



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIONAL TRAS LA APLICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE MALABARES EN 1ºESO

Carlos Martínez Urrea

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Murcia (España)

Email: carlos.martinezu@um.es

José Ignacio Alonso Roque

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Murcia (España)

Email: jjalonso@um.es

Llanos Calvo García

Licenciada en Educación Física. IES Algarb (España)

Email: llanoscalvo22@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue describir el nivel de motivación y de inteligencia emocional (IE) en una muestra de 69 estudiantes de 1ºESO. Los instrumentos utilizados fueron la “Escala de Motivación adaptada a la Educación Física” y el “Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física”. Se llevó a cabo una Unidad Didáctica de malabares bajo el modelo pedagógico de autoconstrucción de materiales, y tuvo una duración de 6 sesiones. Los resultados descriptivos revelaron que el reconocimiento emocional y la motivación intrínseca fueron las variables emocionales y motivacionales con los valores promedio más altos en la muestra estudiada. Además, se encontraron diferencias significativas en las variables motivacionales entre los grupos de participantes. En conclusión, estas diferencias resaltan la importancia del profesorado en la comprensión de las necesidades y motivaciones individuales de los estudiantes, para adaptar las estrategias de enseñanza y promover una mayor motivación en todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Motivación escolar; inteligencia emocional; autoconstrucción de materiales; juegos malabares.

GENDER DIFFERENCES AT AN EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL LEVEL AFTER THE APPLICATION OF A TEACHING UNIT ON JUGGLING IN SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the level of motivation and emotional intelligence (EI) in a sample of 69 1st ESO. The instruments used were the "Motivation Scale adapted to Physical Education" and the "Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education". A juggling Didactic Unit was carried out under the pedagogical model of self-construction of materials, and lasted 6 sessions. The descriptive results revealed that emotional recognition and intrinsic motivation were the emotional and motivational variables with the highest average values in the studied sample. In addition, significant differences were found in the motivational variables between the groups of participants. In conclusion, these differences highlight the importance of teachers in understanding the individual needs and motivations of students, in order to adapt teaching strategies and promote greater motivation in all students.

KEYWORD

School motivation; emotional intelligence; self-construction of materials; juggling.

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación Física (en adelante, EF) va más allá del desarrollo de habilidades físicas y deportivas, juega un papel crucial en el crecimiento emocional y motivacional del alumnado. Actualmente, la conexión entre las emociones, la motivación y la inteligencia emocional en este ámbito educativo ha captado la atención de muchos investigadores (Andrade Contreras y Socha Moreno, 2023; Castillo et al., 2015; Espínola, 2022; Ramos, 2023). En este sentido, encontramos estudios tanto en Educación Primaria (Muñoz et al., 2017), como en Educación Secundaria (Feliz de Vargas Viñado & Herrera Mor, 2020; Gallegos & López, 2020), que analizan la motivación y la inteligencia emocional del alumnado en EF en función de la variable género.

La motivación, entendida como el motor psicológico que impulsa la acción, es esencial para la participación activa de los estudiantes en la EF (Suero et al., 2019). La comprensión de las diversas formas de motivación y la implementación de estrategias efectivas por parte de los docentes son cruciales (García-González, 2021). Paralelamente, la inteligencia emocional, que abarca la percepción, comprensión y regulación efectiva de las emociones, también desempeña un papel vital. Las emociones positivas durante la actividad física mejoran la experiencia, mientras que las negativas pueden disminuir la motivación (Lagardera y Lavega, 2011; Suero et al., 2021).

En este sentido, Vendrell y Secanell (2020) afirman que las estudiantes tienen una mayor preferencia por los contenidos de expresión corporal que los estudiantes de género masculino, mostrando estas actitudes más favorables hacia la Educación Física que las adolescentes (Lincoqueo-Huentecura et al., 2022). Otros autores, como Murcia et al. (2006) señalan que los estudiantes muestran preferencias hacia la práctica de actividades colectivas y competitivas, como el fútbol y el baloncesto, mientras que las estudiantes de género femenino muestran actitudes positivas hacia actividades de tipo individual y estéticas, tales como el aeróbic y la natación.

Además, es importante resaltar que las chicas perciben estereotipos de género en la comunicación, nivel de exigencia y organización de grupos por parte del profesorado en Educación Física (Serra et al., 2020). Por ello, es esencial mejorar la formación del profesorado en perspectiva de género e igualdad para lograr una educación física verdaderamente coeducativa, promoviendo la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la sociedad (Piedra et al. 2014), en consonancia con la igualdad de género que establece el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la LOMLOE (3/2020) que desde su preámbulo “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres”. En el contexto normativo actual, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, de Secundaria, establece que la EF debe contribuir a “desarrollar de manera integral capacidades de carácter cognitivo y motor, pero también afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social” (p.59).

