



## Competencias emocionales del docente de Educación Física y su influencia en el clima motivacional del aula

*Emotional competencies of Physical Education teachers and their influence on the motivational climate in the classroom*

### Autores

Marianela Silva Sánchez<sup>1</sup>  
 Amarilis Láinez Quinde<sup>1</sup>  
 Joselin Maritza Vera García<sup>1</sup>  
 Wilson Alexander Zambrano Vélez<sup>1</sup>  
 Ruth Elizabeth Hernández Suárez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Estatal Península de Santa Elena (Ecuador)

<sup>2</sup> Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ecuador)

Autor de correspondencia:  
 Marianela Silva Sánchez  
 msilva@upse.edu.ec

Recibido: 09-04-26  
 Aceptado: 23-04-26

### Cómo citar en APA

Silva Sánchez, M., Láinez Quinde, A., Vera García, J. M., Zambrano Vélez, W. A., & Hernández Suárez, R. E. (2026). Competencias emocionales del docente de Educación Física y su influencia en el clima motivacional del aula. *Retos*, 79, 806-818. <https://doi.org/10.47197/retos.v79.119215>

### Resumen

**Introducción:** Las competencias emocionales del docente constituyen un componente relevante del proceso educativo, especialmente en Educación Física, donde las interacciones sociales y las experiencias emocionales inciden en la percepción del clima motivacional y en la participación del alumnado.

**Objetivo:** Analizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física, considerando las competencias emocionales del docente como un factor contextual en instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador.

**Metodología:** Se desarrolló un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes de educación básica superior y bachillerato, y 12 docentes de Educación Física, considerados como referentes pedagógicos de los grupos evaluados. Se aplicaron cuestionarios tipo Likert para medir el clima motivacional desde la perspectiva del estudiantado y las competencias emocionales docentes. El análisis incluyó estadística descriptiva y comparaciones entre grupos-clase.

**Resultados:** Los docentes presentaron niveles elevados de competencias emocionales, destacándose la empatía y la conciencia emocional. Los estudiantes percibieron un clima motivacional predominantemente orientado al aprendizaje, acompañado de altos niveles de participación, interés y disfrute. Asimismo, se observaron variaciones entre grupos-clase, con tendencias descriptivas que sugieren mayores niveles de clima orientado al aprendizaje en contextos asociados a docentes con mayores competencias emocionales.

**Conclusiones:** Los resultados aportan evidencia sobre el papel de las competencias emocionales docentes como elemento contextual en la configuración del clima motivacional en Educación Física, destacando la importancia de fortalecer la formación socioemocional del profesorado.

### Palabras clave

Clima motivacional; competencias emocionales; educación física; motivación; estudiantes.

### Abstract

**Introduction:** Teachers' emotional competencies constitute a relevant component of the educational process, especially in Physical Education, where social interactions and emotional experiences influence students' perception of the motivational climate and their level of participation.

**Objective:** To analyze the motivational climate perceived by students in Physical Education classes, considering teachers' emotional competencies as a contextual factor in educational institutions in the province of Manabí, Ecuador.

**Methodology:** A quantitative study was conducted using a non-experimental, cross-sectional design with a descriptive-comparative scope. The sample consisted of 240 students from upper basic education and high school, as well as 12 Physical Education teachers, considered as pedagogical references for the evaluated groups. Likert-type questionnaires were applied to measure students' perceptions of the motivational climate and teachers' emotional competencies. Data analysis included descriptive statistics and comparisons between class groups.

**Results:** Teachers showed high levels of emotional competencies, particularly in empathy and emotional awareness. Students perceived a predominantly learning-oriented motivational climate, characterized by high levels of participation, interest, and enjoyment. Additionally, variations were observed across class groups, with descriptive trends suggesting higher levels of learning-oriented climate in contexts associated with teachers displaying higher emotional competencies.

**Conclusions:** The findings provide evidence of the role of teachers' emotional competencies as a contextual element in shaping the motivational climate in Physical Education, highlighting the importance of strengthening socio-emotional training in teacher education.

### Keywords

Emotional competencies; motivational climate; motivation; physical education; students.

## Introducción

La educación contemporánea reconoce que el proceso de enseñanza–aprendizaje trasciende la mera transmisión de contenidos, al involucrar la interacción de factores cognitivos, emocionales y sociales que inciden directamente en la experiencia educativa. En este marco, las competencias emocionales del docente han cobrado una relevancia creciente, especialmente en áreas como la Educación Física, donde la interacción interpersonal, la participación activa del estudiantado y la construcción de ambientes motivacionales constituyen elementos fundamentales del aprendizaje. En este sentido, diversas investigaciones han evidenciado que las emociones del profesorado se relacionan estrechamente con el comportamiento, la motivación y el compromiso de los estudiantes dentro del aula (Simonton et al., 2021; Simonton & Layne, 2023).

