



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

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

Improvement of 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	4
2.2.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)	5
2.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	7
2.4.- EDUCACIÓN EMOCIONAL (EE)	8
3. OBJETIVOS.....	10
4. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	10
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	10
4.2. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS/RECURSOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	10
4.3. ESTUDIANTES/SUJETOS OBSERVADOS / DATOS	11
4.4. RESULTADOS	12
4.5. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL CASO.....	15
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	17
6. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER.....	23
7. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	24
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
9. ANEXOS	29

Resumen

La asignatura de Educación Física no sólo contribuye al desarrollo motor, sino que favorece un desarrollo integral en la persona, incluyendo estructuras como la cognitiva, socio-afectiva o emotivo-volitiva, entre otras. El objetivo principal de este trabajo es plantear una propuesta de intervención basada en la inteligencia emocional para mejorar la motivación del alumnado en la asignatura de Educación Física. Para conocer cuál es la situación en torno a este tema, se utiliza la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC), de la que se obtienen 80 muestras formada por adolescentes de 14-15 años. Debido a 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 curso académico. Un alumnado con estas competencias emocionales y una motivación más autodeterminada, conseguiría lograr 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 favours an integral development of 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. The Perceived Locus of Causality Scale (PLOC) is used to find out the situation regarding this subject, from which 80 samples of 14-15 year-old adolescents were obtained. Due to 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 academic year. Students with these emotional skills and a more self-determined motivation would achieve greater well-being and adherence to the practice of 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 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 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 Inteligencia Emocional 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 elabora 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 (EF), 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 del alumnado hacia la asignatura se puede saber en función de su grado de participación hacia la misma. 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. El género es un factor que tiene influencia en la motivación hacia la Educación Física. Mientras que los chicos presentan puntuaciones mayores en motivación externa, buscando compararse con los demás y fijándose en el resultado, el alumnado femenino se relaciona más positivamente con motivaciones intrínsecas orientadas hacia la mejora personal (Moral et al., 2019; Morente et al., 2012). Por otro lado, un estilo interpersonal del docente de apoyo a la autonomía frente a un estilo controlador influye en los niveles de confianza, diversión y motivación de los adolescentes. En este sentido, el alumnado debe percibir cierta libertad de ejecución, retos acordes a su nivel y capacidad auto-decisoria ya que, de esta manera, se refuerzan sus sentimientos de autoeficacia frente a un profesor autoritario y restrictivo. 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; Deci & Ryan, 1985), es una teoría que estudia la motivación. 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; Stover et al., 2017). Según Xiang et al. (2017), la TAD 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, independientemente de su sexo.

Dentro de la TAD, la mini-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. Stover et al. (2017), señalan que no todas las actividades se realizan por interés, especialmente después de la niñez. Conforme el ser humano crece, la libertad de estar intrínsecamente motivado se vuelve cada vez más restringida. Esto es 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 tres tipos de motivación (motivación autodeterminada, motivación extrínseca y desmotivación). A su vez, dentro de la motivación extrínseca, existen cuatro tipos de regulación (i.e.; 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 mayor grado de autonomía por parte del sujeto corresponde a la motivación autodeterminada. Esta se caracteriza porque el sujeto realiza la actividad por el mero disfrute y placer que produce su ejecución. La siguiente, con un menor grado de autonomía, es la motivación integrada. Esta 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 otro lado, en la motivación identificada, la persona elige la actividad que realiza, basado 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. Cabe destacar que estas dos 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. La siguiente es la motivación introyectada. Esta tiene un menor grado de autonomía por parte del individuo, ya que lo que lleva al sujeto a tomar acción está movido 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. 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. Por último, el menor grado de autodeterminación consiste en la desmotivación. Esta 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; Vansteenkiste et al., 2006).

