



Educación Física emocional: impacto en la satisfacción de aprendizaje en futuros(as) docentes chilenos

Camila Retamal-Muñoz

Universidad de Antofagasta

Mail: camila.retamal@uantof.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4655-6595>

Saioa Urrutia Gutierrez*

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Mail: saioa.urrutia@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5123-4013>

Izaskun Luis-de Cos

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Mail: izaskun.luis@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6567-4749>

Gurutze Luis-de Cos

Universidad Pública de Navarra

Mail: gurutze.luis@unavarra.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7143-228X>

Silvia Arribas-Galarraga

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Mail: silvia.arribas@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5086-4075>

RESUMEN

La satisfacción con el aprendizaje se ha medido tradicionalmente a través de procesos cognitivos y experienciales. Actualmente, por su implicación en el desempeño profesional, el foco se centra en considerar los aspectos personales y emocionales del alumnado en formación docente. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la percepción de la satisfacción con el aprendizaje, en estudiantes de pedagogía en Educación Física, tras la implementación de un programa de Educación Física emocional. La investigación, de corte cualitativo y diseño transversal, estuvo compuesta por 142 estudiantes. Una vez finalizado el programa se seleccionaron 39 jóvenes que, organizados en 4 focus group, entregaron la información para la producción científica. Los resultados de la investigación dan cuenta de la incidencia positiva del programa de intervención en la satisfacción del aprendizaje de los futuros docentes, así como la concienciación de la importancia del trabajo físico emocional para el desempeño académico, el proceso y calidad del aprendizaje, o la transferencia a las futuras prácticas docentes.

Palabras clave: satisfacción, aprendizaje, competencias emocionales, formación inicial docente, Educación Física.

* Autora de correspondencia: saioa.urrutia@ehu.eus

Recibido: 15/11/2024 – Aceptado: 29/05/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22005>



Emotional Physical Education: Impact on learning satisfaction in future Chilean teachers

ABSTRACT

Learning satisfaction has traditionally been measured through cognitive and experiential processes. Currently, due to its implication in professional performance, the focus is on considering the personal and emotional aspects of students in teacher training. The present work aims to analyze the perception of satisfaction with learning, in students of pedagogy in physical education, after the implementation of an emotional physical education program. The research, qualitative and cross-sectional in design, was composed of 142 students. Once the program was finished, 39 young people were selected who, organized in 4 focus group, delivered the information for scientific production. The results of the research account for the positive impact of the intervention program on the learning satisfaction of future teachers, as well as the awareness of the importance of emotional physical work for academic performance, the process and quality of learning, or the transfer to future teaching practices.

Keywords: satisfaction, learning, emotional competence, initial teacher training, physical education.

1. Introducción

Tradicionalmente, en el contexto educativo, se ha asociado el rendimiento académico principalmente con la obtención de buenas calificaciones y/o con la capacidad intelectual. No obstante, el enfoque en lo cognitivo, si bien necesario, ha dejado de ser suficiente para la formación de profesionales competentes que afronten los constantes retos y demandas de una sociedad cambiante (Ferrada, 2019). Actualmente, existen diversas miradas sobre cuáles son los factores que más influyen a la hora de medir el aprendizaje y el desempeño académico. Autores como Van *et al.*, (2020) mencionan aspectos de carácter más bien personal y que impactan de manera favorable sobre la satisfacción del alumnado, tales como la autorregulación de los mismos estudiantes y sus experiencias durante el proceso formativo. Bajo esta perspectiva, autores como Elizondo *et al.* (2018) afirman que, si los estudiantes disfrutan o experimentan situaciones agradables en clases, sus funciones cognitivas y el aprendizaje se verán beneficiados. De esta manera, según los mismos autores, se podría asociar la satisfacción con el aprendizaje, el placer y el bienestar que generan las emociones positivas.

La adquisición de competencias tanto cognitivas como emocionales se demandan como un requisito de la educación actual, que debe preparar al individuo para la vida, ayudarlo a vivir en sociedad, progresar y encontrar su bienestar emocional (Bisquerra y García-Navarro, 2018). En el ámbito de la Formación Inicial Docente (en adelante FID), las competencias profesionales deben considerar factores asociados al continuo contacto social con el entorno educativo (Puertas-Molero *et al.*, 2018). Para ello, el desarrollo de la inteligencia emocional (en adelante IE) se presupone como una capacidad que los futuros docentes deben desarrollar para manejar eficazmente sus emociones en el proceso de adaptación a un nuevo contexto (habilidades intrapersonales), para mejorar la relación con sus semejantes (habilidades interpersonales), para aplicar estrategias de adaptabilidad y dar respuestas adecuadas ante el manejo del estrés (Ain *et al.*, 2021).

A su vez, varios estudios reconocen la relación positiva entre las competencias emocionales del profesorado, sus valores y actitudes resilientes, y la disposición de un clima favorable para el aprendizaje (Pincay-Aguilar *et al.*, 2018; Salinas-González, 2020; Valiente *et al.*, 2020). Por lo tanto, un docente emocionalmente inteligente contará con los recursos necesarios para comprender sus estados emocionales y acompañar el desarrollo afectivo del alumnado. En este sentido, se ha demostrado que la percepción de autoeficacia en la gestión del aula está directamente vinculada con la formación emocional, así como con variables predictoras relacionadas con la experiencia docente, la formación continua y el manejo del clima emocional en el aula (González-Mayorga y Rodríguez, 2023).

