

**MOTIVACIÓN Y DOCENCIA: FILOSOFÍA Y REALIDAD EN  
MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

MOTIVATION AND TEACHING: Philosophy and reality in physical education teachers.

**Mónica Borraz Fernández.**Universidad de León, España  
mborraz00@estudiantes.unileon.es <https://orcid.org/0009-0006-4365-7645>**Jorge de Juan Fernández.**Universidad de León, España  
jjuafo@unileon.es <https://orcid.org/0000-0002-6896-0097>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10073767>**RESUMEN**

La motivación es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los estudios que abordan los factores que inciden en el interés que los estudiantes muestran dentro del aula por las cuestiones académicas. Sin embargo, a menudo olvidamos que este elemento debe estar presente también en el profesorado. Si el docente ejerce su profesión desmotivado, es muy difícil que los discentes estén motivados. A través del presente estudio pretendemos significar la importancia de la motivación en la función docente. Para ello hemos realizado un estudio piloto, de carácter descriptivo, para conocer el grado de motivación que muestran los maestros de Educación Física y las causas que influyen en la misma. El estudio se concretó en los colegios de Educación Primaria de la ciudad de León (España). Los resultados mostraron que existe una buena regulación emocional entre este sector del claustro educativo, siendo los docentes más veteranos los que mejor saben afrontar los problemas que pueden desembocar en un grado de desmotivación. La implicación psicoeducativa con los alumnos y la promoción y compromiso profesional con la educación es uno de los factores que más motivados mantienen al profesorado encuestado. Por el contrario, aunque en baja medida, la presencia de alumnos con deficiencias psicomotrices exige una mayor autorregulación emocional en el docente a causa de la readaptación que tiene que hacer en sus clases de Educación Física.

**Palabras claves:** Motivación; enseñanza; profesor; educación física; emoción.

**ABSTRACT**

Motivation is a key element in the teaching-learning process. There are many studies that address the factors that affect the interest that students show in the classroom for academic issues. However, we often forget that this element must also be present in the teaching staff. If teachers are unmotivated in their profession, it is very difficult for students to be motivated. Through this study we intend to show the importance of motivation in the teaching profession. For this purpose, we have carried out a descriptive pilot study to determine the degree of motivation shown by Physical Education teachers and the causes that influence it. The study was carried out in primary schools in the city of León (Spain). The results showed that there is a good emotional regulation among this sector of the educational staff, being the most veteran teachers the ones who know better how to face the problems that can lead to a degree of demotivation. Psycho-educational involvement with students and professional promotion and commitment to education is one of the factors that most motivates the teachers surveyed. On the other hand, although to a lesser extent, the presence of students with psychomotor deficiencies requires greater emotional self-regulation in the teacher due to the readaptation he/she has to make in his/her Physical Education classes.

**Keywords:** Motivation; teaching; teacher; physical education; emotion.

RECIBIDO: 20/04/2023

ACEPTADO: 20/10/2023

## INTRODUCCIÓN

Con frecuencia se están publican- do estudios acerca de la motivación de los estudiantes y su correlación con el éxito académico. Sin duda nin- guna se trata de un factor esencial que es necesario abordar. Sin em- bargo, la literatura existente sobre la motivación que experimentan los doc- centes en el aula es más bien esca- sa. Resulta pues urgente y neces- ario examinar esta problemática a fin de establecer líneas prósperas para pensar estas cuestiones. La motiva- ción es un ingrediente esencial en el ámbito educativo, que no solo ha de estar presente en el proceso de aprendizaje para que este sea sig- nificativo, sino también en el de en- señanza, pues ambos están íntima- mente unidos. Es necesario enseñar desde la motivación colaborando en la formación de estudiantes motiva- dos para aprender y de profesores motivados para enseñar. En este es- tudio pretendemos abordar esta pro- blemática desde un caso concreto, para determinar los posibles factores que juegan un papel esencial en la motivación del docente de Educa- ción Física. Somos conscientes que con ello estamos explorando nuevas vías, todavía poco exploradas, lo que convierte este artículo en un estudio singular.

### EL PAPEL DE LAS EMOCIO- NES EN EL DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN

Cuando las personas utilizamos el término emoción todos sabemos en mayor o menor medida a lo que nos estamos refiriendo. Es decir, tenemos una experiencia subjetiva de cómo nos sentimos y qué es lo que senti- mos. Deberíamos ser capaces de de- tectar “estados emocionales” en no- sotros mismos y en quien nos rodea. Aun así, resulta realmente complicado definir el concepto de emoción sin ningún signo de subjetividad.