El estudio del clima motivacional en Educación Física se fundamenta principalmente en la Teoría de las Metas de Logro (Achievement Goal Theory), desarrollada por Ames (1992) y Nicholls (1989). Este enfoque distingue entre climas orientados a la tarea, centrados en el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación, y climas orientados al ego, enfocados en la comparación social y el rendimiento normativo. La evidencia empírica ha demostrado que los climas orientados a la tarea se asocian con mayores niveles de motivación intrínseca, disfrute y adherencia a la actividad física, mientras que los climas orientados al ego pueden vincularse con respuestas menos adaptativas, como la ansiedad o la desmotivación (Duda & Nicholls, 1992; Papaioannou et al., 2007; Guo et al., 2022).

De manera complementaria, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) ha permitido profundizar en la comprensión de los procesos motivacionales en el ámbito educativo, al destacar la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En el contexto de la Educación Física, el apoyo docente a estas necesidades se ha relacionado con mayores niveles de motivación autodeterminada, participación activa y bienestar estudiantil (Standage et al., 2005; Ntoumanis, 2012; Granero et al., 2023).

En este escenario, las competencias emocionales del profesorado se configuran como un componente esencial en la construcción de entornos de aprendizaje favorables. Estas competencias implican la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de interpretar adecuadamente las emociones de los estudiantes para favorecer relaciones pedagógicas positivas (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009; Savina et al., 2025). Diversos estudios han demostrado que los docentes con mayores habilidades socioemocionales tienden a promover ambientes educativos más inclusivos, participativos y motivadores, lo que se traduce en experiencias de aprendizaje más satisfactorias (Braun & Hooper, 2024; Odescalchi et al., 2025).

En el ámbito específico de la Educación Física, la dimensión emocional del proceso pedagógico adquiere una relevancia particular debido a la naturaleza dinámica, corporal y social de sus actividades. La interacción constante entre docente y estudiantes, la exposición del desempeño físico y las dinámicas de cooperación o competencia generan experiencias emocionales que influyen en la percepción del aprendizaje. En este sentido, investigaciones recientes han señalado que las emociones vivenciadas durante las clases de Educación Física se relacionan con el clima motivacional percibido por el alumnado (Simonton et al., 2024; Mayo et al., 2024).

Asimismo, la literatura ha evidenciado que las prácticas pedagógicas del docente, incluyendo sus estilos de enseñanza y estrategias de interacción, desempeñan un papel determinante en la configuración del clima motivacional (Ntoumanis & Standage, 2009; Cheon et al., 2012). Factores como el apoyo a la autonomía, la retroalimentación positiva y la promoción del esfuerzo personal se han vinculado con climas motivacionales más adaptativos y con mayores niveles de participación del alumnado (Granero et al., 2023).

Por otra parte, se ha documentado que variables asociadas al estado emocional del profesorado, tales como el estrés, el agotamiento profesional o las dificultades en la regulación emocional, pueden incidir negativamente en la dinámica del aula y en la implicación de los estudiantes (Franco et al., 2025; Jennings et al., 2017). En contraste, los docentes con mayores competencias emocionales tienden a establecer relaciones pedagógicas más empáticas y a generar entornos que favorecen el bienestar y la participación activa del alumnado (Richards et al., 2022).



Desde una perspectiva más amplia, el aprendizaje socioemocional ha sido progresivamente incorporado en la Educación Física como un componente clave del desarrollo integral del estudiante. En este sentido, esta área no solo contribuye al desarrollo físico y motor, sino también al fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cooperativas (Dyson et al., 2024). Investigaciones basadas en enfoques pedagógicos cooperativos han evidenciado que la integración de estrategias centradas en las emociones mejora tanto el rendimiento como la experiencia educativa del alumnado (León et al., 2023).

A pesar de estos avances, la evidencia empírica sobre la relación entre las competencias emocionales del docente y el clima motivacional en Educación Física aún presenta limitaciones. En particular, los estudios existentes han tendido a analizar estos constructos de manera aislada o en contextos geográficos específicos, lo que dificulta una comprensión integral de su interacción en diversos entornos educativos. En América Latina, y específicamente en Ecuador, la investigación en este campo continúa siendo incipiente y fragmentada, lo que evidencia la necesidad de estudios contextualizados que aborden esta relación en escenarios educativos concretos.

En el contexto ecuatoriano, si bien se han promovido políticas orientadas al desarrollo integral del estudiante, en la práctica pedagógica persisten desafíos relacionados con la gestión emocional del aula y la motivación del alumnado. Esta problemática resulta especialmente relevante en contextos de diversidad sociocultural, como la provincia de Manabí, donde la Educación Física constituye un espacio privilegiado para la interacción social, la promoción de estilos de vida saludables y el fortalecimiento del bienestar estudiantil.

A partir de este marco, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las competencias emocionales del docente de Educación Física y el clima motivacional percibido por los estudiantes en instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador?

En coherencia con esta interrogante, el objetivo general del estudio es analizar la relación entre las competencias emocionales del docente de Educación Física y el clima motivacional percibido por los estudiantes. De este objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos: 1) describir el nivel de competencias emocionales de los docentes de Educación Física; 2) caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física; y 3) examinar la asociación entre ambas variables en el contexto estudiado.

El desarrollo de esta investigación reviste relevancia tanto desde el ámbito científico como educativo, ya que contribuye a ampliar la comprensión de los factores emocionales y motivacionales implicados en la Educación Física escolar, aportando evidencia contextualizada que puede orientar la formación docente y el diseño de prácticas pedagógicas más efectivas.

## Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo-comparativo, orientado a analizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física, considerando las competencias emocionales del docente como un factor contextual del entorno pedagógico.

Se adoptó un diseño no experimental de tipo transversal, dado que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte del investigador, y la recolección de datos se llevó a cabo en un único momento temporal durante el período académico 2025-2026 (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este diseño resulta pertinente para describir fenómenos educativos y analizar diferencias entre grupos en contextos reales de enseñanza.

## Participantes

La investigación se llevó a cabo en instituciones educativas públicas de la provincia de Manabí, Ecuador. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes de educación básica superior y bachillerato, con edades comprendidas entre 13 y 17 años, pertenecientes a cursos de 8.º, 9.º, 10.º de Educación General Básica y 1.º de Bachillerato.

Adicionalmente, participaron 12 docentes de Educación Física, quienes fueron considerados como referentes pedagógicos de los grupos clase evaluados.



Los estudiantes se encontraban organizados en grupos asociados a cada docente, lo que permitió analizar el clima motivacional en función del contexto de enseñanza específico en el que se desarrollan las clases.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función del acceso a las instituciones educativas y la disponibilidad de los participantes (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Tabla 1. Distribución de los participantes

Grupo de participantes	Número (n)	Porcentaje
Estudiantes	240	95.2 %
Docentes de Educación Física	12	4.8 %
Total	252	100 %

### *Criterios de inclusión*

- Estudiantes matriculados en cursos donde se impartiera la asignatura de Educación Física
- Docentes responsables de dichos grupos durante el período de estudio
- Participación voluntaria mediante consentimiento informado

### *Criterios de exclusión*

- Estudiantes con asistencia irregular a las clases
- Docentes sin actividad docente durante la recolección de datos
- Cuestionarios incompletos o con inconsistencias

### **Procedimiento**

El desarrollo del estudio se llevó a cabo en cuatro fases:

Fase 1. Diseño del estudio. Se realizó una revisión teórica para definir variables, objetivos e instrumentos, así como la gestión de permisos institucionales.

Fase 2. Aplicación de instrumentos. Los cuestionarios fueron administrados durante el horario escolar. Los docentes respondieron de forma individual, mientras que los estudiantes completaron el cuestionario en sus aulas bajo supervisión.

Fase 3. Organización de datos. Los datos fueron revisados, codificados y registrados en una base de datos para su análisis.

Fase 4. Estructuración de la información. Se organizaron los datos considerando la pertenencia de los estudiantes a cada grupo-clase, lo que permitió analizar el clima motivacional en función del docente responsable.

### *Instrumento*

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos estructurados, diseñados a partir de modelos teóricos consolidados en educación emocional y motivación en Educación Física.

#### Clima motivacional en Educación Física (variable principal)

Se aplicó un cuestionario dirigido a los estudiantes, basado en la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), que evaluó dimensiones como:

- Clima orientado a la tarea
- Clima orientado al ego
- Apoyo a la autonomía

#### Competencias emocionales docentes (variable contextual)



Se utilizó un cuestionario dirigido a los docentes, fundamentado en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2009) y en el enfoque de inteligencia emocional (Goleman, 1995), que evaluó:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Empatía
- Habilidades sociales

Ambos instrumentos emplearon una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

#### Validez y confiabilidad

La validez de contenido fue evaluada mediante juicio de expertos ( $n = 3$ ), quienes analizaron la pertinencia y claridad de los ítems en relación con los constructos teóricos.

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes y 2 docentes de una institución distinta a la muestra, lo que permitió ajustar la redacción de los instrumentos.

La consistencia interna se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose los siguientes valores:

Tabla 2. Validación de los instrumentos

Instrumento	Alfa de Cronbach
Competencias emocionales docentes	0.89
Clima motivacional en Educación Física	0.91

Estos resultados indican una adecuada consistencia interna de los instrumentos.

### **Análisis de datos**

El análisis se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 26.

En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo de las variables del estudio, mediante el cálculo de frecuencias, medias y desviaciones estándar, con el fin de caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes.

En segundo lugar, se realizaron análisis comparativos entre grupos-clase, tomando como referencia el docente responsable, con el propósito de identificar posibles diferencias en la percepción del clima motivacional entre distintos contextos de enseñanza. Para ello se emplearon pruebas de comparación de medias.

Adicionalmente, las competencias emocionales docentes fueron analizadas de manera descriptiva y utilizadas como variables de contexto para interpretar los patrones observados en el clima motivacional.

Dado el tamaño reducido del grupo de docentes ( $n = 12$ ), estas variables no fueron utilizadas para análisis inferenciales directos ni para establecer relaciones estadísticas entre niveles de análisis. Esta decisión metodológica responde a criterios de validez estadística y evita interpretaciones no sustentadas por el tamaño muestral.

Los resultados se interpretaron en términos de diferencias y tendencias entre grupos, evitando establecer relaciones causales, en coherencia con el diseño no experimental y transversal del estudio.

## **Resultados**

El presente apartado expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos dirigidos a docentes de Educación Física y estudiantes de instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador. El análisis se estructura en función de los objetivos del estudio: (a) describir el nivel de competencias emocionales de los docentes, (b) caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes y (c) examinar los patrones de variación del clima motivacional en función del contexto docente.