No obstante, la incorporación del componente emocional debe ir más allá del contenido, o de una metodología de enseñanza, sino más bien concebirse como un proceso reflexivo que rescate lo ontológico y las vivencias del futuro docente de manera permanente y dinámica (López-López y Lagos San Martín, 2021; Retana-Alvarado *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, cualquier iniciativa que se disponga para el desarrollo de la IE en la formación del profesorado debe considerar espacios prácticos que promuevan la expresión y vivencia de las emociones. Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) exponen que la educación emocional debe seguir una metodología eminentemente práctica, que considere actividades como dinámicas grupales, autorreflexión, juegos, introspección, relajación, entre otras. Esta mirada cobra especial valor al considerar los aportes de estudios como los de Lagardera *et al.*, (2018) quienes analizan las emociones vividas por los estudiantes en contextos educativos concretos, a partir de juegos tradicionales, destacando acciones que la Educación Física moderna debe considerar para educar desde el bienestar emocional.

En este sentido, el ámbito de la actividad física se reconoce como un escenario idóneo para canalizar emociones, afrontar retos, colaborar como parte de un equipo, así como influir en la disminución de emociones negativas como la ansiedad y el estrés (Acebes-Sánchez *et al.*, 2019; López *et al.*, 2021). A esto se suman los aportes de Parlebas (2003), quien propone un nuevo paradigma en Educación Física basado en los dominios de acción motriz, enfatizando que los juegos y las situaciones motrices son espacios de interacción emocional y social. Así, incorporar el componente emocional de manera activa y práctica en la formación docente es un aspecto clave para afrontar los desafíos educativos desde una mirada integral y sobre todo entender que los factores personales y académicos inciden en el desarrollo emocional del profesorado en formación, lo que exige intervenciones específicas desde la FID (García *et al.*, 2022).

A pesar de que a nivel internacional se han reportado avances en torno al fortalecimiento de las habilidades de IE en la formación docente a través de programas de entrenamiento emocional (López-López y Lagos San Martín, 2021; Salinas-González, 2020), en la

actualidad persiste la necesidad de profundizar sobre el alcance de estas iniciativas en las variables psicológicas que involucran procesos de análisis internos y subjetivos en los y las estudiantes.

En consideración a los antecedentes expuestos, el presente estudio tiene por objetivo analizar las percepciones sobre la satisfacción con el aprendizaje de estudiantes en formación inicial docente, de la carrera de pedagogía en Educación Física, tras la implementación de un programa de Educación Física emocional. Cabe destacar que la percepción se asocia al proceso mediante el cual las personas seleccionan, organizan, identifican e interpretan la información de manera subjetiva, para comprender su entorno (Sánchez-Márquez, 2019). Por lo tanto, la presente investigación hace énfasis en indagar cómo los futuros docentes de Educación Física valoran su propio proceso de aprendizaje, después de participar en el programa de Educación Física emocional.

2. Método

2.1 Contexto y participantes

El programa de Educación Física emocional se llevó a cabo en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Antofagasta, en las asignaturas de Expresión corporal y creatividad (1º curso), Estrategias metodológicas y evaluativas en Educación Física (2º curso), Actividades físico-recreativas (3º curso), y Actividades físicas para el tiempo libre y en contacto con la naturaleza (4º curso) para la FID. Este programa se enmarca en la adjudicación de un proyecto interno de la Universidad de Antofagasta denominado «Proyectos de Innovación en Docencia 2022», titulado «Educación Física emocional: espacios didácticos para una educación de calidad».

La intervención se realizó con la totalidad de los estudiantes que cursaban las asignaturas (4 grupos), y las actividades se llevaron a cabo por una profesional del grupo investigador y por un docente colaborador, previamente capacitado. Se realizaron dos reuniones previas al programa para resguardar las actividades, temporalización, metodologías y la articulación de los resultados de aprendizaje de las asignaturas. Al inicio del programa se realizó una reunión para la entrega de los materiales físicos y digitales. Para el seguimiento del programa se llevaron a cabo dos reuniones y al finalizar se generó una instancia de análisis y reflexión.

2.2 Participantes

En cuanto a los participantes, la intervención la vivenciaron 142 estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto curso de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad, de Antofagasta, Chile. Una vez finalizada la intervención se seleccionaron 39 estudiantes que conformaron la muestra del estudio. El criterio de selección de la muestra comprendió a estudiantes que participaron y finalizaron el programa de Educación Física emocional, seleccionados de manera aleatoria por un programa informático que resguardaba la participación equitativa de los informantes, de las cuales 19 fueron mujeres (48,72%), 19 fueron hombres (48,72%) y un estudiante no binario (2,56%). Se conformaron 4 focus group, un grupo representativo de cada curso, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años. Cada focus group estaba compuesto por grupos de entre 9 a 11 estudiantes.

2.3 Diseño de la Investigación

La investigación es de corte cualitativo y se desarrolló como un estudio de aproximación fenomenológica que permite comprender cómo los individuos perciben, interpretan y dan sentido a una experiencia vivida, desde su perspectiva subjetiva (Castillo *et al.*, 2022). A su vez, se aplicó una única medición en un momento específico y determinado de tiempo, por lo tanto, la investigación se considera de carácter descriptivo transversal (Cvetkovic-Vega *et al.*, 2021). Este tipo de estudios cobran relevancia en el ámbito educativo, ya que, permiten llevar a cabo procesos reflexivos acerca de las experiencias vividas y encontrar el significado único que cada individuo le otorga, con la finalidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica (Fuster, 2019).

