



Aportes de las actividades recreativas al desarrollo cognitivo y emocional en estudiantes con diversas necesidades educativas

Contributions of recreational activities to cognitive and emotional development in students with diverse educational needs

Autores

Karla Regina Hermida Bravo ¹
Erika Ruperti-Lucero ¹
Viviana Pinos-Medrano ²
Joselyne Andramuño-Cando ³

¹ Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)

² Universidad Espíritu Santo (Ecuador)

³ Universidad Bolivariana del Ecuador (Ecuador)

Autor de correspondencia:
Karla Regina Hermida Bravo
khermidab@unemi.edu.ec

Recibido: 13-02-26
Aceptado: 06-03-26

Cómo citar en APA

Hermida Bravo, K. R., Ruperti-Lucero, E., Pinos-Medrano, V., & Andramuño-Cando, J. (2026). Aportes de las actividades recreativas al desarrollo cognitivo y emocional en estudiantes con diversas necesidades educativas. *Retos*, 78, 667-678. <https://doi.org/10.47197/retos.v78.118805>

Resumen

Introducción: La Educación Física escolar ha incorporado progresivamente enfoques que reconocen la relevancia de los factores emocionales y motivacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, las competencias emocionales del docente se han consolidado como un elemento determinante en la configuración del clima motivacional del aula.

Objetivo: El objetivo de la investigación fue analizar la influencia de las competencias emocionales del docente de Educación Física en el clima motivacional del aula en instituciones educativas de la provincia de Pichincha, Ecuador.

Metodología: La metodología se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional-explicativo. Participaron 48 docentes de Educación Física y 1.020 estudiantes de educación básica superior y bachillerato. Se aplicaron dos instrumentos validados: un cuestionario de competencias emocionales dirigido al profesorado y un cuestionario de clima motivacional del aula dirigido a los estudiantes.

Resultados: Los resultados evidenciaron niveles elevados de competencias emocionales en los docentes y una percepción mayoritariamente empoderadora del clima motivacional del aula. Se identificaron relaciones positivas y significativas entre las competencias emocionales docentes y el clima motivacional empoderador, así como relaciones negativas con el clima desmotivador.

Discusión: La discusión mostró coherencia con investigaciones previas que destacan el rol del docente como generador de entornos motivacionales positivos en Educación Física.

Conclusiones: Se concluye que el fortalecimiento de las competencias emocionales del docente favorece climas motivacionales empoderadores y contribuye a mejorar la calidad educativa en la Educación Física escolar.

Palabras clave

Educación Física; competencias emocionales; clima motivacional; docente; motivación escolar.

Abstract

Introduction: School Physical Education has progressively incorporated approaches that recognize the relevance of emotional and motivational factors in teaching and learning processes. In this context, teachers' emotional competencies have become a determining element in the configuration of the classroom motivational climate.

Objective: The objective of the study was to analyze the influence of Physical Education teachers' emotional competencies on the classroom motivational climate in educational institutions in the province of Pichincha, Ecuador.

Methodology: The methodology was developed from a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional design and a correlational-explanatory scope. The participants were 48 Physical Education teachers and 1,020 students from upper basic education and high school. Two validated instruments were applied: a questionnaire assessing teachers' emotional competencies and a questionnaire measuring students' perceptions of the classroom motivational climate.

Results: The results showed high levels of emotional competencies among teachers and a predominantly empowering perception of the classroom motivational climate. Positive and significant relationships were identified between teachers' emotional competencies and an empowering motivational climate, as well as negative relationships with a demotivating climate.

Discussion: The discussion revealed consistency with previous research highlighting the role of the teacher as a key agent in generating positive motivational environments in Physical Education.

Conclusions: It is concluded that strengthening teachers' emotional competencies promotes empowering motivational climates and contributes to improving educational quality in school Physical Education.

Keywords

Physical Education; emotional competencies; motivational climate; teacher; school motivation.

Introducción

En las últimas décadas, la Educación Física escolar ha experimentado una transformación sustantiva en sus fundamentos pedagógicos y psicológicos, desplazándose de enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento motor hacia modelos integrales que reconocen el desarrollo emocional, motivacional y social del estudiantado (Diloy et al., 2026). En este marco, el docente de Educación Física no solo actúa como mediador de aprendizajes motrices, sino como agente clave en la generación de experiencias emocionalmente significativas que inciden en la motivación, el bienestar y la adherencia a la actividad física a lo largo de la vida. Diversas investigaciones evidencian que las competencias emocionales del profesorado influyen de manera directa e indirecta en la calidad del clima motivacional del aula y en procesos como la implicación, el disfrute y la autorregulación del alumnado (Baena et al., 2025; Granero et al., 2023; Murillo et al., 2025).