Los resultados se presentan mediante análisis descriptivos y comparativos, evitando interpretaciones inferenciales no sustentadas por el diseño del estudio.

### ***Nivel de competencias emocionales de los docentes de Educación Física***

Con el propósito de describir las competencias emocionales del profesorado, se analizaron las puntuaciones obtenidas en las dimensiones evaluadas: conciencia emocional, regulación emocional, empatía y habilidades sociales.

Tabla 3. Nivel de competencias emocionales de los docentes de Educación Física

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel
Conciencia emocional	4.12	0.54	Alto
Regulación emocional	3.89	0.61	Alto
Empatía	4.21	0.47	Alto
Habilidades sociales	4.05	0.58	Alto
Promedio general	4.07	0.55	Alto

Los resultados indican que los docentes participantes presentan, en términos generales, niveles elevados de competencias emocionales ( $M = 4.07$ ).

La dimensión con mayor puntuación corresponde a la empatía ( $M = 4.21$ ), lo que sugiere una tendencia del profesorado a reconocer y considerar las emociones del estudiantado dentro de la dinámica pedagógica. De manera similar, la conciencia emocional ( $M = 4.12$ ) evidencia una adecuada identificación de las propias emociones en el ejercicio docente.

Por su parte, las habilidades sociales ( $M = 4.05$ ) y la regulación emocional ( $M = 3.89$ ) también se ubican en niveles altos, aunque esta última presenta la media más baja entre las dimensiones evaluadas. Este patrón descriptivo sugiere posibles áreas de fortalecimiento en la gestión emocional del profesorado.

Dado el tamaño reducido del grupo de docentes, estos resultados se interpretan exclusivamente en términos descriptivos.

Con el fin de fortalecer el carácter comparativo del estudio, se realizó un análisis de diferencias entre las dimensiones evaluadas de las competencias emocionales docentes, identificando la dispersión relativa entre las medias obtenidas.

Tabla 4. Comparación interna de las competencias emocionales docentes

Dimensión	Media	Diferencia respecto a la media más alta
Empatía	4.21	0.00
Conciencia emocional	4.12	-0.09
Habilidades sociales	4.05	-0.16
Regulación emocional	3.89	-0.32

Este análisis comparativo evidencia que, aunque todas las dimensiones se ubican en un nivel alto, existe una brecha relativa entre la empatía y la regulación emocional de 0.32 puntos, lo cual refuerza la identificación de esta última como área potencial de mejora dentro del perfil docente.

### **Percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física**

El segundo objetivo consistió en caracterizar el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de Educación Física.

Tabla 5. Percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel
Clima orientado al aprendizaje	4.18	0.63	Alto
Clima orientado al rendimiento	3.21	0.72	Medio



Los resultados muestran que los estudiantes perciben predominantemente un clima motivacional orientado al aprendizaje ( $M = 4.18$ ), caracterizado por la promoción del esfuerzo, la mejora personal y la cooperación.

En contraste, el clima orientado al rendimiento presenta una media moderada ( $M = 3.21$ ), lo que indica la presencia de elementos competitivos, aunque sin constituir el eje central de la dinámica de aula.

En conjunto, estos resultados sugieren que las clases de Educación Física se desarrollan en entornos que favorecen la participación y el aprendizaje centrado en el proceso.

Con el propósito de profundizar en el análisis comparativo del clima motivacional, se examinó la diferencia entre las dos dimensiones evaluadas.

Tabla 6. Comparación entre clima orientado al aprendizaje y al rendimiento

Dimensión	Media	Diferencia absoluta
Clima orientado al aprendizaje	4.18	+0.97
Clima orientado al rendimiento	3.21	—

La diferencia de 0.97 puntos entre ambas dimensiones evidencia una predominancia clara del clima orientado al aprendizaje sobre el orientado al rendimiento, lo que sugiere una orientación pedagógica centrada en el proceso más que en la competencia normativa.

#### Participación y compromiso del estudiantado

Con el fin de ampliar la caracterización del clima motivacional, se analizaron indicadores asociados a la participación y el compromiso del alumnado.

Tabla 7. Participación y compromiso del alumnado en Educación Física

Indicador	Media	Desviación estándar	Nivel
Interés por las actividades	4.10	0.65	Alto
Participación activa	4.05	0.69	Alto
Disfrute de la clase	4.22	0.60	Alto
Motivación hacia la actividad física	4.15	0.64	Alto

Los resultados evidencian altos niveles de participación y compromiso en el alumnado.

El disfrute de la clase presenta la media más elevada ( $M = 4.22$ ), seguido de la motivación hacia la actividad física ( $M = 4.15$ ), el interés por las actividades ( $M = 4.10$ ) y la participación activa ( $M = 4.05$ ).

Estos valores indican que los estudiantes experimentan, en términos generales, una vivencia positiva de las clases de Educación Física, caracterizada por implicación activa y valoración favorable de las actividades propuestas.

Para reforzar el análisis comparativo, se estableció una jerarquización de los indicadores de participación según sus valores medios.

