



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El papel de la educación física en la construcción de competencias emocionales en alumnos de sexto grado de primaria

AUTOR: Hannah Rivera Muñiz

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Educación física emocional, Competencia emocional, Investigación- acción, Aprendizaje socioemocional, Convivencia escolar

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2022



2026

**“EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNOS DE SEXTO
GRADO DE PRIMARIA”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

PRESENTA:

HANNAH RIVERA MUÑIZ

ASESOR:

WILFREDO OSWALDO GÁMEZ PERALTA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Hannah Rivera Muñiz
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA**

en la modalidad de: Tesis

☐ para obtener el

Elige ☐ Licenciatura en Educación Física



en la generación 2022 - 2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 22 días del mes de junio de 2026.

ATENTAMENTE.


Hannah Rivera Muñiz

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RIVERA MUÑOZ HANNAH
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

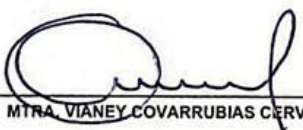
Titulado:

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN FÍSICA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

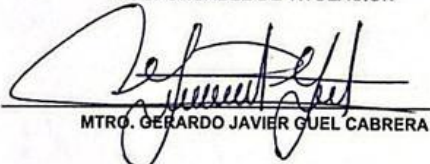


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DR. WILFREDO OSWALDO GAMEZ PERALTA



DEDICATORIA:

Este trabajo de investigación está dedicado a todas las infancias que están descubriendo la mejor manera de transitar sus emociones, no es fácil, pero tampoco imposible. Y a mis padres, ustedes hicieron esto posible.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera expresar mis agradecimientos a mi asesor **Wilfredo Gámez** por la confianza y apoyo que me brindó en este documento, gracias por responder cada duda sin importar la hora o la sencillez de ella. A la **BECENE**, mi casa de estudios, por brindarme la oportunidad de convertirme en maestra y poder conocer a personas maravillosas que me acompañaron en el proceso.

A **Marisol Muñoz**, mamá, gracias por tomar mi mano con firmeza durante todo mi proceso académico, sin tu apoyo incondicional en cada aspecto de mi vida nada de esto sería posible. Gracias por tu amor, tu dedicación, tu esfuerzo y todos los sacrificios que has hecho durante tu vida para que jamás me falte nada. No hay palabras que puedan explicar mi gratitud y admiración por ti. Ojalá algún día pueda ser la mitad de la gran mujer que eres tú. Lo logramos, mami.

A **Luis Alfredo Rivera**, papá, gracias por brindarme la oportunidad de tener una carrera profesional, por apoyar mis decisiones a pesar de que muchas veces ni yo las tenía claras. Gracias por confiar ciegamente en mí. Sé que no ha sido fácil, pero gracias por nunca rendirte y siempre dar tu cien por ciento para que pudiera terminar mi carrera. Este logro también es tuyo.

A mi familia, mi tita **Blanca**, mi tía **Veronica**, mi abuela **Teresa**, gracias porque durante toda mi formación académica me cuidaron, procuraron, apoyaron y siempre me recibieron en su hogar. Ustedes y mis padres son los pilares de mi vida.

A **Antonio Herrera**, te agradezco tanto el apoyo que fuiste para mí durante estos cuatro años, desde el primer día de la carrera me brindaste tu amistad incondicional. Siempre estuviste presente en los buenos y malos momentos. Gracias por ser la mejor dupla en todos los trabajos que hicimos juntos, en las universiadas, en los viajes, en prácticas, en todo. Gracias por las muchas veces que me salvaste de mil maneras. Gracias por todas las veces que creíste en mí aún y cuando yo no lo hacía. Gracias por hacer de todo esto una de las mejores experiencias. Gracias por estar siempre conmigo. Que orgullo ha sido verte crecer durante estos 4 años y ver como te conviertes en un gran maestro. Lo logramos chiqui, lo logramos juntos.

A mis amigos y colegas, **Sebastián, Karyme, Alexis, Viridiana, Zuhey, Sharon y Alejandro**: gracias por regalarme una amistad genuina y momentos que se quedan grabados en la memoria. Es un honor coincidir en la vida y compartir el aula y el patio con ustedes.

A mis compañeras y amigas de la selección de basquetbol, gracias por ser ese respiro de aire fresco cuando todo pesaba demasiado, un placer compartir cancha con ustedes.

A Dios, por cruzar los hilos perfectos en mi destino.

A todos, mi eterna gratitud.