2.4 Instrumento

El guion del focus group fue validado por docentes de la misma Universidad de Antofagasta que cumplieran con los siguientes criterios de selección: haber realizado clases en la carrera de Pedagogía en Educación Física, poseer el grado de Doctor (a) en Educación y haber realizado investigaciones de metodología cualitativa. El instrumento se desarrolló en tres partes: La primera abordaba la percepción de los y las estudiantes respecto de la educación emocional y la formación inicial docente; la segunda la influencia de la intervención y su satisfacción con la vida; mientras que la tercera abordaba las percepciones del alumnado en relación a su satisfacción con el aprendizaje, luego de haber participado en el programa de Educación Física emocional. Esta última es la que se analizará en este estudio, en la cual se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo crees que influye el reconocimiento, uso y regulación de las emociones, en el logro de los aprendizajes en la FID?
2. ¿Consideras que existe una relación entre la promoción de espacios reflexivos sobre las emociones en la FID y los aprendizajes más significativos y duraderos?, ¿Por qué?

2.5 Procedimiento

El procedimiento del estudio se llevó a cabo en consideración a la guía que desarrollan Tong *et al.* (2007) quienes presentan una lista de verificación (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research, COREQ), que comprende una herramienta compuesta por 32 ítems (agrupados en 3 dimensiones) diseñados para mejorar la calidad y transparencia en la presentación de estudios cualitativos. En lo que respecta al Dominio 1: Investigación y equipo teórico, los focus group se realizaron de manera presencial en un aula de clases y acomodando las sillas de forma circular para facilitar la participación. Las sesiones se llevaron a cabo en un tiempo estimado de 60 minutos, bajo la guía de moderadoras externas a la universidad, con el grado de doctor y expertas en el área de la Educación Física emocional. Estas moderadoras se encontraban vinculadas a la investigación como docentes de la Universidad del País vasco, España.

En cumplimiento del Dominio 2: Diseño del Estudio, se informó al alumnado sobre las características del proyecto y la integración del programa de Educación Física emocional al desarrollo de la asignatura, previo a la intervención. A todos los y las participantes que aceptaron participar, se les solicitó completar el consentimiento informado. Luego se explicó al alumnado que, una vez finalizado el proyecto, se haría una selección aleatoria de estudiantes para conformar los cuatro focus group. Dicha selección se comunicó vía correo electrónico. Una vez finalizada la intervención, se convocó a los estudiantes seleccionados citándolos por curso, en sesiones presenciales que fueron grabadas. Los detalles en cuanto a los participantes e instrumento se encuentran descritos en los apartados previos.

Finalmente, el Dimensión 3: Análisis y hallazgos, esta dimensión se explica en los apartados 2.7 Análisis de la información y 3. Resultados, de este documento.

El estudio se desarrolló conforme a cautelar los principios éticos que deben regir los estudios sociales aprobados por el Comité de Ética en Investigación Científica de la Universidad de Antofagasta, Chile (CEIC-UA) bajo el número de folio 435/2023 y en lo reseñado y explicitado en código de Nüremberg, declaración de Helsinki, CIOMS y según las pautas de Ezekiel J. Emanuel.

2.6 Programa de Educación Física Emocional

El programa de Educación Física emocional consta de un total de diez intervenciones. Las primeras cuatro abarcan la clase completa (90 minutos), y las seis restantes son intervenciones más breves de 20 a 30 minutos. El programa se desarrolla de manera progresiva, mediante actividades prácticas físico-deportivas en base al Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). A su vez, para su diseño se han tomado en cuenta los aportes de Pellicer (2011) quien introduce el concepto de *Educación Física emocional*, entendida como una propuesta pedagógica que incorpora el tratamiento consciente de las emociones a partir de las competencias específicas de la Educación Física y la acción motriz. Nuestro programa sigue la estructura específica para las sesiones de Educación Física emocional propuestas por Pellicer (2011), quien considera: 1) la atención hacia actividades de conexión con uno mismo, 2) implementación de dinámicas que permitan la liberación emocional, 3) propuesta de desplazamientos y movimientos libres, juegos cooperativos y/o creativos, 4) promover los ejercicios de exploración sensorial y de sensorpercepción, y 5) integrar espacios finales de relajación y cierre.

El programa de Educación Física emocional implementado propone una perspectiva vivencial de las emociones para promover el desarrollo de competencias emocionales que benefician la satisfacción con la vida, el aprendizaje y un mayor bienestar emocional.

2.7 Análisis de la información

Tras la recogida de la información se llevó a cabo un análisis de contenido utilizando el software Nvivo (versión 14, lanzamiento 2023). Las categorías señalan las temáticas que fueron emergiendo en los análisis de la información obtenida en los focus group.

El análisis inductivo y transversal, ha permitido la identificación de 2 dimensiones y 6 categorías de análisis explicadas por sus respectivas subcategorías. Estas últimas fueron consideradas en razón la frecuencia (sobre un 2%) de un total de 79 citas textuales.

Para la identificación y uso de las citas textuales desde las transcripciones originales, se utilizaron acrónimos de la siguiente manera: el acrónimo (EST) corresponde a los y las estudiantes, seguido de un número de participación y finalmente, la última letra se corresponde con la condición de hombre (H), mujer (M) y no binario (NB), (p.e. EST-5-H).

Finalmente, para comparar la similitud entre subcategorías, así como explorar la relación entre conceptos, y cómo estos aparecen de manera conjunta en las respuestas de los y las estudiantes, se procedió a desarrollar un Dendrograma Jerárquico, mediante el coeficiente de Jaccard. El coeficiente de Jaccard se ha calculado con la siguiente fórmula:

$$\text{Coeficiente de Jaccard} = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$$

Donde:

- $|A \cap B|$ es el número de elementos comunes entre los conjuntos A y B.
- $|A \cup B|$ es el número total de elementos en los conjuntos A y B.