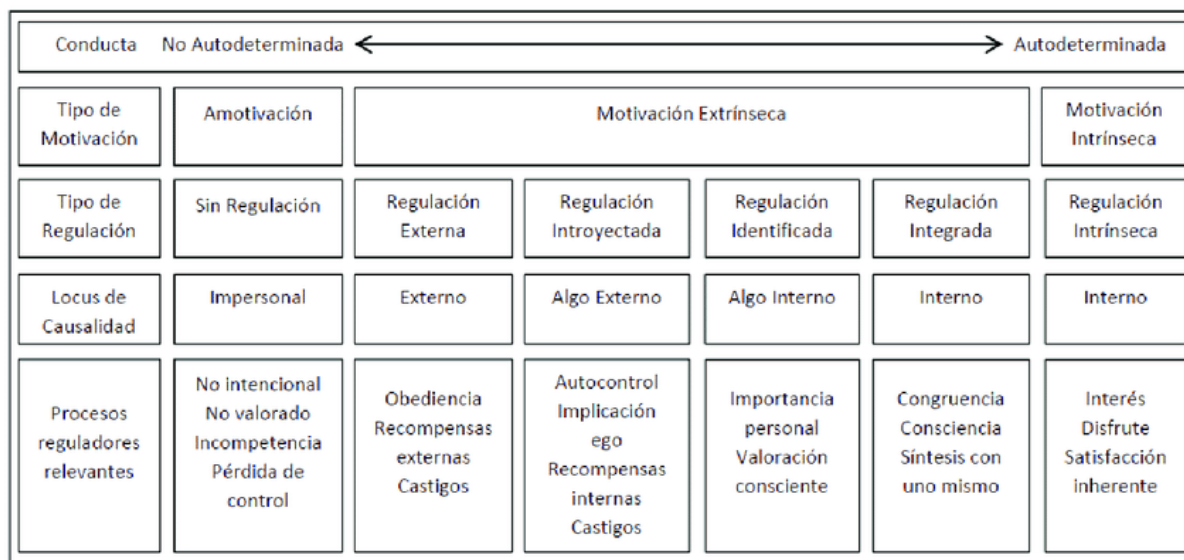


Figura 1. Continuum de la motivación según la TAD (Carlin, M., 2014)

Algunos estudios han encontrado que, el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) se ha relacionado 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 podrían permitir aumentar la motivación intrínseca (Morales & López-Zafra, 2009). Esto es, como señalan estos autores, debido a que el alumno es capaz de establecer diferentes tipos de metas (de ejecución o de rendimiento), debido a los diferentes patrones motivacionales que generan en el alumno, de creer en su propia capacidad para alcanzar una meta y tener la constancia para ello y, también, porque una IE desarrollada en la persona genera un mayor equilibrio psicológico, lo que afecta a procesos cognitivos como la concentración.

2.3.- Inteligencia Emocional (IE)

La IE (Bar-On & Parker, 2000; Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990), se define como la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás, entenderlas, etiquetarlas, expresarlas y saber gestionarlas de manera adecuada. 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 (e.g., 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. 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.

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.

A través de la EE se permite capacitar al alumnado 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, 2019). 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 o la gratitud cuando el equipo contrario respeta el juego limpio. 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, 2019), 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

A partir de la evidencia encontrada y, de conocer el estado de la cuestión, el presente trabajo establece los siguientes objetivos:

Objetivo 1. Mejorar la motivación autodeterminada 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), con el objetivo de conocer la motivación del alumnado de 3ºESO hacia

la EF. Esta escala está 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 y está formado por cuatro factores 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). El factor de motivación intrínseca (MI) está formado por los ítems 1, 6, 11 y 16; el de regulación identificada (RI_d) está formado por los ítems 2, 7, 12 y 17; el de regulación introyectada (RI_n) por los ítems 3, 8, 13 y 18; el de regulación externa (RE) por los ítems 4, 9, 14 y 19; y el de desmotivación (D) por los ítems 5, 10, 15 y 20.

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, antes de pasar el cuestionario al alumnado, se pide un permiso al centro para garantizar 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 3º ESO del Centro, con edades comprendidas entre los 14-15 años, heterogénea en cuanto al sexo, como puede observarse en la Tabla 1, y de una clase socioeconómica media-alta. Se seleccionan estas clases debido a que se trabaja con ellas estrechamente durante las prácticas del Máster de Profesorado, observando distintos grados de motivación marcados en el alumnado de las mismas, y porque sus familias firman el consentimiento para formar parte del estudio. Los criterios de inclusión fueron formar parte de estas clases y que sus familias firmasen el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron no estar presente el día del cumplimiento del cuestionario o no rellenar el mismo. De un total de 87 alumnos, se recogieron 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. Las razones por las que se eliminaron 7

alumnos fueron porque 4 de ellos no asistieron ese día a clase y 3 no trajeron la autorización para participar en el estudio.

Tabla 1.

Distribución de los participantes del estudio en función de la clase y el género.

	Chicos	Chicas	Total
3ºA	11 (13,75%)	8 (10%)	19 (23,75%)
3ºB	11 (13,75%)	9 (11,25%)	20 (25%)
3ºC	7 (8,75%)	13 (16,25%)	20 (25%)
3ºD	14 (17,5%)	7 (8,75%)	21 (26,25%)

4.4. Resultados

En dicho apartado se analizan los resultados mediante un análisis de tipo descriptivo. Se presentan los resultados en forma de gráficos, de las respuestas del cuestionario PLOC, en función del tipo de motivación percibida por el alumnado. 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*). En el gráfico 1 se observa como hay un alto número de alumnos que se relacionan de manera significativa (puntuaciones 5-7 de la Escala Likert) con la desmotivación o motivación externa hacia la práctica de la asignatura de EF. También, es notable el alumnado que se relaciona con la Regulación Introyectada, la segunda menos autónoma dentro de la Motivación Externa.

