



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Mejora de la motivación intrínseca en las clases de
Educación Física mediante el desarrollo de la
Inteligencia Emocional

Improvement of intrinsic motivation in Physical
Education classes through the Emotional
Intelligence's development

Autor

Javier Domec González

Director/es

María Sanz Remacha

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2022-23

ÍNDICE

ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.2.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)	6
2.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	7
2.4.- EDUCACIÓN EMOCIONAL (EE)	9
3. OBJETIVOS	10
4. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	10
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	10
4.2. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS/RECURSOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	11
4.3. ESTUDIANTES/SUJETOS OBSERVADOS / DATOS	12
4.4. RESULTADOS	12
4.5. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL CASO	15
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	16
6. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER	21
7. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	22
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
9. ANEXOS (SI PROCEDE)	28

Resumen

La asignatura de Educación Física no sólo contribuye al desarrollo motriz, sino que logra un desarrollo integral en la persona, incluyendo estructuras como la cognitiva, socio-afectiva o emotivo-volitiva, entre otras. El objetivo principal de este trabajo consiste en plantear una propuesta de intervención basada en la inteligencia emocional para mejorar la motivación del alumnado en la asignatura de Educación Física. Debido a la problemática de la presencia de altos niveles de desmotivación en algunos alumnos con relación a esta asignatura, se realiza una propuesta de intervención, de aplicación en las clases de EF, en base a distintas herramientas del Método RULER. Se proponen dos sesiones teóricas de formación inicial hacia el alumnado y, posteriormente, aplicar distintas herramientas de este método durante el posterior curso académico. Asignaturas del Máster como la de Diseño Curricular e Instruccional de Educación Física, Psicología del Desarrollo y la Educación o Prevención y Resolución de Conflictos, resaltan la importancia de dotar al alumnado de competencias socioemocionales para la mejora del clima del aula y de su propio bienestar. Un alumnado con estas competencias y una motivación más autoderminada, logrará un mayor bienestar y adherencia hacia la práctica de actividad física, integrándola en sus hábitos de vida saludables, con todos sus beneficios asociados.

Palabras clave: *Motivación; Inteligencia Emocional; Educación Emocional; Ruler Approach.*

Abstract

The subject of Physical Education not only contributes to motor development, but also achieves an integral development in the person, including structures such as cognitive, socio-affective or emotional-volitional, among others. The main objective of this work is to propose an intervention proposal based on emotional intelligence to improve student motivation in the subject of Physical Education. Due to the problem of the presence of high levels of demotivation in some students in relation to this subject, an intervention proposal is made, to be applied in PE classes, based on different tools of the RULER Method. Two initial theoretical training sessions are proposed for the students and, subsequently, different tools of this method will be applied during the following academic year. Various subjects on the Master's Degree, highlight the importance of providing students with socio-emotional skills to improve the classroom climate and their own well-being. Students with these skills and a more self-determined motivation will achieve greater well-being and adherence to physical activity, integrating it into their healthy lifestyle habits, with all its associated benefits.

Palabras clave: *Motivation; Emotional Intelligence; Emotional Education; Ruler Approach.*

1. Introducción

En el ámbito educativo, la asignatura de Educación Física (EF) desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria, contribuyendo no solo a su condición física, sino también a su bienestar emocional y social. Sin embargo, uno de los desafíos que enfrentan los profesores de esta asignatura es mantener alta la motivación de los alumnos hacia la práctica regular de actividades físicas y deportivas. En este contexto, el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) se presenta como una posible vía para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en la asignatura de Educación Física (Fierro-Suero et al., 2019). La IE se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y de los demás (Salovey & Mayer, 1990). Al fomentar su desarrollo en el contexto de la Educación Física, se busca proporcionar a los estudiantes herramientas y habilidades emocionales que les permitan manejar de manera efectiva los desafíos y frustraciones que pueden surgir durante la participación en actividades físicas y deportivas. Esto, a su vez, puede tener un impacto positivo en su nivel de motivación, al experimentar una mayor autoconfianza, disfrute y satisfacción personal (Durlak et al., 2011).

A continuación, se presenta el marco teórico, que sienta las bases necesarias para comprender los entresijos de este trabajo. Este, explica cuál es la Teoría de la Autodeterminación, qué es la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional, y en qué consiste el Método RULER. Posteriormente, se contextualiza y describe el caso de estudio, se observan algunos datos que sustentan la importancia de la propuesta de acción, y se analiza su pertinencia. Después, se lleva a cabo la explicación de dicha propuesta, en base al Método RULER. Y, finalmente, se vincula con las aportaciones de las asignaturas del Máster y se termina con una conclusión.

2. Marco teórico

2.1.- Motivación de los adolescentes hacia la Educación Física y el papel del docente.

Los objetivos fundamentales de la asignatura de Educación Física, como señalan Trigueros et al. (2017), se basan fundamentalmente en la promoción de hábitos de vida saludables, generando una adherencia a la práctica de la actividad física fuera del aula. Según Núñez et al. (2011), más del 80% de los adolescentes a nivel mundial no practican suficiente actividad física (AF), lo que no les permite obtener todo el conjunto de beneficios tanto físicos, como psicológicos y emocionales que aporta su práctica. En este sentido, la EF supone un contexto idóneo para paliar y revertir este problema (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

El grado de motivación de los alumnos y alumnas hacia la asignatura se relaciona con el grado de participación hacia la misma (Morente et al., 2012). Se ha evidenciado que el alumnado más activo presenta niveles de motivación más altos hacia la asignatura, mientras que, por el contrario, los que presentan niveles más bajos o se definen como sedentarios, expresan menor motivación hacia la misma (Moral et al., 2019). También, siguiendo el estudio de estos autores, según el género existen diferencias en la motivación hacia la Educación Física. Moral et al. (2019) señalan que los chicos presentan puntuaciones mayores en motivación externa, buscando compararse con los demás y fijándose en el resultado, mientras que el alumnado femenino se relaciona más positivamente con motivaciones intrínsecas orientadas hacia la mejora personal.

La diversión y la confianza predicen de forma positiva el desarrollo de la motivación intrínseca en el alumnado. Esto favorece la adhesión a la práctica de actividad física (Trigueros-Ramos et al., 2019). Siguiendo con la defensa de estos autores, si el alumno siente que es capaz de enfrentarse con éxito a los diferentes ejercicios que realiza, lo más seguro es que quiera seguir realizándolos, generando una participación activa durante las clases, y fuera del aula, debido al placer inherente que le reporta la práctica física. Por ello, el fomento de la motivación intrínseca resulta imprescindible para lograr dicho objetivo de promoción de la salud. Y, en este sentido, el docente de EF tiene un papel fundamental al crear, durante las clases, un clima donde se generen aquellas experiencias y emociones que fomenten la competencia, la diversión, el autoconocimiento, la transferencia y la motivación interna (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

2.2.- Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), elaborada por Deci & Ryan (1985), es una teoría que estudia la motivación. Como defienden estos autores, y basándose en Stover et al. (2017), se denomina motivacional ya que explora la energía (generada en las necesidades) y la dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades). Según Xiang et al. (2017), es una de las teorías más importantes para entender y explicar la motivación del estudiante en EF, en torno a su grado de participación, desempeño y aprendizaje e independientemente de su sexo.