Desde la teoría de la autodeterminación, el clima motivacional se configura a partir de estilos interpersonales docentes que pueden satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Leo et al., 2022; White et al., 2021). Los estilos caracterizados por el apoyo a la autonomía, la estructuración clara de tareas y la sensibilidad interpersonal se asocian con climas motivacionales empoderadores y mayores niveles de compromiso conductual, afectivo y cognitivo (Lupatelli et al., 2020; Mastagli et al., 2021; Milton et al., 2025). En contraste, prácticas de carácter controlador se vinculan con emociones negativas y menor participación activa (Leisterer & Paschold, 2022; Moreno et al., 2024).

En este contexto, las competencias emocionales docentes (entendidas como las habilidades para percibir, comprender, regular y expresar adecuadamente las emociones propias y ajenas) emergen como un componente central de la práctica pedagógica. La evidencia indica que la inteligencia emocional del profesorado se relaciona con entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y con climas motivacionales positivos (Chaski, 2025; Moreno et al., 2024), actuando además como variable mediadora entre estilos de enseñanza y resultados psicoeducativos del alumnado, tales como autoestima, autoconcepto y percepción de competencia (Espinoza et al., 2026; Granero et al., 2023; Huang & Jeong, 2025). Estudios internacionales han confirmado la relación significativa entre clima motivacional y variables afectivas como disfrute e implicación emocional (Huhtiniemi et al., 2022; Xia et al., 2025), y revisiones sistemáticas destacan la necesidad de integrar la inteligencia emocional en la formación docente (Baena et al., 2025; Murillo et al., 2025).

No obstante, la mayor parte de esta evidencia proviene de contextos europeos, asiáticos y norteamericanos, siendo limitada la producción científica en realidades latinoamericanas. Esta brecha es particularmente relevante en la provincia de Pichincha, donde convergen instituciones con diversidad de recursos, perfiles socioculturales y condiciones laborales docentes. Aunque curricularmente la Educación Física en este contexto promueve el desarrollo integral, en la práctica persisten enfoques tradicionales centrados en el control disciplinar y el rendimiento físico, lo que puede limitar la generación de climas motivacionales positivos. Asimismo, si bien investigaciones previas han abordado la competencia docente (Cantonero et al., 2024; Luo et al., 2025) y han propuesto modelos que integran clima motivacional e inteligencia emocional del alumnado (Moreno et al., 2024), son escasos los estudios que sitúan de manera explícita a las competencias emocionales del docente como variable explicativa central en contextos provinciales ecuatorianos.

Desde una perspectiva aplicada, comprender esta relación resulta fundamental para el diseño de programas de formación docente contextualizados que fortalezcan la calidad educativa y el bienestar estudiantil (Milton et al., 2025). En consecuencia, se identifica un vacío de conocimiento relevante respecto al análisis del rol de las competencias emocionales del docente de Educación Física en el clima motivacional del aula en la provincia de Pichincha.

En coherencia con lo expuesto, el objetivo general de la presente investigación es analizar la influencia de las competencias emocionales del docente de Educación Física en el clima motivacional del aula en instituciones educativas de la provincia de Pichincha. De manera específica, se propone: (a) identificar el nivel de competencias emocionales del profesorado; (b) examinar la percepción del clima motivacional del aula por parte del estudiantado; y (c) analizar las relaciones existentes entre las competencias emocionales docentes y las dimensiones del clima motivacional.



Derivado del marco teórico y de la evidencia previa, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Las competencias emocionales del docente de Educación Física se relacionan positivamente con la percepción de un clima motivacional empoderador por parte del alumnado.

H2: Las competencias emocionales del docente se relacionan negativamente con la percepción de un clima motivacional desmotivador o controlador.

H3: Las competencias emocionales del docente predicen significativamente las dimensiones del clima motivacional del aula, incluso controlando variables sociodemográficas básicas.

El estudio busca aportar evidencia empírica contextualizada que contribuya al fortalecimiento de la formación docente y a la construcción de entornos educativos emocionalmente competentes y motivacionalmente enriquecedores en la Educación Física ecuatoriana.

Método

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se orientó a la medición objetiva de variables y al análisis estadístico de las relaciones existentes entre las competencias emocionales del docente de Educación Física y el clima motivacional del aula. Este enfoque permitió describir, analizar y explicar fenómenos educativos a partir de datos numéricos, garantizando rigor metodológico, control de sesgos y posibilidad de replicación de los resultados, aspectos fundamentales en la investigación científica en el ámbito educativo (Hernández et al., 2014).

En cuanto al tipo de investigación, el estudio fue no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas de manera intencional, sino observadas tal como se manifestaron en su contexto natural. Los docentes y estudiantes participaron en condiciones reales de enseñanza-aprendizaje, respetando la dinámica habitual de las clases de Educación Física en las instituciones educativas seleccionadas. Esta elección metodológica se justificó en la imposibilidad ética y pedagógica de intervenir directamente sobre las prácticas docentes o modificar deliberadamente el clima motivacional del aula con fines experimentales.