Esta investigación se adentra en teorías y modelos que explican la motivación y la inteligencia emocional. La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1980) destaca la importancia de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación para fomentar la motivación intrínseca. Asimismo, el

Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (2010) identifica cinco componentes clave que incluyen autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Integrando estas teorías, se propone la autoconstrucción de materiales (Méndez-Giménez, 2021) como modelo pedagógico en EF. Este modelo implica que los estudiantes participen en la creación de sus propios objetos malabares, promoviendo la creatividad, la habilidad manual y un sentido de propiedad. Además, está en consonancia con los requisitos normativos y aporta beneficios adicionales para el desarrollo de la inteligencia emocional.

La escasez de investigaciones específicas sobre la relación entre la motivación, la inteligencia emocional y el uso de malabares en EF resalta la necesidad de este estudio. Se plantean preguntas de investigación que explorarán los posibles cambios en la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes, así como posibles diferencias de género. Por ello, este estudio no solo busca llenar un vacío en la investigación, sino también proporcionar información valiosa para los educadores de EF. La comprensión de cómo estos elementos interactúan puede contribuir al diseño de entornos de aprendizaje más efectivos y a la promoción del bienestar psicológico en los estudiantes.

2. MÉTODO.

2.1. OBJETIVOS.

En primer lugar, el principal objetivo del presente estudio fue describir el nivel de motivación y de inteligencia emocional (IE) de los estudiantes de Educación Secundaria durante el desarrollo de una UD de malabares con materiales autoconstruidos. Asimismo, del objetivo principal derivaron los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar las diferencias existentes en la motivación y en la IE del alumnado tras la aplicación de una UD de malabares.
2. Analizar las diferencias existentes en la motivación y en la IE del alumnado en función del género.
3. Analizar las diferencias existentes en la motivación y en la IE del alumnado en función del grupo de participantes.

2.2. DISEÑO Y PARTICIPANTES.

Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean en la presente investigación, se hace necesario definir el diseño, así como, el contexto y las características de los y las participantes. En primer lugar, cabe destacar que se ha empleado un diseño pre-experimental con pretest y post test (Galarza, 2021) en 3 grupos de 1º de ESO. Las variables dependientes del estudio fueron la motivación y la inteligencia emocional, mientras que, la variable independiente fue la aplicación de la UD de malabares.

En cuanto al contexto del centro dónde se llevó a cabo la intervención, este se encuentra ubicado en una zona residencial cercana a un polígono industrial en el municipio de San Pedro del Pinatar (Región de Murcia). Este municipio cuenta con una gran oferta educativa: siete colegios de Infantil y Primaria, dos colegios de Infantil, dos institutos de Educación Secundaria y Formación Profesional, un centro concertado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y, un centro privado de Infantil, Primaria y Secundaria, Educación de Adultos, Universidad Popular y Escuela Municipal de Música. Las instalaciones del centro tienen aproximadamente 40 años, por lo que necesitan mejoras para mantenerlas en condiciones para la actividad docente. Los docentes de EF disponen de una pista exterior con dos porterías y de una pista polivalente interior sin porterías.

En cuanto a las características de los participantes, cabe destacar que el alumnado matriculado en el centro durante el curso actual fue de 641 alumnos en Educación Secundaria Obligatoria, 164 alumnos en Bachillerato y 269 alumnos en Formación Profesional, sumando un total de 1074. Los alumnos de nacionalidad española representan el 77,3% y el resto pertenece a 21 nacionalidades distintas entre las que predominan la marroquí con el 13,7%, la rumana con el 4% y ucraniana con el 2%. En cuanto a las expectativas académicas en ESO un 89,4% promociona de curso y un 10,6% repite, en Bachillerato los alumnos que promocionan suben al 90,3% y los repetidores descienden al 9,7% y en Formación profesional el 93% frente a sólo un 7% que repite curso (datos extraídos de la PGA del centro).

En cuanto a los participantes, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (Hernández-Ávila y Escobar, 2019). Accedieron al estudio un total de 69 participantes (40 chicos y 29 chicas) de 3 grupos de 1ºESO, siendo la edad media de 13 años, y pertenecientes a un centro educativo de carácter público de la Región de Murcia.

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de los participantes.

	Sexo								Total			
	Masculino				Femenino							
	R	% del N total	M	DT	R	% del N total	M	DT	R	% del N total	M	DT
Curso	1ºF	12	50%			12	50%		24	100%		
	1ºE	11	50%			11	50%		22	100%		
	1ºA-B	17	73,9%			6	26,1%		23	100%		
	Total	40	58%			29	42%		69	100%		
Edad			13	1			13	1			13	1

Nota: Recuento= "R"; Media= "M"; Desviación Típica: "DT"

