



Urrutia-Gutiérrez, S.; Luis-de Cos, I.; Luis-de Cos, G.; Arribas-Galarraga, S. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: diferencias entre mujeres y hombres. *Journal of Sport and Health Research*. 14(Supl 1):69-80.

Original

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: DIFERENCIAS ENTRE MUJERES Y HOMBRES

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH COOPERATIVE LEARNING: DIFFERENCES BETWEEN WOMEN AND MEN

Urrutia-Gutiérrez, S.¹; Luis-de Cos, I.¹; Luis-de Cos, G.²; Arribas-Galarraga, S.¹

¹*Euskal Herriko Unibertsitatea /Universidad del País Vasco*

²*Universidad de Antofagasta, Chile*

Correspondence to:
Saioa Urrutia Gutiérrez
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad
del País Vasco
Juan Ibañez de Sto. Domingo 1. 01006-
Vitoria-Gasteiz.
Saioa.urrutia@ehu.eus

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 07/07/2022
Accepted: 13/07/2022



RESUMEN

El objetivo de esta investigación es, por un lado, examinar la asociación entre la cooperación y la IE en un reto expresivo-cooperativo y por otro, examinar las diferencias en la IE en función del sexo y del nivel de cooperación percibido. 126 estudiantes universitarios del País Vasco participaron en este estudio, 68 mujeres y 58 hombres. Para medir la IE se usó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y para la cooperación percibida se midió con el cuestionario de aprendizaje cooperativo (CLQ). Se utilizó un enfoque descriptivo y correlacional, usando el paquete estadístico SPSS 26. Los resultados han mostrado una asociación positiva entre la cooperación percibida y la claridad y reparación emocional. Además, el alumnado con niveles más altos de cooperación eran lo que mostraban niveles más altos de IE. No se mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos de las tres dimensiones de la IE. Los resultados sugieren que el aprendizaje cooperativo puede mejorar la IE mediante retos expresivo-cooperativos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Inteligencia Emocional, retos expresivos-cooperativos.

ABSTRACT

The aim of this research is, on the one hand, to examine the association between cooperation and EI in an expressive-cooperative challenge and, on the other hand, to examine the differences in EI as a function of gender and perceived level of cooperation. 126 university students from the Basque Country participated in this study, 68 women and 58 men. The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) was used to measure EI, and perceived cooperation was measured with the Cooperative Learning Questionnaire (CLQ). A descriptive and correlational approach was used, using the SPSS 26 statistical package. The results have shown a positive association between perceived cooperation and emotional clarity and repair. In addition, students with higher levels of cooperation were those who showed higher levels of EI. No significant differences were shown between males and females in two of the three dimensions of EI. The results suggest that cooperative learning can improve EI through expressive-cooperative challenges.

Keywords: Cooperative learning, Emotional Intelligence, expressive-cooperative challenges



INTRODUCCIÓN

Las demandas sociales de la actualidad, cada vez más complejas, demandan una educación centrada en el aprendizaje y en la persona como ser humano que se desarrolla y madura durante su ciclo de vida, interactuando con el entorno y cultura en la que vive. Esta nueva visión educativa supone, que se reconocen las emociones como factores determinantes en el rendimiento, la salud, el aprendizaje y el desarrollo de las relaciones humanas (Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga, 2014; Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Castaño y Páez, 2015; Cerón, Pérez-Olmos y Ibáñez, 2011; Mikolajczak, et al., 2015; Ariza, 2017; Niño, García y Caldevill, 2017).

Las nuevas exigencias educativas plantean un reto a la formación de los futuros docentes, exigiendo la necesidad de un proceso formativo que propicie un modelo de profesional dotado con amplios recursos que le permitan adaptarse a las particularidades del contexto en el que se desarrolla (Rodríguez, Sánchez, Ochoa, Cruz Y Fonseca, 2019). Por tanto, cobra gran importancia que desde el ámbito universitario se propicie el desarrollo de competencias emocionales, dotando así a los futuros egresados con competencias emocionales y sociales que les permitan desarrollarse en un contexto laboral en constante cambio. Además, estos conocimientos, por un lado, les ayudaría a vivir y percibir experiencias que les ayude a mejorar la salud psicológica, física y social (Lavega, Filella, Aguiló, Soldevila y March, 2011) y por otro, esta formación podría beneficiar su bienestar como docentes (Bisquerra y Pérez, 2012).