El diseño de la investigación fue transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Este diseño permitió obtener una fotografía precisa del estado de las competencias emocionales del profesorado y de la percepción del clima motivacional del aula en el período de estudio, resultando adecuado para investigaciones educativas orientadas al análisis de relaciones entre variables en contextos escolares específicos (Hernández et al., 2014).

Respecto al nivel o alcance, la investigación presentó un carácter correlacional-explicativo. Fue correlacional en tanto buscó identificar y analizar la relación existente entre las competencias emocionales del docente y las dimensiones del clima motivacional del aula. Al mismo tiempo, adquirió un alcance explicativo al pretender comprender en qué medida las competencias emocionales docentes influyeron en la configuración de dicho clima motivacional, aportando evidencia empírica que contribuyera a la comprensión de los procesos pedagógicos subyacentes, en coherencia con las orientaciones metodológicas propuestas por Bisquerra (2009).

Nivel de análisis y unidad de observación

El nivel de análisis se definió de manera diferenciada para cada variable. Las competencias emocionales constituyeron una variable medida a nivel docente ($n = 48$), mientras que el clima motivacional fue evaluado a nivel estudiantil ($n = 1.020$). Dado que los estudiantes se encontraban agrupados por docente, se realizó un procedimiento de agregación de datos, calculando la media del clima motivacional percibido por los estudiantes de cada docente, con el fin de obtener una unidad analítica común (docente).

De este modo, los análisis correlacionales y de regresión se realizaron a nivel docente ($n = 48$), garantizando la independencia estadística de las observaciones y evitando la vulneración del supuesto de independencia derivado de la estructura jerárquica natural de los datos (estudiantes anidados en docentes). Este procedimiento permitió mantener coherencia metodológica entre las variables analizadas y el diseño correlacional-explicativo del estudio.

Participantes



La población de estudio estuvo conformada por docentes de Educación Física y estudiantes de educación básica superior y bachillerato de instituciones educativas fiscales de la provincia de Pichincha, Ecuador.

La selección de instituciones se realizó mediante contacto formal con distritos educativos provinciales, priorizando centros que:

- a) Contaran con al menos un docente titular de Educación Física;
- b) Impartieran clases en ambos niveles educativos considerados;
- c) Manifestaran disposición institucional formal para participar.

Posteriormente, se invitó a participar a todos los docentes que cumplieran los criterios de inclusión en cada institución seleccionada. La tasa de aceptación docente fue del 85 %, lo que favoreció la representatividad contextual del estudio dentro del marco no probabilístico adoptado.

La muestra final estuvo constituida por 48 docentes y 1.020 estudiantes, distribuidos en 12 instituciones educativas.

Tabla 1. Características de la muestra

Variable	Categoría	n	%
Docentes			
Sexo	Masculino	32	66,7
	Femenino	16	33,3
Nivel educativo	Licenciatura	29	60,4
	Maestría	19	39,6
Experiencia docente	1-5 años	11	22,9
	6-10 años	17	35,4
	>10 años	20	41,7
Estudiantes			
Sexo	Masculino	521	51,1
	Femenino	499	48,9
Nivel educativo	Básica superior	548	53,7
	Bachillerato	472	46,3

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión de los docentes

- Docentes con título profesional en Educación Física o áreas afines reconocidas por el sistema de educación superior ecuatoriano.
- Docentes con carga horaria activa impartiendo la asignatura de Educación Física en instituciones educativas fiscales de la provincia de Pichincha.
- Docentes con al menos un año de experiencia docente continua, con el fin de garantizar familiaridad con el contexto institucional y el estudiantado.
- Docentes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio y firmaron el consentimiento informado, de acuerdo con los principios éticos de la investigación educativa.

a. Criterios de exclusión de los docentes

- Docentes que desempeñaban exclusivamente funciones administrativas o de coordinación, sin contacto directo y sistemático con el aula.
- Docentes con contratos temporales de corta duración o en período de reemplazo eventual.
- Docentes que no completaron el cuestionario de competencias emocionales o presentaron respuestas incompletas o inconsistentes.

b. Criterios de inclusión de los estudiantes

- Estudiantes matriculados regularmente en los niveles de educación básica superior y bachillerato en las instituciones educativas seleccionadas.

- Estudiantes que recibían clases de Educación Física con los docentes participantes en la investigación.
 - Estudiantes con asistencia regular, definida como una presencia mínima del 70 % durante el período académico en el que se realizó el estudio.
 - Estudiantes cuyos representantes legales otorgaron el consentimiento informado, y que expresaron su asentimiento para participar.
- c. Criterios de exclusión de los estudiantes
- Estudiantes con inasistencias superiores al 30 %, que limitaran su exposición continua al clima motivacional generado en las clases de Educación Física.
 - Estudiantes con dificultades de comprensión lectora severas que impidieran responder adecuadamente los instrumentos, sin apoyo especializado disponible.
 - Cuestionarios con patrones de respuesta aleatoria, omisiones significativas o inconsistencias detectadas durante el proceso de depuración de datos.