2.3. INSTRUMENTOS.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- a) Para medir la motivación del alumnado, se utilizó la Escala de Motivación Deportiva-II adaptada a la Educación Física (SMS-II-PE), una adaptación española (Granero-Gallegos et al., 2018) de la Sport Motivation Scale-II de Pelletier et al. (2013). Este instrumento está compuesto por un total de 18 ítems para medir el nivel de motivación individual hacia la EF del alumnado, y está distribuido en seis dimensiones (3 ítems por dimensión): motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) de regulación integrada, ME de regulación identificada, ME de regulación introyectada, ME de regulación externa y amotivación. El instrumento estaba precedido por la frase introductoria: "Participo y me esfuerzo en las clases de Educación Física...". Las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).
- b) Para medir la inteligencia emocional del alumnado, se utilizó el Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física (Estrada et al., 2018), elaborado a partir de la Escala de IE en el Deporte de Arruza et al. (2013). Este cuestionario quedó compuesto por un total de 22 ítems distribuidos en tres dimensiones; reconocimiento emocional (ocho ítems), control y regulación emocional (siete ítems) y empatía emocional (siete ítems). Las respuestas a los ítems se recogen a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1 = Nada de acuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo).

2.4. PROCEDIMIENTO.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los adolescentes experimentan grandes cambios biológicos, comportamentales y sociales, incluyendo un rápido crecimiento físico, cambios emocionales y sociales y la adquisición de la madurez sexual (Bjorklund y Blasi, 2011). Como consecuencia de estos cambios, los docentes de EF se encuentran en numerosas ocasiones con alumnado con falta de motivación, con problemas de socialización (aquellos/as que tienen dificultad para relacionarse con sus iguales) y/o con problemas de otra índole.

Con la intención de minimizar estos problemas y de aumentar la motivación en el alumnado, se planteó una Unidad Didáctica (UD) de malabares, cuyos objetivos fueron mejorar la coordinación óculo-manual, desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo y desarrollar la creatividad. La UD de malabares estuvo compuesta por 6 sesiones y fue llevada a la práctica por el autor del presente trabajo durante los meses de abril y mayo tras ser supervisada previamente por el tutor de prácticas y por el tutor del TFM.

A continuación, en la Figura 1 se puede observar una ficha resumen de la unidad didáctica en la que se detalla la metodología utilizada, los recursos, los objetivos de etapa y de aprendizaje, los saberes básicos, los criterios de evaluación, la secuenciación, etc.

Figura 1.

Ficha resumen UD de malabares.

TÍTULO	¡Jugando con malabares!				
Trimestre	3º	Curso	1º ESO	Temporalización	3 semanas (abril-mayo)
Reto Inicial/ Situación de partida					
Autoconstrucción de las bolas de malabares en pequeños grupos.					
Justificación y centro de interés					
Contextualización: nos encontramos ante grupos de 27-30 alumnos de 1º de ESO, de entre 12 y 14 años. Algunos de estos alumnos están desmotivados y no hay un buen clima de aula. Con esta unidad didáctica se pretende mejorar las relaciones interpersonales y el clima de aula, así como aumentar la motivación del alumnado.					
Experiencias previas: el alumnado no ha practicado previamente malabares.					
Centro de interés del alumnado: interés por los deportes alternativos.					
Objetivos de Etapa			Saberes básicos		
<p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor, el sentido crítico, la iniciativa personal, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p>			<p>Resolución de problemas en situaciones motrices y Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.</p>		
Objetivos de aprendizaje					
Mejorar la coordinación óculo-manual, desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo y desarrollar la creatividad.					
Principios Diseño Universal del Aprendizaje			Metodología		
<p>Durante las sesiones, el docente prestará atención a estos 3 aspectos:</p> <p><i>Representación:</i> ofrecer distintas formas de acceso al contenido.</p> <p><i>Motivación:</i> formas de captar atención, cooperación,</p>			<p>Modelo pedagógico de EF: Hibridación de Autoconstrucción de Materiales y Aprendizaje Cooperativo.</p> <p>Agrupamientos: Individual y pequeños grupos.</p> <p>Comunicación oral: antes, durante y después de las actividades.</p>		
			Recursos		