La adquisición por parte de los futuros maestros y maestras de competencias transversales como la autonomía, compromiso social y autorregulación a través del trabajo de las emociones, facilitará el desarrollo de su inteligencia emocional (identificación y gestión de las emociones), logrando así del egresado un individuo integral y pleno (Mejía, 2012; Peña et al., 2014; Fragoso, 2015; Del Rosal et al, 2016).

Entre las diferentes materias con las que se encuentra un futuro docente a lo largo de su vida universitaria, la actividad físico-deportiva es un escenario favorable para experimentar un gran repertorio de vivencias motrices asociadas a la adquisición de aprendizajes que pueden contribuir al desarrollo

integral de la personalidad (Parlebas, 2001), cabe destacar entre los múltiples aprendizajes el desarrollo socio-personal y la educación de competencias emocionales (Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Lavega, March, y Filella, 2013; Martínez y Valero, 2019).

Por tanto, la Educación Física a través de la acción motriz o juego deportivo constituye un laboratorio de reacciones emocionales (Parlebas 2001), originando aprendizajes con carácter vivencial e interactivo, lo que le confiere un papel relevante a la emoción y afectividad dentro del ámbito educativo (Founaud y González Audicana, 2020; Holt, Streany García, 2002; Parlebas, 2001).

Para comprender mejor los beneficios de desarrollar la inteligencia emocional es importante definirla y comprender sus dimensiones. La palabra inteligencia viene del latín “intus+legare” leer hacia adentro, a pesar de que “legere” también quiere decir coger. En definitiva, inteligencia quiere decir la capacidad de conocer y entender (Assmann, 2002). Por lo tanto, la inteligencia emocional, se podría definir como la, habilidad para utilizar los sentimientos y emociones, distinguir entre ellos y utilizar estos conocimientos para conducir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Estos autores propusieron que para conseguir el equilibrio emocional es necesario controlar las dimensiones de la IE: Identificación emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Complementariamente, también ha sido de interés analizar las diferencias existentes en función del género. Diversos autores a través de sus estudios, constataron que existe una mayor puntuación por parte de las mujeres en relación a la inteligencia emocional y al desarrollo de las emociones (Granero y Gómez, 2020; López-Zafra, Pulido y Berrios, 2014; McIntyre, 2010; Mestre y Guil, 2003;). Sin embargo, existen también otros estudios que indican que las diferencias encontradas en función del género no son significativas (Joseph y Newman, 2010; Sanmartín R., González, C. y Vicent, M, 2018) o que solo son significativas en algunas de las dimensiones (Rodríguez, Sánchez, Ochoa, Cruz Y Fonseca, 2019). Por ello, tal y como apuntan Romero-Martín, Gelpi-Fleta, Mateu-Serra y Lavega Burgés (2017), resulta de especial interés ahondar más en esta cuestión, puesto que no existe un consenso claro sobre si existen diferencias en función del sexo, todo apunta



que los resultados varían en función del instrumento de evaluación que se haya utilizado.

Entre los diferentes modelos de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo se encuentra entre los más adecuados para desarrollar el trabajo de la Inteligencia emocional, puesto que sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje, trabajando desde la interacción y la motivación (Pérez de Albéniz, Escolano, Pascual, Lucas y Sastre i y Riba, 2015). Asimismo, este tipo de aprendizaje se posiciona como uno de los referentes para contribuir al nuevo paradigma basado en la adquisición de competencias que marca la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (Arribas-Galarraga, Luis-de Cos, Luis-de Cos y Urrutia-Gutierrez, 2019).

Por tanto, tal y como apuntan diversos autores (Azorín, 2018; Huaman, Ibarguen y Menacho, 2020; Sánchez, Parra, Peña-Acuña, 2019), el aprendizaje cooperativo es una de las formas más eficaces de promover las relaciones sociales y la comunicación entre el alumnado, favoreciendo el desarrollo de la empatía, la capacidad de resolución de problemas, dotando al alumnado de capacidades para la expresión de sentimientos, emociones y comunicación entre otras (Campos, Castañeda y Garrido, 2011). En una investigación llevada a cabo por Rivera-Pérez, León-del-Barco, Fernandez-Rio, González-Berna, y Iglesias Gallego (2020) observaron que existía una asociación positiva entre el aprendizaje cooperativo y el dominio afectivo (IE). Por lo tanto, este modelo pedagógico de aprendizaje se puede considerar uno de los más apropiados para el trabajo de la inteligencia emocional preparando al alumnado para una vida en sociedad.