El diccionario de la RAE define di- cho término como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cier- ta conmoción somática”. Conforme a esta acepción puede observarse que la emoción guarda relación con el es- tado de ánimo y tiene distintos gra- dos de percepción, los cuales pueden ser agradables o no. Por su parte, Zaccagnini (2008), especialista en este campo, las define como

*Una compleja combinación de pro- cesos corporales, perceptivos y ap- titudinales que producen en las per- sonas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de estos elementos, y que genera una expre- sión que puede ser identificada por las demás personas. (p.48)*

Se aprecia que el término de “conmoción somática” engloba los conceptos de “procesos corporales, perceptivos y actitudinales”. Es decir, Zaccagnini desglosa esta idea, y en un ejercicio de comparación entre ambas acepciones, puede percibirse cómo coinciden en el aspecto de los distintos grados de percepción, aunque el profesor malagueño añade los de intensidad y duración, e incluso su mezcla. Es interesante resaltar la úl- tima idea que menciona, el hecho de que pueden ser identificadas por las demás personas, porque esto quiere decir que todos somos capaces de sentirlas y comprenderlas.

Es cierto que, en todas las épocas y culturas, los seres humanos han nacido con un conjunto de mecanismos emo- cionales básicos que son similares. No es menos cierto, que el comportamien- to emocional de las personas ha varia- do significativamente de una época a otra, en función de la cultura en la que se han modelado esas capacidades básicas. De esta manera se puede entender que “las emociones siempre han estado ahí, siempre sabíamos que existían, pero no siempre han jugado el mismo papel en la vida de las perso- nas”. (Zaccagnini 2008, p. 34).

García (2012), explica que las emociones se pueden clasificar en tres grupos: positivas, negativas y neutras. Las emociones positivas son las que nos producen sentimientos placenteros, como el amor o la felicidad, y, al contrario, las que nos producen sentimientos desagradables como el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza o el asco pertenecen al grupo de emociones negativas. Dentro del grupo de las emociones neutras afirma que se encuentran las que no nos suponen ningún sentimiento, como la esperanza y la sorpresa. Además, el autor considera que pueden tener diferentes picos de intensidad (alta o baja), y que pueden sentirse varias emociones al mismo tiempo.

Por lo tanto, es necesario saber interpretar y diferenciar entre los tres grupos de emociones, además de evaluar con qué intensidad las sentimos, y para ello es incuestionable que entre en juego el uso de la razón. Es por ello por lo que Zaccagnini defiende que, las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una guía efectiva para orientar e impulsar nuestro comportamiento.

Goleman (1998) afirma que el término de emoción se refiere al sentimiento, a los pensamientos, y a los estados biológicos y psicológicos de cada persona. En su obra reconoce que existen múltiples emociones, pero son 8 las que constan como principales: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

En los seres humanos, la falta de una adecuada educación emocional puede hacer que no seamos capaces de sacar el máximo partido a las emociones positivas. Esto daría paso a conflictos emocionales tanto colectivos como individuales. En cambio, manejar correctamente nuestras emociones nos ayudará a desarrollar buenas relaciones interpersonales, así como a tener una buena calidad de vida. Por lo tanto, dependiendo de a qué grupo pertenecen las emocio-

nes y de qué grado sean, nos relacionamos de mejor o peor manera con los demás. Este hecho influye tanto en lo personal como dentro del ámbito familiar y en nuestro círculo social, en el cual se incluye el ámbito laboral. Nos centraremos en este último para continuar con la investigación.

Carmona-Fuentes et al. (2015) señalan que el ambiente laboral se ha ido modificando a lo largo de los años en virtud de las estructuras emocionales de las personas que trabajan para las empresas u organizaciones, con el fin de aumentar su productividad. En este sentido, Danvila y Sastre (2010) concluyen que “las emociones de los trabajadores influyen sobre el rendimiento de su trabajo”.

Para una empresa pues, es sumamente importante que sus trabajadores tengan un autocontrol sobre sus propias emociones, dicho de otra manera, que estén dotados con una buena inteligencia emocional, entendiéndose esta como “una destreza que permite conocer y manejar los propios sentimientos, interpretar y enfrentar los sentimientos de los demás, sentir una satisfacción y ser eficaces en cada una de las actividades que desarrollen, así como también crear hábitos mentales que favorezcan la productividad y el desempeño laboral”. (Araujo y Leal, 2007, 137)

Gardner (2003) propuso la Teoría de las Inteligencias Emocionales en la que sugiere 8 clasificaciones. La que más utilizará el ser humano en su círculo social es la número seis, la inteligencia interpersonal. Según el psicólogo, esta inteligencia “permite constituir una imagen precisa de cada uno de nosotros”. Se puede contrastar con la definición de Carmona-Fuentes et al. (2015) sobre este tipo de inteligencia como “la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas”. Es por ello que Gardner considera que toda persona tiene comportamientos inteligentes,

hasta cierto punto, y que están determinados por la acumulación de experiencias al respecto.