Tabla 8. Comparación de indicadores de participación y compromiso

Indicador	Media	Posición relativa
Disfrute de la clase	4.22	1
Motivación hacia la actividad física	4.15	2
Interés por las actividades	4.10	3
Participación activa	4.05	4

Este análisis permite observar que el componente afectivo (disfrute) presenta una mayor intensidad en comparación con los componentes conductuales (participación activa), lo cual aporta matices relevantes en la comprensión del compromiso estudiantil.

#### Variaciones del clima motivacional según el contexto docente



En coherencia con el tercer objetivo, se examinó la variación del clima motivacional entre los distintos grupos-clase, considerando al docente como variable de agrupación.

Para ello, se compararon las medias del clima motivacional percibido por los estudiantes en función del grupo docente al que pertenecían.

Los resultados muestran la existencia de variaciones en las puntuaciones medias del clima motivacional entre los distintos grupos, tanto en la dimensión orientada al aprendizaje como en la orientada al rendimiento. Estas diferencias sugieren que la percepción del clima motivacional no es homogénea entre los grupos evaluados.

En términos descriptivos, los grupos asociados a docentes con mayores puntuaciones en competencias emocionales tienden a presentar medias más elevadas en clima orientado al aprendizaje y en los indicadores de participación estudiantil. No obstante, estas observaciones deben interpretarse con cautela, ya que el diseño del estudio y el tamaño del grupo docente no permiten establecer relaciones estadísticas inferenciales.

En consecuencia, los resultados se interpretan como tendencias observadas en el contexto analizado, las cuales aportan información relevante sobre la posible interacción entre las características del docente y la experiencia motivacional del estudiantado, sin implicar relaciones de causalidad ni asociaciones generalizables.

Con el fin de evidenciar de manera más clara el carácter comparativo del estudio, se presentan las medias del clima motivacional diferenciadas por grupo docente.

Tabla 9. Comparación del clima motivacional según grupo docente

Docente	Clima aprendizaje (M)	Clima rendimiento (M)	Participación (M)
Docente A (alta competencia emocional)	4.35	3.05	4.25
Docente B (media-alta competencia emocional)	4.18	3.20	4.12
Docente C (media competencia emocional)	3.95	3.38	3.98

Los resultados comparativos muestran que los grupos asociados a docentes con mayores niveles de competencias emocionales presentan medias superiores en clima orientado al aprendizaje y en participación estudiantil, mientras que los grupos con menores puntuaciones relativas muestran un incremento leve en el clima orientado al rendimiento.

Este patrón descriptivo refuerza la tendencia previamente señalada, evidenciando variaciones sistemáticas entre grupos, aunque sin establecer relaciones de causalidad ni inferencias estadísticas.

## Discusión

En primer lugar, los resultados descriptivos indican que los docentes de Educación Física participantes presentan niveles elevados de competencias emocionales en todas las dimensiones evaluadas. Este hallazgo adquiere relevancia en la medida en que dichas competencias constituyen un componente central del ejercicio docente, especialmente en contextos caracterizados por una alta interacción interpersonal, como ocurre en la Educación Física. La elevada puntuación en la dimensión de empatía sugiere que el profesorado muestra disposición para reconocer y comprender las experiencias emocionales del alumnado, lo cual puede favorecer dinámicas pedagógicas más sensibles a las necesidades del grupo.

No obstante, es pertinente problematizar este resultado considerando que las puntuaciones elevadas en instrumentos de autopercepción pueden estar influenciadas por sesgos de deseabilidad social o por una sobreestimación de las propias habilidades emocionales. En este sentido, si bien los niveles reportados son altos, resulta necesario cuestionar en qué medida estas competencias se traducen efectivamente en prácticas pedagógicas observables, lo cual abre una línea de análisis que trasciende la medición descriptiva utilizada en este estudio.

Estos resultados son consistentes con lo planteado por Savina et al. (2025), quienes señalan que las competencias emocionales del profesorado contribuyen a la construcción de relaciones pedagógicas ba-

sadas en el apoyo y la comprensión. De manera similar, Braun & Hooper (2024) destacan que los docentes con mayores habilidades socioemocionales tienden a desarrollar prácticas educativas que promueven entornos de aprendizaje más positivos. En este sentido, aunque los resultados del presente estudio no permiten establecer relaciones de tipo inferencial, sí aportan evidencia descriptiva que posiciona a las competencias emocionales como un elemento relevante dentro del contexto educativo analizado.

Sin embargo, cabe señalar que otros enfoques han advertido que la presencia de competencias emocionales no garantiza por sí sola la generación de climas motivacionales positivos, ya que su impacto depende de factores contextuales, institucionales y metodológicos. Esta consideración invita a interpretar los hallazgos no como una relación directa, sino como parte de un entramado más complejo de variables que inciden en la experiencia educativa.

En relación con el clima motivacional del aula, los resultados evidencian que los estudiantes perciben predominantemente un clima orientado al aprendizaje, caracterizado por la promoción del esfuerzo, la cooperación y la mejora personal. Este hallazgo resulta coherente con la literatura previa, que ha asociado este tipo de clima con experiencias educativas más positivas en Educación Física. En particular, Simonton et al. (2021) señalan que los entornos pedagógicos basados en el apoyo y la cooperación se vinculan con mayores niveles de implicación del alumnado.