ÍNDICE:

RESUMEN.....	4
CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Tema de estudio:.....	6
1.2. Objetivo principal:.....	8
1.3. Planteamiento del problema:.....	9
1.4. Justificación:.....	10
1.5. Impacto social:.....	12
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Fundamentos de la Educación Física:.....	16
2.1.1. La Educación Física como espacio formativo integral:.....	16
2.2. La relevancia en el sexto grado de primaria (Etapa de transición):.....	17
2.2.1 Desarrollo de competencia emocionales e inteligencia emocional:.....	17
2.2.2. Definición y componentes de la inteligencia emocional:.....	19
2.2.3. El modelo de competencias emocionales:.....	20
2.2.4. El componente emocional en la toma de decisiones.....	22
2.3. La educación física emocional: vínculo y potencial.....	24
2.3.1. La educación física emocional (EFE).....	24
2.3.2. La importancia del ambiente:.....	29
2.3.3. Beneficios de la actividad física en la inteligencia emocional.....	30
2.3.4. Papel de la educación física en competencias específicas:.....	32
2.4 Marco normativo y contextual:.....	34
2.4.1. La nueva escuela mexicana (NEM) y el enfoque socioemocional.....	34
2.4.2. Modelos de intervención en convivencia escolar.....	37
2.4.3. El modelo formativo en la práctica nacional.....	39
CAPÍTULO III - METODOLOGÍA.....	41
3.1. Enfoque de investigación:.....	41
3.2. Preguntas de investigación y Supuesto:.....	44
3.2.1. Preguntas de investigación:.....	45
3.2.2. Supuesto:.....	46
3.2.3. Justificación metodológica del supuesto.....	47
3.3. Categorías de análisis (variables):.....	49
3.3.1. Conciencia emocional:.....	50
3.3.2. Regulación emocional:.....	51
3.3.3. Competencia social y convivencia:.....	53
3.4. Participantes:.....	55
3.4.1. Contexto institucional:.....	55
3.4.2. Sujetos de estudio:.....	56
3.4.3. Criterios de selección:.....	59

3.5. Herramientas, aparatos o materiales:.....	60
3.5.1. Diario de campo:.....	61
3.5.2. Encuesta:.....	62
3.5.3. Material didactico innovador:.....	62
3.6. Procedimiento:.....	63
CAPÍTULO IV - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	69
4.1. Análisis de resultados del diagnóstico:.....	70
4.1.1. Falta de conciencia emocional:.....	71
4.1.2. Tolerancia a la frustración:.....	72
4.2 Análisis de la propuesta pedagógica:.....	75
4.2.1. Análisis de la sesión "Hombres de Paja" (09 de octubre de 2025):.....	76
4.2.2 Análisis de la sesión “¡Atrapame si puedes!” (18 de noviembre 2025):.....	81
4.2.3. Análisis de la sesión “Platón” (25 de noviembre del 2025):.....	85
4.2.4. Análisis de la sesión “Basquetbol rescate” (27 de noviembre del 2025):.....	88
V. CONCLUSIONES.....	91
5.1. Aportes principales a la investigación.....	91
5.1.1 Alcances de la investigación y limitaciones.....	93
5.1.2. Contribución al saber pedagógico.....	94
5.1.3. Proyecciones o líneas futuras.....	95
VI.- REFERENCIAS.....	96
VII. ANEXOS.....	98

RESUMEN

La organización de este estudio se estructura en siete capítulos, los cuales permiten abordar de manera sistemática, coherente y progresiva tanto el propósito general de la investigación como los elementos teóricos, metodológicos y analíticos que la sustentan, garantizando así una comprensión integral del fenómeno de estudio.

El primer capítulo integra la introducción de la investigación, en la cual se presenta el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y las implicaciones del impacto social derivado del estudio. Este apartado establece el marco contextual y conceptual inicial, el cual orienta la pertinencia de la investigación, delimita su alcance y define la dirección analítica que guiará el desarrollo del trabajo académico.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, donde se analizan los conceptos fundamentales vinculados con la temática central del estudio, haciendo especial énfasis en la interrelación entre la educación socioemocional y la educación física. Asimismo, se incorporan y articulan las principales aportaciones de diversos autores, lo que permite consolidar un sustento teórico sólido. Este capítulo proporciona una base conceptual robusta para comprender la relevancia de las competencias socioemocionales dentro del ámbito educativo y su impacto directo en el desarrollo integral del alumnado.