Poco tiempo después, Goleman aportó el concepto de “inteligencia social” a su estudio sobre las inteligencias, entendiéndolo por ella como la capacidad que tiene una persona para comprender, tratar y llevarse bien con la gente que le rodea. Este tipo de inteligencia es vista como una gran habilidad, que permite tener éxito en la vida (Goleman, 2006). Es aquí donde está el quid de la cuestión. Tener emociones positivas, conlleva a tener estados de ánimo positivos y prolongados en el tiempo, lo que provoca que el trabajador de una empresa tenga una mejor actitud, y, por tanto, tenga mejores resultados en su trabajo, tal y como se desprende de los estudios realizados por Páez y a Costa (2014).

Se entiende, pues, que uno de los objetivos más importantes para una empresa es establecer un clima de trabajo cómodo y agradable, que propicie buenas relaciones y actitudes entre trabajadores, y entre estos y los altos directivos. Además, es recomendable que estos transmitan un feedback positivo como puede ser reconocimiento o halago por el trabajo bien hecho, ya que motivará al empleado a seguir mejorando en sus funciones.

En conclusión, una persona necesita saber qué le pasa, por qué le pasa, cómo le afecta y cómo puede o debe sentirse respecto a ello. Una vez sea capaz de controlar estas fases, puede averiguar e identificar cómo se sienten los demás respecto a algo (porque también lo ha vivido y lo reconoce), y anteponerse o solventar situaciones que otras personas no sabrían. Este proceso se puede dar en cualquier ámbito de nuestra vida, y es muy importante lograr el llamado “autocontrol emocional”.

## **HACIA UN GIRO AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA MOTIVACIÓN**

Antes de adentrarnos más en los siguientes aspectos, es necesario entender lo que significa “giro afectivo”. Según Lara y Enciso (2013), es un concepto que tiene dos ramas dentro de las Ciencias Sociales. Por un lado, representa las emociones de la vida que vivimos, y por otro, aprender nuevos conocimientos, partiendo de una base constituida por la emoción y el afecto. En resumen, quiere significar “emocionalizar la vida”.

Es indiscutible que el giro afectivo debe darse en todos los ámbitos, incluyendo el laboral, como bien se ha mencionado. Pero dentro de esta esfera, existen pocas investigaciones que contemplen este tema. En nuestro caso lo concretaremos en el ámbito docente.

El aula es el primer lugar fuera del núcleo familiar donde los alumnos comienzan a reconocer las emociones básicas, a interactuar con ellas y con las de sus compañeros, a obedecer a alguien que no es “papá o mamá”, comienzan a enfrentarse a situaciones que aún no saben controlar, y, poco a poco, como de manera “invisible” el maestro les va educando ética y emocionalmente. Por lo tanto, el principal guía ético-emocional para estos niños será el tutor del curso. En su labor docente tendrá que demostrar numerosos valores para que los niños comiencen a interiorizar y aplicar en su comportamiento. Esto proporcionará al aula un clima cómodo, favorable y respetuoso.

Para que los alumnos consigan un buen nivel ético-emocional, es necesario trabajar un aprendizaje significativo partiendo del diálogo profesor-alumno. Como dicen Montoya et al. (2021), es necesario enseñarles a pensar sus emociones, a racionalizar sus afectos, a identificar sus estados de ánimo, etc. El maestro debe aprender a hacer buenas preguntas,

y el alumno debe aprender a responderlas, dialogando con su profesor. Es recomendable dejarles tiempo para responder, para que procesen la información (que reciben y que quieren transmitir), que decidan cómo se sienten respecto a lo que se pregunta en un determinado momento, y que esas sensaciones tienen un significado y unas consecuencias.

Con el fin de que este tipo de aprendizaje emocional sea satisfactorio, el profesor debe darle un gran feedback positivo, debe darle valor a la emoción que siente el niño, y, sobre todo, hacerle ver que está bien sentirla, sea cual sea. Pero no nos olvidemos, que para que ocurra lo anterior, es necesario un maestro dotado con una buena autorregulación emocional, lo que también se puede conceptualizar como un maestro emocionalmente inteligente. De esta manera es como se puede conseguir un giro afectivo en la escuela, educando desde las emociones que percibimos hacia el objetivo de adquirir nuevos conocimientos.

En definitiva, un maestro que deje aflorar las emociones en sus sesiones magistrales, interactuando con las de los propios alumnos, creará un clima motivante tanto para él como para el alumnado, cargado de estados de ánimo positivos y ganas de trabajar y/o aprender.