<p>autonomía, autorregulación...</p> <p>Acción y expresión: modalidades de respuesta, manejo de la información, protagonismo del alumno...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analógicos: Rúbricas de coevaluación y hoja de control. • TIC: visionado de vídeos (en cualquier dispositivo electrónico) previo a la primera sesión. • Espaciales: pista polideportiva cubierta y pista exterior. • Materiales: Globos, arroz (o similar), tijeras, embudo o botella de plástico y rotuladores (opcional). 		
Perfil de salida	Competencias Específicas	Criterios de Evaluación (CE)	Instrumento Evaluación
<p>CPSAA1: regula y expresa sus emociones.</p> <p>CPSAA4: autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje.</p> <p>CE2: favorece el trabajo colaborativo y en equipo.</p> <p>CE3: toma de decisiones, reflexión y creatividad.</p> <p>CCL5: resolución dialogada de conflictos.</p> <p>CPSAA5: se retroalimenta para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.</p> <p>CC3: comprende y analiza problemas éticos.</p>	<p>2. Adaptar las capacidades físicas y habilidades motrices para resolver diferentes situaciones deportivas, expresivas y recreativas</p> <p>3. Compartir espacios de práctica físico-deportiva priorizando el respeto entre participantes y adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos.</p>	<p>2.1. Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.</p> <p>3.2. Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices para alcanzar el logro individual y grupal, participando en la toma de decisiones y asumiendo distintos roles asignados y responsabilidades.</p>	<p>Rúbrica y hoja de control</p>
Producto final/ Tarea final			
Circuito final de malabares (heteroevaluación)			
Secuencia de sesiones			
S1	Autoconstrucción de las bolas de malabares.		
S2	Situaciones para trabajar la coordinación con 1 y 2 bolas.		
S3	Situaciones de coordinación con 2 bolas y coreografía grupal (coevaluación).		

S4	Iniciación a situaciones de coordinación con 3 bolas.
S5	Situaciones de coordinación con 3 bolas.
S6	Evaluación de malabares y retos de mayor complejidad con 3 bolas.
Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	
1 alumno con movilidad reducida y 2 alumnos asmáticos	

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo las pautas indicadas por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia y tras recibir el permiso del director del centro de Educación Secundaria donde se iba a realizar la intervención y los consentimientos informados de todo el alumnado, se realizó la primera recogida de datos. Cabe destacar, que en caso de que algún alumno no hubiese entregado el consentimiento, no se hubiese tenido en cuenta para la recogida de datos.

Esta primera recogida de datos se realizó 4 semanas antes del comienzo de la unidad didáctica de malabares, que coincidió con el inicio del tercer trimestre, y tuvo una duración de 6 sesiones (tres semanas). Finalmente, una vez que concluyó la unidad didáctica de malabares, se llevó a cabo la 2ª recogida de datos, para ello se entregaron al alumnado los mismos cuestionarios que habían realizado antes de la intervención.

2.5. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS.

Para proceder al análisis de datos y obtener los resultados del estudio, se revisaron y ordenaron los cuestionarios por cursos y, teniendo en cuenta los criterios de exclusión, se descartaron algunos de ellos por falta de datos sociodemográficos y/o por presentar preguntas sin contestar. A continuación, se procedió a realizar el volcado y depuración de la matriz de datos en el programa Microsoft Excel 2019. Tras esto, la matriz de datos fue exportada al programa IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25) para realizar un análisis descriptivo y un análisis inferencial.

En primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad (mediante el estadístico alfa de Cronbach) de los diferentes instrumentos empleados. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de todas las variables del estudio y se analizó la correlación entre la motivación y la inteligencia emocional a través del coeficiente de correlación lineal r de Pearson con el objetivo de cuantificar el grado de relación lineal existente entre ambas variables.

Por otro lado, se realizó la prueba T de Student para muestras relacionadas con el fin de analizar las diferencias en las variables tras la aplicación de la UD (variable independiente) y se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes con objeto de analizar las diferencias en función de la variable género.

Finalmente, se utilizó el estadístico ANOVA de un factor con el fin de comprobar si había diferencias significativas entre los grupos de participantes que accedieron al estudio.

3. RESULTADOS.

En primer lugar, teniendo en cuenta el plan de análisis de datos establecido, se hace necesario analizar la fiabilidad de los instrumentos empleados en el estudio. Por un lado, la fiabilidad de la “Escala de Motivación Deportiva-II adaptada a la Educación Física” (Tabla 2) fue de α de Cronbach= .89, mostrando una alta consistencia interna.

Tabla 2.

Fiabilidad de la SMS-II-PE.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos tipificados
.890	.895	18

Por otro lado, la fiabilidad del “Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física” (Tabla 3) fue de α de Cronbach= .88, lo que también indica una alta consistencia interna.

Tabla 3.

Fiabilidad del Cuestionario de IE en EF.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos tipificados
.889	.892	22

Atendiendo al objetivo principal del estudio se hace necesario realizar un análisis descriptivo y correlacional de todas las variables. Tal y como se observa en la Tabla 4, la variable emocional de mayor valor medio es el reconocimiento emocional (M=28,49), mientras que la variable de menor valor medio es la empatía emocional (M=21,93).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de las variables.

	N	Media	Desv. típ.
Reconocimiento Emocional	69	28,49	5,14
Control y Regulación Emocional	69	23,37	4,52
Empatía Emocional	69	21,93	5,06
Motivación Intrínseca	69	12,58	2,95
Regulación Identificada	69	11,89	3,56
Regulación Integrada	69	11,89	3,17

Regulación Introyectada	69	11,35	3,39
Motivación Extrínseca	69	9,55	3,57
Amotivación	69	8,98	3,64

Por otro lado, la variable motivacional de mayor valor medio es la motivación intrínseca (M=12,58), seguida de la motivación identificada y la motivación integrada (M=11,89). Por el contrario, la variable motivacional de menor valor medio es la amotivación (M=8,98).