En el tercer capítulo se expone la metodología empleada en la investigación, describiendo de manera detallada el enfoque metodológico seleccionado, el contexto institucional donde se desarrolló el estudio, así como las características de la población y la muestra participante. De igual forma, se especifican los instrumentos utilizados para la recolección, procesamiento y análisis de los datos. Este capítulo detalla los procedimientos operativos que guiaron la ejecución del estudio y aseguran la coherencia interna entre el diseño metodológico y los objetivos planteados.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de las actividades implementadas con los estudiantes, destacando las experiencias, observaciones y transformaciones identificadas en el desarrollo de sus competencias emocionales. Asimismo, se expone el análisis e interpretación de los hallazgos en constante diálogo con el marco teórico y con estudios previos, lo que permite una comprensión más profunda de los resultados obtenidos.

El quinto capítulo incorpora la discusión de los resultados, así como las conclusiones generales derivadas del proceso investigativo. Además, se presentan una serie de recomendaciones orientadas a futuras intervenciones e investigaciones relacionadas con la educación física y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, con el fin de contribuir a la mejora de la práctica docente.

El sexto capítulo presenta de manera ordenada todas las referencias bibliográficas utilizadas para la construcción teórica y metodológica de esta tesis de investigación, garantizando el rigor académico y la trazabilidad de las fuentes consultadas.

Finalmente, el séptimo capítulo integra los anexos correspondientes, en los cuales se incluyen los documentos, instrumentos y evidencias complementarias mencionadas a lo largo del capítulo cuatro, los cuales permiten sustentar y ampliar la información presentada en el cuerpo principal del trabajo.

CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN

1.1. Tema de estudio:

El presente estudio se centra en analizar el papel que desempeña la educación física en el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tomasa Estévez, turno matutino. En el contexto educativo contemporáneo, los estudiantes se enfrentan cotidianamente a una amplia gama de situaciones escolares, sociales y personales que pueden detonar emociones intensas, cambiantes y, en muchos casos, difíciles de gestionar de manera autónoma. Esta situación se vuelve particularmente relevante cuando los alumnos no cuentan con los recursos personales, cognitivos y socioemocionales suficientes para identificar, interpretar, regular y expresar dichas emociones de forma adecuada. Como consecuencia, esta limitación incide de manera directa en su bienestar subjetivo, en la calidad de la convivencia escolar, en la construcción de relaciones interpersonales saludables y, de forma paralela, en su rendimiento académico y participación activa dentro del aula.

Abordar esta problemática resulta indispensable para comprender con mayor profundidad cómo las emociones especialmente significativas y en constante transformación durante la etapa de la niñez tardía interactúan con las dinámicas interpersonales propias del aula, así como con los procesos de socialización que se configuran en el entorno escolar. En este sentido, la escuela no solo funge como un espacio de adquisición de conocimientos disciplinares, sino también como un escenario clave para la formación socioemocional, donde los estudiantes aprenden a convivir, a regular sus impulsos y a construir formas de interacción más empáticas y respetuosas. No obstante, la ausencia o insuficiencia de habilidades de autorregulación emocional, fenómeno recurrente en estudiantes de nivel primaria, puede derivar en manifestaciones como conflictos entre pares, desmotivación hacia las actividades escolares, conductas disruptivas, dificultades para el trabajo colaborativo e incluso rechazo a participar en experiencias corporales y colectivas propias de áreas como la educación física.

Desde esta perspectiva, el estudio adquiere especial relevancia al buscar visibilizar y analizar cómo la educación física, cuando es concebida no únicamente como una asignatura centrada en el movimiento corporal, sino como un espacio pedagógico intencionado con enfoque

socioemocional, puede convertirse en un escenario privilegiado para el desarrollo integral del alumnado. En este espacio, las actividades motrices, los juegos cooperativos, las dinámicas de interacción grupal y las situaciones de competencia regulada permiten favorecer el reconocimiento de las propias emociones, la identificación de las emociones de los otros, así como el fortalecimiento progresivo de habilidades como la empatía, la cooperación, la comunicación asertiva, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, el análisis de esta relación permite comprender que la educación física no se limita al desarrollo de capacidades motrices o condición física, sino que también representa una oportunidad pedagógica estratégica para la formación de competencias socioemocionales fundamentales en la vida escolar y social del estudiante. El estudio pretende aportar elementos que contribuyan a resignificar la práctica docente dentro de esta área curricular, promoviendo intervenciones más conscientes, estructuradas y orientadas al desarrollo integral del alumnado. De esta manera, se busca no solo fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también favorecer la construcción de ambientes escolares más positivos, inclusivos, seguros y emocionalmente saludables, en los cuales el estudiante pueda desarrollarse de manera plena en todas sus dimensiones.