En el contexto educativo se ha insistido con mayor proporción en las investigaciones sobre el sentir del alumnado (Bermúdez y Sáenz-López, 2019), que sobre las emociones del profesorado. Es por ello que con esta investigación queremos aportar un grano de arena más a este grupo profesional, y hemos elegido como base la revisión de varios estudios comprendidos entre los años 2010-2020, realizada por Mujica y Orellana (2021) sobre las emociones del profesorado de Educación Física. Los autores afirman que es necesario conocer cuáles son las situaciones que originan cier-

tas emociones y analizarlas con diferentes interpretaciones.

Para un profesorado vocacionado el aula se presenta como el espacio ideal para ejercer su vocación y llevar a la práctica sus inspiraciones. Sin embargo, existen numerosos factores que pueden ir mermando progresivamente su ilusión. Un grupo muy numeroso, un colegio muy segregado, niños con comportamientos inapropiados, cursos de edades muy diferentes, las relaciones con el resto del personal docente y autoridades, e incluso la estabilidad de la vida personal del propio profesor puede hacer que su trabajo se presente cuesta arriba.

En caso de que un maestro presente un estado de ánimo lúgubre y apagado, fruto de una desmotivación crónica, repercutirá directamente en el éxito escolar del alumnado. Dentro del aula, lo peor que le podría pasar a un niño es que su profesor ya no tenga ganas de enseñar. Si el maestro está desmotivado, cambiará inconscientemente su metodología: no habrá actividades interactivas, no habrá dinámicas de grupo, y ni siquiera evaluará de la misma manera a sus alumnos.

Para evitar esta situación (estado de ausencia de motivación), una de las soluciones puede ser trabajar nuestras habilidades emocionales para tener un buen autocontrol emocional, lo que también se puede entender como una buena regulación emocional. Mujica y Orellana (2021) observaron que en el estudio realizado por Ellison y Mays-Woods (2019) “los profesores sentían emociones positivas para su bienestar por su conocimiento sobre competencias emocionales” (p. 911). De esta manera, se puede deducir que cuanto más experiencia tenga un maestro sobre su autocontrol emocional, su motivación y sus habilidades sociales, mejor regulación emocional tendrá. Además, para el docente es un requisito

indispensable saber identificar las emociones de los demás, por lo tanto, debe tener empatía, y también debe saber comunicar sus sentimientos abiertamente, por lo tanto, debe ser asertivo (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En resumen, el control emocional de un docente está íntimamente ligado a la motivación que sentirá por su trabajo. Si no es capaz de anteponerse a todas las situaciones que hemos mencionado anteriormente, caerá en el pozo de la desmotivación, e incluso podría sufrir el síndrome del profesor quemado, también llamado síndrome burnout. (Criado y Pino-Juste, 2014)

Definamos entonces el concepto de motivación. Según la RAE, la motivación es entendida como “un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (2014). Dentro del ámbito educativo Junco (2010) nos expone su punto de vista utilizando la expresión como “el elemento que genera en el niño y niña a tomar una acción para asumir una posición con respecto a una situación nueva” (p. 1). Por ello se entiende que la motivación es un elemento clave en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Además, Criado y Pino-Juste (2014) explican que existen dos clases de motivación: intrínseca y extrínseca. En el ámbito educativo, la primera sería la que a un maestro le produce la propia actividad de enseñar, es decir, la vocación. Los profesores que manifiestan este tipo de motivación demuestran una actitud científica en la práctica de la docencia, así como se van convirtiendo en investigadores de la materia a medida que trabajan en mejorar la calidad de sus clases y construyen una buena comunicación con sus alumnos. Criado y Pino-Juste (2014) consideran que la motivación es extrínseca cuando el motivo por el que una persona trabaja viene incentivado por factores externos como el sueldo, la reputación, las vacaciones, etc.

González (2003) cita numerosas variables que pueden afectar a la motivación del profesorado, entre las que destacan por su relevancia:

- Conflicto de rol: incertidumbre acerca de lo que se espera que uno haga en el trabajo.
- Sobrecarga de trabajo: gran número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, elevadas expectativas de rendimiento...
- Deterioro de las relaciones entre compañeros y directivos: demasiadas guardias, competitividad...
- Sobrecarga de contactos: demasiadas reuniones con profesores, alumnos, familias, altos cargos de instituciones...
- Problemas con estudiantes: su conducta, su falta de disciplina, su falta de motivación por aprender, alumnos con problemas psicológicos o necesidades educativas especiales...
- Reformas educativas: conllevar cambios de programaciones que son efectivas, preparación de nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza y prácticas educativas.

Hellín (2015) aporta otras estrategias y propuestas de intervención para que los docentes incluyan en sus sesiones, con el objetivo de alentar la motivación de sus alumnos y, en consecuencia, la de los propios docentes.