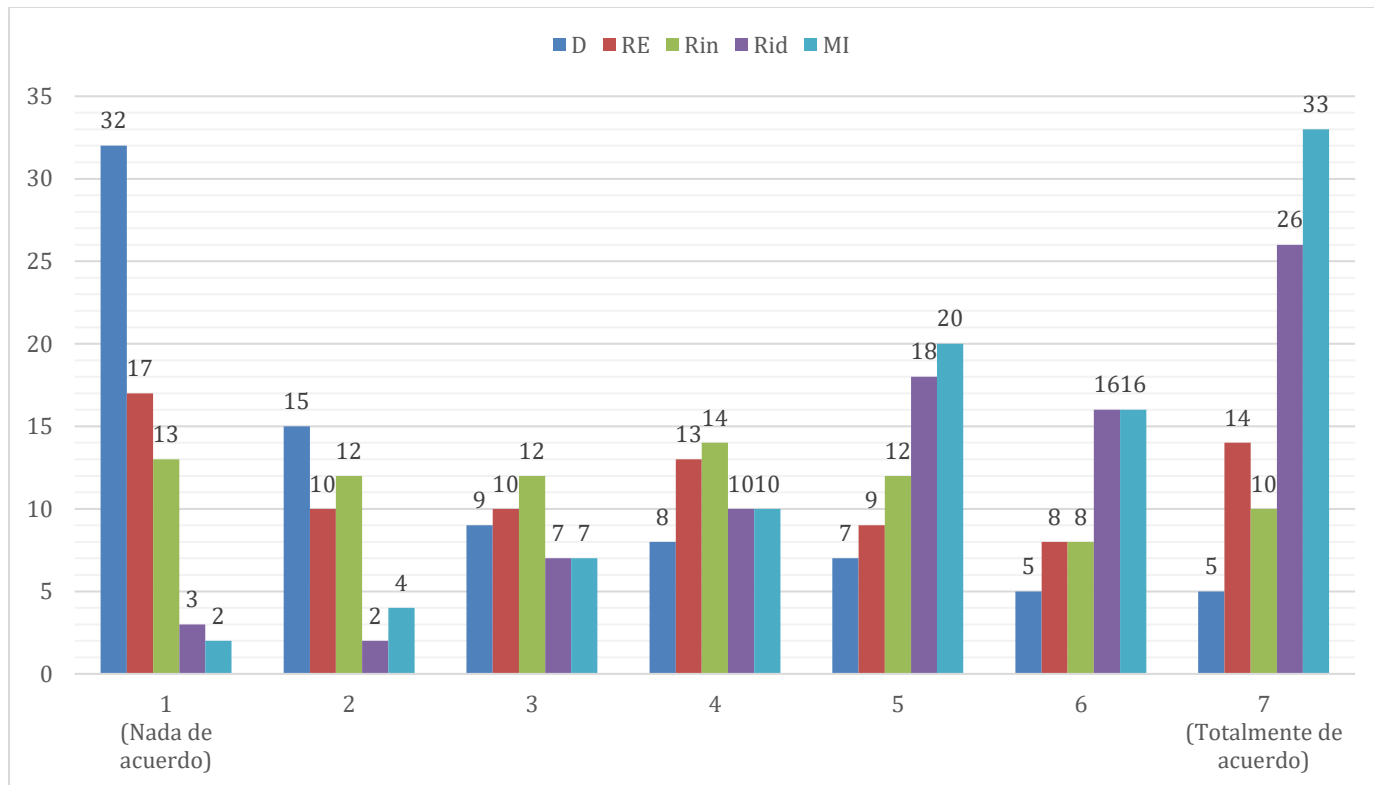


Gráfico 1. Media de las respuestas del cuestionario PLOC según regulación motivacional.

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 el tipo de regulación motivacional (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).

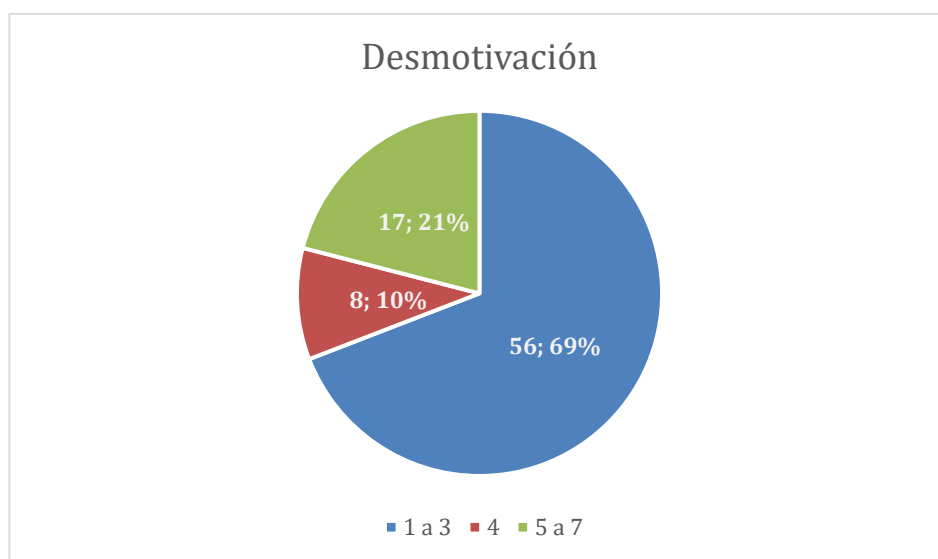


Gráfico 2. Respuestas de la desmotivación, en función de su grado de acuerdo.