1.2. Objetivo principal:

El objetivo principal de esta investigación consiste en implementar y analizar actividades pedagógicas dentro de las clases de educación física que brinden a los alumnos herramientas concretas para construir y fortalecer sus competencias emocionales. Se pretende situarlos en experiencias motrices retadoras, colaborativas o complejas que favorezcan la identificación, expresión y regulación de sus emociones, permitiendo una comprensión más profunda de los factores que las detonan y de las estrategias adecuadas para gestionarlas. Con ello, se busca incidir directamente en su bienestar personal, su convivencia escolar y su rendimiento académico.

Este propósito orienta el estudio hacia la aplicación de estrategias fundamentadas en el desarrollo socioemocional, mediante las cuales los estudiantes aprendan a reconocer y potenciar la autoconfianza, la empatía, la resiliencia y la comunicación asertiva. Asimismo, el objetivo implica promover que los alumnos se desenvuelvan de forma más autónoma, positiva y equilibrada en su entorno escolar y social, reconociendo en la educación física un espacio formativo que articula movimiento, interacción y reflexión emocional.

1.3. Planteamiento del problema:

El planteamiento del problema surge a partir de las observaciones sistemáticas realizadas durante las prácticas profesionales, en las cuales se identificó que la clase de educación física constituye un espacio fundamental no solo para el desarrollo de habilidades motrices, sino también para la consolidación de competencias emocionales esenciales en el alumnado, tales como la empatía, la autorregulación emocional, el control de la frustración, la tolerancia a la frustración y la resolución pacífica de conflictos. Concretamente, la educación física se reconoce como un escenario pedagógico de alta interacción social, donde las experiencias corporales se entrelazan de manera directa con las experiencias emocionales y relacionales de los estudiantes.

No obstante, a partir del trabajo de campo se evidenció que los estudiantes presentan carencias significativas en el desarrollo de dichas competencias socioemocionales, lo cual repercute de manera directa en la dinámica de las sesiones y limita la construcción de ambientes saludables de convivencia. Estas deficiencias no solo se manifiestan en momentos específicos de la clase, sino que tienden a repetirse de forma constante, generando patrones de interacción poco favorables para el aprendizaje colaborativo y la participación equitativa.

Durante las sesiones observadas se registraron episodios frecuentes de descontrol emocional, desacuerdos reiterados entre compañeros, dificultades para gestionar impulsos, reacciones intensas y desproporcionadas ante la derrota, el error o la corrección, así como una

escasa disposición para la escucha activa, el respeto de turnos y el trabajo colaborativo. Estas situaciones no solo afectan la dinámica grupal, sino que también obstaculizan la participación activa de los estudiantes, disminuyen su nivel de involucramiento en las actividades propuestas y dificultan el logro de los propósitos formativos del área de educación física, la cual, conforme al enfoque curricular vigente, no se limita al desarrollo motriz, sino que también contempla dimensiones sociales, afectivas y formativas del individuo.

El estudio se desarrollará en la Escuela Primaria Tomasa Estévez, durante las jornadas de prácticas profesionales establecidas por la BECENE, y se enfocará específicamente en el grupo de sexto grado, integrado por 30 alumnos, de los cuales 19 son mujeres y 11 hombres, con una edad promedio de 11 años. Esta etapa del desarrollo humano se caracteriza por ser un periodo de transición significativo, en el cual los estudiantes comienzan a mostrar mayor autonomía, un pensamiento más estructurado y en proceso de abstracción, una capacidad crítica emergente, así como una amplia curiosidad por su entorno social y físico. De igual manera, se observa un desarrollo físico acelerado y cambios emocionales importantes que influyen directamente en su comportamiento.

Estas características evolutivas, si bien favorecen la exploración, la interacción social y la participación activa en actividades grupales, también pueden intensificar la vivencia emocional, generando respuestas más impulsivas y una mayor sensibilidad ante situaciones de competencia, error o conflicto. En consecuencia, este escenario demanda la implementación de estrategias pedagógicas intencionadas que permitan canalizar, regular y orientar adecuadamente las emociones dentro del contexto escolar, particularmente en espacios de alta interacción como la educación física.

Ante esta problemática, resulta pertinente e indispensable investigar cómo la implementación de actividades de educación física diseñadas con un enfoque socio emocional puede contribuir de manera efectiva al fortalecimiento de habilidades emocionales en los estudiantes, favoreciendo no solo su bienestar integral, sino también la construcción de ambientes de aprendizaje más armónicos, colaborativos, seguros y propicios para el desarrollo pleno de sus capacidades tanto motrices como socioafectivas.