La propuesta de la autora consta de varios ítems como son: transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promueva metas orientadas al proceso, proponer actividades variadas y novedosas que fomenten el reto personal, utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos tanto cooperativos como competitivos, informar con una

buena estructura la tarea a realizar, así como explicar su propósito, establecer objetivos de las actividades con un nivel de dificultad adecuado, concienciar a los alumnos de que la mejora se consigue a través de la práctica, desarrollar las competencias emocionales incluyendo la empatía en las actividades, resolver problemas o dificultades en grupo fomentando la implicación de toda la clase, enseñar y ayudar a los alumnos a utilizar técnicas de autocontrol, controlar el uso de recompensas teniendo en cuenta el momento oportuno para utilizarlas, reconocer el progreso de mejora de forma individual, trabajar en diferentes formas de agrupamiento, adaptar correctamente el tiempo necesario para cada actividad, y por último, implicar al alumnado en su proceso de evaluación de manera que sea significativo e individualizado.

En definitiva, si se consigue llevar a cabo todo o gran parte de todo lo mencionado en el párrafo anterior, la metodología seguida en clase sembrará la motivación necesaria para un buen clima de trabajo y aprendizaje para el alumnado, y al mismo tiempo, ver la respuesta positiva de los alumnos, producirá estados de ánimo y emociones positivas para el profesorado, por lo que tendrá motivación suficiente para seguir innovando y mejorando en su labor docente. Si se trabaja en un clima de aprecio, afecto, sintonía y confianza, el resultado académico será positivo, y es el objetivo del giro afectivo en la educación.

Estamos ante un tema que no se ha investigado suficientemente en el ámbito educativo: la autopercepción de la motivación que tienen los profesores especialistas de la asignatura de Educación Física. Nos centraremos en esta especialidad ya que es en la que he experimentado mis prácticas universitarias, y donde más desmotivación docente he presenciado, y como ya he explicado, es un factor necesario para estimular el aprendizaje de los alumnos. Con la intención

de aportar un grano de arena más a esta hipótesis, este estudio tiene como fin conocer la percepción de la motivación que tienen los docentes de la ciudad de León entre diferentes rangos de edad, con diferentes años de experiencia docente y en diferentes colegios, y contrastaremos los resultados.

## OBJETIVOS

Esta investigación tiene 4 objetivos principales. A continuación, aparecen ordenados en función de la temporalización que sigue este trabajo:

- Destacar la importancia de la motivación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Visualizar la necesidad de incorporar elementos como las emociones y los estados de ánimo dentro del aula, como pilares para la motivación docente y del alumnado.
- Conocer qué tipo de situaciones alteran y condicionan la motivación de los maestros de Educación Física en un caso concreto, como es el de la ciudad de León (España), y posteriormente analizarlos para vislumbrar las posibles causas.

## METODOLOGÍA

### Muestra

El presente trabajo se ha llevado a cabo con la participación de 21 colegios, tanto públicos como concertados, de la ciudad de León (España). Los datos sociodemográficos solicitados han sido: edad, género, experiencia docente, tipo de centro en el que trabajan y número de alumnos matriculados en el centro. La población por conveniencia que participó estuvo formada por 28 docentes, de los cuales 17 eran hombres (60,7%) y 11 mujeres (39,3%).

Además del sexo, hemos considerado fundamental destacar como información sociodemográfica relevante que el 57,1% de los maestros que participan en el estudio trabajan en centros públicos y el 42,9% en cen-

tros concertados. Junto a ello, cabe destacar que la edad media de la población encuestada es 39,357 años y la experiencia laboral, que se refleja a continuación:

**FIGURA 1.**

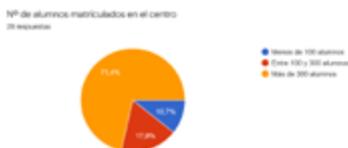
**Años de experiencia docente.**

Años de experiencia docente	Menos de 1 año	Entre 1 a 4 años	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
Porcentaje	7,1%	21,4%	10,7%	60,7%

Como último dato relevante en cuanto a la muestra de esta investigación, en la figura 2 observamos el porcentaje de alumnos que están matriculados en los centros donde trabajan los maestros que participan en el estudio. El 71,4% trabajan en centros con un número de alumnos matriculados superior a 300, el 17,9% en centros con un número de matriculados comprendido entre 100 y 300 alumnos, y el 10,7% restante en centros con menos de 100 alumnos matriculados.