Atendiendo a la desmotivación, como aparece detallado en el Gráfico 2, se observa 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.

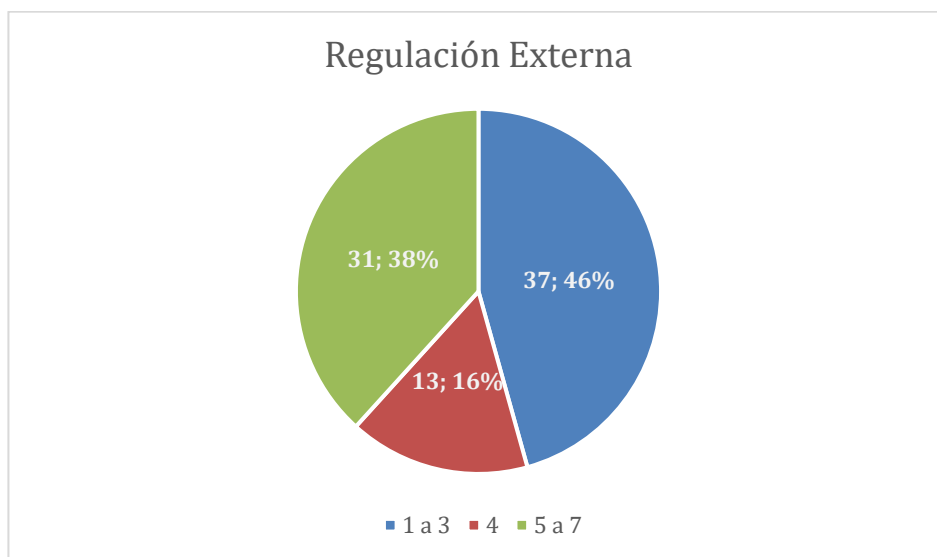


Gráfico 3. Respuestas de la regulación externa, en función de su grado de acuerdo.

Por otro lado, en cuanto a la regulación externa, el Gráfico 3 muestra como un total de 31 participantes (38%) se identifican de manera notable con ella, la regulación menos autónoma dentro de la motivación extrínseca.

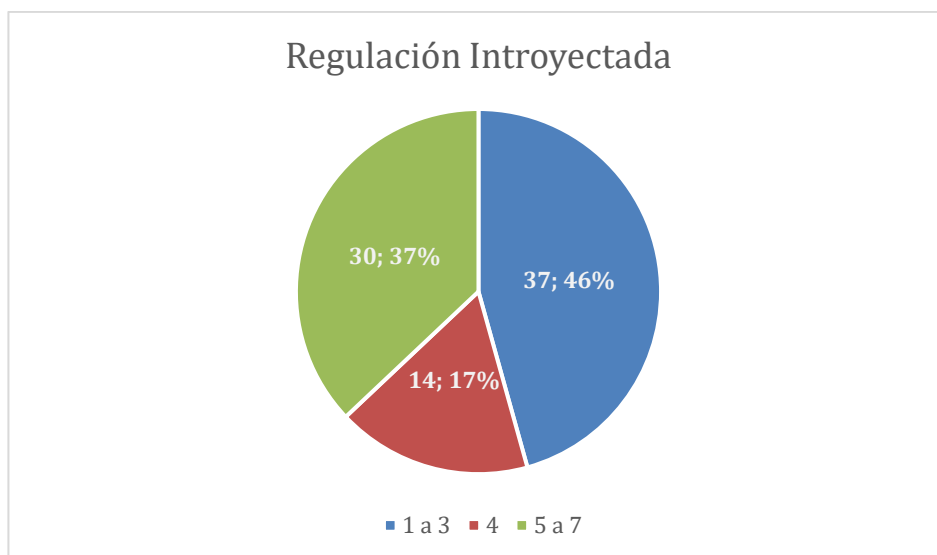


Gráfico 4. Respuestas de la regulación introyectada, en función de su grado de acuerdo.

En lo que concierne a la regulación introyectada (Gráfico 4), un total de 30 alumnos (37%) se identifican con ella.