En la Tabla 5, se presentan las correlaciones bivariadas de cada una de las variables del estudio. Con respecto a las variables motivacionales, la motivación intrínseca se correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ($p < 0.01$) con la regulación integrada ($r = .63$), identificada ($r = .65$) e introyectada ($r = .66$), mientras que la motivación extrínseca presenta una correlación positiva y significativa con la regulación integrada, identificada e introyectada, y en mayor medida con la amotivación ($r = .69$).

En relación con las variables emocionales, el reconocimiento emocional, el control y regulación emocional y la empatía emocional están correlacionadas positiva y significativamente ($p < 0.01$) entre ellas.

Tabla 5.

Correlaciones entre las variables de Inteligencia Emocional y de Motivación.

		MI	RI	RF	RY	ME	AM	RE	CRE	EE
Motivación Intrínseca	r	1	,638**	,656**	,660**	,256*	,118	,181	,299*	,170
	Sig.		,000	,000	,000	,034	,335	,136	,013	,163
Regulación integrada	r	,638**	1	,709**	,449**	,378**	,185	,308*	,388**	,315**
	Sig.	,000		,000	,000	,001	,128	,010	,001	,008
Regulación identificada	r	,656**	,709**	1	,661**	,462**	,255*	,304*	,377**	,282*
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,034	,011	,001	,019
Regulación introyectada	r	,660**	,449**	,661**	1	,494**	,395**	,232	,236	,234
	Sig.	,000	,000	,000		,000	,001	,055	,051	,053
Motivación extrínseca	r	,256*	,378**	,462**	,494**	1	,691**	,234	,384**	,206
	Sig.	,034	,001	,000	,000		,000	,053	,001	,089

Amotivación	r	,118	,185	,255*	,395**	,691**	1	,047	,302*	,176
	Sig.	,335	,128	,034	,001	,000		,699	,012	,147
Reconocimiento emocional	r	,181	,308*	,304*	,232	,234	,047	1	,614**	,573**
	Sig.	,136	,010	,011	,055	,053	,699		,000	,000
Control y regulación emocional	r	,299*	,388**	,377**	,236	,384**	,302*	,614**	1	,583**
	Sig.	,013	,001	,001	,051	,001	,012	,000		,000
Empatía emocional	r	,170	,315**	,282*	,234	,206	,176	,573**	,583**	1
	Sig.	,163	,008	,019	,053	,089	,147	,000	,000	

Nota: **. La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$ (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$ (bilateral).

Nota: Motivación Intrínseca= "MI"; Regulación integrada= "RI"; Regulación identificada= "RF"; Regulación introyectada= "RY"; Motivación extrínseca= "ME"; Amotivación= "AM"; Reconocimiento emocional= "RE"; Control y regulación emocional= "CRE"; Empatía emocional= "EE"; Correlación de Pearson= "r"

Asimismo, en el análisis entre motivación e inteligencia emocional se aprecia una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las variables motivacionales y de inteligencia emocional. Las correlaciones de mayor magnitud son encontradas entre la variable motivacional regulación integrada y las variables de control y regulación emocional ($r = .38$) y de empatía emocional ($r = .31$). Por el contrario, la variable motivacional de regulación introyectada no presenta correlación con ninguna variable emocional.

Atendiendo al primer objetivo específico, se realiza la prueba T de Student para muestras relacionadas (Tabla 6) con el fin de analizar las diferencias en las variables tras la aplicación de la UD de malabares. Tras el análisis no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables motivacionales tras la aplicación de la UD de malabares, puesto que ninguna variable muestra un p-valor (Sig.) menor que 0.05.

Tabla 6.

Prueba T de student para muestras relacionadas.

		Media	Desv. típ.	t	Sig. (bilateral)
Dim	Motivación Intrínseca/	,000	3,647	,000	1,000
1	Motivación Intrínseca POST				

Dim 2	Regulación integrada/ Regulación Integrada POST	,266	3,720	,571	,570
	Regulación	-,698	3,798	-1,47	,146
Dim 3	Identificada/ Regulación Identificada POST				
	Regulación	,182	4,317	,338	,737
Dim 4	Introyectada/ Regulación Introyectada POST				
Dim 5	Motivación Extrínseca/ Motivación Extrínseca POST	,781	3,610	1,731	,088
Dim 6	Amotivación/ Amotivación POST	,677	4,488	1,207	,232

Por otro lado, tampoco se encuentran diferencias significativas en las variables de inteligencia emocional (Tabla 7) tras la aplicación de la UD.

Tabla 7.

Prueba T de Student para muestras relacionadas. Variables de Inteligencia Emocional.