Desde una perspectiva crítica, la marcada diferencia entre el clima orientado al aprendizaje y el orientado al rendimiento observada en los resultados permite inferir una tendencia pedagógica favorable; sin embargo, también plantea la necesidad de analizar si la dimensión competitiva está siendo adecuadamente gestionada o si, por el contrario, está siendo minimizada en detrimento de su potencial formativo cuando es utilizada de manera equilibrada.

Asimismo, los altos niveles de disfrute, interés y participación activa reportados por los estudiantes refuerzan la idea de que las clases de Educación Física analizadas se desarrollan en un entorno favorable para la experiencia educativa. En este sentido, Simonton & Layne (2023) destacan que las emociones positivas en el aula se relacionan con una mayor disposición del alumnado hacia la práctica física. De forma complementaria, Simonton et al. (2024) subrayan que la experiencia emocional del estudiante constituye un factor clave en la manera en que se perciben las actividades y se construye el compromiso con el aprendizaje.

En este punto, los resultados no solo confirman la literatura existente, sino que también la amplían en un contexto específico como el ecuatoriano, donde la evidencia empírica aún es limitada. Sin embargo, es importante considerar que altos niveles de disfrute no necesariamente implican aprendizajes profundos, por lo que se hace necesario complementar este tipo de análisis con indicadores de logro educativo en futuras investigaciones.

La presencia de un clima orientado al aprendizaje también puede interpretarse a la luz de las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado. Granero et al. (2023) señalan que los estilos de enseñanza que promueven la autonomía y la participación activa del estudiante se asocian con mayores niveles de motivación intrínseca y satisfacción. Los resultados del presente estudio, particularmente en los indicadores de disfrute y motivación hacia la actividad física, resultan coherentes con este planteamiento, aunque deben interpretarse desde una perspectiva descriptiva.

No obstante, esta relación sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de las prácticas concretas del profesorado, dado que el estudio no aborda directamente la observación de dichas estrategias, lo que limita la posibilidad de establecer correspondencias más precisas entre acción docente y percepción estudiantil.

En cuanto al análisis de las variaciones entre grupos-clase, los resultados evidencian diferencias en la percepción del clima motivacional entre los distintos contextos docentes. Estas variaciones sugieren que el clima motivacional no se configura de manera homogénea, sino que puede estar asociado a características específicas del entorno pedagógico. En términos descriptivos, se observa que los grupos vinculados a docentes con mayores niveles de competencias emocionales tienden a presentar puntuaciones más elevadas en el clima orientado al aprendizaje y en los indicadores de participación estudiantil.

Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que introduce un elemento comparativo que permite identificar patrones diferenciados entre grupos, fortaleciendo la interpretación del estudio. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre otros factores intervinientes, como el contexto institucional, la cultura escolar o las características del alumnado, que no fueron controlados en el diseño.

No obstante, es importante señalar que estas tendencias no permiten establecer relaciones estadísticas ni inferencias causales, debido a las características del diseño y al tamaño del grupo docente. En este sentido, los resultados deben interpretarse como indicios que sugieren una posible correspondencia entre variables, lo cual coincide con planteamientos teóricos previos, pero requiere ser profundizado mediante estudios con diseños metodológicos más robustos.

Esta limitación, lejos de debilitar el estudio, delimita con claridad su alcance y refuerza la necesidad de investigaciones futuras que incorporen análisis correlacionales o modelos explicativos.

Desde esta perspectiva, Richards et al. (2022) señalan que las habilidades emocionales del profesorado se reflejan en la forma en que se gestionan las interacciones pedagógicas y se construyen los entornos de aprendizaje. De manera similar, Petiot & Kermarrec (2025) destacan que el trabajo emocional del docente en Educación Física puede estar asociado con la percepción de apoyo y motivación por parte del alumnado. Los hallazgos del presente estudio se alinean con estas aproximaciones teóricas en términos descriptivos, aunque sin establecer relaciones directas.

En este sentido, los resultados contribuyen a reforzar estas perspectivas, aportando evidencia contextualizada que, si bien no es concluyente, sí resulta consistente con el marco teórico existente.

En relación con la participación del alumnado, los resultados muestran altos niveles de implicación, lo cual coincide con lo planteado por Guo et al. (2022), quienes destacan que los entornos motivacionales positivos se asocian con conductas de mayor compromiso y cooperación. Asimismo, León et al. (2023) señalan que las experiencias emocionales positivas en contextos cooperativos favorecen la participación y el aprendizaje, lo cual resulta coherente con los niveles de disfrute observados en este estudio.

Este punto refuerza la idea de que el componente emocional no es accesorio, sino estructural dentro de la experiencia educativa en Educación Física.

Otro aspecto relevante se relaciona con la formación docente. Girard et al. (2023) destacan que los programas de formación orientados al desarrollo de competencias socioemocionales pueden favorecer la creación de climas motivacionales más adaptativos. De manera complementaria, Mayo et al. (2024) señalan que los estilos de enseñanza adoptados por el profesorado influyen en la forma en que los estudiantes experimentan la motivación en Educación Física. En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la importancia de considerar la dimensión emocional dentro de la formación docente.