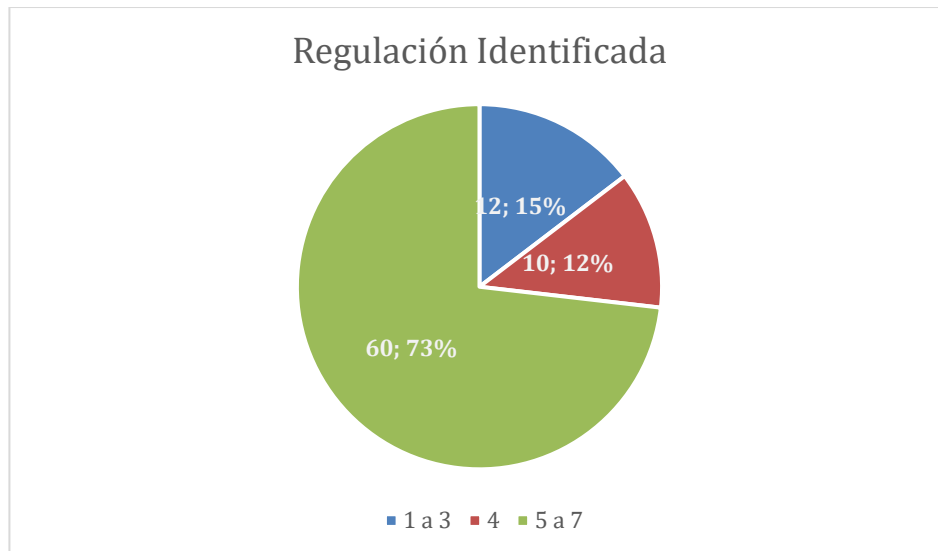


Gráfico 5. Respuestas de la regulación identificada, en función de su grado de acuerdo.

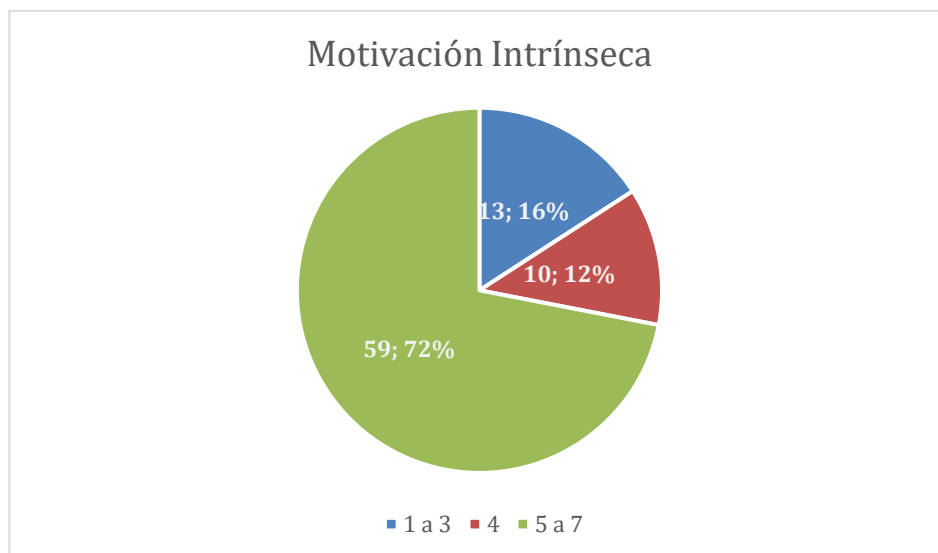


Gráfico 6. Respuestas de la motivación intrínseca, en función de su grado de acuerdo.

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 EF, tanto por los perjuicios en la salud del alumnado (e.g., falta de adherencia a la práctica de actividad física, enfermedades cardiovasculares, obesidad; Martínez-Baena, 2011), así como por la afección al dinamismo de las propias clases. Esta cuestión resulta central en este trabajo, lo que permitirá diseñar soluciones para promover la motivación hacia la actividad física e a través de la IE.

En base a las respuestas recogidas en el cuestionario, se observa que un total de 17 alumnos/as se encuentran desmotivados hacia la EF, lo que corresponde un 21% del total de la

muestra recogida. El alumnado desmotivado no comprende realmente los beneficios que les reporta esta práctica, no entienden los motivos por los que tienen que tener EF y sienten que pierden su tiempo. Por otro lado, también es notable la presencia del alumnado identificado con la 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 autodeterminadas. Dichos resultados confirman la problemática observada en el centro durante las clases, revelando que hay un alto grado de alumnos/as con regulaciones motivacionales menos autodeterminadas hacia esta asignatura, lo que puede derivar en abandono deportivo (Fernández-Espínola & Almagro, 2019; García-Calvo et al., 2011).

Estos resultados deberían hacer reflexionar al profesorado de EF y promover la búsqueda y aplicación de soluciones para revertirlo. Entre los factores que pueden causar baja motivación entre el alumnado se encuentran el grado de satisfacción/frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia percibida y relaciones sociales), cuya satisfacción durante las clases favorece el desarrollo social y el bienestar personal, relacionándose estrechamente con la motivación autodeterminada. Otro constructo que juega un papel fundamental en la motivación del alumnado es el clima motivacional percibido, relacionado con el sistema de recompensas. Existen dos tipos: clima motivacional orientado a la tarea (progreso personal) o clima motivacional que implica al ego (resultado), siendo el primero de ellos el que se vincula en mayor medida con la motivación autodeterminada. Por otro lado, el estilo interpersonal del docente ejerce una influencia notable sobre la motivación. Un estilo que fomente la autonomía del alumnado, teniéndoles en cuenta a la hora de tomar decisiones y dándoles libertad, frente a un estilo autoritario y restrictivo, favorece su bienestar y satisfacción con las clases. Por último, el desarrollo de la IE en el alumnado también tiene un efecto positivo y significativo con la motivación intrínseca (Cera Castillo et al., 2015; Morales & López-Zafra, 2009; Trigueros-Ramos et al., 2019).