El análisis de distancias del dendrograma permitió interpretar cuán cercanas o distantes se encuentran las diferentes subcategorías en función de la similitud o diferencia entre ellas. En este sentido, a medida que se sube en el Dendrograma, la distancia entre las ramas (uniones de subcategorías) indica qué tan similares o diferentes son esas subcategorías entre sí.

Tabla 1

Resumen programa Educación Física emocional. Elaboración propia

Sesión	Competencia	Objetivo	Actividades (resumen)
Sesión 1	Conciencia Emocional	Reconocer y diferenciar conceptos de inteligencia, educación y competencias emocionales.	Registro emocional, presentación teórica y reflexión sobre emociones y competencias emocionales y Ed. Física.
Sesión 2	Conciencia Emocional	Reconocer y comprender emociones propias y ajenas mediante expresión corporal.	Registro emocional, dinámicas corporales, expresión emocional en juegos recreativos y reflexión.
Sesión 3	Regulación Emocional	Desarrollar la regulación emocional mediante actividades recreativas competitivas.	Registro emocional, juegos competitivos, vinculados a emociones y respiración consciente.
Sesión 4	Competencia Social	Desarrollar la competencia social mediante el trabajo cooperativo.	Registro emocional, dinámicas cooperativas, técnica puzzle y creación de coreografías.
Sesión 5	Conciencia Emocional	Reconocer y respetar las emociones propias y ajenas mediante expresión emocional.	Presentación emocional a partir de noticias e imágenes, expresión corporal y reflexión.
Sesión 6	Regulación Emocional	Autogenerar emociones positivas mediante estrategias de mindfulness.	Posturas de yoga en silla con respiración guiada 3-6-9, reflexión emocional final.
Sesión 7	Autonomía Emocional	Valorar cualidades propias y ajenas y fomentar actitud positiva.	Dinámica de mensajes positivos en la espalda, reconocimiento de cualidades personales en circuitos motrices-emocionales.
Sesión 8	Competencia Social	Potenciar comunicación expresiva y receptiva para cooperación.	Dinámica de representación corporal por categorías, creación grupal y reflexión a partir de situaciones deportivas-recreativas.
Sesión 9	Competencia Social	Experimentar estilos de comunicación, promoviendo la asertividad.	Dramatización de situaciones usando estilos comunicativos en actividades deportivas de competencia; reflexión sobre comunicación.
Sesión 10	Habilidades para la vida	Desarrollar toma de decisiones y negociación en retos conjuntos.	Dinámica de cooperación y toma de decisiones y roles en grupo en desafíos motrices.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación surgen tras la categorización de la información obtenida de los y las participantes en los focus group.

3.1 Categorización de la satisfacción con el aprendizaje

Del análisis de la información resultan dos dimensiones principales: «Utilidad del trabajo emocional en el aprendizaje» y «Valoración de los espacios reflexivos emocionales para el aprendizaje». Cada una de ellas presenta categorías, subcategorías y porcentajes de frecuencia (F), como se muestran en la tabla 2. Todas ellas se extraen de las percepciones de la satisfacción con el aprendizaje del alumnado, tras la implementación del Programa de Educación Física Emocional.

Tabla 2

Sistema Categorical: Asociación de la Satisfacción con el Aprendizaje. Elaboración propia

Dimensión	Categoría principal	Subcategorías	Nº de Referencias	Frecuencia (%)
Utilidad del trabajo emocional en el aprendizaje	1. Influencia de las emociones en el desempeño académico	1.1 Relación entre el estado emocional, la atención y la concentración	6	7.59%
		1.2 Toma de decisiones y bienestar durante el aprendizaje	2	2.53%
		1.3 Motivación y actitud hacia el aprendizaje	5	6.32%
	2. Gestión emocional en el proceso de aprendizaje	2.1 Identificación y manejo de las emociones en la evaluación	5	6.32%
		2.2 Impacto en el estímulo de deserción	5	6.32%
		2.3 Gestión emocional en el trabajo grupal y colaborativo	6	7.59%
	3. Rol emocional del docente	3.1 Regulación emocional del profesor en el aula	6	7.59%
		3.2 Mediación y apoyo en situaciones emocionales conflictivas	5	6.32%
	4. Calidad del aprendizaje	4.1 Auto-reflexión emocional y rendimiento académico	7	8.86%
		4.2 Reflexión emocional para la mejora continua	6	7.59%
	5. Efectividad de los espacios reflexivos	5.1 Experiencias significativas durante el programa	7	8.86%
		5.2 Calidad y mejora de los espacios reflexivos	4	5.06%
	6. Transferencia a futuras prácticas docentes	6.1 Gestión emocional como futuros docentes	6	7.59%
		6.2 Beneficios de la reflexión en la Educación Física	5	6.32%
		6.3 Autorregulación emocional en el deporte	4	5.06%
	Total		79	100%

3.1.1. Dimensión: Utilidad del trabajo emocional en el aprendizaje.

En la Categoría 1: Influencia de las emociones en el desempeño académico, el alumnado identifica cómo las emociones positivas y negativas, pueden impactar directamente en su rendimiento académico. Consideran que, las emociones positivas, sirven para inspirarse a aprender de manera efectiva, mientras que, las emociones negativas, se transforman en obstáculos para la concentración (1.1). Estos estados emocionales actuarán como facilitadores o distractores de las tareas académicas y la atención en el aula.