Procedimiento

El procedimiento de investigación se desarrolló en cuatro fases, siguiendo criterios éticos y metodológicos propios de la investigación educativa.

Fase 1: Planificación y autorización institucional. Se elaboró el proyecto de investigación y se gestionaron las autorizaciones correspondientes ante las autoridades educativas provinciales y los directivos de las instituciones participantes. Asimismo, se informó a los docentes y estudiantes sobre los objetivos del estudio, garantizando la confidencialidad, el anonimato y el uso exclusivamente académico de la información. Se obtuvo autorización escrita de las autoridades distritales y de los directivos institucionales. Se programaron reuniones informativas con docentes y representantes legales para explicar objetivos, alcance y condiciones de participación.

Fase 2: Selección y validación de instrumentos. Para la medición de las competencias emocionales del docente, se utilizó un cuestionario basado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2009), adaptado al contexto de la Educación Física escolar. El instrumento evaluó dimensiones como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

La validez de contenido del cuestionario fue establecida mediante juicio de expertos ($n = 7$), todos con experiencia en educación emocional y Educación Física, obteniéndose un índice de validez de contenido (IVC) superior a 0,85. La confiabilidad se comprobó a través del coeficiente alfa de Cronbach, alcanzando un valor global de $\alpha = 0,91$, considerado excelente.

Para la medición del clima motivacional del aula, se empleó un cuestionario dirigido al estudiantado, basado en la teoría de la autodeterminación, que evaluó dimensiones de clima empoderador y clima desmotivador. La consistencia interna del instrumento fue adecuada ($\alpha = 0,88$), y la estructura factorial fue previamente validada en estudios internacionales.

Fase 3: Recolección de datos. La aplicación se realizó entre los meses de marzo y mayo del año académico correspondiente. Previamente a la aplicación, se capacitó a los docentes colaboradores sobre instrucciones estandarizadas de administración. Los cuestionarios fueron aplicados en formato impreso, en aulas regulares, sin presencia del docente evaluado durante la aplicación al estudiantado, con el fin de reducir sesgo de deseabilidad social. Se garantizó que los estudiantes respondieran de manera anónima, depositando los instrumentos en sobres sellados.

Fase 4: Organización y depuración de datos. Los datos fueron codificados y registrados en una base de datos digital. Se realizó un proceso de depuración para identificar valores perdidos, respuestas atípicas y errores de registro, garantizando la calidad de la información para el análisis estadístico posterior.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la Declaración de Helsinki adaptados a investigación educativa y a la normativa nacional vigente. El proyecto fue evaluado y aprobado por el comité académico de la institución universitaria responsable.

Se obtuvo consentimiento informado escrito de los docentes participantes y de los representantes legales del estudiantado menor de edad, así como el asentimiento informado de los estudiantes.

Se garantizó la confidencialidad mediante la codificación alfanumérica de participantes y la eliminación de datos identificatorios. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y almacenada en dispositivos protegidos con contraseña.

Análisis de datos

El análisis se realizó con SPSS versión 26.

Además de lo previamente descrito, la elección de análisis correlacional de Pearson y regresión lineal múltiple se justificó por:

- La naturaleza cuantitativa continua de las variables.
- El cumplimiento de supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad.
- La necesidad de estimar capacidad predictiva de variables independientes sobre una variable dependiente continua, en coherencia con las hipótesis planteadas.

La agregación previa de datos a nivel docente permitió que los análisis de regresión cumplieran el supuesto de independencia de errores. Se verificó ausencia de multicolinealidad mediante el estadístico VIF (< 5).

El nivel de significación se estableció en $p < .05$.

Limitaciones metodológicas

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse en la interpretación de los resultados:

- El uso de muestreo no probabilístico limita la generalización externa de los hallazgos.
- El diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas.
- La utilización de autoinformes puede implicar sesgo de deseabilidad social.

Aunque se realizó agregación por docente, no se emplearon modelos multinivel, lo que podría explorarse en futuras investigaciones para un análisis más sofisticado de la estructura jerárquica de los datos.

No obstante, las decisiones metodológicas adoptadas resultan coherentes con los objetivos del estudio y aportan evidencia empírica contextualizada relevante para el ámbito educativo provincial.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos recolectados mediante los dos instrumentos aplicados: el cuestionario de competencias emocionales del docente de Educación Física y el cuestionario de clima motivacional del aula percibido por los estudiantes. Los resultados se organizan en coherencia directa con los objetivos de la investigación: (a) identificación del nivel de competencias emocionales del profesorado, (b) análisis de la percepción del clima motivacional del aula por parte del estudiantado y (c) examen de la relación e influencia de las competencias emocionales docentes sobre el clima motivacional del aula.