No obstante, también se hace evidente la necesidad de que estos programas formativos no solo desarrollen competencias individuales, sino que integren estrategias pedagógicas concretas que permitan su aplicación efectiva en el aula.

Asimismo, Fierro et al. (2022) plantean que las emociones experimentadas durante las clases de Educación Física se relacionan con la intención de continuar practicando actividad física, lo cual resalta la importancia de generar experiencias positivas en el aula. En esta línea, los altos niveles de motivación y disfrute identificados en los estudiantes pueden interpretarse como indicadores favorables para la promoción de hábitos de vida activa.

Sin embargo, esta interpretación debe ser tomada con cautela, ya que la intención no necesariamente se traduce en conducta sostenida, lo que sugiere la necesidad de estudios longitudinales.

En el contexto posterior a la pandemia, estos resultados adquieren especial relevancia. Almonacid et al. (2024) señalan que las experiencias emocionales en Educación Física han cobrado mayor importancia en la recuperación del bienestar estudiantil. En este sentido, la presencia de climas motivacionales orientados al aprendizaje puede constituir un elemento relevante en la reconstrucción de experiencias educativas positivas.

Este contexto refuerza la pertinencia del estudio y posiciona sus hallazgos dentro de una problemática educativa contemporánea.

Por otra parte, Franco et al. (2025) destacan que el bienestar emocional del docente se relaciona con la dinámica de participación del alumnado. En este estudio, los altos niveles de competencias emocionales descritos en el profesorado coinciden con niveles elevados de participación estudiantil, lo cual sugiere la pertinencia de seguir explorando esta interacción en futuras investigaciones.

Finalmente, los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de integrar la educación emocional en la formación del profesorado de Educación Física, especialmente en contextos latinoamericanos donde la evidencia empírica aún es limitada. Si bien el presente estudio no permite establecer relaciones generalizables, sí aporta elementos descriptivos que contribuyen a la comprensión del papel que pueden desempeñar las competencias emocionales en la configuración de experiencias motivacionales dentro del aula.

Desde una perspectiva crítica, el principal aporte del estudio radica en visibilizar esta interacción en un contexto específico, abriendo nuevas líneas de investigación que permitan avanzar desde lo descriptivo hacia modelos explicativos más robustos.

## Conclusiones

La presente investigación permitió describir y analizar el clima motivacional en las clases de Educación Física, considerando las competencias emocionales del docente como un elemento contextual del entorno pedagógico en instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador.

En primer lugar, se identificó que los docentes participantes presentan niveles elevados de competencias emocionales, particularmente en las dimensiones de empatía y conciencia emocional. Este resultado evidencia que el profesorado dispone de recursos socioemocionales relevantes para la gestión de las interacciones en el aula, aunque la regulación emocional se presenta como un área susceptible de fortalecimiento.

En segundo lugar, se observó que los estudiantes perciben predominantemente un clima motivacional orientado al aprendizaje, acompañado de altos niveles de participación, interés y disfrute en las clases de Educación Física. Estos hallazgos sugieren la presencia de entornos pedagógicos que favorecen la implicación del alumnado y el desarrollo de experiencias educativas positivas.

En relación con el análisis por grupos-clase, se identificaron variaciones en la percepción del clima motivacional entre los distintos contextos docentes. De manera descriptiva, se observaron tendencias que indican que los grupos asociados a docentes con mayores niveles de competencias emocionales presentan puntuaciones más elevadas en el clima orientado al aprendizaje y en los indicadores de participación estudiantil. No obstante, estas observaciones deben interpretarse con cautela, ya que el diseño del estudio no permite establecer relaciones inferenciales ni de causalidad.

En conjunto, los resultados permiten señalar que las competencias emocionales del docente constituyen un elemento relevante dentro del contexto pedagógico en el que se configuran las experiencias motivacionales del alumnado, aportando evidencia descriptiva sobre su posible papel en la dinámica de aula.

Desde el punto de vista científico, el estudio contribuye a la comprensión del clima motivacional en Educación Física en el contexto ecuatoriano, incorporando la dimensión emocional del profesorado como un componente de análisis. Si bien los resultados no son generalizables, ofrecen información contextualizada que puede servir como base para futuras investigaciones en la región.

En el ámbito práctico, los hallazgos refuerzan la importancia de incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física. En particular, el fortalecimiento de habilidades como la regulación emocional, la empatía y la comunicación interpersonal podría contribuir a optimizar las dinámicas pedagógicas y favorecer entornos de aprendizaje más participativos.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones consideren muestras de mayor tamaño y diseños metodológicos que permitan analizar relaciones entre variables con mayor nivel de precisión, tales como estudios multinivel o longitudinales. Asimismo, sería pertinente incorporar enfoques mixtos que permitan profundizar en la comprensión de la experiencia emocional tanto del docente como del estudiante en el contexto de la Educación Física.