[...] si vemos que una asignatura nos cuesta, estudiamos mucho y no vemos resultados, se vienen encima todas las emociones negativas y la frustración, como un círculo vicioso. En cambio, desde una mirada más positiva, pienso «okey no me está yendo de la mejor manera, pero estoy aprendiendo igual del proceso» [...]. (EST-20-NB)

A su vez, los y las participantes señalan la importancia de comprender todos los estados emocionales, sin catalogarlos como buenos o malos, para un mayor bienestar emocional (1.2). Según sus declaraciones, la toma de decisiones en relación con su aprendizaje en cuanto a la elección de estrategias de estudio, la planificación del tiempo o decisiones académicas relevantes, se verán menos condicionadas al estado emocional del momento.

A medida que avanza el semestre yo tengo muchos sentimientos de ira y frustración y no creo que la clave sea sentirme siempre feliz para que me vaya bien, sino poner atención a las emociones que no se consideran “buenas”. (EST-12-M)

La motivación y la actitud hacia el aprendizaje son percibidos por el alumnado como factores que pueden ser afectados, impulsados o inhibidos, por las emociones (1.3). Estos pueden llegar a determinar el compromiso y la perseverancia en el logro de los objetivos académicos, además de la participación en clases.

Si uno tiene un mayor control de sus emociones, sobre todo de las negativas, tendrá la capacidad de no desligarse de la asignatura y persistir en el aprendizaje [...] si uno no le toma atención a la clase por algún sentimiento negativo, las consecuencias de mi aprendizaje serán para mí. (EST-26-H)

En relación con la Categoría 2, el alumnado discute cómo las emociones negativas, entre ellas el estrés y la ansiedad, pueden tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje. Resaltan la necesidad de reconocer y regular estas emociones para superar los desafíos académicos. Una de las situaciones donde los y las participantes identifican la importancia del manejo de las emociones,

corresponde a los momentos de evaluación de los aprendizajes (2.1). Afirman que reconocer y comprender sus emociones negativas, se constituye como una estrategia para enfrentar situaciones académicas críticas como los exámenes.

Siento que puedo identificar emociones como el estrés, nerviosismo o ansiedad [...] es súper importante saber identificar cómo me siento frente a una situación evaluativa para poder tomar medidas, acciones que me ayuden a afrontar ese momento de mejor manera. (EST-39-M)

A su vez, rescatan que poseer estas técnicas o estrategias para el reconocimiento y manejo de emociones negativas, los ayudará a sobreponerse a situaciones académicas estresantes que dificulten la concentración y la toma de decisiones que, para algunos estudiantes, puede derivar en el abandono de sus estudios (2.2).

Hay dos factores súper importantes que afectan al aprendizaje en cualquier nivel que son el estrés y la ansiedad que, sin inteligencia emocional, uno no sería muy capaz de superarlos y que pueden derivar en desertar de los estudios [...] Hay compañeros que han preferido perder la asignatura o salirse de la carrera, porque simplemente ya no pueden lidiar con el nivel de estrés y ansiedad. (EST-29-H)

En esta misma categoría, el alumnado hace referencia a los aportes de la gestión emocional en la dinámica de los trabajos en grupo. Mencionan su influencia en la cooperación, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva del equipo de trabajo (2.3). En esta línea, señalan que una comunicación abierta y honesta en términos de emociones, generan relaciones interpersonales más saludables y esto promueve la productividad de la tarea encomendada.

También es importante desarrollar competencias emocionales para el trato con los compañeros y va de la mano con la empatía, saber si mi compañero se siente bien o mal en el desarrollo de un trabajo también es parte del aprendizaje [...] si tenemos una preparación emocional podemos hacer que el proceso sea más ameno, llevadero y poder cumplir con lo que se nos pide. (EST-31-M)

Los y las participantes expresan la importancia en el rol del docente, para la gestión del ambiente de aprendizaje (Categoría 3). Bajo esta perspectiva, reconocen que una relación entre docentes y estudiantes, que promueva la calidad del aprendizaje, considerará aspectos como la empatía y la tolerancia (3.1). Así, la capacidad del docente para regular sus emociones, sus acciones y actitudes, puede influir en la motivación del alumnado hacia las actividades académicas.

[...] si bien nosotros podemos llegar con la mejor disposición, súper alegres y con un buen día, pero si llega un profesor o profesora con una actitud “pesada” por así decirlo, por lo menos yo no me motivo a aprender y se pierde el interés en la clase. (EST- 28-H)

Desde esta perspectiva, el alumnado señala cómo el rol del docente también se relaciona con la mediación de conflictos emocionales entre estudiantes. Sitúan al docente con la responsabilidad de facilitar la comunicación y expresión de las necesidades emocionales, para mantener un clima de relaciones positivas en el aula, demostrando comprensión en momentos emocionales difíciles. (3.2)

Tuvimos que hacer una coreografía y eso puso a flor de piel muchas emociones, tanto mías como las de mis compañeros [...] No fue fácil y era importante la presencia del profesor, ya que podría haber sido de más apoyo emocional en ese momento de conflicto, más bien como un moderador, un mediador. (EST-09-M)

3.1.2. Dimensión: Valoración de los espacios reflexivos emocionales para el aprendizaje.

En la Categoría 4, el alumnado se refiere a la conexión entre los espacios reflexivos sobre emociones, en la formación inicial docente, y aprendizajes más duraderos y significativos (4.1). Para ello, reconocen cómo estos espacios les permiten desarrollar instancias para expresar sus emociones libremente, sintiéndose en confianza de resolver sus dudas y, de esta manera, tener un mayor rendimiento académico.