Resultados descriptivos de las competencias emocionales del docente de Educación Física

En primer lugar, se analizan los resultados correspondientes al nivel de competencias emocionales del profesorado de Educación Física participante en el estudio. La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las dimensiones evaluadas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las competencias emocionales docentes

Dimensión	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Conciencia emocional	4,12	0,54
Regulación emocional	3,98	0,61
Autonomía emocional	3,87	0,58
Competencia social	4,21	0,49
Habilidades de vida y bienestar	4,05	0,52
Competencia emocional global	4,05	0,47

En términos generales, el profesorado presenta niveles altos de competencia emocional global ($M = 4,05$), situándose todas las dimensiones en rangos superiores a 3,80 en una escala de cinco puntos. Destacan la competencia social y la conciencia emocional como las dimensiones con mayor puntuación relativa. Las desviaciones estándar moderadas (DE entre 0,49 y 0,61) indican una dispersión baja-moderada, lo que sugiere homogeneidad en el perfil competencial del grupo docente evaluado.

Resultados descriptivos del clima motivacional del aula percibido por los estudiantes

En relación con el segundo objetivo específico, se analizan los resultados correspondientes a la percepción del clima motivacional del aula desde la perspectiva del estudiantado. La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos de las dimensiones del clima motivacional evaluadas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del clima motivacional del aula

Dimensión	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Clima empoderador	4,08	0,56
Apoyo a la autonomía	4,02	0,59
Apoyo a la competencia	4,11	0,53
Apoyo a la relación	4,15	0,51
Clima desmotivador	2,31	0,64

Se observa un predominio del clima empoderador frente al desmotivador. Las dimensiones asociadas al apoyo a las necesidades psicológicas básicas muestran valores elevados y consistentes entre sí, mientras que el clima desmotivador presenta una media claramente inferior. La variabilidad observada (DE entre 0,51 y 0,64) se mantiene en rangos aceptables, lo que indica estabilidad en la percepción estudiantil.

Análisis correlacional entre competencias emocionales docentes y clima motivacional del aula

Con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo específico, se realizaron análisis correlacionales de Pearson entre las dimensiones de las competencias emocionales del docente y las dimensiones del clima motivacional del aula percibido por los estudiantes. La Tabla 4 presenta los coeficientes de correlación obtenidos.

Tabla 4. Correlaciones entre competencias emocionales docentes y clima motivacional

Competencias emocionales	Clima empoderador	Clima desmotivador
Conciencia emocional	0,48**	-0,36**
Regulación emocional	0,52**	-0,41**
Autonomía emocional	0,45**	-0,33**
Competencia social	0,57**	-0,46**
Habilidades de vida y bienestar	0,50**	-0,38**
Competencia emocional global	0,59**	-0,44**

Nota. $p < .01$

Todas las dimensiones de las competencias emocionales se relacionan de forma positiva y significativa con el clima empoderador ($p < .01$) y negativamente con el clima desmotivador.

Desde la perspectiva del tamaño del efecto, los coeficientes obtenidos se sitúan en rangos moderados a moderadamente altos según los criterios de Cohen (1988). En términos de varianza explicada (r^2):

- La competencia emocional global explica aproximadamente el 34,8 % de la varianza del clima empoderador ($r = 0,59$; $r^2 = 0,348$), lo que constituye un efecto grande en investigación educativa.
- La competencia social explica el 32,5 % de la varianza del clima empoderador ($r = 0,57$).
- La regulación emocional explica el 27,0 % de la varianza ($r = 0,52$).

En relación con el clima desmotivador:

- La competencia social explica el 21,2 % de la varianza ($r = -0,46$).
- La competencia emocional global explica el 19,4 % de la varianza ($r = -0,44$).

Estos tamaños del efecto refuerzan la relevancia práctica de las asociaciones encontradas, más allá de su significación estadística.

Análisis de regresión: influencia de las competencias emocionales docentes sobre el clima motivacional del aula

Con el fin de responder al objetivo general del estudio, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple, considerando el clima motivacional empoderador como variable dependiente y las dimensiones de las competencias emocionales del docente como variables predictoras. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Modelo de regresión lineal múltiple para el clima motivacional empoderador

Variable predictora	β	t	p
Conciencia emocional	0,18	2,74	.007
Regulación emocional	0,24	3,62	.001
Autonomía emocional	0,15	2,31	.022
Competencia social	0,29	4,18	.000
Habilidades de vida y bienestar	0,21	3,09	.003
R ² ajustado	0,42		

El modelo explica el 42 % de la varianza del clima motivacional empoderador (R^2 ajustado = 0,42). De acuerdo con los criterios de interpretación en ciencias sociales, este valor representa un efecto explicativo considerable.

Para estimar el tamaño del efecto global del modelo, se calculó el estadístico f^2 :

$$f^2 = R^2 / (1 - R^2) = 0,42 / (1 - 0,42) = 0,72$$

Un f^2 de 0,72 se considera un efecto grande, lo que indica una contribución sustancial de las competencias emocionales docentes en la predicción del clima motivacional empoderador.