		Media	Desv. típ.	t	Sig. (bilateral)
Dim 1	Reconocimiento Emocional/ Reconocimiento emocional POST	,230	5,615	,328	,744
Dim 2	Control y regulación emocional/ Control y regulación emocional POST	-,016	4,798	-,026	,979
Dim 3	Empatía emocional/ Empatía emocional POST	-,333	4,444	-,599	,552

Para tratar de responder al segundo objetivo específico del estudio, se realiza una prueba T de student para muestras independientes (Tabla 8). El análisis muestra que no hay diferencias significativas ($p < 0.05$) en la motivación e inteligencia emocional del alumnado en función del género.

Tabla 8.

Prueba T de student para muestras independientes en función del género.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Motivación Intrínseca	Se han asumido varianzas iguales	1,85	,18	-,88	,38	-,64
	No se han asumido varianzas iguales			-,90	,37	-,64
Regulación Integrada	Se han asumido varianzas iguales	,06	,81	-,09	,93	-,07
	No se han asumido varianzas iguales			-,09	,93	-,07
Regulación Identificada	Se han asumido varianzas iguales	,39	,53	,44	,66	,38
	No se han asumido varianzas iguales			,44	,66	,38
Regulación Introyectada	Se han asumido varianzas iguales	2,96	,09	-,57	,57	-,47
	No se han asumido varianzas iguales			-,59	,56	-,47
Motivación Extrínseca	Se han asumido varianzas iguales	,15	,70	1,00	,32	,87
	No se han asumido varianzas iguales			1,01	,32	,87
Amotivación	Se han asumido varianzas iguales	,04	,85	,80	,43	,71
	No se han asumido varianzas iguales			,79	,43	,71

Reconocimiento Emocional	Se han asumido varianzas iguales	,16	,69	,30	,77	,38
	No se han asumido varianzas iguales			,30	,76	,38
Control y Regulación Emocional	Se han asumido varianzas iguales	,31	,58	,17	,87	,19
	No se han asumido varianzas iguales			,17	,87	,19
Empatía Emocional	Se han asumido varianzas iguales	,00	1,00	-,48	,63	-,59
	No se han asumido varianzas iguales			-,48	,63	-,59

Finalmente, con el fin de responder al tercer objetivo específico, se utiliza el estadístico ANOVA de un factor. En la Tabla 9, se observa que todas las variables motivacionales, a excepción de la regulación identificada, presentan diferencias significativas entre los 3 grupos de participantes, destacando la amotivación como la variable con mayor diferencia ($p = .014$), seguida de la motivación intrínseca ($p = .017$). Por el contrario, las variables emocionales no presentan diferencias significativas inter-grupos.

Tabla 9.

ANOVA de un factor. Diferencias entre grupos.

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Motivación Intrínseca	Inter-grupos	68,311	34,155	4,306	,017
	Intra-grupos	523,557	7,933		
	Total	591,868			
Regulación Integrada	Inter-grupos	65,073	32,537	3,481	,037
	Intra-grupos	616,853	9,346		
	Total	681,926			
Regulación Identificada	Inter-grupos	53,538	26,769	2,190	,120
	Intra-grupos	806,833	12,225		
	Total	860,370			
Regulación Introyectada	Inter-grupos	87,089	43,544	4,123	,021
	Intra-grupos	697,008	10,561		
	Total	784,097			
Motivación Extrínseca	Inter-grupos	91,681	45,840	3,904	,025
	Intra-grupos	774,947	11,742		
	Total	866,628			

Amotivación	Inter-grupos	108,966	54,483	4,529	,014
	Intra-grupos	793,994	12,030		
	Total	902,960			
Reconocimiento Emocional	Inter-grupos	51,359	25,679	,971	,384
	Intra-grupos	1744,939	26,438		
	Total	1796,298			
Control y Regulación Emocional	Inter-grupos	71,808	35,904	1,801	,173
	Intra-grupos	1315,470	19,931		
	Total	1387,278			
Empatía Emocional	Inter-grupos	97,853	48,927	1,968	,148
	Intra-grupos	1641,233	24,867		
	Total	1739,086			

4. DISCUSIÓN.

El objetivo principal del presente estudio fue describir el nivel de motivación y de inteligencia emocional (IE) de los estudiantes de Educación Secundaria. Por ello, en base a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos, se realiza la siguiente discusión y se analizan los hallazgos relacionados con la fiabilidad de los instrumentos, los resultados descriptivos y correlacionales de las variables motivacionales y emocionales, así como las diferencias encontradas en función de la aplicación de una Unidad Didáctica (UD) de malabares, el género y los grupos de participantes.

En primer lugar, es importante destacar la fiabilidad de los instrumentos utilizados en el estudio. Los valores de alfa de Cronbach obtenidos para la "Escala de Motivación Deportiva-II adaptada a la Educación Física" (SMS-II-PE) y el "Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física" indican una alta consistencia interna de ambas escalas. Estos resultados respaldan la confiabilidad y la consistencia de los instrumentos para medir la motivación deportiva (Granero-Gallegos et al., 2018; Hobin et al., 2018) y la inteligencia emocional (Estrada et al., 2018; Suero et al., 2019) en el contexto de la EF.