La profesora siempre tenía una buena disposición a responder nuestras dudas y uno queda con la sensación de que la asignatura fue agradable y que aprendiste. En cambio, sin estos espacios de conversación, uno queda con la sensación de una asignatura menos agradable y el aprendizaje es menos significativo. (EST- 25-H)

Bajo esta categoría, el alumnado señala que estos espacios son necesarios para promover la resiliencia y la mejora continua desde el análisis de su desempeño personal y con sus compañeros (4.2). Para los y las participantes los espacios reflexivos, tanto del programa emocional como de las diferentes asignaturas, son una instancia que les permite reconocer el compromiso demostrado a la tarea, sus logros e identificar áreas de mejora.

La reflexión ayuda a que uno no se “desmorone” o que se deje llevar por emociones como la frustración [...] Nos permite razonar saber qué hemos hecho bien y mal, qué tanto me comprometí con la tarea y qué aprendí realmente. (EST-37-H)

En lo que se refiere a la Categoría 5, el alumnado identifica ejemplos específicos de la implementación de espacios reflexivos en ciertas asignaturas. Mencionan la diferencia entre docentes que incorporan espacios reflexivos y aquellos que no, señalando un aumento de experiencias positivas, con profesores que sí los incorporan en sus clases. (5.1)

La clase era todo el lunes a las 8:00 de la mañana y esa profesora siempre nos preguntaba antes de comenzar la clase ¿hola cómo estás? ¿Cómo se han sentido? Ella nos hacía reconocer que si estábamos felices diéramos el doble, si estoy triste esforzarme más y saber por qué estoy triste y cómo me hago cargo de esa emoción. (EST-05-M)

Ahora bien, los y las participantes exponen sus opiniones sobre la efectividad de los espacios reflexivos, según los distintos métodos de reflexión utilizados por los docentes, ya sea en el programa o en ciertas asignaturas, como ensayos reflexivos, diarios emocionales, reflexiones grupales (5.2). Además, destacan cómo asignaturas, en las que se desarrollan estos espacios desde actividades prácticas, generan en ellos experiencias emocionales más impactantes, recomendándolas como una mejora al programa.

Pero también es importante cómo se aborda la reflexión, a mi parecer que te pidan una reflexión, la haces en tu casa y se la entregas al profesor, no tiene sentido. Pero hace poco tuvimos un espacio reflexivo que era un conversatorio [...] y si no te sientes cómodo con actividades grupales, el diario de las emociones también me sirvió mucho, como un registro más personal. (EST-38-H)

Otro aspecto destacable de este análisis es que el alumnado señala su responsabilidad emocional como futuros docentes (Categoría 6). Reconocen la importancia de incluir la inteligencia emocional como parte de la formación inicial docente y desarrollar más competencias en este ámbito (6.1). Los y las participantes reconocen la complejidad en las necesidades emocionales del contexto educativo actual y la aplicabilidad de estas experiencias.

A veces los estudiantes no acompañan nuestra asignatura y las actividades prácticas, por flojera, cansancio o porque están tristes. Entonces, si yo me frustró junto con mis estudiantes, la clase será un desastre; pero si reflexiono un minuto, regulo mis emociones negativas que me provoca el ambiente, todo saldrá mejor. (EST-30-H)

Desde la disciplina de la, el alumnado destaca cómo la naturaleza práctica de la asignatura propicia experiencias emocionales más significativas. Bajo sus propias experiencias, señalan cómo los contenidos y actividades de la disciplina promueven experiencias que serán para toda la vida (6.2). Por ello, resaltan la relevancia de formarse en competencias emocionales propias, para atender las de sus futuros estudiantes.

Al estudiante nunca se le van a olvidar los contenidos de nuestra clase, nunca se les va a olvidar patear un balón, hacer un volteo, quizás no lo hagan con la mejor ejecución, y siempre recordarán la experiencia que vivieron aprendiendo ese contenido y eso lo hace significativo. (EST-20-NB)

Finalmente, el alumnado señala la transferencia al ámbito deportivo dada su especialidad. Señalan cómo la regulación emocional puede afectar positiva o negativamente el rendimiento en el deporte (6.3). La gestión de la ansiedad en el deporte se observa como un factor que puede ser regulado mediante el uso de las competencias emocionales y de esta forma lidiar con la presión y la ansiedad antes y durante la competición.

Ese es un trabajo netamente emocional, saber comunicarnos con el equipo, dejar de lado las emociones negativas del partido, para tener la capacidad de escuchar al resto y lograr el éxito. Algo así como, calmarse, respirar, escuchar y seguir. (EST-01-H)

3.2 Análisis de relaciones entre emociones en el aprendizaje y espacios reflexivos

El Dendrograma (Figura 1) reconoce tres agrupaciones principales de acuerdo con su proximidad jerárquica: agrupaciones principales, agrupaciones a distancia intermedia y agrupaciones a mayor distancia.

Respecto de las *Agrupaciones Principales* destaca la estrecha relación entre las subcategorías «Experiencias del programa» y «Autorregulación emocional en el deporte», así como, la relación entre las subcategorías «Toma de decisiones y bienestar durante el aprendizaje» y la «Identificación de emociones en la evaluación». El dendrograma señala también una estrecha relación entre las subcategorías «Gestión emocional para el trabajo grupal y colaborativo» y los «Beneficios de la reflexión en la Educación Física». Es importante destacar que, dentro de esta relación, también se aprecia la categoría «Reflexión emocional para la mejora continua», aunque en un nivel de relación complementario.

Dentro de las *Agrupaciones a Distancia Intermedia* se aprecia la relación entre las subcategorías «Autorreflexión emocional y Rendimiento Académico» e «Impacto en el estímulo de deserción», así como, la relación entre las subcategorías «Regulación emocional del docente» y «Gestión emocional como futuros docentes».