En definitiva y como respuesta a las necesidades observadas en la literatura revisada anteriormente, el objetivo de este estudio es examinar las asociaciones entre las percepciones de los estudiantes sobre la cooperación en una intervención de expresiva-cooperativa y la percepción de su IE. Además, con la intención de indagar en esta asociación, el presente estudio se planteó como segundo objetivo comparar las diferencias en IE en función del sexo y del nivel de cooperación percibido.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

La selección de la muestra de esta investigación fue por conveniencia dada la facilidad de acceso de las investigadoras a los grupos de alumnos y alumnas. Estuvo formada por 126 estudiantes, 68 mujeres y 58 hombres, del Grado de Primaria pertenecientes a las facultades de Educación y Deporte en Araba y de educación, filosofía y antropología de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco.

Diseño y variables

El diseño es "ex post facto" y de naturaleza descriptiva, correlacional y comparativa. Las variables analizadas son la Inteligencia Emocional y la cooperación.

En cuanto a la Inteligencia Emocional, para su interpretación se tuvieron en cuenta las distintas capacidades definidas por Mayer y Salovey (1997), que hacen referencia a tres capacidades: Atención (capacidad de atender a los sentimientos de manera adecuada), Claridad (capacidad de comprender los estados emocionales) y Reparación (capacidad de regular los estados emocionales de manera adecuada).

El coeficiente de cooperación hace referencia a los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, que son cinco: Habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual. De la suma de los cinco componentes obtenemos el factor de cooperación global, para saber en qué medida cooperan.

Instrumentos

Cuestionario de aprendizaje cooperativo (CLQ) (Méndez-Jimenez, Cecchini y García-Romero, 2019). Esta escala mide los componentes esenciales de Aprendizaje Cooperativo en el aula. Incluye 20 ítems agrupados en cinco dimensiones y cada dimensión tiene cuatro ítems. Las dimensiones son: habilidades sociales (por ejemplo, "Llegamos a un acuerdo cuando se nos presentan opiniones diferentes o conflictivas"), procesamiento grupal (por ejemplo, "Discutimos ideas entre todos los miembros del grupo"), interdependencia positiva (p. ej., "Cuanto



mejor cumple cada miembro del grupo su tarea, mejor es el resultado obtenido por el grupo"), interacción promotora (p. ej., "Nos relacionamos para realizar actividades") y responsabilidad (por ejemplo, "Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo grupal para completar la tarea"). Se utilizó una escala Likert de 5 puntos para calificar las respuestas, que van de uno (totalmente en desacuerdo) a cinco (totalmente de acuerdo). La puntuación media de las cinco dimensiones también produce un factor de cooperación global. En el estudio de validación original (Méndez-Jimenez, Cecchini y García-Romero, 2019), la escala mostró puntuaciones de alfa de Cronbach aceptables entre 0,72 y 0,89. También se observó un buen ajuste a través del análisis factorial confirmatorio: $S-B\chi^2(160) = 2574,51, p < 0,001$; CFI = 0,953; RMSEA (IC del 90%) = 0,037 (0,035–0,038), SRMR = 0,02. Se obtuvo un resultado similar para el factor de cooperación global: $S-B\chi^2(165) = 3134,01, p < 0,001$; CFI = 0,942; RMSEA (IC del 90%) = 0,040 (0,039–0,041), SRMR = 0,032.

Versión traducida al español de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai (1995). Esta escala mide las creencias acerca de la propia inteligencia emocional. A través de tres subescalas se evalúa el grado en que las personas: a) prestan atención y valoran sus sentimientos (Atención: por ejemplo, "pienso en mi estado de ánimo constantemente"), b) se sienten claros en lugar de confusos sobre sus sentimientos (Claridad: por ejemplo, "casi siempre sé exactamente cómo me siento"), y c) utilizan el pensamiento positivo para reparar los estados de ánimo negativos (Reparación: p. ej., "Aunque a veces estoy triste, tengo una perspectiva mayormente optimista"). Consta de 24 ítems que hay que responder en una escala Likert de cinco puntos, con opciones que van de uno "Muy en desacuerdo" a "Muy de acuerdo". Hasta cinco "Muy de acuerdo". En el estudio de validación de la versión española (Górriz, Etchezahar, Pinilla-Rodríguez, Giménez-Espert y Soto-Rubio, 2021), la escala mostró puntuaciones de alfa de Cronbach adecuadas mayores de 0,80.