Encontrar soluciones en este sentido podría ayudar a mejorar la motivación de todo el alumnado y, especialmente, captar la atención tanto de los alumnos desmotivados como de aquellos con una regulación menos autodeterminada, con la intención de favorecer su adherencia fuera del horario lectivo, uno de los objetivos fundamentales de la EF (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). En este sentido, el desarrollo de habilidades emocionales basadas en la IE podrían ser herramientas adecuadas para ello, ya que se han

relacionado de forma positiva y significativa con la motivación autodeterminada (Morales & López-Zafra, 2009). Teniendo en cuenta esto, se considera necesario plantear una intervención basada en el desarrollo de la IE durante las clases de EF, para mejorar la motivación hacia la EF en el curso de 3º ESO.

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 IE 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 (Fernández-Espínola & Almagro, 2019; 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 al principio del curso académico. Concretamente, estas dos sesiones 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 (Anexo 7), 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.

En primer lugar, atendiendo a las consideraciones de Brackett et al. (2011) y Pellicer (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 EF al principio del curso, para sentar las bases del trabajo posterior. A continuación, se desarrollan las mismas:

[illegible]

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 sentimos igual. 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 (Anexo 7)</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>-Diseñar un acuerdo, entre todo el alumnado de la clase, para favorecer un clima de aula óptimo, llevando a cabo acciones que se alineen con el bienestar emocional que estos desean.</p> <p><i>Desarrollo:</i></p> <p>- 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"> ○ ¿Qué emociones no nos gustaría experimentar en las clases de EF? ○ ¿Cómo se puede gestionar cuando ocurre? Al menos, tres cada uno. <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. Cada</p>	<p>Min</p> <p>50</p>

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.

-Un **ejemplo** de ello podría ser que quieran vivenciarse las emociones de orgullo, aceptado y optimista. Para ello, para sentirse orgullosos podrían rellenar una hoja de control de los retos personales que van consiguiendo en clase. Para sentirse aceptados, podrían anotar un valor o característica positiva de un compañero de equipo. Y, para sentirse optimistas, podrían anotar dos estrategias en su cuaderno personal que le ayudasen a cambiar su pensamiento cuando tengan una visión pesimista. Por otro lado, podría ser que no quisieran experimentar rechazo, humillación ni inferioridad, por lo que se podrían establecer una serie de normas y castigos en base a una mezcla entre las propuestas del profesor y las aportaciones de los alumnos.

Una vez expuestas las dos clases teóricas principales, se describen las herramientas y recursos útiles, en base a Brackett et al. (2011), a desarrollar en las clases de Educación Física. Esto, podría 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 **una vez a la semana**, en el día que se tenga clase de EF. Para ello, vincularán una situación que les haya ocurrido durante la clase con una emoción. Cada semana, deberán elegir una emoción distinta para distinguir correctamente todas ellas y las situaciones con las que van asociadas. 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 re 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. Esto se incluiría en el cuaderno del alumno, al menos, **una vez al mes**. Para ello, asociarían una situación que les haya generado emociones desagradables, y rellenarían dichas herramientas de los Anexos 4 y 5.

- **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 relleno 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 se incluiría también **una vez al mes** en el cuaderno del alumno, describiendo un problema que haya surgido durante las clases de ese mes y buscando soluciones acordes para solucionarlo. Por ejemplo, un problema podría ser enfadarme con un compañero por no pasarme el balón y tomar como respuesta el mismo comportamiento con él. Yo, en ese momento, pude haberme sentido rechazado y experimentar emociones de ira, posiblemente como él. Esta emoción pudo haberse generado al sentirme frustrado por no poder participar. Quizás mi respuesta no fue la más apropiada, ya que tomé el mismo comportamiento que él, y a mí me hizo sentir mal y nos distanció. En cambio, podría haber hecho algunas respiraciones para calmarme y hablarlo con él cuando estuviera más calmado para llegar a un acuerdo.

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 2.

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

La mejora de la IE en el alumnado de 3º de la ESO, a través del aprendizaje de los contenidos a nivel emocional fundamentales mediante dos clases teóricas y la aplicación de diversas herramientas del Método Ruler, contribuiría a aumentar la motivación intrínseca de los mismos en torno a la asignatura de EF. A través del Diario del Alumno, de elaboración individual, estos podrían adquirir diversas habilidades emocionales mediante la reflexión y aplicación práctica continua. Rellenando el Medidor Emocional desarrollarían las competencias de conciencia emocional, sabiendo reconocer y etiquetar las distintas emociones que surgen en ellos. El Meta-Momento les permitiría, además, entender sus emociones (respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales), además de elaborar estrategias que les permitieran gestionar las emociones desagradables de una manera eficaz. Y, por otro lado, el Blue-Print les ayudaría a aprender a gestionar los problemas interpersonales con otros compañeros tomando conciencia de sus emociones y de las del otro, así como buscando soluciones para abordar el problema de una manera asertiva. Todo ello les proporcionaría una base sólida para afrontar los desafíos y obstáculos que puedan surgir en el ámbito de esta materia. Esto podría tener un gran impacto en los alumnos desmotivados o con regulaciones