**FIGURA 2.**

**Número de alumnos matriculados.**



**Técnica de recogida y análisis de información**

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la plataforma Google Forms, que estuvo abierta desde el 18 de mayo hasta el 1 de junio. La distribución del formulario se realizó vía telemática a los colegios seleccionados. El cuestionario distribuido consta

de 20 ítems tomados del estudio validado de Tapia (1997) en el que analiza la autopercepción de actitudes motivacionales del profesorado. La escala de respuestas era tipo Likert: de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Los datos obtenidos de forma anónima para la presente investigación se han analizado a través del programa JASP 0.16.2 (2022) y su sistema de estadística descriptiva, del cual hemos obtenido tablas de comparación entre las variables del sexo, años de experiencia docente y edad.

El procedimiento que seguirá el análisis constará de dos dimensiones y será el siguiente: en relación con la figura de los docentes, y en relación con la actuación de estos frente al alumnado.

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En primer lugar, comenzaremos el análisis de los datos más relevantes obtenidos en la dimensión relacionada con la figura de los docentes. Posteriormente, tendrá lugar el análisis de los ítems de mayor interés que pertenecen a la segunda dimensión.

**En relación con la figura de los docentes**

Tanto hombres como mujeres manifiestan gran persistencia a la hora

de motivar al alumnado para seguir aprendiendo. La media general es de 3,786. Si bien, en los datos de la figura 3, se percibe una diferencia en cuanto al sexo, manifestando las mujeres un mayor interés ( $M=4,0$ ) que los hombres ( $M=3,647$ ). La DT general es  $>1$ , por lo que las respuestas de la población encuestada han sido bastante

variadas. Con este análisis se aprecia que los maestros de EF que participaron en la encuesta no pierden la motivación frente a un alumnado al que no le interesa la materia, sino que se manifiestan persistentes respecto a ello, y no cesan hasta que consiguen que el niño muestre algo más de interés.

**FIGURA 3.**

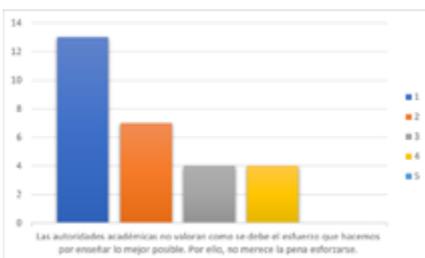
### Grado de motivación docente frente a un alumnado desinteresado en la materia.

Ítem	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles	3,647	4,0	1,367	1,549

Los maestros de EF de la ciudad de León (España), en general, no se sienten infravalorados por la Administración Educativa ( $M = 1,964$ ). Al contrario sucede en el estudio de Manzano et al. (2021), donde los participantes destacan la necesidad de un mayor apoyo por parte de esta institución, sobre todo tras la pandemia causada por la COVID-19. En la figura 4 se puede observar la distribución de las respuestas.

**FIGURA 4.**

### Grado de satisfacción con la Administración Pública.



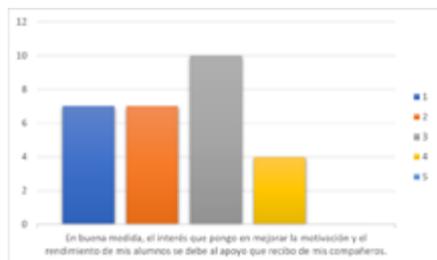
Los maestros que participan en nuestro estudio no consideran que

necesiten de forma continua la ayuda o el apoyo de otros compañeros de su área para innovar en sus clases y mantener alta su motivación ( $M = 2,393$ ). El gráfico de la figura 5 permite destacar información relevante como que el 35,7% de la población encuestada manifiesta una opinión neutra.

Además, hemos podido averiguar que quienes más en desacuerdo están con relación a este ítem, coinciden con ser los maestros con menores años de experiencia ( $M = 2,0$ ;  $DT = 0$ ). Con este análisis se puede deducir que los maestros principiantes necesitan más el apoyo de sus compañeros para la preparación de sus clases que los más expertos. Algo similar ocurre en el estudio de Reyes (2011) en el cual averiguó que los maestros noveles necesitan el apoyo de los más veteranos, sobre todo, por el hecho de influirles seguridad a la hora de mostrar su autoridad en el aula.

**FIGURA 5.**

**Necesidad de apoyo por parte de los compañeros del área de EF.**



**En relación con la actuación de los docentes frente al alumnado**

En la figura 6 se observa que la media general respecto al rechazo de alumnos con deficiencias motrices

o sensoriales es considerablemente baja y las respuestas son cercanas al desacuerdo (M=1,536). Sin embargo, en la figura 7 podemos observar el grado de la desmotivación docente en cuanto a este grupo de alumnado en función del sexo de los maestros. Los hombres se muestran sensiblemente más incómodos para aceptar a este grupo de alumnado en sus clases, mientras que las mujeres no dudan en admitirlos. En el estudio de Díaz del Cueto (2009) también se refleja un resultado similar, interpretando que los maestros no se sienten a gusto con este tipo de alumnado al no tener las competencias ni formación necesarias para que dichos alumnos alcancen un desarrollo adecuado de sus capacidades.