Procedimiento

La recolección de datos de este estudio se realizó en las clases de las asignaturas de Didáctica de la

Educación Física y Expresión Corporal y Comunicación del Grado de Primaria. El alumnado fue informado de los objetivos del estudio y proporcionaron un consentimiento informado por escrito para participar voluntariamente.

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos que regulan la investigación en seres humanos. Todos los datos recopilados se manejaron de forma anónima y confidencial, de acuerdo con las directrices de la Asociación Estadounidense de Psicología.

El cuestionario de Inteligencia Emocional (TMMS-24) se completó al principio de la asignatura en el aula. Después se realizó una sesión de 2 horas y media utilizando el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del aeróbic. Esta experiencia se realiza en base al taller de retos expresivos cooperativos de Luis-de Cos, Arribas-Galarraga y Luis-de Cos (2018). Después de esta sesión completaron el cuestionario de Aprendizaje Cooperativo.

Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron análisis comprobando la normalidad (prueba de Kolmogorof-Smirnov) y homocedasticidad (prueba de Levene). Los resultados mostraron valores de significancia de $p > 0,05$ en todas las variables, justificando el uso de pruebas paramétricas. Con el objetivo de analizar las posibles asociaciones entre cooperación percibida y IE, se realizaron correlaciones bivariadas entre todas las variables. También se utilizaron pruebas de Odds Ratio (OR) para estimar la asociación entre cooperación percibida y IE. A continuación, se realizaron pruebas ANOVA para comparar los niveles de Atención, claridad y reparación entre los diferentes niveles de cooperación (Alta, Media y Baja). Finalmente, se realizaron pruebas t-student y ANOVA para comparar la IE de mujeres y hombres y su nivel de cooperación.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la estadística descriptiva y correlaciones bivariadas entre las variables en la muestra general y en la muestra dividida por sexo (Tabla 1 y Tabla 2). Los resultados de la muestra general mostraron un nivel de cooperación por encima del 4 y una asociación positiva y significativa



con la claridad y reparación emocional, pero no con la atención emocional (Tabla 1).

Tabla 1. Medias y desviación estándar y correlaciones bivariadas de las variables observadas en los y las estudiantes.

Variables	Aprendizaje cooperativo						Inteligencia Emocional		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N	95	95	95	95	95	95	126	126	126
Media	3,8	3,8	4,1	4,2	4,3	4,0	30,06	26,86	28,1
Dt	0,6	0,6	0,4	0,5	0,5	0,4	5,1	4,8	5,6
1. Habilidades interpersonales	-	,84	,50	,46	,47	,83	0,1	,26	-
2. Procesamiento grupal	-	3**	0**	,56	,53	,52	,87	0,0	,24
3. Interdependencia positiva	-	3**	4**	2**	3**	3**	97	86	0,0
4. Interacción promotora	-	3**	4**	3**	3**	2*	,25	,25	0,1
5. Responsabilidad individual	-	3**	4**	6**	6**	42	43	86	0,0
6. Factor de cooperación global	-	3**	4**	6**	6**	42	43	86	0,0
7. Atención	-	3**	4**	6**	6**	42	43	86	,32
8. Claridad	-	3**	4**	6**	6**	42	43	86	4**
9. Reparación	-	3**	4**	6**	6**	42	43	86	0**

En cuanto a las puntuaciones por sexo, tanto hombres como mujeres presentan unos valores medios adecuados de IE y muy similares en Cooperación. Sin embargo, en la asociación entre las variables, en el caso de las mujeres, no se muestran asociaciones significativas entre la cooperación y la IE, pero si en el caso de los hombres, quienes muestran asociaciones positivas y significativas entre el factor de cooperación y la claridad y reparación emocional (Tabla 2, abajo).

Tabla 2. Medias y desviación estándar y correlaciones bivariadas de las variables observadas en estudiantes mujeres (arriba) y hombres (abajo).

Variables	Aprendizaje cooperativo						Inteligencia Emocional		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
N	51	51	51	51	51	51	68	68	68
Media	3,8	3,8	4,1	4,2	4,4	4	30,8	25,4	27,1
Dt	0,8	0,7	0,5	0,5	0,5	0,5	5	5,1	5,9
1. Habilidades interpersonales	-	,90	,48	,41	,45	,85	-	0,1	-
2. Procesamiento grupal	,68	-	,53	,52	,51	,90	-	0,1	0,0
3. Interdependencia positiva	,55	,64	-	,61	,51	,75	0,0	-	-
4. Interacción promotora	,59	,60	,62	-	,62	,74	0,1	0,2	0,2
5. Responsabilidad individual	,60	,62	,70	,69	-	,73	-	0,1	0,1
6. Factor de cooperación global	,82	,83	,83	,84	,87	-	0,0	0,1	0,0
7. Atención	,39	,30	,41	,35	,33	,42	-	,29	0,0
8. Claridad	,39	,30	,41	,35	,33	,42	,45	-	,52
9. Reparación	,01	,29	,04	,02	,03	,09	,11	,33	-
N	43	43	43	43	43	43	58	58	58
Media	3,9	3,9	4,1	4,2	4,3	4,1	29,7	28,6	29,3
Dt	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,4	5,2	4	5,1