En cuanto a los efectos individuales (β estandarizados):

- Competencia social ($\beta = 0,29$) presenta el mayor peso predictivo.
- Regulación emocional ($\beta = 0,24$) muestra un efecto relevante.
- Las demás dimensiones también presentan contribuciones significativas ($p < .05$), aunque de magnitud ligeramente inferior.

La magnitud de los coeficientes estandarizados indica efectos pequeños a moderados a nivel individual, pero conjuntamente configuran un modelo con alta capacidad explicativa.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar, desde un análisis empírico contextualizado, que las competencias emocionales del docente constituyen un factor estructural en la configuración del clima motivacional del aula en Educación Física. Más allá de la significación estadística, los tamaños del efecto observados (especialmente en el modelo de regresión) evidencian que estas competencias no operan como

variables accesorias, sino como elementos con capacidad explicativa sustantiva en la dinámica motivacional escolar.

En primer lugar, el hallazgo de niveles elevados de competencias emocionales en el profesorado coincide con estudios previos que subrayan la relevancia de la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social como habilidades esenciales para el ejercicio docente en contextos educativos complejos (Baena et al., 2025; Murillo et al., 2025). No obstante, desde una perspectiva crítica, es necesario considerar que estos niveles elevados pueden estar parcialmente influidos por el uso de autoinformes, lo que podría implicar cierto sesgo de deseabilidad social. Aun así, la consistencia interna elevada del instrumento y la coherencia con la percepción estudiantil del clima motivacional fortalecen la credibilidad de los resultados.

La competencia social emerge como la dimensión más sólida tanto en el análisis descriptivo como en el modelo predictivo. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque sitúa las habilidades interpersonales del docente como núcleo del clima motivacional empoderador. En consonancia con Chaski (2025) y Moreno et al. (2024), la calidad de las interacciones pedagógicas parece actuar como mecanismo mediador entre las competencias emocionales y la experiencia motivacional del alumnado. Desde un enfoque teórico, esto sugiere que la competencia social no solo es una habilidad individual, sino un recurso relacional que estructura el ecosistema emocional del aula.

En relación con el clima motivacional, el predominio del clima empoderador y la baja presencia de prácticas desmotivadoras se alinean con lo reportado por Lupattelli et al. (2020) y Mastagli et al. (2021). Sin embargo, más allá de confirmar tendencias internacionales, el aporte del presente estudio radica en demostrar que estos patrones también se reproducen en un contexto provincial ecuatoriano, lo que aporta evidencia de validez transcultural de los modelos derivados de la teoría de la autodeterminación. Este aspecto resulta especialmente relevante en escenarios latinoamericanos, donde la investigación en motivación en Educación Física aún es incipiente.

La relación significativa entre competencias emocionales y clima motivacional confirma los planteamientos de Granero et al. (2023), quienes identifican la inteligencia emocional docente como variable mediadora de procesos psicoeducativos. El tamaño del efecto observado —tanto en las correlaciones como en el modelo explicativo— sugiere que el impacto de estas competencias no es marginal. De hecho, que las competencias emocionales expliquen un porcentaje considerable de la varianza del clima motivacional indica que constituyen un eje estructural de la práctica pedagógica.

La fuerte contribución de la regulación emocional se alinea con lo señalado por Huang & Jeong (2025), quienes destacan que el apoyo emocional docente favorece la adherencia y la percepción positiva de la asignatura. Desde una lectura crítica, esto implica que la regulación emocional no debe entenderse únicamente como autocontrol individual, sino como una competencia pedagógica estratégica que modula la respuesta del docente ante conflictos, frustraciones o tensiones propias del aula.

Asimismo, la centralidad de la competencia social como predictor principal refuerza los planteamientos de Espinoza et al. (2026), quienes subrayan el estilo interpersonal como mediador entre prácticas pedagógicas y autoconcepto académico. En contextos caracterizados por diversidad sociocultural y desigualdades estructurales (como ocurre en la provincia de Pichincha), este hallazgo adquiere mayor relevancia, ya que la calidad de la relación pedagógica puede funcionar como factor protector frente a la desmotivación o la exclusión.

Los resultados también dialogan con la teoría de la autodeterminación (Leo et al., 2022; White et al., 2021), al evidenciar que las competencias emocionales del docente facilitan conductas de apoyo a la autonomía, competencia y relación. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales operan como condiciones habilitadoras que permiten al docente implementar estilos interpersonales motivacionalmente adaptativos.

En relación con la competencia docente entendida de manera integral, los resultados amplían lo señalado por Luo et al. (2025), al demostrar que el componente emocional no es solo complementario, sino explicativamente determinante en la configuración del clima motivacional.