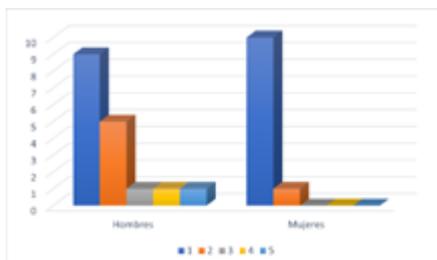
**FIGURA 6.**

*Media y Desviación típica de alumnos con deficiencias físicas y sensoriales.*

Ítem	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Aunque por ética no rechazo, en principio, a alumnos deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.	1,536	0,999

**FIGURA 7.**

*Comparación por sexos respecto al rechazo a alumnos con deficiencias físicas y sensoriales.*



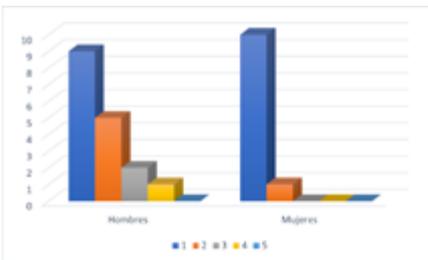
En el análisis de los resultados hemos podido comprobar que la población que participa en el estudio no se desmotiva al tener en sus aulas a alumnos de diferentes etnias. En la figura 8 se puede observar la aparente discrepancia entre sus votaciones. Teniendo en cuenta la media general (M = 1,5), se percibe una diferencia significativa a la hora de comparar las respuestas entre hombres (M=1,765) y mujeres (M=1,091), con una DT=0,839. También cabe destacar que los maestros que no tienen inconveniente en que alumnos de diferente etnia formen parte de su curso son, en mayor proporción, los que llevan más de 10 años ejerciendo

la profesión, mientras que los que más se acercan hacia la desmotivación con este tipo de alumnado son los que apenas llegan a los 5 años de experiencia en este gremio. Podemos deducir, por lo tanto, que la experiencia docente condiciona la motivación hacia un extremo u otro en el proceso de enseñanza aprendizaje con este alumnado.

Es de vital importancia lo que sostiene Pascual (2002) y guarda relación con este análisis, concluyendo que formar de manera profesional e interculturalmente a los alumnos del grado de magisterio, es un requisito clave para conseguir una correcta educación intercultural en los centros de Educación Primaria, de manera que el día de mañana tengan las competencias y herramientas necesarias para trabajar contra las injusticias y exclusiones sociales y conseguir una convivencia pacífica con sus futuros alumnos.

### FIGURA 8.

#### Desmotivación docente por alumnos de diferente etnia.



En la figura 9 se puede observar el grado de autocontrol que tienen los

maestros de esta especialidad en la ciudad de León (España) respecto al mal comportamiento del alumnado en el aula ( $M = 3,536$ ). Sin embargo, cabe distinguir a la hora de comparar el sexo, una notable diferencia en la media entre hombres ( $M = 3,174$ ) y mujeres ( $M = 4,091$ ). Entendemos, pues, que las mujeres tienen mayor autocontrol emocional frente al comportamiento de los alumnos que los hombres, dado que han variado menos en la selección de sus respuestas ( $DT < 1$ ).

Por lo tanto, es importante que el maestro tenga un buen control emocional para ser consciente de cuándo y cómo individualizar los esfuerzos, como mencionan Moreno et al. (2007) en su investigación sobre diferentes estudios relacionados con el comportamiento de los alumnos en Educación Física. Estos autores sostienen que habrá un mayor beneficio tanto para el profesor como para los alumnos si durante la sesión se dedica el mayor tiempo posible a la enseñanza y aprendizaje, y no se distrae al grupo con llamadas de atención públicas que modifiquen el ambiente del aula. Además, Asún et al. (2020) afirman que los estudiantes del grado de magisterio encuentran muchas dificultades en el uso del feedback, en especial en cómo y cuándo proporcionárselo a los alumnos. Es decir, una adecuada formación comunicativa durante el grado en E. Primaria facilitará la comunicación entre profesores y alumnos, de manera que el maestro sabrá el momento y forma adecuados para llamar la atención al alumno, sin perjudicar al resto de la clase.