Con el objetivo de profundizar en esta asociación, se calcularon los OR para indagar en las asociaciones entre el grado de cooperación percibido en el aula y el nivel de IE manifestado. Para este análisis, se dicotomizaron tanto la variable independiente (Cooperación) como las tres dimensiones de la variable dependiente (IE: Atención, Claridad y Reparación). Se utilizaron puntos de corte altos y bajos utilizando como criterio el percentil 50. Los recuentos del número de participantes clasificados y la distribución porcentual de la muestra resultante se pueden observar en la Tabla 3.



Tabla 3. Porcentaje de alumnado en cada grado de Atención, Claridad y Reparación en función del grado de Cooperación percibido.

Variables	Atención			Claridad			Reparación				
	Alt a	Baj a	Tot al	Alt a	Baj a	Tot al	Alt a	Baj a	Tot al		
Cooperación percibida	Alta	N	25	24	49	37	12	49	28	21	49
		%	56,8	48	52,1	69,8	29,3	52,1	63,6	42	52,1
	Baja	N	19	26	45	16	29	45	16	29	45
		%	43,2	52	47,9	30,2	70,7	47,9	36,4	58	47,9
	Total	N	44	50	94	53	41	94	44	50	94
		%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Los resultados no muestran asociación entre el grado de cooperación percibida y la atención a las emociones. Sin embargo, el alumnado que sitúa en un nivel alto de cooperación percibida se asocia positiva y significativamente ($\chi^2 = 15,227$, $p < 0,000$) con niveles altos de claridad emocional (OR= 5,589, IC del 95%= 2,289-13,642). Esta relación muestra un tamaño de efecto moderado (Dominguez-lara, 2018). En relación a la reparación emocional ($\chi^2 = 4,390$, $p < 0,001$), se observó una asociación pequeña, positiva y significativa (OR=2,417, IC del 95%=1,051-5,555). Por lo tanto, el alumnado perteneciente al grupo de alta cooperación percibida, tenían 5,58 veces más probabilidades de mostrar una alta claridad emocional que el grupo de baja cooperación percibida. En cuanto a la reparación emocional, el grupo de alta cooperación percibida tenían 2,4 veces más probabilidad de mostrar una alta reparación que el grupo de baja cooperación percibida.

Para evaluar la influencia de las percepciones de cooperación sobre las dimensiones de la IE, se realizaron comparaciones univariadas utilizando las puntuaciones medias obtenidas para la Atención, Claridad y Reparación emocional. El análisis ANOVA (Tabla 4) mostró diferencias significativas de la cooperación percibida sobre la claridad emocional, con grandes tamaños de efecto. El alumnado que mostraba un nivel de cooperación mayor obtuvieron puntuaciones más altas que los que

mostraban un nivel de cooperación más bajo ($F(6,621) = 286,896$, $p < 0,07$, $\eta^2 = 0,05$). No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la atención y reparación emocional. Sin embargo, los datos mostraron una tendencia a que los estudiantes con un nivel de cooperación más alto obtenían puntuaciones más altas en Atención y Reparación.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas de la IE según el nivel de cooperación.

Variables	Alta cooperación ¹ (N=37)	Media Cooperación ² (N=26)	Baja Cooperación ³ (N=31)	F	Sig.	η^2
Atención	28,43 ± 5,49	30,23 ± 3,98	31,06 ± 4,61	2,653	0,076	0,05
Claridad	24,70 ± 4,75 ³	26,96 ± 5,07	28,80 ± 4,14 ¹	6,621	0,001	0,123
Reparación	27,10 ± 6,49	27,19 ± 4,66	29,87 ± 4,27	2,669	0,073	0,05

Nota: prueba post hoc de Bonferroni ($p < 0,05$): los superíndices indican diferencias entre las etapas escolares. H2: Tamaño del efecto

Con el objetivo de comparar la influencia de la cooperación percibida sobre las dimensiones de la IE en cada sexo, primero se realizaron comparaciones de medias (prueba t-student) para ver las diferencias entre mujeres y hombres (Tabla 5). Los datos mostraron que existe una diferencia significativa en claridad emocional, siendo los hombres quienes muestran valores más altos. En cuanto a las otras dos dimensiones, pese a que la diferencia no es estadísticamente significativa, el valor de p es menor a 1 y se puede hablar de una tendencia a que el grupo de hombres muestren mayores puntuaciones en reparación emocional y las mujeres mayores puntuaciones en atención emocional.