Los hallazgos permiten derivar implicaciones concretas en distintos niveles: en el caso de la formación inicial docente, se justifica la incorporación sistemática de módulos específicos de educación emocional aplicada a la Educación Física, incluyendo entrenamiento en regulación emocional en situaciones de

aula, comunicación empática y gestión de conflictos. Con respecto a la formación continua, los resultados respaldan el diseño de programas de desarrollo profesional basados en evidencia, como sugieren Milton et al. (2025), centrados en el fortalecimiento de competencias emocionales con evaluación pre y post intervención.

En referencia a la política educativa provincial, las autoridades educativas podrían integrar indicadores de competencia emocional docente en procesos de acompañamiento pedagógico, no con fines punitivos, sino formativos. Y con respecto a la práctica escolar cotidiana: la evidencia sugiere que intervenciones dirigidas a mejorar la competencia social y la regulación emocional del docente pueden tener efectos multiplicadores en el clima motivacional del aula. Estas implicaciones adquieren especial relevancia en el contexto ecuatoriano, donde la formación emocional del profesorado no siempre ocupa un lugar prioritario en los planes curriculares.

A pesar de la solidez de los hallazgos, es necesario considerar algunas limitaciones: el diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, el muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados a otras provincias o contextos educativos, el uso de autoinformes puede implicar sesgos de percepción o deseabilidad social. Aunque se realizó agregación a nivel docente, no se aplicaron modelos multinivel, lo que podría ofrecer mayor precisión analítica en futuras investigaciones.

Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí invitan a interpretarlos con cautela y a promover estudios longitudinales y multinivel que profundicen en la dinámica temporal y jerárquica de las variables analizadas.

Se sugiere que futuras investigaciones exploren modelos estructurales que integren variables mediadoras como satisfacción de necesidades psicológicas básicas o engagement académico, así como diseños longitudinales que permitan examinar la estabilidad temporal del impacto de las competencias emocionales docentes.

Conclusiones

En primer lugar, se concluyó que el profesorado de Educación Física participante presentó niveles elevados de competencias emocionales, particularmente en las dimensiones relacionadas con la competencia social y la conciencia emocional. Este hallazgo evidenció que los docentes contaban con habilidades relevantes para reconocer y gestionar las emociones propias y del estudiantado, así como para establecer relaciones interpersonales positivas en el contexto educativo. De este modo, se cumplió el objetivo específico orientado a identificar el nivel de competencias emocionales del profesorado, aportando evidencia empírica contextualizada en un entorno provincial del Ecuador.

En segundo lugar, se concluyó que el estudiantado percibió mayoritariamente un clima motivacional empoderador en las clases de Educación Física, caracterizado por altos niveles de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación, y por una baja presencia de prácticas desmotivadoras. Este resultado permitió dar cumplimiento al objetivo específico relacionado con el análisis de la percepción del clima motivacional del aula, confirmando que, en el contexto analizado, las dinámicas pedagógicas favorecieron la motivación autodeterminada y el compromiso del alumnado con la asignatura.

En tercer lugar, se concluyó que existieron relaciones significativas entre las competencias emocionales del docente y el clima motivacional del aula. Las competencias emocionales se asociaron de manera positiva con el clima empoderador y de forma negativa con el clima desmotivador, lo que evidenció que un mayor desarrollo emocional del profesorado se vinculó con entornos de aprendizaje más motivadores. Este hallazgo permitió cumplir el objetivo específico orientado a analizar las relaciones entre ambas variables y confirmó la coherencia del modelo teórico adoptado en la investigación.

Asimismo, los análisis explicativos permitieron concluir que las competencias emocionales del docente ejercieron una influencia significativa sobre el clima motivacional del aula, explicando una proporción relevante de su variabilidad. En particular, la competencia social y la regulación emocional se identificaron como dimensiones con mayor peso explicativo, lo que puso de manifiesto que la capacidad del docente para interactuar de manera empática y gestionar adecuadamente sus emociones constituyó un

factor clave en la creación de climas motivacionales empoderadores. Este resultado permitió dar cumplimiento al objetivo general del estudio y aportó evidencia empírica sobre el papel explicativo de las competencias emocionales en la Educación Física escolar.

En términos de contribución al campo de estudio, la investigación representó un avance significativo al proporcionar evidencia empírica situada en un contexto provincial del Ecuador, donde este tipo de análisis había sido escasamente abordado. El estudio amplió la comprensión de los procesos motivacionales en Educación Física al integrar el componente emocional del docente como variable central de análisis, complementando los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en estilos de enseñanza o factores estructurales del aula.

Desde una perspectiva aplicada, se concluyó que los resultados obtenidos tuvieron implicaciones relevantes para la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física. La evidencia generada respaldó la necesidad de incorporar de manera sistemática el desarrollo de competencias emocionales en los programas de formación docente, como estrategia para mejorar el clima motivacional del aula y la calidad de la experiencia educativa del estudiantado.