motivacionales menos autodeterminadas que presentan comportamientos disruptivos o de pasividad hacia la asignatura. Entre sus beneficios, el trabajo de la IE podría favorecer la adherencia a la práctica de actividad física fuera del aula, integrándolo en sus hábitos de vida saludables. También, podría contribuir a generar un clima emocional positivo en el aula, facilitando una mayor conexión profesor-alumno y alumno-alumno. La propuesta es novedosa y actual, por un lado, debido al auge existente en torno al trabajo de las competencias socioemocionales en el aula y, por otro, económica y moldeable, ya que solamente se requieren dos sesiones para sentar las bases teóricas y, a parte, se incluyen una serie de recursos que el profesor puede aplicar a su gusto en sus clases mediante un sencillo Diario del Alumno. Además, esto sería fácil de llevar a cabo en el Centro en cuestión, ya que la innovación es bandera en el mismo, por lo que un proyecto de estas características tendría buena acogida y contribuiría a mejorar su dinámica académica y social. 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 torno a 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.
- Bar-On, 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.
- Cera Castillo, E., Almagro, B. J., Conde García, C., & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. . *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8–13.

- 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. *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. *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>
- 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>
- 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. *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*, 22(22), 49–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985019&info=resumen&idioma=EN>

- 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 ESTUDÍO 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.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional: de la teoría a la práctica*. INDE.
- 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

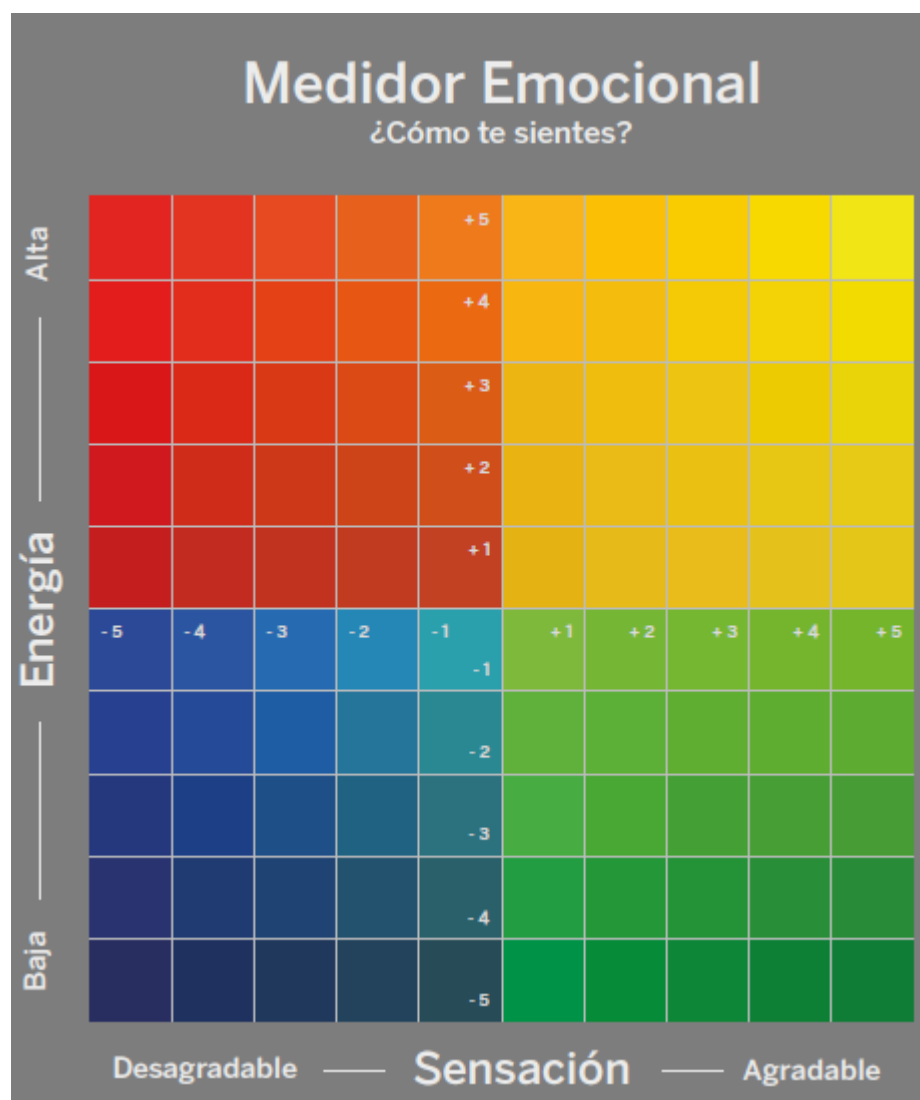
Anexo 1. Tarjetas con expresiones faciales de las emociones primarias.



