctora en Filosofía y Educación. Universidad Nacional a Distancia. España. Doctora en Filosofía. Leibniz Universität. Alemania. Docente de la carrera de pedagogía en educación física, tecnología en deportes y recreación y del magíster en ciencias de la actividad física y del deporte, Universidad de Playa ancha de Ciencias de la Educación. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, abordando temas sobre formación docente y escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5742-4539>. Email: norellan@upla.cl