Dentro de la TAD, la sub-teoría de la Integración Orgánica establece un continuum motivacional (figura 1) que incluye los distintos tipos de motivación que explican los motivos que pueden impulsar a una persona a actuar en una determinada situación. Y, es que, como señala Stover et al. (2017), no todas las actividades se realizan por interés, especialmente después de la niñez, cuando la libertad de estar intrínsecamente motivado se vuelve cada vez más restringida debido a las presiones sociales para asumir una variedad de nuevas responsabilidades, planteando actividades que no resultan interesantes, pero que se vuelven un medio para acceder a un determinado fin. A lo largo de la vida, se desarrolla el proceso de internalización, que es aquel consistente en adoptar y asimilar los valores, creencias y comportamientos que son aprobados en su cultura, debido a la necesidad de relacionarse con otros iguales y sentirse parte de un grupo (Deci & Ryan, 1985). A lo largo de este continuum motivacional, se distinguen cuatro tipos de regulación de la motivación extrínseca (externa, introyectada, identificada e integrada), las cuales varían en función del grado de autonomía del sujeto al realizar una actividad, de menor a mayor (Deci & Ryan, 1985). El menor grado de autonomía consiste en la Desmotivación, que supone la falta de motivación, por parte del sujeto, para realizar una actividad, debido a la falta de propósitos, porque no perciben posibilidades de cambiar el curso de los eventos, porque no se sienten competentes al desarrollar la actividad o porque no la valoran positivamente (Stover et al., 2017). La siguiente es la Motivación Externa, en la que los comportamientos se llevan a cabo para evitar castigos u obtener recompensas. Un ejemplo de ello sería el del niño que participa en la clase de EF por la presión que ejerce el profesor. La Motivación Introyectada, sin embargo, tiene un mayor grado de autonomía por parte del individuo, ya que los castigos y premios continúan existiendo, pero son internos, representados por la evitación de la culpa y de la ansiedad o el aumento de la autoestima. Aquí, el alumno participaría en la clase de EF para evitar sentirse irresponsable,

aliviando así su sentimiento de culpa. Por otro lado, en la Motivación Indentificada, la persona elige la actividad que realiza, basado aún en motivos externos, por el valor que le da a dicha actividad. Esto podría ejemplificarse con el alumno decide participar en la clase de EF para querer mejorar una habilidad motriz. La Motivación Integrada, sin embargo, se da cuando las necesidades y valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente esperadas, por lo que pasan a constituir una parte de sí mismo. Esto se vería en un alumno que participa en la clase de EF porque quiere tener un estilo de vida saludable. Por último, el mayor grado de autonomía por parte del sujeto es la Motivación Autodeterminada, en la que se realiza la actividad por el mero disfrute y placer que produce su ejecución. Cabe destacar que las dos últimas regulaciones de la motivación extrínseca no llegan a incluirse dentro de la motivación intrínseca porque los comportamientos son separables de los resultados y no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce su ejecución (Vansteenkiste et al., 2006).

En relación con lo anterior, el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) se relaciona de forma positiva y significativa con la motivación autodeterminada, y de forma negativa con la desmotivación (Fernández-Espínola & Almagro, 2019a). Uno de los componentes de la IE es la automotivación y, por ello, dichas habilidades emocionales permiten aumentar la Motivación Intrínseca (Carrión, 2001; Gardner, 1993; Morales & López-Zafra, 2009).

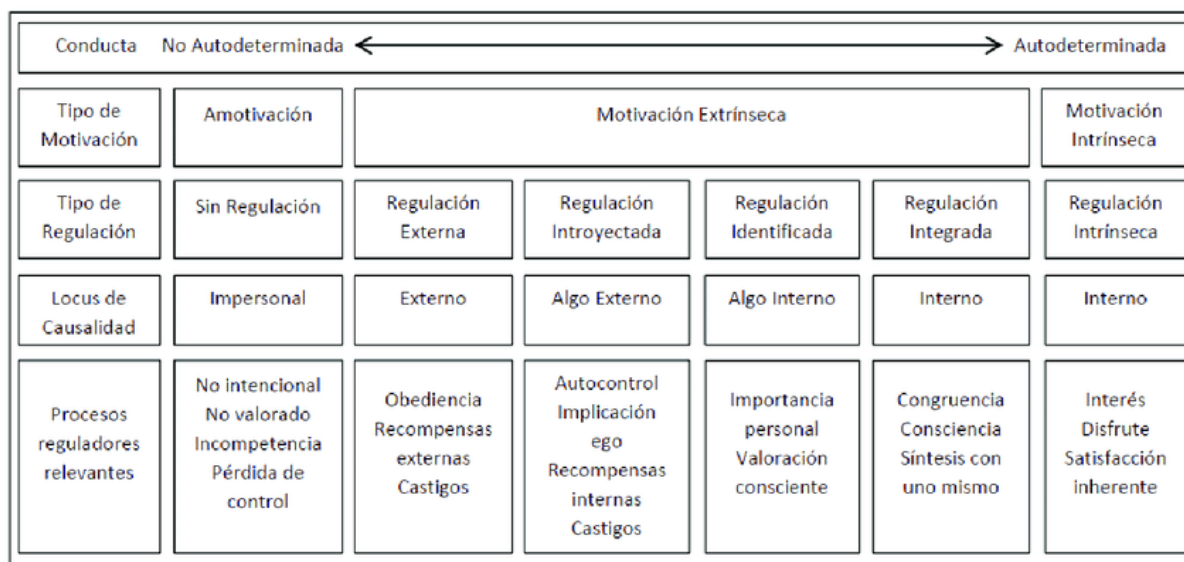


Figura 1. Continuum de la motivación según la TAD (Carlin, M., 2014)

2.3.- Inteligencia Emocional (IE)

La IE (Baron, 2000; Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990), se define como la capacidad de reconocer las emociones, propias y de los demás, entenderlas, etiquetarlas, expresarlas y gestionarlas. Fierro Suero et al. (2019) la descomponen en cinco factores:

inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, adaptabilidad emocional, manejo del estrés y estado de ánimo general. La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de reconocer los sentimientos, emociones y necesidades de los demás, para actuar conforme a estos y establecer relaciones constructivas y enriquecedoras. La inteligencia intrapersonal, por otro lado, hace referencia a la capacidad de autoconocimiento, ser consciente de las fortalezas y debilidades y expresar nuestras ideas de forma adecuada y asertiva. En cuanto a la adaptabilidad emocional, esta abarca aspectos como la forma de afrontar los problemas y solucionarlos o la capacidad de analizar las situaciones con realismo. El manejo del estrés se refiere a la capacidad de manejar las emociones de manera afectiva y constructiva, sin dejar que afecten negativamente, o el control de los impulsos. Y, por último, el estado de ánimo general supone la habilidad de las personas para ver el lado positivo de las cosas, sentirse satisfechos consigo mismos, con los demás y con la vida.

Según la Teoría de la Valoración Automática de Arnold (1960), existe un mecanismo innato que analiza cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos, valorando cómo afecta a nuestro bienestar o supervivencia. Esta valoración primaria o automática, se genera de manera fugaz, pudiendo ser consciente o inconsciente. Si se detecta que el acontecimiento pone en jaque nuestro bienestar o supervivencia (un obstáculo, una dificultad, una ofensa, etc.), se generan emociones desagradables, y si este se valora como un progreso hacia los objetivos y el bienestar (logro de un objetivo), se generan emociones agradables. Dicha valoración depende de cada persona, incluyendo el significado que se le da al acontecimiento, la atribución causal, la evaluación de las habilidades de afrontamiento, la experiencia previa, el aprendizaje o el contexto, entre otras. Esto hace que un mismo acontecimiento pueda ser valorado de forma distinta según las personas. Un ejemplo claro de ello sería cuando un equipo marca gol en un partido de fútbol. En este caso, la valoración sería completamente opuesta (alegría/tristeza) por parte de los aficionados en función del equipo con el que se identifiquen. Como señala Lazarus (1991), tras esa primera valoración automática, se genera una segunda, llamada cognitiva o secundaria, más consciente, en la que nos preguntamos si estamos en condiciones de hacer frente a dicha situación. Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y si, en cambio, creemos que no estamos en condiciones de hacer frente a la situación, la intensidad neurofisiológica se puede ver acentuada. Por lo tanto, como menciona Bisquerra (2009), aprender a ser conscientes de dicha valoración automática de acontecimientos puede ayudar a relativizar el impacto negativo que pueden generar las emociones y, por tanto, favorecer el bienestar.

2.4.- Educación Emocional (EE)

La Educación Emocional (EE) es una herramienta interesante para poder trabajar y mejorar la IE. Bisquerra (2009), la define como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Sus objetivos se centran en mejorar los conocimientos sobre las propias emociones y de los demás, aprender a regularlas, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y, en definitiva, aprender a disfrutar. Un ejemplo de ello, sobre el que basaré la propuesta de intervención, es el Método RULER, proveniente del acrónimo de Recognize (Reconocer), Understand (Entender), Label (Etiquetar), Express (Expresar) y Regulate emotions (regular emociones). Elaborado por el Yale Center for Emotional Intelligence (YCEI), tiene como objetivo desarrollar la Inteligencia Emocional mediante la implicación de todo el centro educativo, así como a las familias, pretendiendo crear un clima emocional positivo en el centro educativo y en los hogares del alumnado.