### FIGURA 9.

#### Media y Desviación típica en cuanto al refuerzo individualizado.

Ítem	MEDIA		DESVIACIÓN TÍPICA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	3,176	4,091	1,015	0,944

## CONCLUSIÓN

A la luz de lo expuesto en los puntos anteriores podemos concluir que los factores que más inciden en la falta de motivación en los maestros tienen su causa en elementos externos, como el entorno social y legislativo y las condiciones de trabajo. Ante estas realidades los profesores carecen de un control del ambiente, estimando que poseen una capacidad reducida para el manejo de estos elementos, lo que afecta en el grado de motivación que muestran en el aula. Si bien, podemos sostener al amparo de los resultados obtenidos que el grado de respuestas no acusa de un síndrome de burnout generalizado (Criado y Pino-Juste, 2014), lo que nos da pie a sostener que dentro del claustro educativo, los maestros de Educación Física son de los que muestran una mayor regulación emocional, influenciada por el contenido y puesta en práctica de los elementos de su área, que generalmente se hacen en un ambiente más distendido.

Si un maestro tiene una motivación alta, reflejará un buen estado de ánimo y como consecuencia, mostrará un mejor rendimiento en su labor docente (Páez y a Costa, 2014). Ello hace necesaria una reforma y un futuro consenso para reducir, en la medida de lo posible, el déficit motivacional. El aprendizaje socioemocional se basa en una perspectiva sistémica, es decir, el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe darse no solo en el aula, sino también, a nivel de toda la escuela, las familias y la comunidad educativa. El aprendizaje socioemocional en el aula implica actividades de instrucción, modelado y aplicación práctica llevadas a cabo por los maestros. Estas prácticas pueden incorporarse al currículo de diferentes materias y complementarse con interacciones formales e informales entre alumnos y maestros en el aula.

Vivimos en una sociedad cambiante que exige que nos estemos

enfrentando continuamente a nuevas situaciones: desafíos multiculturales en un ambiente más globalizado, competencias tecnológicas en una era digital, etc. No estar preparado para afrontar estos cambios puede acarrear una frustración en el docente. Un pilar básico para llevar a cabo dichas demandas, será la potenciación motivacional de los docentes para un justo y eficaz desarrollo profesional. Necesitamos investigar más sobre cómo formar mejor a los maestros, para llevar a cabo actividades de aprendizaje socioemocional de manera efectiva, y mejorar continuamente sus competencias de enseñanza (Weissberg, 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, M.C., Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *Revista CI-CAG, Venezuela*, (2), pp. 137.

Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J.L., Romero, M.R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85-92.

Bermúdez, C., Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 597-603.

Carmona-Fuentes, P., Vargas-Hernández, J. G., Rosas-Reyes, R. E. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Sapienza Organizacional*, 2(3), 53-68.

Criado, J.; Pino-Juste, M.R. (2014). Estudio sobre la motivación del profesorado en un contexto urbano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3, 31-42.

Danvila, I., Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación.

*Cuadernos de Estudios Empresariales. Universidad Complutense de Madrid, 20*, 107-126.

Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 9(35), 322-348. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54223022007>

Ellison, D.W, Woods, A.M. (2019). Physical education teacher resilience in high-poverty school environments. *European Physical Education Review*, 25(4), 1110-1127.

García, J.Á. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), p. 1-24.

García, M., Giménez S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos, propuesta de un modelo integrador. *Espiral, cuadernos del profesorado*, 3(6), 44-50.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada*. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Ed. Paidós Ibérica.

Gil-Madróna, P., Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas psychologica*, 14(3), 923-936.

Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Ed. Kairós.

González-Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83.

Hellín, M. (2015). La motivación autodeterminada en Educación Física: estrategias metodológicas para los docentes. En Mirete Ruiz, A.B., Martínez-Artero R.N (Eds.) *Investi-*

*gación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 385-396). Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.

Junco, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, p. 1.

Lara, A., y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.

Manzano, D.V., Valenzuela, A., Hortigüela, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19. *Revista española de educación*, 38, pp. 112-128.

Montoya-Castilla, I., Schoeps, K., Postigo Zegarra, S., González Barrón, R. (2021). *MADemo - Manual de educación emocional para docentes*. Pirámide.

Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez, C., Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de educación*, 44, 167-190.

Mujica, F., Orellana, N. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, 910-914.

Páez, D., Costa, S. D. (2014). Regulación afectiva (de emociones y estado de ánimo) en el lugar de trabajo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(2), 190-203.

Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43),123-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404311>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>

Reyes, L.A. (2011). *Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional IDUS. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24057/K\\_D\\_Tesis-565.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24057/K_D_Tesis-565.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tapia, A. (2007). Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. Cuestionario AMOP – A. (Para profesores con alumnos de 10 a 14 años). En Melgarejo, C.R. (2018). *Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional UCV. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22159/Melgarejo\\_MCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22159/Melgarejo_MCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica, en Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Ed.) *Educación Emocional y Convivencia en el Aula*. (pp.31-84). Centro de Publicaciones de la Secretaria General Técnica.