Fuente: BBVA: Aprendemos Juntos

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

Anexo 3. Medidor emocional.

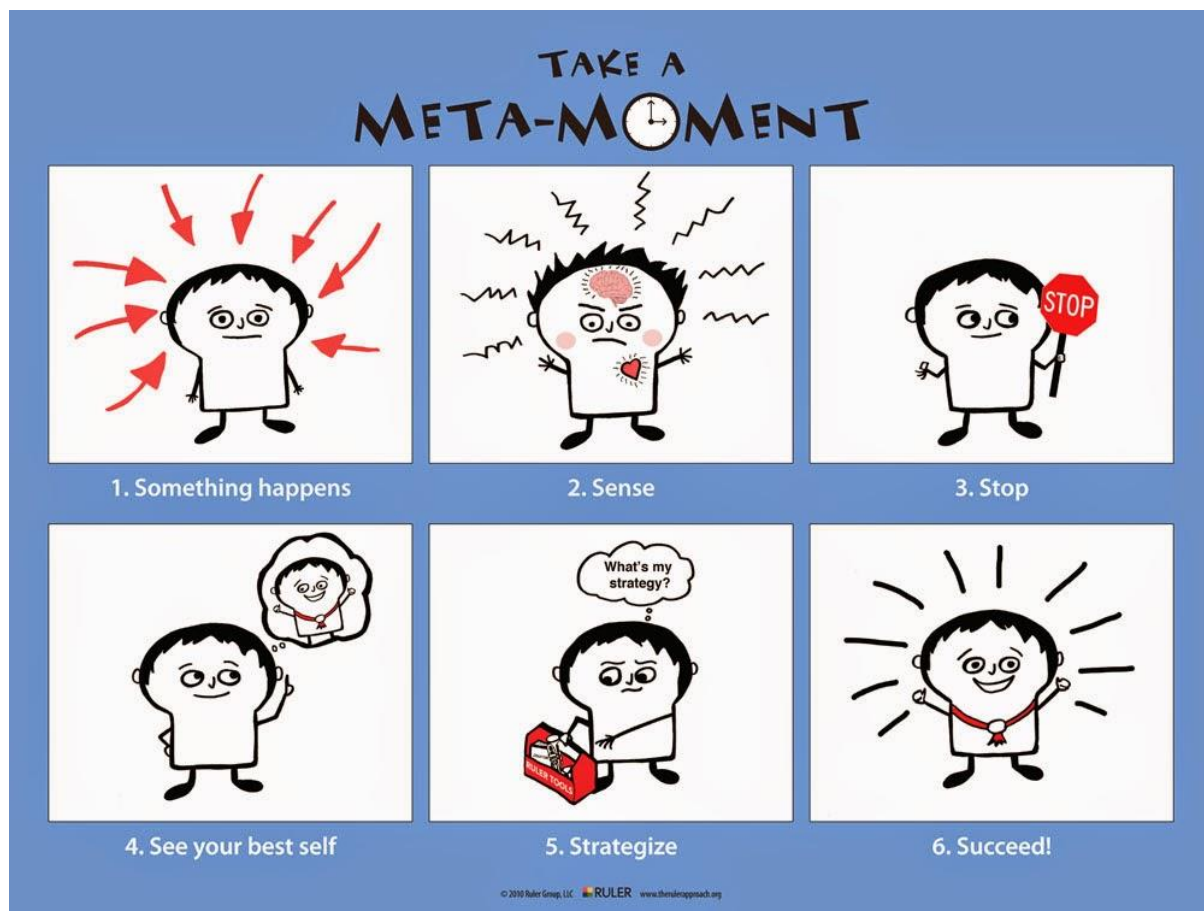


Fuente: BBVA: Aprendemos Juntos (<https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional>)

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	APROBLEMADO	APRENSIVO	INTRANQUILO	DISGUSTADO	AGRADADO	SONRIENTE	ESPERANZADO	DIVERTIDO	BENDECIDO
ASQUEADO	HURAÑO	DECEPCIONADO	AGOTADO	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

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

Anexo 4. Meta-Momento.



Fuente: 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?

Fuente: Guipuzkoan emozioak (<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/http://carei.es/wp-content/uploads/Inteligencia-Emocional-Completo-Programa-de-Educaci%C3%B3n-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, LLC. RULER. www.rulerorg.org

Fuente: Brackett et al. (2011)

Anexo 7. Acuerdo Emocional

ACUERDO EMOCIONAL
<i>1.- ¿Cómo te gustaría sentirte en las clases de E.F.? (5 emociones)</i>
<i>1.1.- ¿Qué comportamientos se pueden llevar a cabo para lograrlo?</i>
<i>2.- ¿Qué emociones no te gustaría experimentar en las clases de E.F.? (5 emociones)</i>
<i>2.1.- ¿Qué comportamientos se pueden llevar a cabo para prevenirlo?</i>
<i>2.2.- ¿Qué comportamientos se pueden llevar a cabo cuando estas emociones desagradables aparecen?</i>
<u><i>Firma:</i></u>

Adaptado de (Brackett et al., 2011)