Por todo lo anterior, la EE tiene tanta importancia. A través de ella, se permite capacitar a la persona para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, aumentando su bienestar personal y social. Relacionado con ello, el centro educativo se erige como un medio idóneo para el desarrollo de la IE, ya que los discentes pasan la mayor parte de su tiempo allí, además de darse en este entorno multitud de situaciones variadas que posibilitan a la escuela ser un poderoso agente de cambio en estos (Padilla & Valdés, 2019). De hecho, entre los fines de la actual Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE), muchos se relacionan con la IE, véase *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”*, *“la educación en el ejercicio de tolerancia y de la libertad”*, *“la formación para la paz y el respeto a los derechos humanos”* o *“la preparación para el ejercicio de la ciudadanía”*. En definitiva, la LOMLOE da mucha importancia a todos aquellos aspectos relacionados con desarrollar valores prosociales que permitan vivir en una sociedad de bienestar. Todo ello se relaciona estrechamente con la IE, capaz de favorecer el desarrollo de todos los fines antes mencionados. Por ello, se subraya la importancia que tiene y la necesidad de trabajarlo en el aula. Además de lo anterior, como señala Marsal (2006), los beneficios del trabajo de la IE se reportarían también a la globalidad de la escuela. Esto provocaría un aumento de la autoestima del alumnado, una disminución de la ansiedad, el estrés y los desórdenes alimentarios, un mejor humor y menor tristeza, una disminución de la violencia, la agresividad y otras conductas

antisociales, un desarrollo de las habilidades sociales y la formación de relaciones interpersonales satisfactorias y un incremento del interés y la dedicación en el aprendizaje.

Dentro del contexto escolar, la Educación Física es un campo interesante de desarrollo de la IE (Fernández-Espínola & Almagro, 2019b). La alegría por la victoria en un juego, la tristeza por la derrota, el orgullo cuando se consigue dominar una habilidad, o la frustración cuando no es posible, la ira cuando el equipo contrario hace trampas. Todas estas situaciones forman parte de esta asignatura y tienen como resultado la generación de un amplio abanico de emociones. Además, en torno al contexto deportivo, ya hay ejemplos, también, como el Modelo de Educación Deportiva, que suponen herramientas interesantes para desarrollar la Inteligencia Emocional a través del deporte (Clarke et al., 1994; Romar et al., 2016). Sus principios se basan en que este debería contribuir al desarrollo integral del practicante, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico y social. Saber gestionar todas estas emociones intrínsecas en las clases de EF, entendiendo su propio estado de ánimo, como señala (Fernández-Espínola & Almagro, 2019b), permite al alumno presentar menores niveles de ansiedad y mayor bienestar, además de repercutir positivamente en la motivación hacia la asignatura. Ello resalta la importancia de contribuir al desarrollo de la misma, siendo la asignatura de Educación Física un vehículo relevante para ello y, atendiendo a (Ahmad Marzuki et al., 2015), recomendado desde edades tempranas.

3. Objetivos

Objetivo 1. Mejorar la motivación de los adolescentes hacia la asignatura de Educación Física, a través del desarrollo de la Inteligencia Emocional, empleando como vía esta asignatura.

Objetivo 2. Conocer el grado de motivación que tienen los adolescentes hacia la asignatura de Educación Física.

4. Contextualización y descripción del caso

A lo largo de este apartado, se contextualiza, describe y analiza el caso seleccionado, con la intención de entender la problemática que subyace a este tema a tratar.

4.1. Contextualización

El Colegio Cristo Rey, objeto de estudio de este trabajo, se sitúa en Zaragoza. Este pertenece a la Orden de las Escuelas Pías, fundada por San José de Calasanz a principios del siglo XVII. El total de alumnos que reúne se sitúa en torno a 1.300, agrupados en cuatro vías, desde las etapas de infantil hasta secundaria. Por otra parte, cuenta con una plantilla de 86

profesores, así como un equipo de Personal de Administración y Servicios de 5 trabajadores. El Centro aún en la actualidad por un lado la tradición y recorrido del mismo, basando su filosofía de enseñanza en la “Fe y las Letras” y, por otro lado, la innovación educativa que está siendo bandera en su programa educativo.

4.2. Técnicas/Instrumentos/recursos para la recogida de datos

Para la recogida de datos, se utilizó la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC; (Moreno et al., 2009)), validada en español para estudiantes de entre 13 y 19 años. con la intención de recoger el grado de motivación por parte de los estudiantes hacia la Educación Física. Consta de un total de veinte ítems, cuatro para cada regulación motivacional, precedidas todas por “*Participo en las clases de Educación Física...*”, y que se responden a una escala tipo Likert que va desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo). A continuación, se presentan los ítems: Desmotivación (D) (5. *Pero no sé realmente por qué, 10. Pero no comprendo por qué debemos tener EF, 15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en EF, 20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la EF*); Regulación Externa (RE) (4. *Porque tendré problemas si no lo hago, 9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer, 14. Para que el/la profesor/a no me grite, 19. Porque esa es la norma*); Regulación Introyectada (RIIn) (3. *Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante, 8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera, 13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil, 18. Porque me preocupa cuando no lo hago*); Regulación Identificada (RIId) (2. *Porque quiero aprender habilidades deportivas, 7. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física, 12. Porque quiero mejorar en el deporte, 17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida*); y Motivación Intrínseca (MI) (1. *Porque la educación física es divertida; 6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades; 11. Porque la educación física es estimulante; 16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas*).

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, antes de pasar el cuestionario a los alumnos, se pide un permiso al propio centro para verificar que todos los alumnos participantes tienen firmado un consentimiento informado por parte de las familias en el que se accede a participar. Como todo el alumnado posee un ordenador portátil individual, se decide crear el cuestionario PLOC en un Formulario de Google, ya que facilita la recopilación e interpretación de datos. Se reservan 15 minutos antes de una clase. Antes de empezar a rellenarse, se les explica en qué consiste este, además de remarcar el anonimato de sus respuestas y que no

cuenta para la calificación final, permitiendo que respondan libremente y con la mayor veracidad posible. Igualmente, al estar presente, se permiten resolver cualquier tipo de dudas que tengan los mismos, tanto antes de comenzar como durante el proceso.

4.3. Estudiantes/Sujetos observados / Datos

La muestra seleccionada para analizar consiste en las cuatro clases de 3° ESO del Centro, con edades comprendidas entre los 14-15 años, y heterogénea en cuanto al sexo. Se recogen un total de 80 respuestas a través del formulario mencionado en el apartado anterior, siendo 37 de ellas por parte de chicas y 43 por parte de chicos.

4.4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados, en forma de gráficos, de las respuestas del cuestionario PLOC, en función del tipo de motivación analizada. Como cada regulación motivacional se analiza por medio de cuatro preguntas en el cuestionario, se saca la media para integrarlas en un único gráfico que facilite la comprensión del lector. El eje Y representa el número de alumnos y el eje X la escala tipo Likert con la que se responde a cada pregunta, que va desde 1 (*Nada de acuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*).