Tabla 5. Medias, desviaciones típicas de la IE según el nivel de cooperación en el grupo de las mujeres.

Variables	Chicos		Chicas		t	P
	M	DS	M	DS		
Atención	29,64	5,42	30,83	4,84	0,862	0,093
Claridad	28,41	4,32	25,53	4,95	-3,45	0,001
Regulación	29,02	5,06	27,31	5,97	-1,71	0,085

$p < 0,05$

Por último, en las tablas 6 y 7 se muestran las comparaciones univariadas en el grupo de los



hombres y las mujeres. En el grupo de los chicos, la atención y la claridad emocional fueron significativamente diferentes. Los valores más altos de atención y claridad emocional aparecieron en el alumnado que mostraba una alta cooperación percibida, con grandes tamaños de efecto.

Tabla 6. Análisis ANOVA de diferencias en dimensiones de IE según el nivel de cooperación en el grupo de los hombres.

VARIABLES	Baja cooperación ¹ (N=14)	Media Cooperación ² (N=15)	Alta Cooperación ³ (N=13)	F	Sig.	η ²
Atención	27,07 ± 5,48 ³	30,33 ± 4,54	32,23 ± 4,83 ¹	3,76 1	0,03 2	0,1 6
Claridad	25,92 ± 3,89 ³	28,46 ± 3,77	31,28 ± 3,62 ¹	7,06 9	0,00 2	0,2 6
Reparación	28,57 ± 5,97	28,53 ± 4,36	30,46 ± 3,99	0,69 4	0,50 6	0,0 3

Nota: prueba post hoc de Bonferroni (p<0.05): los superíndices indican diferencias entre las etapas escolares. H2: Tamaño del efecto

Finalmente, en cuanto a las mujeres, ninguna de las dimensiones de la IE mostró diferencias significativas en función del nivel de cooperación percibida.

Tabla 7. Análisis ANOVA de diferencias en dimensiones de IE según el nivel de cooperación en el grupo de las mujeres.

VARIABLES	Baja cooperación ¹ (N=23)	Media Cooperación ² (N=11)	Alta Cooperación ³ (N=18)	F	Sig.	η ²
Atención	29,26 ± 5,45	30,10 ± 3,27	30,22 ± 4,39	0,2 43	0,785	0,0 1
Claridad	23,95 ± 5,15	24,91 ± 6,02	26,94 ± 3,51	1,9 36	0,155	0,0 7
Reparación	26,22 ± 6,76	25,36 ± 4,63	29,44 ± 4,53	2,3 40	0,107	0,0 8

Nota: prueba post hoc de Bonferroni (p<0.05): los superíndices indican diferencias entre las etapas escolares. H2: Tamaño del efecto

DISCUSIÓN

El objetivo de la actual investigación era evaluar las asociaciones entre la cooperación percibida en una sesión de expresivo-cooperativa y la IE y examinar estas asociaciones en función del sexo y el nivel de cooperación percibida. Los resultados mostraron relaciones positivas y significativas entre la cooperación percibida la claridad y la reparación emocional para la muestra total. Además, las pruebas de OR confirmaron esta asociación positiva,

revelando de 2 a 5 veces más probabilidad de que los estudiantes que perciben mayor cooperación percibida en las aulas tengan una IE más alta.