En cuanto a los resultados descriptivos, se observa que el reconocimiento emocional es la variable con el mayor valor medio, mientras que la empatía emocional muestra el menor valor medio, estando en consonancia con los resultados encontrados en un estudio realizado por Estrada et al. (2018). En términos de las variables motivacionales, la motivación intrínseca presenta el valor medio más alto, seguida de la motivación identificada y la motivación integrada. Por otro lado, la amotivación muestra el valor medio más bajo. Estos resultados proporcionan una visión general de la distribución de las variables y sus niveles promedio en la muestra estudiada.

En relación con las correlaciones entre las variables, se encontraron relaciones significativas y positivas entre las variables motivacionales y emocionales. En particular, la motivación intrínseca se correlaciona de manera positiva y significativa con la regulación integrada, identificada e introyectada, mientras que la motivación extrínseca presenta correlaciones positivas y significativas con la regulación integrada, identificada, introyectada y, en mayor medida, con la amotivación. Por el contrario, Usán Supervía & Salavera Bordás

(2018) no encontraron relaciones entre las motivaciones extrínsecas y la falta de motivación (amotivación). Estos hallazgos sugieren que existe una asociación entre la motivación y la regulación emocional, lo cual respalda la importancia de considerar ambas dimensiones en el contexto de la EF.

Además, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la mayoría de las variables motivacionales y las variables de inteligencia emocional. Destacan las correlaciones más fuertes entre la regulación integrada y las variables de control y regulación emocional, así como la empatía emocional. Estos resultados coinciden con los hallados por Pérez y Castejón (2006) que encontraron relaciones positivas entre motivaciones predominantemente intrínsecas y las tres dimensiones que componen la inteligencia emocional. Sin embargo, es importante señalar que la variable motivacional de regulación introyectada no muestra correlación significativa con ninguna de las variables emocionales. Esto sugiere que la motivación basada en factores externos e internalizados puede tener una relación más estrecha con las habilidades de regulación emocional y la empatía.

En cuanto al análisis de las diferencias tras la aplicación de la UD de malabares, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables motivacionales o emocionales. Esto puede indicar que la UD de malabares no tuvo un impacto inmediato en la motivación o la inteligencia emocional de los participantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos resultados pueden estar influenciados por diversos factores, como la duración de la intervención o la selección del contenido específico de la UD. Sería relevante explorar más a fondo cómo diferentes enfoques de enseñanza o actividades pueden influir en la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes en futuras investigaciones.

Respecto a las diferencias por género, los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguna de las variables motivacionales o emocionales entre chicos y chicas. Estos hallazgos sugieren que, en el contexto de la EF, no hay diferencias intrínsecas en la motivación o la inteligencia emocional basadas en el género. En este sentido, los resultados hallados en otros estudios demostraron que tanto hombres como mujeres se comportan de forma similar (Guzmán & Kingston, 2012; León et al., 2013). Además, en un estudio realizado por Serrano & Álvarez (2010) se concluye que no existen diferencias entre los estudiantes adolescentes de ambos sexos en cuanto a la competencia emocional autocontrol.

Por el contrario, Gómez-López et al. (2015) mostraron que las chicas fueron las que presentaron valores más altos en motivación intrínseca, además de tener una mayor capacidad para reconocer sus sentimientos e identificarlos mejor que los chicos. Esto respalda la importancia de promover un ambiente inclusivo y equitativo que fomente el desarrollo de estas habilidades en todos los estudiantes, independientemente de su género.

Por último, se encontraron diferencias significativas en las variables motivacionales entre los grupos de participantes. Específicamente, la amotivación y la motivación intrínseca fueron las variables con mayores diferencias significativas entre los grupos. Estos hallazgos sugieren que los diferentes grupos de participantes pueden tener niveles de motivación variados, lo cual puede influir en su experiencia y participación en la EF. Estas diferencias resaltan la importancia del profesorado en la comprensión de las necesidades y motivaciones individuales de los estudiantes,

para adaptar las estrategias de enseñanza y promover una mayor motivación en todo el alumnado.