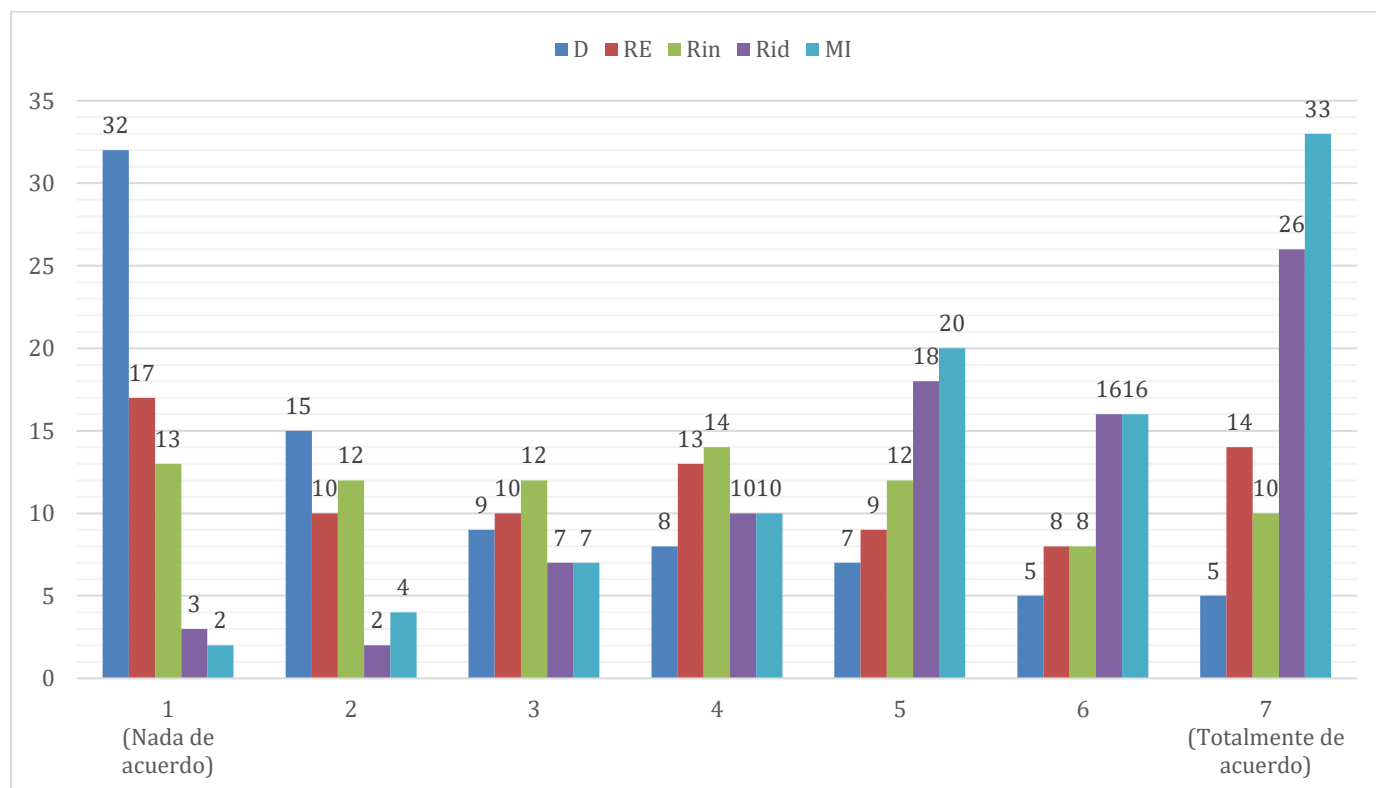


Gráfico 1. Media de las respuestas del cuestionario PLOC según regulación motivacional.

A continuación, se presentan, de forma más detallada, las respuestas del total de alumnos para cada tipo de motivación. Cada gráfico reúne las respuestas de los 80 participantes, en función de su grado de identificación con ese tipo de motivación (1-3: se identifica poco con ese tipo de motivación; 4: se identifica en un nivel medio; 5-7: se identifica fuertemente con ese tipo de motivación).

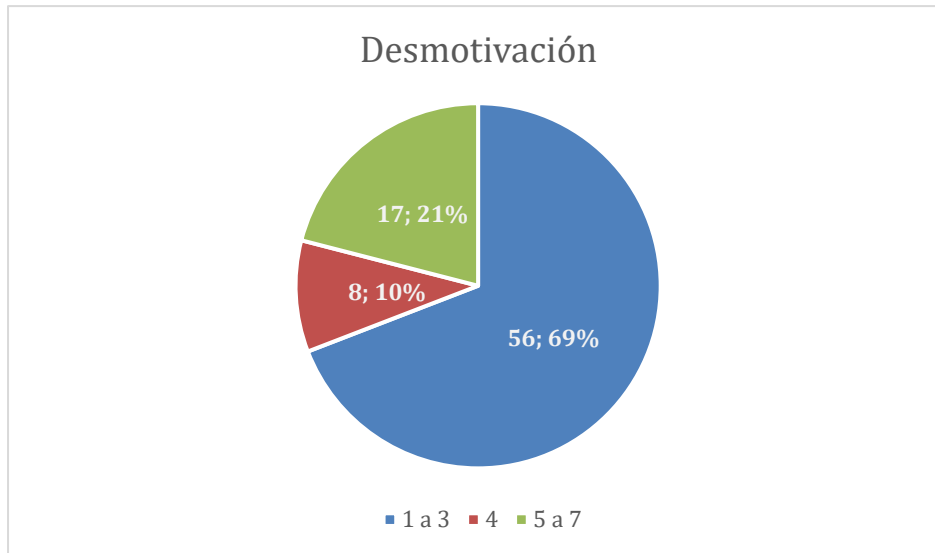


Gráfico 2. Respuestas de la Desmotivación, en función de su grado de acuerdo.

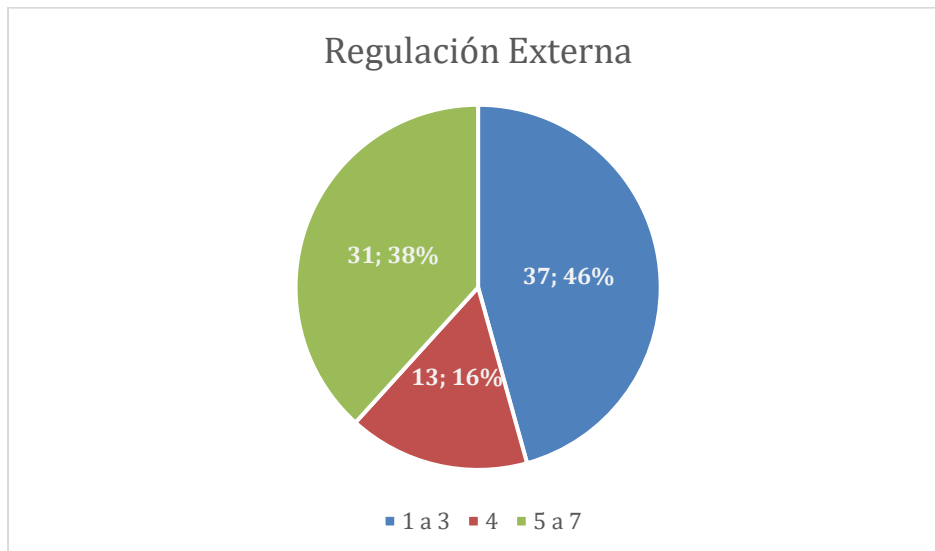


Gráfico 3. Respuestas de la Regulación Externa, en función de su grado de acuerdo.

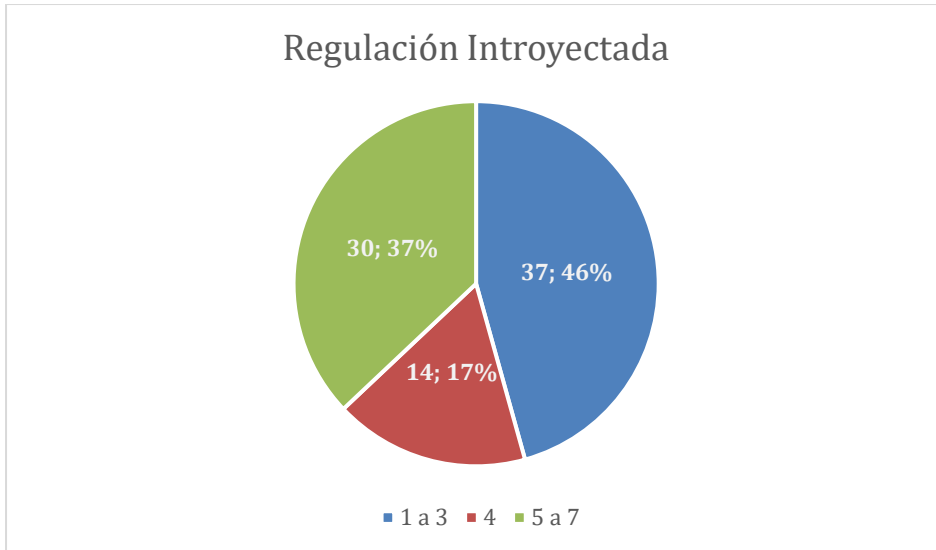


Gráfico 4. Respuestas de la Regulación Introyectada, en función de su grado de acuerdo.