En relación al primer objetivo, existen pocos estudios que analicen la influencia del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo sobre la IE en el ámbito de educación física. Uno de los estudios que analiza esta cuestión es el llevado a cabo por Rivera-Pérez y cols. (2001). En este estudio se mostraron asociaciones positivas entre el aprendizaje cooperativo y las distintas dimensiones de la IE. Los resultados del presente estudio apoyan esta idea ya que los niveles de cooperación percibida más altos se relacionaban con niveles más altos de Claridad y reparación emocional. Además, Rivera-Pérez y cols. (2020) en línea con Luca y Tarricone (2020), exponen que distintas características del aprendizaje cooperativo, como las habilidades interpersonales, la interacción promotora y el procesamiento grupal pueden ayudar a desarrollar las distintas dimensiones de la IE. Esta idea también concuerda con los resultados obtenidos en este estudio, puesto que estas características se han relacionado con la claridad emocional, relacionada con la empatía y con la integración de la emoción y la razón. Asimismo, en este estudio la interacción promotora se ha vinculado positivamente con las tres dimensiones de la IE, que se relacionan con objetivos de grupo como la simpatía, la generosidad, la empatía y la prosocialidad. Estos resultados nos sugieren que, en línea con Rivera-Pérez y cols. (2020) el aprendizaje cooperativo puede contribuir al desarrollo de la IE en estudiantes universitarios mediante una sesión expresivo-cooperativa.

Sin embargo, profundizando más en estas asociaciones y analizándolas en el grupo de hombres y mujeres, en el grupo de mujeres los resultados entre la cooperación y la IE no se asemejan a los obtenidos en otros estudios. En las mujeres no se observan asociaciones significativas entre la cooperación y la IE y esto puede deberse a la medida de la IE. Tal y como apuntan Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Heredia (2012) las medidas basadas en autopercepción no se corresponden con las conductas observadas en situaciones reales y por lo tanto no son tan consistentes. Además, exponen que la identidad de género puede ser un mejor predictor de las diferencias sexuales en la IE que el propio sexo. En todo caso, estos resultados abren interrogantes para la



investigación sobre el género, emociones y aprendizaje cooperativo.

El segundo objetivo de la investigación fue comparar las diferencias de la IE en función del sexo y del nivel de cooperación percibido. Las investigaciones anteriores (Joseph y Newman, 2010; Rodríguez, Sánchez, Ochoa, Cruz Y Fonseca, 2019; Romero-Martín, Gelpi Fleta, Mateu Serra y Lavega i Burgués, 2017; Sanmartín R., González, C. y Vicent, M, 2018) han apuntado que aunque no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres, si existen puntos fuertes y débiles con respecto a algunas dimensiones, como en conciencia emocional, percepción, comprensión y expresión de emociones, en el caso de las mujeres y habilidades de control de impulsos, tolerancia al estrés, seguridad personal, independencia y optimismo en el caso de los hombres. Los resultados del presente estudio refuerzan esta idea, puesto que a pesar de que se mostraran diferencias significativas en la claridad emocional, siendo los hombres los que mostraban puntuaciones más altas, no fue así en atención y reparación emocional. Sin embargo, si se observó una tendencia a presentar diferencias entre hombres y mujeres en atención emocional (las mujeres obtienen puntuaciones más altas) y reparación emocional (los hombres obtienen puntuaciones más altas). En línea con estos resultados, investigaciones anteriores (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Aritzeta, 2010), mostraron que las mujeres adultas presentan una mayor tendencia a prestar atención a sus emociones que los hombres, pero muestran una menor claridad y reparación emocional.

Limitaciones y perspectivas de futuro

Una de las principales limitaciones del presente estudio es el diseño transversal, por lo que no se puede establecer relaciones causales. Además, los datos recogidos son de autopercepción y por lo tanto la validez de los datos puede cuestionarse. En cuanto a futuras investigaciones, sería interesante repetir el estudio con una muestra mayor y realizar una evaluación pre y post de la inteligencia emocional para analizar los efectos de la intervención expresivo-cooperativa.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio hacen dos aportaciones principales, por un lado, muestra una asociación positiva entre la cooperación percibida en una sesión expresivo-cooperativa y la IE, por lo que refuerza la propuesta de implementar prácticas expresivo-cooperativas para el desarrollo de la IE y sugiere la necesidad de trabajar también en la etapa universitaria y más específicamente en formación del futuro profesorado de primaria. Por otro lado, el presente estudio señala la necesidad de ampliar el número de estudios que respondan a los interrogantes sobre género, emociones y aprendizaje cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar Rivera, M.C., Gil Llanes, O.F., Pinto Garrido, V.A., Quijada Maldonado, C.R. y Zúñiga Sánchez, C.A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35.
2. Alonso Roque, J. I., Gea Garcia, G., y Yuste Lucas, J. L. (2013). Emotional training and game in future physical education teachers. *Revista electronica interuniversitaria de formacion del profesorado*, 16(1), 97-108.
3. Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
4. Arribas-Galarraga, S.; Luis-de Cos, I.; Luis-de Cos, G.; Urrutia-Gutiérrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 11 (Supl 1):155-166.
5. Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcesa, S. A. Ediciones.
6. Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. Recuperado en 15 de febrero de 2022,