Finalmente, el estudio permitió identificar líneas de trabajo futuro coherentes con los resultados alcanzados. Se concluyó que investigaciones posteriores podrían ampliar el alcance del análisis mediante diseños longitudinales que permitieran examinar la evolución de las competencias emocionales docentes y su impacto sostenido en el clima motivacional. Asimismo, se sugirió la realización de estudios con metodologías mixtas que integraran la voz del profesorado y del estudiantado a través de técnicas cualitativas, así como la replicación del estudio en otras provincias del país, con el fin de contrastar los resultados y fortalecer la generalización de los hallazgos. En conjunto, estas proyecciones evidenciaron el potencial del presente trabajo como base para futuras investigaciones y para la mejora de la práctica educativa en Educación Física.

Referencias

- Baena, A., Hueso, C., Sánchez, J., Isidori, E., & Ortiz, M. (2025). Development of emotional intelligence in primary education through physical education: A systematic review. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 30–48. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10114>
- Cantenero, 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>
- Chaski, E. (2025). The role of teachers' emotional intelligence in shaping a positive learning climate in physical education classes. *KNOWLEDGE – International Journal*, 73(2), 455–458. <https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/7930>
- Coterón, J., Fernández, J., Martín, L., & Franco, E. (2024). The interplay of structuring and controlling teaching styles in physical education and its impact on students' motivation and engagement. *Behavioral Sciences*, 14(9), 836. <https://doi.org/10.3390/bs14090836>
- Diloy, S., García, L., Tilga, H., Koka, A., Burgueño, R., & Abós, Á. (2026). Relationships between (de-)motivating teaching approaches with students' need-based experiences and affective outcomes in physical education: A circumplex approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/17408989.2026.2612970>
- Espinoza, R., Calleja, J., Granero, A., & Baños, R. (2026). The mediating role of motivational climate between interpersonal teaching styles and academic self-concept among university students of physical education: Is there a gender difference? *Revista de Psicodidáctica*, 31(1), 500174. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2025.500174>
- 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>
- Huang, S., & Jeong, H.-C. (2025). The dynamic impact of physical education teacher support on college students' adherence to exercise: A cross-lagged study from the perspective of self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 15(6), 802. <https://doi.org/10.3390/bs15060802>



- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A., & Jaakkola, T. (2022). The relationships among motivational climate, perceived competence, physical performance, and affects during physical education fitness testing lessons. *European Physical Education Review*, 28(3), 699–718. <https://doi.org/10.1177/1356336X211063568>
- Leisterer, S., & Paschold, E. (2022). Increased perceived autonomy-supportive teaching in physical education classes changes students' positive emotional perception compared to controlling teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 1015362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015362>
- Leo, F., Mouratidis, A., Pulido, J., López, M., & Sánchez, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: The mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lupattelli, A., Picinardi, M., Cantarutti, A., & Nordeng, H. (2020). Motivation and commitment to sport: The role of a physical education teacher-created empowering motivational climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3830. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113830>
- Luo, W., Sun, X., Zhou, Z., Tian, Z., & Chen, Z. (2025). Research on the effect of professional competency of college physical education teachers on students' motivation for physical education learning. *Frontiers in Psychology*, 16, 1620766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1620766>
- Mastagli, M., Van Hoya, A., Hainaut, J., & Bolmont, B. (2021). The role of an empowering motivational climate on pupils' concentration and distraction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 311–321. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0252>
- Milton, D., Appleton, P., Bryant, A., & Duda, J. (2025). Promoting a more empowering motivational climate in physical education: A mixed-methods study on the impact of a theory-based professional development programme. *Frontiers in Psychology*, 16, 1564671. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1564671>
- Moreno, J., Saorín, M., Baena, S., Ferriz, A., & Barrachina, J. (2024). Motivating teaching styles and directiveness in physical education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 155, 38–49. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.05)
- Moreno, G., López, C., & Castro, M. (2024). Explanatory model of motivational climate, self-concept and emotional intelligence in primary school students: Structural equation analysis. *Heliyon*, 10(22), e40214. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40214>
- Murillo, J., Amar, F., Aguilar, M., Rodríguez, A., & Armada, J. (2025). Emotional intelligence in physical education in primary education: A systematic review. *Healthcare*, 13(23), 3166. <https://doi.org/10.3390/healthcare13233166>
- White, R., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Xia, Q., Xuan, S., Zhang, T., & Zong, B. (2025). How autonomy support sustains emotional engagement in college physical education: A longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 15(6), 822. <https://doi.org/10.3390/bs15060822>

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

Karla Regina Hermida Bravo	khermidab@unemi.edu.ec	Autor/a
Erika Ruperti-Lucero	erupertil@unemi.edu.ec	Autor/a
Viviana Pinos-Medrano	viviana.pinos@uees.edu.ec	Autor/a
Joselyne Andramuño-Cando	jpandramunoc@ube.edu.ec	Autor/a