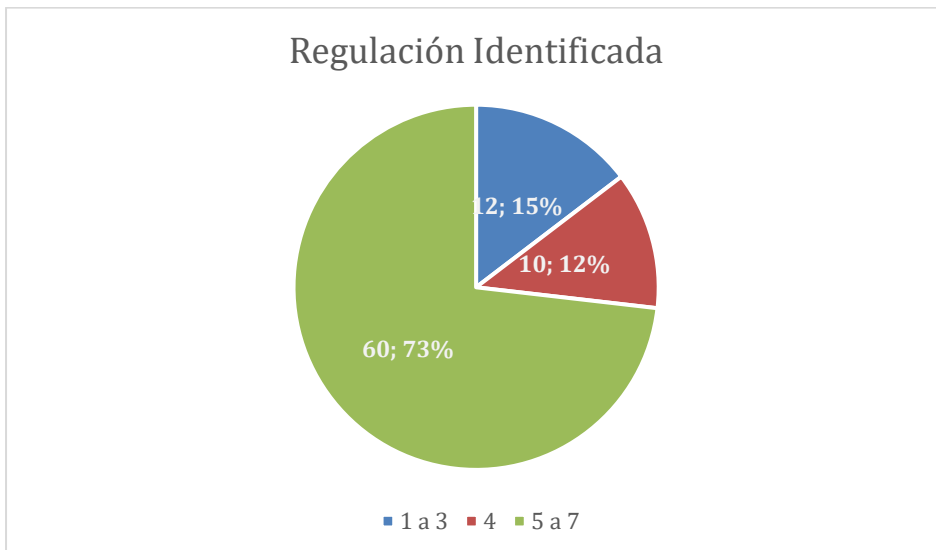


Gráfico 5. Respuestas de la Regulación Identificada, en función de su grado de acuerdo.

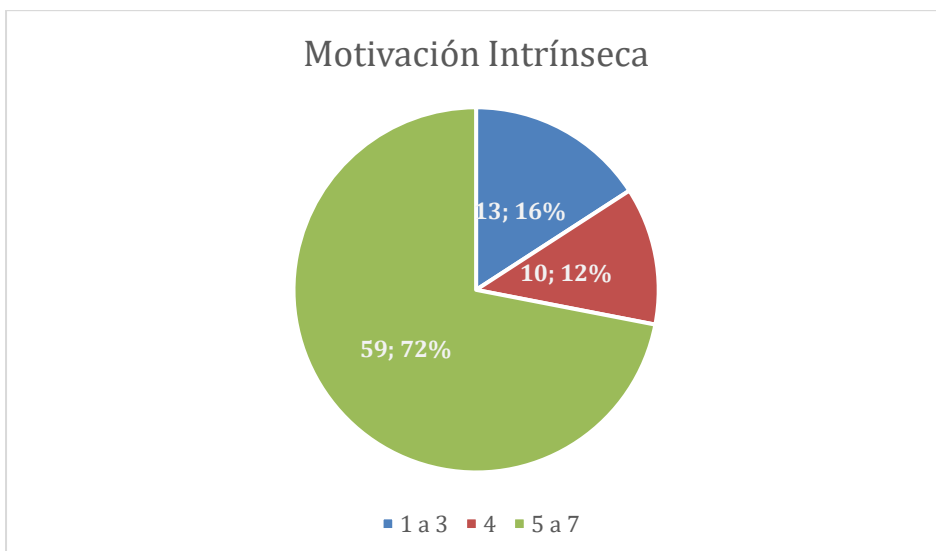


Gráfico 6. *Respuestas de la Motivación Intrínseca, en función de su grado de acuerdo.*

Atendiendo a los gráficos anteriores, resumen de las respuestas obtenidas por el cuestionario PLOC, se obtienen respuestas diversas. Por un lado, en el Gráfico 2, se ve como un total de 17 participantes (21% del total), se identifican de manera notable (valores 5, 6 y 7 de la escala Likert) con la Desmotivación hacia la EF. Por otro lado, son un total de 31 participantes (38%) los que se identifican de manera notable con la Regulación Externa, y 30 de ellos (37%) con la Regulación Introyectada, las dos regulaciones menos autónomas dentro de la Motivación Extrínseca.

4.5. Análisis y conclusiones del caso

Durante el periodo de prácticas, se llegó a observar un alto grado de alumnos desmotivados durante las clases, una cuestión preocupante para todo docente de Educación Física, tanto por los perjuicios en la salud del alumnado al no tener una adherencia deportiva (Martínez-Baena, 2011), así como por la afección al dinamismo de las propias clases. Esta cuestión resulta central en este trabajo, buscando investigar y proponer soluciones para cambiar esta realidad, como marcan sus objetivos. En base a las respuestas recogidas en el cuestionario rellenado por todo el alumnado, se observa como hay una media de 17 alumnos/as que se identifican fuertemente con la desmotivación hacia la EF. Esto corresponde a un 21% del total de las muestras recogidas, verificando la percepción inicial acerca del bajo grado de motivación, por parte de los mismos, hacia estas clases. Estos/as, no comprenden realmente los beneficios que les reporta esta práctica, no entienden los motivos por los que tienen que tener Educación Física y sienten que pierden su tiempo. Por otro lado, también es notable la presencia de alumnos identificados con Regulación Externa (31 alumnos/as, o un 38% del total) y Regulación Introyectada (30 alumnos/as, o un 37% del total), las dos regulaciones motivacionales extrínsecas menos autónomas. Dichos resultados confirman la problemática observada en el Centro durante las clases, revelando que hay un alto grado de alumnos/as con nula o baja motivación hacia esta asignatura, lo que puede derivar en abandono deportivo (Fernández-Espínola & Almagro, 2019b; García-Calvo et al., 2011). Estos resultados deberían hacer reflexionar al profesorado para buscar y aplicar soluciones que consigan mejorar la motivación de todo el alumnado y, especialmente, captar la atención tanto de los alumnos desmotivados como de aquellos con una regulación extrínseca, con la intención de favorecer su adherencia fuera del horario académico, objetivo central para todo profesor que imparte esta asignatura (Feliz de Vargas Viñado & Herrera Mor, 2020). Esto es, incluso, más trascendental durante la adolescencia, momento crítico en el que muchos adolescentes deciden abandonar la

práctica deportiva (Nuviala Nuviala et al., 2012). Por todo ello, se considera necesario plantear una intervención, en este caso basada en el desarrollo de la IE a través de las clases de EF, para cambiar esta dinámica, desarrollando la motivación intrínseca, y fomentando así la adherencia a la AF, con todos los beneficios que lleva asociados.

5. Propuesta de intervención

Atendiendo a los resultados incluidos en el apartado anterior, se plantea una propuesta de intervención basada en el desarrollo de la Inteligencia Emocional para aumentar la motivación en el alumnado hacia la Educación Física. Esto, además, conseguirá mejorar su adherencia a la práctica de actividad física, promoviendo un estilo de vida saludable y mejorando, a su vez, su bienestar general (Carrión, 2001; Fernández-Espínola & Almagro, 2019; Gardner, 1993; Morales & López-Zafra, 2009). La consecución de estos objetivos se pretende lograr a través de las herramientas que ofrece el Método RULER. Este se orienta hacia el centro en general, abarcando todas las esferas del mismo, para conseguir lograr fomentar la inteligencia emocional tanto de profesores, como equipo directivo, familias y alumnos, generando así un clima positivo de bienestar y aprendizaje (Brackett et al., 2011). Sin embargo, como este Máster está orientado al profesorado de Educación Física, se proponen acciones en torno a esta asignatura.

Las dos sesiones que se explican posteriormente tienen lugar a principio del curso académico. En la Programación Didáctica, se incluyen en la Unidad Didáctica (UD) denominada “Inteligencia Emocional”, en las que se dedican sesiones aisladas para el trabajo de contenidos transversales. A partir de esta UD, se pretende que el alumnado alcance la Competencia Específica 3 (CE.EF.3), referente a aquellos contenidos actitudinales y socioemocionales de las clases de EF. El hecho de ubicarlo al principio de curso es porque permite sentar una base de conocimientos, de aplicación transversal a todas las UD, además de realizar un Acuerdo Emocional, mediante el que se concierta la adopción de determinadas conductas en las clases que contribuyen a asentar un clima de aula óptimo a nivel emocional.