5. CONCLUSIONES.

En base a los resultados obtenidos en este estudio sobre la motivación y la inteligencia emocional en el contexto de la educación física, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los resultados descriptivos revelaron que el reconocimiento emocional y la motivación intrínseca fueron las variables emocionales y motivacionales con los valores promedio más altos en la muestra estudiada, respectivamente.
- Se encontraron correlaciones significativas entre las variables motivacionales y las variables de inteligencia emocional, destacando la relación entre la regulación integrada y las habilidades de control y regulación emocional, así como la empatía emocional.
- La aplicación de una Unidad Didáctica (UD) de malabares no mostró diferencias significativas en las variables motivacionales o emocionales, lo que sugiere que esta intervención específica no tuvo un impacto inmediato en la motivación o la inteligencia emocional de los participantes. Se sugiere la exploración de otros enfoques de enseñanza o actividades para examinar su influencia en estas variables.
- No se encontraron diferencias significativas en las variables motivacionales o emocionales entre los grupos masculino y femenino, lo que indica que no hay diferencias intrínsecas en la motivación o la inteligencia emocional basadas en el género en el contexto de la EF.
- Se observaron diferencias significativas en las variables motivacionales entre los grupos de participantes, destacando la amotivación y la motivación intrínseca como las variables con mayores diferencias. Estos hallazgos resaltan la importancia de comprender las necesidades y motivaciones individuales de los estudiantes para adaptar las estrategias de enseñanza y promover una mayor motivación en todo el alumnado.

En general, este estudio contribuye al conocimiento sobre la motivación y la inteligencia emocional en el contexto de la EF. Los resultados destacan la importancia de considerar estas variables y su relación en el diseño de intervenciones educativas efectivas. Para futuras investigaciones, se sugiere explorar otros enfoques de enseñanza y actividades, así como considerar otros factores que puedan influir en la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes, como la duración de las intervenciones y el contenido específico de las Unidades Didácticas.

Finalmente, cabe destacar que la principal limitación del estudio fue la duración de la intervención, ya que, únicamente se dispusieron de 3 semanas y, por ende, de sólo 6 sesiones para llevar a cabo con el alumnado.

6. REFERENCIAS.

- Andrade Contreras, P. A., & Socha Moreno, E. J. (2023). Inteligencia emocional y educación física: una revisión sistemática.
- Arruza Gabilondo, JA, González Rodríguez, O., Palacios Moreno, M., Arribas Galarraga, S., & Telletxea Artzamendi, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivos/competitivos. *Revista de psicología del deporte*, 22 (2), 0405-413.
- Bjorklund, D. F., & Blasi, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Cengage Learning.
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345738764002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of mind and Behavior*, 33-43.
- Espínola, C. F. (2022). Motivación e inteligencia emocional en Educación Física: influencia sobre el bienestar psicológico y la intención de adoptar un estilo de vida activo (Doctoral dissertation, Universidad de Huelva).
- Estrada, J. A. C., Méndez-Giménez, A., & Romero, C. G. (2018). Validación del cuestionario de inteligencia emocional en educación física. *Journal of sport psychology*, 27(1), 87-96.
- Feliz de Vargas Viñado, J., & Herrera Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*.
- García-González, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. DOI: <http://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Galarza, C. A. R. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 1-7.
- Gallegos, A. G., & López, M. G. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 101-110.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Amador, C. B., & Quero, F. J. P. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 6-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432002>

- Guzmán, J. F., & Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., González-Hernández, J., Baena-Extremera, A., & Ortiz-Camacho, M. D. M. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the Sport Motivation Scale-II with high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2768.
- Hernández-Ávila, C. E., & Escobar, N. A. C. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1 (enero-junio)), 75-79.
- Hobin, T. M., Subramaniam, P. R., & Wuest, D. A. (2018). The impact of a novel sports activity on student motivation in high school physical education. *International Journal of Physical Education*, 55(1), 15-27.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- León, J., Núñez, J., Domínguez, E., & Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: Análisis con un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 35-53.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lincoqueo-Huentecura, B., Carrasco-Alarcón, V., Delgado-Floody, P., Lorca-Tapia, J., & Cárcamo, J. (2022). Actitudes de los escolares hacia las clases de Educación Física y la relación con sus niveles de actividad física. *Revista Horizonte*, 68-79.
- Méndez-Giménez, A. (2021). Autoconstrucción de materiales. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, J. Fernández-Río, *Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp.273-299). Servicio de Publicaciones. Universidad de León.
- Muñoz, V. A., Roque, J. I. A., & Lucas, J. L. Y. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(129), 51-63. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Murcia, J. A. M., Galindo, C. M., & Villodre, N. A. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(3), 20-43.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of sport and exercise*, 14(3), 329-341.

- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22).
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 1-21.
- Ramos, J. A. J. (2023). La actividad física y la inteligencia emocional en adolescentes. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(6), 1177-1198.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 76, de 30 de marzo. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Serra, P., Cantallops, J., Palou, P., & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192.
- Serrano, M. E., & Álvarez, D. G. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280.
- Suero, S. F., Almagro, B. J., & Buñuel, P. S. L. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Suero, S. F., Ahumada, N. V., & Espínola, C. F. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 434-442.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
- Vendrell, N. M., & Secanell, I. L. (2020). La expresión corporal en educación física: análisis del interés del alumnado de secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (64), 8-19.

Fecha de recepción: 6/2/2024
Fecha de aceptación: 3/3/2024