En las *Agrupaciones a Mayor Distancia* se evidencia la relación entre las subcategorías «Relación entre emoción y concentración» y «Docente como apoyo y mediador de conflictos». Finalmente, los resultados del dendrograma reconocen una última relación entre las subcategorías «Motivación hacia el aprendizaje» y «Mejora en la calidad de los espacios reflexivos».

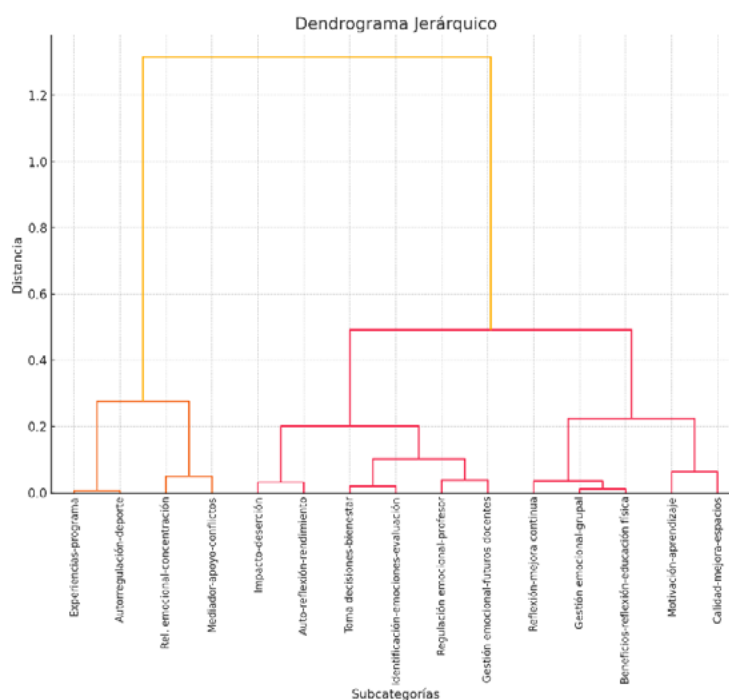


Figura 1. Dendrograma jerárquico

4. Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar las percepciones en la satisfacción con el aprendizaje de estudiantes en formación inicial docente, de la carrera de Pedagogía en Educación Física, tras la implementación de un programa de Educación Física emocional.

Las declaraciones de los participantes demuestran que su satisfacción con el aprendizaje, después de experimentar el programa de Educación Física emocional, se aprecia desde aspectos personales cognitivos, como el rendimiento académico y la mejora continua, y no cognitivos, como la propia gestión emocional y la mejora de las relaciones sociales, siendo el aspecto emocional ampliamente valorado por el alumnado. Estos resultados siguen la línea de los resultados obtenidos por Elizondo *et al.* (2018) quienes hacen hincapié en visualizar el aprendizaje como una interacción sinérgica de elementos cognitivos y emocionales, en la que las emociones son capaces de re-esculpir los pensamientos y tomar un papel muy relevante en el proceso de adquisición de conocimientos.

En los análisis generados a través de las respuestas obtenidas en los focus group, se observa la incidencia positiva del programa en el aprendizaje. El alumnado percibe la influencia efectiva de la gestión emocional en su desempeño académico a través de una mayor motivación, atención y concentración a las tareas encomendadas, además de enfrentar con más herramientas situaciones de estrés. A su vez, esta relación se sustenta en los análisis del Dendrograma, que señalan un estrecho vínculo entre las subcategorías «Experiencias del programa» y «Toma de decisiones y bienestar durante el aprendizaje». Los resultados mencionados se sitúan en la línea de las aportaciones de Sánchez-Bolívar *et al.* (2023), Sánchez-Villena (2018) y Silva-Ramos *et al.* (2020) quienes exponen que la regulación emocional actuará como un factor determinante en el fracaso o éxito académico del alumnado, además de considerar que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el bienestar psicosocial, actuando como amortiguador del estrés percibido. En el presente estudio, el alumnado declara que la intervención permitió reconocer la responsabilidad emocional del docente y cómo, las acciones emocionales no controladas, inciden en su disposición hacia el aprendizaje. Apoyando este resultado, se recurre al trabajo de Pincay-Aguilar *et al.* (2018) quienes sugieren que el autoconocimiento emocional en el docente le permitirá manejar de manera más asertiva las situaciones problemáticas en el aula, además de contagiar a sus estudiantes herramientas emocionales que promoverán el éxito laboral. Por otra parte, el alumnado destaca los espacios reflexivos emocionales brindados por la intervención como una instancia de auto mejora, en aspectos profesionales y deportivos, además de enfatizar en la preferencia de actividades de carácter práctico. Se ha hallado literatura especializada en el área de la formación inicial docente (Vaillant y Marcelo, 2021) que menciona que la reflexión es una forma de conformar la identidad profesional docente, a través de preguntas que le permitan descubrir quién es y en qué se convierte como profesional y como persona. Ahora bien, los resultados presentes se alinean con lo expuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), al mencionar que el desarrollo de actividades prácticas y recreativas, propias de la Educación Física, serán aún más significativas para el alumnado y sus vivencias emocionales.