Primero de todo, atendiendo a las consideraciones de Brackett et al. (2011), es importante que el alumnado cuente con una base de conceptos teóricos para que realice con eficacia las tareas propuestas en clase. Para ello, se considera necesario realizar dos sesiones teóricas, en dos clases de Educación Física al principio del curso, para sentar las bases del trabajo posterior. A continuación, se desarrollan las mismas:

3.- Medidor Emocional

Objetivo:

-Saber identificar y distinguir las emociones en función de la intensidad y el grado de placer que generan.

Desarrollo:

- Posteriormente, con la intención de comprenderlas más en profundidad, se analizarán las sensaciones que provocan cada una de las emociones primarias, para poder distinguirlas adecuadamente, y entenderlas. Para ello, se utilizará el Medidor Emocional, una herramienta elaborada por el Yale Center for Emotional Intelligence (Brackett et al., 2011), aplicable a niños desde el segundo ciclo de primaria.

- El eje X (horizontal) representa el estado interno de sensación mental, que va desde extremadamente desagradable (-5) hasta extremadamente agradable (+5). Estas sensaciones son internas y subjetivas, ya que no todos los sentimientos son iguales. Se clasifican en sensaciones agradables o desagradables.
- Por otro lado, el eje Y (vertical), representa la energía que circula por el cuerpo con esa emoción, desde muy baja (-5) a muy alta (+5). Estas son sensaciones fisiológicas asociadas a las emociones como, por ejemplo, la respiración, la tasa cardíaca, la sudoración, la tensión muscular, etc.
- Los ejes X e Y se cruzan para formar cuatro cuadrantes. Con ello, los alumnos serán capaces de distinguirlas en función de la energía que generan y las sensaciones, preguntándose, por ejemplo, ¿qué estoy sintiendo?, ¿cómo de agradable es? o ¿cuánta energía me aporta? El cuadrante azul corresponde a emociones desagradables y con baja energía, como la tristeza, el cansancio, la depresión o el aburrimiento. El rojo, a emociones desagradables que generan en nosotros mucha energía, como el enfado, la preocupación, el miedo o la frustración. El verde a emociones más agradables y que aportan una energía baja, como son la calma, la relajación o el alivio. Y, por último, el cuadrante amarillo corresponde a emociones agradables e intensas, como la euforia, la alegría o el orgullo.

- Por último, anotarán qué ventajas y desventajas creen que tiene cada emoción. Y, cada uno, leerá lo que ha escrito para compartirlo con el resto del grupo.

OBSERVACIONES

Como señala Bisquerra (2009), hay que hacer hincapié en que todas las emociones son válidas y útiles, para evitar que los alumnos rechacen las desagradables. Cada emoción tiene una utilidad distinta que permite la supervivencia. La sorpresa, por ejemplo, tiene la función de que el sistema nervioso se ajuste a un cambio imprevisto en el entorno, focalizando para ello la atención en el estímulo principal. El asco, por otro lado, pretende prevenirnos de cualquier posible situación potencialmente dañina, como alimentos en mal estado o las rutinas de higiene. El miedo nos previene de hacer frente a situaciones peligrosas, avisándonos de que se avecina un peligro, preparándonos para ello con conductas de escape y de evitación. La alegría, por el contrario, promueve la repetición de una actividad o conducta positiva, recompensándonos, para ello, de manera placentera. En cuanto a la tristeza, nos alerta de una situación dañina, buscando apoyo social. Y, la ira promueve la defensa ante cualquier acto perjudicial para nuestra persona.

UNIDAD DIDÁCTICA: Inteligencia Emocional	Nº FICHA: 2
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una propuesta grupal, y otra individual, para trabajar la Inteligencia Emocional en todas las clases de E.F. • Generar estrategias para afrontar las emociones desagradables. 	
MATERIALES 1 hoja y 1 boli por cada alumno/a	
ACTIVIDADES	Min
<p>1.- Acuerdo Emocional <i>Objetivos:</i> -Diseñar un acuerdo, entre todos los alumnos y alumnas de la clase, para favorecer un clima de aula óptimo, llevando a cabo acciones que se alineen con el bienestar emocional que estos desean. <i>Desarrollo:</i> - En este momento, el alumnado ya tiene un repertorio amplio de emociones, ya sabe qué sensaciones producen y cómo distinguirlas. Ahora, partiendo de esta base, se buscará crear un Acuerdo Emocional, herramienta del Método RULER, para lograr la implicación de todos ellos en clase, mediante acciones concretas (Brackett et al., 2011). Para ello, cada alumno deberá responder a tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo queremos sentirnos en las clases de Educación Física?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada alumno deberá seleccionar 5-10 emociones que quiere experimentar cada día en clase. • <i>¿Qué podemos hacer para experimentar esas emociones de manera consistente y crear un ambiente de aprendizaje positivo?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada uno, propondrá 3 comportamientos para lograrlo. Estos, deben ser específicos (planteados de forma detallada y correcta), medibles (debe poder medirse con facilidad), alcanzable (realista, que no lleve al fracaso inmediato), relevante (importante para el grupo), observables y fijada una fecha para su cumplimiento. Estos deben estar referidos al grupo, en qué necesitaría hacer este cada día, en las clases de Educación Física, para asegurarse de que todos experimenten esas emociones. • <i>¿Cómo podemos prevenir y gestionar las emociones incómodas y los comportamientos no deseados durante las clases de EF?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>¿Qué emociones no nos gustaría experimentar en las clases de EF?</i> <i>¿Cómo se puede gestionar cuando ocurre? Al menos, tres cada uno.</i> <p>-Tras recoger las respuestas de todos, se seleccionarán las 3-5 emociones más importantes para el grupo, con la intención de trabajarlas en el aula todos los días. También, se reunirán en una lista todos los comportamientos propuestos para lograrlo, para aportar ideas. Y, por último, las emociones que no quieren sentir y los comportamientos útiles para gestionarlo. Esto último, mediante consenso y debate.</p>	50

Cada alumno deberá firmarlo, y se pondrá una copia en un lugar visible para el grupo, a modo de recordatorio y para poder hacer las correcciones oportunas.

Una vez expuestas las dos clases teóricas principales, se pasa a describir el resto de herramientas y recursos útiles, en base a Brackett et al. (2011), para implantar en las clases de Educación Física. Esto, puede recogerse en un diario del alumno o un portfolio, en el que se controle el cumplimiento de todas las iniciativas propuestas.

- **Medidor Emocional** (Anexo 3): con la intención de interiorizar dichos aprendizajes, se propone rellenar el medidor emocional al final de cada clase, o una clase a la semana. Para ello, vincularán una situación que les haya ocurrido durante la clase con una emoción. Deberán elegir una de cada cuadrante. Así, por ejemplo, en el cuadrante amarillo, puede que me haya sentido “entusiasmado” al conseguir superar un reto personal; en el cuadrante verde, puede que me haya sentido “seguro” al afrontar una tarea en la que me siento competente; en el cuadrante azul, quizás “aburrido” al realizar una tarea demasiado fácil para mí, y que no suponía ningún reto; o “molesto”, en el cuadrante rojo, si los compañeros no me han pasado el balón durante el juego.
- **Meta-Momento** (Anexo 4): esta herramienta ayuda a gestionar las emociones desagradables, como el enfado o la ansiedad, tomando mejores decisiones a la hora de actuar frente a la aparición de las mismas. Los seis pasos que lo componen son los siguientes: 1º darse cuenta de las emociones desagradables que estás sintiendo; 2º ser consciente de las respuestas fisiológicas (cuerpo), cognitivas (pensamientos) y de comportamiento (expresiones faciales, lenguaje corporal, acciones, etc.) que te suceden; 3º parar y realizar tres respiraciones profundas por la nariz para disminuir la respuesta fisiológica; 4º pensar comportamientos acorde a nuestros valores; 5º ejecutar la estrategia elegida; y 6º evaluación del éxito del comportamiento en base a los propios valores de la persona. También, el recurso del Anexo 5 puede ser útil para reflexionar, a posteriori, sobre las decisiones tomadas y sus consecuencias, y elaborar estrategias útiles, en el caso de no estar conformes con lo ocurrido.
- **Blue-Print** (Anexo 6): esta es una herramienta de resolución de problemas diseñada para generar empatía y ayudar en la toma de perspectiva. Se rellenan una serie de preguntas, correspondientes a las cinco habilidades RULER:
 - Reconocer y etiquetar: ¿Cómo me sentí? ¿Cómo se sintió la otra persona?