- de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es.
7. Bisquerra Alzina, 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>
 8. Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A.(2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
 9. Campos Mesa, M. C., Castañeda Vázquez, C., y Garrido Guzmán, M. E. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica ADAL*, (23), 31-36.
 10. Castaño Castrillón, J.J. y Páez Cala, M.L. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2).
 11. Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., y Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64.
 12. Del Rosal Sánchez, I., Dávila Acedo, M-A., Sánchez HerrerA, S. y Bermejo García, M.L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (2) 5 1-62.
 13. Dominguez-Lara, S. A. (2018). El odds ratio y su interpretación como magnitud del efecto en investigación. *Educación médica*, 19(1), 65-66.
 14. Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., and Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University N439 "Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education"*, 1-2, 119-123.
 15. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research, Vol. 55* (pp. 17-55). New York, NY: Nova Publishers.
 16. Founaud, M.P. y González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and HealthResearch*. 12(Supl 1):15-24.
 17. Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 110-125.
 18. Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.
 19. Granero, A. y Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 101-110.
 20. Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., & Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 523-537.
 21. Górriz, A.B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D.E., Giménez-Espert, M.D.C., y



- Soto-Rubio, A. (2021). Validación de TMMS-24 en tres países de habla hispana: Argentina, Ecuador y España. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18 (18), 9753.
22. Holt, N.L.; Streat, W.B. y García Bengoechea, E. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
 23. Huaman, J. G., Ibarguen, F. E. y Menacho, I. (2020). Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo en Matemática en estudiantes universitarios de Lima. *Educação & Formação*, 5(3), 16. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.3079>
 24. Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017286>
 25. Lavega, P., Filella, G., Aguiló, MJ, Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
 26. Lavega Burgués, P., March Llanes, J., y Filella Guiu, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
 27. López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C): Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
 28. Luca, J. y Tarricone, P. (9-12 de diciembre del 2001). *Does emotional intelligence affect successful teamwork?* [conferencia en congreso]. 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Melbourne, Australia
 29. Luis-De cos, I.; Arribas-Galarraga, S. y Luis-de Cos, G. (Abril de 2018). *El aerobic como reto expresivo cooperativo*. [Taller en congreso]. XI congreso Internacional de actividades físicas cooperativas del año 2018, Avilés, España.
 30. Martínez-Martínez, F.D. y Valero-Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física Revisión sistemática. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14 (2), 91-96.
 31. Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Applications* (pp. 3-31) Basic Books: New York, NY, USA.
 32. McIntyre, M.H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-622. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.019>.
 33. Mejía-Díaz, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17(1), 10-32.
 34. Méndez-Giménez, A., Cecchini, J.A. y García-Romero, C.(2019) Perfiles de inteligencia emocional y su relación con factores motivacionales y de bienestar en Educación Física. *Psicología Educación*, 26, 27-36.
 35. Mestre, J.M. y Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez y M.D. Martín (eds.). *Emoción y motivación: La adaptación humana* (pp. 397-425). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.



36. Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Van Broeck, N., Fantini-Hauwel, C. y Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653.
37. Niño González. J.I., García García, E., y Caldevilla Domínguez, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 15-27. Recuperado de <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/486>
38. Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
39. Pérez de Albéniz, A., Escolano, E., Pascual, M.T., Lucas, B. y Sastre i Riba, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (18), 95-108.
40. Peña Martínez, Y., Bello Dávila, Z. y Pérez Rodríguez, W. (2014), Un estudio de competencias emocionales en un grupo de enfermeros del Hospital Clínico Quirúrgico Hermanos Ameigeiras. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 17, (4), 110-125.
41. Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernandez-Rio, J., González-Bernal, JJ, & Iglesias Gallego, D. (2020). Vinculación del aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional en la educación física: la transición entre etapas escolares. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17(14), 5090.
42. Rodríguez, J., Sanchez, R.F., Cruz, I.A. y Fonseca, R.T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.
43. Romero-Martín, M. R.; Gelpi Fleta, P.; Mateu Serra, M. y Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios / Influence of Motor Practices on University Students' Emotional State. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 17 (67) pp. 449-466. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>
44. Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., and Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38, 1197-1210.
45. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
46. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp.125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
47. Sánchez Marín, F. J., Parra Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2019) Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, 147, 87-108.
48. Sanmartín, R., Gonzálvez, C. y Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar*, 54(1), 229-245.