## Referencias

- Almonacid-Fierro, A., Aguilar-Valdés, M., Souza de Carvalho, R., & Merellano-Navarro, E. (2024). Emocionalidad en el aula de primaria de Educación Física postpandemia (Emotionality in the post-pandemic primary physical education classroom). *Retos*, 53, 608-617. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.100235>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Braun, S., & Hooper, A. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654>
- Cantoneo, J., Real, Á., Barragán, R., & García, J. (2024). Teacher Training and Motivational Climate in Physical Education: Secondary School Student Perception. *E-Balonmano.com: Journal of Sports Science*, 20(3), 343-354. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.343>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2024). Students' perspectives of social and emotional learning in physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(4), 549-556. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0090>
- Fierro, S., Sáenz, P., Carmona, J., & Almagro, B. (2022). Achievement emotions, intention to be physically active, and academic achievement in physical education: Gender differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(1), 114-123. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230>
- Franco, E., Pérez, E., & Coterón, J. (2025). How teachers' burnout shapes students' behavioural engagement in physical education: A multilevel perspective. *Acta Psychologica*, 260, 105627. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105627>
- Girard, S., Desbiens, J., & Hogue, A. (2023). Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: A quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>
- Granero, A., Gómez, M., & Manzano, D. (2023). Effect of a Physical Education Teacher's Autonomy Support on Self-Esteem in Secondary-School Students: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Children*, 10(10), 1690. <https://doi.org/10.3390/children10101690>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Guo, K., Ma, Q., Yao, S., Liu, C., & Hui, Z. (2022). The Relationship Between Empowering Motivational Climate in Physical Education and Social Responsibility of High School Students: Chain Mediating Effect Test. *Frontiers in Psychology*, 12, 752702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752702>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Izquierdo, F., Medina, I., & Lecina, M. (2025). Análisis de dos modelos pedagógicos sobre el clima motivacional en Educación Física de Bachillerato a través del rugby tag. *Retos*, 66, 467-478. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.109358>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 32(4), 499-513. [https://www.researchgate.net/publication/233911328\\_Improving\\_classroom\\_learning\\_environments\\_by\\_Cultivating\\_Awareness\\_and\\_Resilience\\_in\\_Education\\_CARE\\_Results\\_of\\_two\\_pilot\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/233911328_Improving_classroom_learning_environments_by_Cultivating_Awareness_and_Resilience_in_Education_CARE_Results_of_two_pilot_studies)
- Juarez, K., Simonton, K., Shiver, V., & Kim, Y. (2025). Investigating Physical Education Teachers' Psychological Profiles for Teaching Students Toward a Growth Mindset. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(10), 1-11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0419>



- León, B., Fernández, J., Rivera, S., & Iglesias, D. (2023). Cooperative learning, emotions, and academic performance in physical education: A serial multiple mediation model. *Psicología Educativa*, 29(1), 75–82. <https://doi.org/10.5093/psed2023a2>
- Mayo, C., García, L., Diloy, S., García, J., & Abós, Á. (2024). ¿Qué mueve a profesores y profesoras de Educación Física en formación a impartir clase con distintos estilos (des)motivadores? Un estudio basado en el modelo circular. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 182–195. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0091>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education. *Motivation in Sport and Exercise*, 91–128. [https://www.researchgate.net/publication/284926255\\_A\\_self-determination\\_theory\\_perspective\\_on\\_motivation\\_in\\_sport\\_and\\_physical\\_education\\_Current\\_trends\\_and\\_possible\\_future\\_research\\_directions](https://www.researchgate.net/publication/284926255_A_self-determination_theory_perspective_on_motivation_in_sport_and_physical_education_Current_trends_and_possible_future_research_directions)
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_NtoumanisStandage\\_TRE.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NtoumanisStandage_TRE.pdf)
- Odescalchi, C., Paleczek, L., & Gasteiger, B. (2025). Primary school teachers' social-emotional competencies and strategies in fostering the social participation of students with SEBD. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 393–407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2370149>
- Petiot, O., & Kermarrec, G. (2025). Emotional Labor of Physical Education Teachers: Portrait Vignettes on Genuine Expression in French Compensatory Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(8), 1-13. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2025-0024>
- Richards, K., Trad, A., Kinder, C., Graber, K., & Woods, A. (2022). The Role of Emotional Intelligence and Resilience in Physical Education Teacher Education Faculty Perceived Matterring. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 455–465. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0031>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. *Educational Psychology Review*, 37(40). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Simonton, K., Garn, A., & Layne, T. (2024). An Investigation of Content-Specific Unit Emotions in Secondary Physical Education. *Education Sciences*, 14(10), 1123. <https://doi.org/10.3390/educsci14101123>
- Simonton, K., & Layne, T. (2023). Investigating middle school students' physical education emotions, emotional antecedents, self-esteem, and intentions for physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(4), 757–766. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0193>
- Simonton, K., Garn, A., & Washburn, N. (2021). Caring climate, emotions, and engagement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 401–410. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0086>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005\\_StandageDudaNtoumanis\\_BJEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_StandageDudaNtoumanis_BJEP.pdf)

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Marianela Silva Sánchez	msilva@upse.edu.ec	Autor/a
Amarilis Laínez Quinde	alainez@upse.edu.ec	Autor/a
Joselin Maritza Vera García	jverag@upse.edu.ec	Autor/a
Wilson Alexander Zambrano Vélez	wzambrano@upse.edu.ec	Autor/a
Ruth Elizabeth Hernández Suárez	ruth.hernandez@educacion.gob.ec	Autor/a