- Entender: ¿Qué causó mis emociones? ¿Qué causó las emociones de la otra persona?
- Expresar y regular: ¿Cómo expresé y regulé mis emociones? ¿Cómo expresó y reguló la otra persona las suyas?

Posteriormente, tras haber rellenado estas preguntas, se reflexiona sobre ello y se plantean soluciones adecuadas:

- ¿Qué podría haber hecho para manejar mejor la situación? ¿Qué puedo hacer ahora?

Esta herramienta puede usarse, tanto para resolver problemas pasados o actuales, como para anticiparse a situaciones indeseadas en el futuro.

La implementación de una propuesta de actuación requiere de un plan de evaluación que analice los logros y progresos obtenidos a lo largo de la misma. Los objetivos de la propuesta van dirigidos al desarrollo de la IE y la mejora de la motivación en las clases de Educación Física. Por lo tanto, son estos los factores que se deben medir. En cuanto a la segunda, se empleará la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC-R) empleado en la recogida de datos, ya que mide el grado de motivación relacionado con la asignatura de E.F. Y, en cuanto a la Inteligencia Emocional, el cuestionario denominado Trait Meta Mood Scale-24, TMMS-24 versión española, de (Fernandez-Berrocal et al., 2004). Dicha evaluación se realizará en tres momentos. Al comienzo del curso y al final, una evaluación de tipo diagnóstico para ver de qué nivel parten los alumnos, ajustando la planificación, y para valorar el cambio respecto a los objetivos propuestos. Y, tanto a lo largo del curso académico como al final, se valorarán los progresos y las dificultades de aprendizaje mediante el diario del alumno.

6. Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster

El diseño de la propuesta de trabajo se ha beneficiado de diversos conocimientos impartidos a lo largo del curso académico, en el Master de Formación del Profesorado. Se han tenido en cuenta referencias, contenidos teóricos y trabajos desarrollados en el mismo durante el curso. A continuación, se agrupan, de forma resumida, en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 1. Resumen de aportaciones de las asignaturas del Máster

ASIGNATURA	CONTRIBUCIÓN
Diseño Curricular e Instruccional de educación física	Teorías motivacionales: Teoría de la Autodeterminación (TAD) y Teoría de Metas de Logro. Intervención docente desde la TAD.
Psicología del desarrollo y de la educación	Reforzamiento positivo: métodos para aprender o incrementar conductas deseadas, incentivando las conductas prosociales o que favorezcan la Inteligencia Emocional. Importancia de la Educación Emocional para abordar los problemas frecuentes de la adolescencia.
Prevención y resolución de conflictos	Concienciación sobre la importancia de promover la convivencia y la igualdad en la escuela (Educación Emocional). Habilidades para la prevención y gestión de conflictos (Blueprint).
Practicum	Sensibilización sobre los problemas, a nivel emocional, que afectan a ciertos alumnos, y que lastran su participación en el aula, sus relaciones sociales y su bienestar. Apreciación de la falta de motivación de algunos alumnos hacia la asignatura de Educación Física, con la necesidad de tomar decisiones para intervenir sobre ello. Toma de datos de sujetos del Centro para el desarrollo de este trabajo.
Sociedad, familia y educación	Importancia del liderazgo para la conducción del grupo hacia sus objetivos.

7. Reflexiones y conclusiones

A lo largo de este trabajo, se ha abordado la importante temática de la mejora de la motivación intrínseca en las clases de Educación Física a través del desarrollo de IE por medio de esta asignatura. Esto, en línea con la idea que recalcan Trigueros-Ramos et al. (2019),

supondría un aspecto esencial para favorecer la adherencia del alumnado a la práctica de actividad física fuera del aula, integrándolo en sus hábitos de vida saludables, con todos los beneficios asociados a ello. Además de lo anterior, el papel de esta asignatura es clave para la prevención del abandono deportivo (García-Calvo et al., 2011). Tal y como se evidencia en la recogida de datos de este trabajo, una cantidad elevada de alumnado está desmotivado con la asignatura, lo que deriva en conductas de pasividad durante la dinámica de las clases de EF, así como conductas disruptivas e, incluso, al absentismo o la reticencia a participar (Calvo et al., 2010). El aprendizaje de habilidades emocionales, como el reconocimiento y la gestión eficaz de las mismas, les podría proporcionar una base sólida para afrontar los desafíos y obstáculos que puedan surgir en el ámbito de esta materia. Además, ello podría promover también un clima emocional positivo en el aula, facilitando una mayor conexión profesor-alumno y alumno-alumno, con beneficios marcados en cuanto adherencia y participación activa durante las clases (Mengual-Andrés et al., 2019). Por todo ello, se realiza una propuesta de aplicación basada en la Inteligencia Emocional, sentando una base teórica para dotar al alumnado de un vocabulario emocional que le permita expresarse con eficacia, así como para que entiendan las causas y consecuencias de cada emoción; todo ello mediante diversas herramientas del Método RULER, que le enseñan al alumno, también, estrategias efectivas para gestionar su mundo emocional. Todo esto, también podría tener impacto en el profesorado, animándolo a llevar a cabo este tipo de herramientas en el aula, así como para seguir investigando sobre este campo de cara a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área.

8. Referencias bibliográficas

- Ahmad Marzuki, N., Mustaffa, C. S., & Mat Saad, Z. (2015). Emotional Intelligence: Its Relations To Communication and Information Technology Skills. *Asian Social Science*, 11(15). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n15p267>
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- BarOn, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

- Brackett, M. A., Krementizer, J. P., & Marvin, M. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: an introduction to the RULER approach to social and emotional learning*. Dude Pub.
- Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Murcia, J. A. M. (2010). Using Self-Determination Theory to Explain Sport Persistence and Dropout in Adolescent Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 677–684. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002341>
- Carrión, S. (2001). *Inteligencia emocional con PLN: Guía práctica del PNL para conseguir: salud, inteligencia y bienestar emocional*. EDAF.
- Clarke, H., Smith, D., & Thibault, G. (1994). Athlete-centred sport: A discussion paper. *Federal/Provincial/Territorial Sport Police Steering Committee*, 1–12.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P., & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Studies in Psychology*, 7, 115–143.
- Feliz de Vargas Viñado, J., & Herrera Mor, E. M. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 22, 187–208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/PRO.94.3.751-755>
- Fernández-Espínola, C., & Almagro, B. J. (2019a). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática (Relation between motivation and emotional intelligence in Physical Education: A systematic review). *Retos*, 36, 584–589. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64968>
- Fernández-Espínola, C., & Almagro, B. J. (2019b). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática (Relation between motivation

- and emotional intelligence in Physical Education: A systematic review). *Retos*, 36, 584–589. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64968>
- Fierro Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Psychological needs, motivation and emotional intelligence in Physical Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Buñuel, P. S. L. (2019). Psychological needs, motivation and emotional intelligence in physical education. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 22(2), 167–186. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.22.2.345241>
- García-Calvo, T., Miguel, P. A. S., Marcos, F. M. L., Oliva, D. S., & Alonso, D. A. (2011). Incidencia de la teoría de autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 7(25), 266–276. <https://doi.org/10.5232/RICYDE2011.02502>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. In *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53–70). Human Kinetics.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Marsal, N. (2006). *Activitats per fomentar l'atenció i la reflexió en l'alumnat de primària*. Generalitat de Catalunya.
- Martínez-Baena, A. C. (2011). Beneficios y perjuicios físicos y psicosociales de la actividad física sobre la salud. *EFDeportes.Com*, 16(155). <https://www.efdeportes.com/efd155/beneficios-y-perjuicios-de-la-actividad-fisica.htm>

- Mengual-Andrés, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2019). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el flipped learning. *Educación XXI*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23840>
- Moral, J. E., Román-Palmero, J., López-García, S., Rosa, A., Pérez-Soto, J. J., & García-Cantó, E. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva y análisis de la motivación en las clases de educación física y su relación con nivel de práctica de actividad física extraescolar. *Retos*, 36, 283–289.
- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. [Emotional intelligence and school performance: An updated overview.]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69–79.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327–337.
- Morente, H., Luisa, M., Sánchez, Z., Molero López-Barajas, D., & Carrillo Aguilera, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, ISSN 1579-1726, ISSN-e 1988-2041, N.º. 22, 2012, Págs. 49-52, 22(22), 49–52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985019&info=resumen&idioma=EN>
G
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., León, J., González, V. M., & Domínguez, E. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(1), 223–242.
- Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J. A., Nuviala Nuviala, R., Pereira, E., & Carvalho, J. (2012). PREDICCIÓN DEL ABANDONO DEPORTIVO EN LA ADOLESCENCIA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA CALIDAD PERCEBIDA. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(1), 221. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23555>
- Padilla, G., & Valdés, L. (2019). *Incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar*. Universidad de la Costa.