A partir de los hallazgos obtenidos, se refuerza que la Educación Física emocional, entendida como un espacio de interacción motriz, emocional y social, constituye un recurso pedagógico privilegiado para promover la satisfacción con el aprendizaje para estudiantes en FID. Siguiendo los aportes de Lagardera *et al.* (2018) quienes señalan una serie de propuestas pedagógicas para

promover experiencias de bienestar para el profesorado de Educación Física, y los resultados de Parlebas (2003), quien comprende el valor formativo de las interacciones corporales y las decisiones que emergen en situaciones motrices, los resultados del presente estudio pretenden servir de guía para la implementación de experiencias motrices con enfoque en lo emocional, acompañadas de espacios reflexivos guiados para promover la satisfacción con el aprendizaje en los estudiantes de la FID. Para esta implementación, se proponen cuatro pautas fundamentales derivadas de los hallazgos obtenidos y que orientan el diseño y desarrollo de experiencias motrices con enfoque emocional en la formación inicial docente. La primera es el uso sistemático de actividades prácticas variadas, que promuevan la acción motriz, no únicamente desde los juegos competitivos y/o cooperativos, sino también desde la expresión corporal, la dramatización, el mindfulness entre otras, para generar experiencias emocionales significativas que promuevan el desarrollo personal, la exploración sensorial y la interacción social. La segunda es el análisis reflexivo pre y/o post-actividad, donde el alumando registre y comparta las emociones experimentadas, vinculándolas con su desempeño académico y profesional. La tercera es el reconocer la figura del docente como un mediador emocional, el cual debe promover la autoobservación y el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante la autoevaluación emocional y el trabajo colaborativo y, por último, la cuarta propuesta consiste en considerar la progresividad en el desarrollo de las competencias emocionales en la aplicación de programas con este objetivo. Siguiendo el modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), se propone el diseño de sesiones que transiten desde el desarrollo de competencias como la conciencia y regulación emocional, hacia un trabajo más complejo orientado hacia las competencias sociales, para la vida y el bienestar, con el objetivo facilitar el autoconocimiento emocional y la toma de decisiones. De esta forma los y las estudiantes tendrán más posibilidades de ajustar sus competencias emocionales, conforme a sus vivencias tanto profesionales como personales.

Estas sugerencias responden a la necesidad de generar las condiciones necesarias para que los futuros docentes identifiquen los factores que influyen en el desarrollo de su competencia emocional y diseñen estrategias que favorezcan su aprendizaje (García *et al.*, 2022).

No obstante, el estudio no está exento de limitaciones siendo la más destacable la duración a largo plazo de la intervención, lo que dificulta aislar los factores externos que podrían influir también en la satisfacción que el alumnado ha mostrado con el aprendizaje. Como futura línea de investigación, se visualiza incorporar registros más personales durante el desarrollo de la intervención, como cuadernos o diarios emocionales, que ayuden a rescatar las percepciones, además del grupo participante en los focus group, de todo el alumnado participante en el programa de Educación Física emocional.

5. Conclusiones

En conclusión, los resultados del programa de Educación Física emocional inducen a percibir un impacto positivo en la satisfacción con el aprendizaje de los futuros docentes. El hecho de que el alumnado haya destacado que a lo largo de la intervención ha desarrollado herramientas emocionales que han mejorado su rendimiento académico, así como su actitud hacia el aprendizaje y sus relaciones interpersonales con compañeros/as y docentes muestra una línea de trabajo que contribuye a una proyección favorable hacia su desempeño profesional.

Financiación

Esta investigación está vinculada al grupo de investigación ERRONKA (Proyecto GIU21/047) de la Universidad del País Vasco, desarrollado en colaboración con el grupo LURAWI (Decreto Exento N°1240/2019) de la Universidad de Antofagasta, Chile. Ayudas económicas recibidas de los «Proyectos de Innovación en Docencia 2022», Decreto Exento N°907 del 05/10/2022 Universidad de Antofagasta

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., Díez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., y Rodríguez-Romo, G. (2019). Actividad física e inteligencia emocional entre estudiantes universitarios: un estudio correlacional. *BMC Public Health*, 19(1), 12-41. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7576-5>
- Ain, N., Munir, M., y Suneel, I. (2021). Role of emotional intelligence and grit in life satisfaction. *Heliyon*, 7(4), e06829. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06829>
- Bisquerra, R., y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Castillo, M., Romero, E., y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., y López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

- Elizondo, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*, 19, 37-42. <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.19.003>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e39. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, E., Mayorga, M., Guillermo-Gómez, F., y Sepúlveda, M. (2022). Predicción de la competencia emocional en futuros profesores de educación a través de un modelo de regresión logística múltiple y árboles de clasificación. *Aula Abierta*, 51(3), 303-310. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.303-310>
- González-Mayorga, H., y Rodríguez, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula Abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., y Alonso, J. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts Educación Física y Deportes*, 34(134), 20-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- López-López, V., y Lagos San Martín, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 578-587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- López, S., Zurita, F., Ubago, J., y González, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos*, 42, 636-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86448>
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en Educación Física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes García, y M. Bellido Pérez (Coords.), *La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas: libro de actas* [1º Congreso Europeo de Educación Física FIEP] (pp. 3-17). Diputación Provincial de Cáceres, Institución Cultural El Brocense.
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología Unemi*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Inde.
- Puertas-Molero, P., Ubago, J., Moreno, R., Padial, R., Martínez, M., y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29, 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras, M., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial al participar en un proyecto de indagación de aula? Ápice. *Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>
- Salinas-González, N. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. *Revista UniNorte de Medicina y Ciencias de la Salud*, 9, 131-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110728>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.515181>
- Sánchez-Márquez, N. (2019). *Sensación y percepción: una revisión conceptual* (Generación de contenidos impresos N° 12). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>
- Sánchez-Villena, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 79, 75-83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>
- Tong, A., Sainsbury, P., y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus group. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valiente, C., Arguedas, M., Marcos, R., y Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.385-394>
- Van, T., Thi, K., y Thi, H. (2020). Data survey on the factors affecting students' satisfaction and academic performance among private universities in Vietnam. *Data in Brief*, 33, art. 106357. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106357>