- Romar, J. E., Sarén, J., & Hastie, P. (2016). Athlete-Centred coaching using the Sport Education model in youth soccer. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 380–391.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Stover, J. B., Flavia, B., Uriel, F. E., & Fernández-Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas En Psicología*, 14(2), 105–115.
- Trigueros, R., Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M., & Dumitru, D. C. (2017). Adaptación y validación de la escala revisada del locus percibido de causalidad (PLOC-R) en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17, 25–32.
- Trigueros-Ramos, R., Navarro Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(1), 222–232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Xiang, P., Ağbuğa, B., Liu, J., & McBride, R. E. (2017). Relatedness Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Engagement in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340–352. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>

9. Anexos (si procede)

Anexo 1. Tarjetas con expresiones faciales de las emociones primarias.

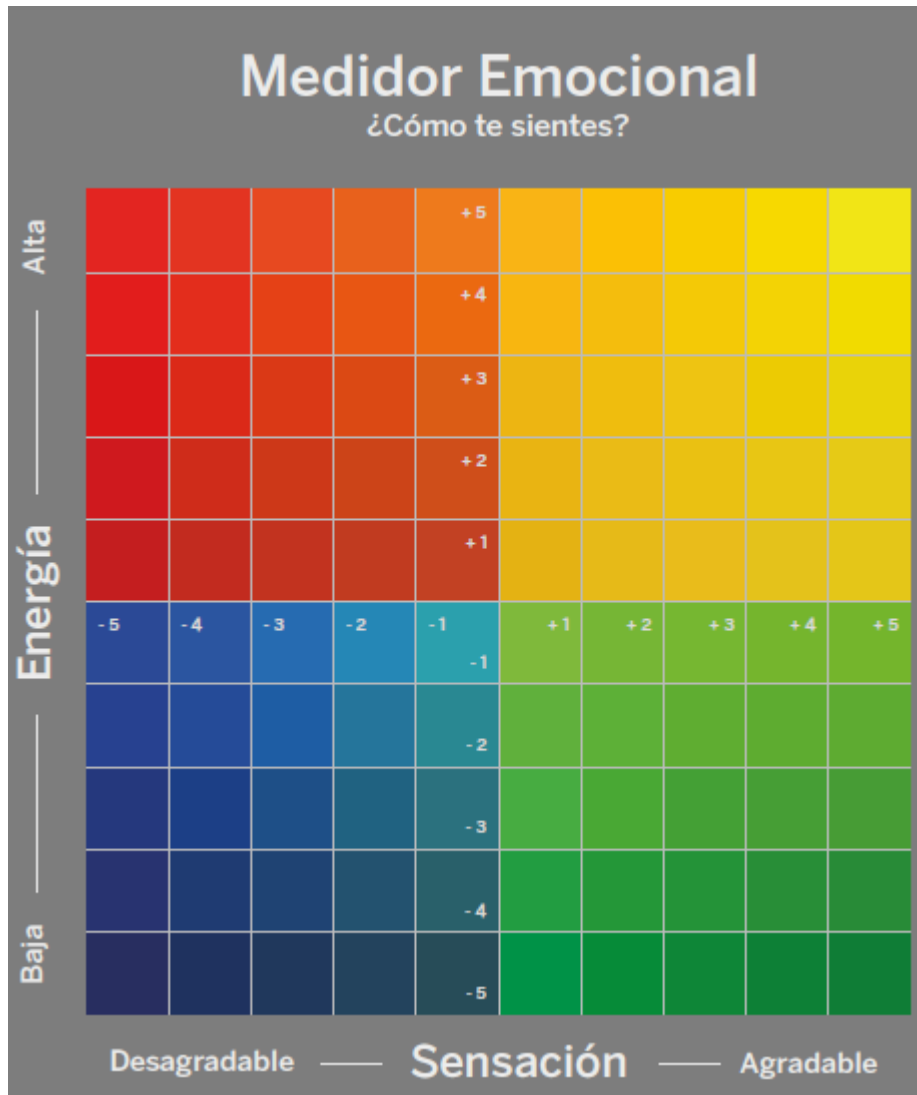


BBVA: Aprendemos Juntos (<https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>)

Anexo 2. Rueda de emociones.



Anexo 3. Medidor emocional.



BBVA: Aprendemos Juntos (<https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>)

IRACUNDO	ATERRADO	ESTRESADO	AGITADO	EN SHOCK	SORPRENDIDO	RISUEÑO	FESTIVO	APASIONADO	EXTÁTICO
FURIOSO	LÍVIDO	FRUSTRADO	TENSO	ATURDIDO	HIPERACTIVO	ALEGRE	MOTIVADO	INSPIRADO	CONMOVIDO
ECHANDO HUMO	ASUSTADO	ENOJADO	NERVIOSO	INQUIETO	ENERGIZADO	VITAL	ENTUSIASMADO	OPTIMISTA	EXALTADO
ANSIOSO	TEMEROSO	PREOCUPADO	IRRITADO	MOLESTO	CONTENTO	FELIZ	ENFOCADO	ORGULLOSO	EMOCIONADO
REPELIDO	A PROBLEMADO	APRENSIVO	INTRANQUILO	DISGUSTADO	AGRADADO	SONRIENTE	ESPERANZADO	DIVERTIDO	BENDECIDO
ASQUEADO	HURAÑO	DECEPCIONADO	AGOBIADO	ABURRIDO	A GUSTO	INDULGENTE	COMPLACIDO	CARIÑOSO	REALIZADO
PESIMISTA	SOMBRÍO	DESCORAZONADO	TRISTE	APÁTICO	CALMADO	SEGURO	SATISFECHO	AGRADECIDO	ADMIRADO
ALIENADO	MISERABLE	MELANCÓLICO	DECAÍDO	CANSADO	RELAJADO	DISTENDIDO	DESCANSADO	AGRADADO	EN EQUILIBRIO
DESOLADO	DEPRIMIDO	TACITURNO	ABATIDO	FATIGADO	SUAVE	ATENTO	TRANQUILO	CÓMODO	DESPREOCUPADO
DESESPERADO	DESESPERANZADO	SOLO	AGOTADO	EXHAUSTO	SOMNOLIENTO	COMPLACIENTE	PACÍFICO	EN CASA	SERENO

BBVA: Aprendemos Juntos (<https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>)

Anexo 4. Meta-Momento.



Brackett et al. (2011)

Anexo 5. Preguntas guía para ayudar en la toma de decisiones.

SITUACIÓN	DECISIÓN TOMADA	EL PORQUÉ (razones)	CONSECUENCIAS	¿TE HAS QUEDADO A GUSTO CON LAS CONSECUENCIAS?	SI SE REPITIERA LA SITUACIÓN, ¿QUÉ DECISIÓN TOMARÍAS?

Guipuzkoan emozioak (chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://carei.es/wp-content/uploads/Inteligencia-Emocional-Completo-Programa-de-Educación-Emocional-Fichas-primaria-10-12.pdf)

Anexo 6. Blue-print.

**Solve problems with
The Blueprint**

Describe	What happened?	
RULER Skill	Me	Other Person
Recognize & Label	How did I feel?	How did ____ feel?
Understand	What caused my feelings?	What caused ____'s feelings?
Express & Regulate	How did I express and regulate my feelings?	How did ____ express and regulate his/her feelings?
Reflect & Plan	What could I have done to handle the situation better? What can I do now?	

© 2011 RULER.org. All rights reserved. RULER.org

Brackett et al. (2011)