1.4. Justificación:

La justificación del presente estudio radica en la necesidad de que los alumnos desarrollen la capacidad de gestionar de manera adecuada sus emociones, reconociendo a la educación física como un espacio pedagógico privilegiado para la construcción, fortalecimiento y consolidación de competencias emocionales. Más allá de su función tradicional centrada en el desarrollo físico y motriz, esta asignatura contribuye de forma significativa al ámbito cognitivo, social y afectivo del estudiante, al propiciar escenarios de interacción constante, resolución de problemas en tiempo real y experiencias corporales que implican toma de decisiones, cooperación y regulación emocional en contextos dinámicos.

En el caso particular del sexto grado de educación primaria, los alumnos se encuentran inmersos en una etapa del desarrollo humano caracterizada por profundas transformaciones biológicas, cognitivas, emocionales y sociales. Dichos cambios suelen manifestarse a través de conductas impulsivas, variabilidad emocional, incremento en la necesidad de pertenencia al grupo de pares y dificultades en los procesos de autorregulación. Las emociones adquieren una mayor intensidad y complejidad, lo que incrementa la probabilidad de conflictos interpersonales, tensiones entre compañeros y reacciones desproporcionadas ante situaciones de frustración, error o competencia.

Bajo este panorama, la clase de educación física se erige como un espacio idóneo y estratégico para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, mediante la implementación de actividades que integran de manera simultánea el movimiento corporal, la interacción social, la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos grupales. En este entorno, elementos como el trabajo colaborativo, la empatía, la tolerancia, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos no solo se promueven de forma teórica, sino que se experimentan de manera práctica y situada, especialmente durante dinámicas de juego, competencia regulada, cooperación y convivencia grupal.

Estas experiencias pedagógicas permiten que los estudiantes identifiquen de manera más consciente las emociones que experimentan, comprendan sus causas y consecuencias, desarrollen estrategias de gestión emocional, regulen sus reacciones impulsivas y fortalezcan

progresivamente su autoestima, autoconfianza y resiliencia ante el error y la adversidad. De este modo, la educación física trasciende su dimensión exclusivamente motriz para convertirse en un espacio formativo integral, donde el cuerpo y la emoción se articulan como parte de un mismo proceso de aprendizaje.

Asimismo, fortalecer las competencias emocionales desde la educación física representa una necesidad impostergable dentro del contexto educativo actual, en el cual la convivencia escolar, el bienestar socioemocional y el logro de aprendizajes académicos se encuentran estrechamente vinculados e interdependientes. En consecuencia, la implementación de estrategias pedagógicas que articulen el desarrollo motriz con el desarrollo socioemocional contribuye a la formación de estudiantes más autónomos, seguros, críticos y capaces de establecer relaciones interpersonales saludables y respetuosas.

De esta manera, la intervención derivada de este estudio no solo beneficia directamente al grupo de alumnos analizado, sino que también aporta elementos teóricos y prácticos valiosos para la reflexión docente, así como para el diseño de futuras propuestas pedagógicas orientadas a una educación integral que reconozca al estudiante en todas sus dimensiones: física, cognitiva, social y emocional.

1.5. Impacto social:

El impacto social que se persigue con este estudio no se limita únicamente a visibilizar la relevancia de las competencias socioemocionales dentro del entorno escolar, sino que también se orienta hacia la implementación y fortalecimiento de estrategias pedagógicas concretas que permitan desarrollar dichas habilidades desde el ámbito de la educación física. Si bien tradicionalmente esta disciplina ha sido concebida principalmente como un espacio centrado en el desarrollo motriz y la condición física, su naturaleza inherentemente activa, relacional, cooperativa y dinámica la convierte en un escenario pedagógico privilegiado para potenciar el crecimiento emocional, social y actitudinal de los estudiantes.

Al integrar de manera intencionada actividades que favorezcan la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia colaborativa, se busca resignificar la educación física como un espacio de formación integral y no únicamente funcional. Este enfoque amplía su alcance formativo, permitiendo que los alumnos desarrollen no solo habilidades físicas, sino también capacidades afectivas, sociales y éticas que resultan indispensables para su desenvolvimiento equilibrado en los distintos contextos de su vida personal, escolar y comunitaria.

El estudio pretende contribuir a la formación de alumnos emocionalmente competentes, capaces de reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera consciente, así como de interactuar con los demás desde la empatía, el respeto y la responsabilidad social. Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen mayor seguridad en sí mismos, fortalezcan su autoestima y sean capaces de enfrentar retos cotidianos con una actitud resiliente, regulando adecuadamente las respuestas ante la frustración, el error o el conflicto.

Estos aprendizajes, al ser generados dentro de una estructura escolar sistemática y mediada por la intervención docente, tienden a trascender el espacio específico de la clase de educación física, extendiéndose hacia otros ámbitos de la vida escolar y familiar. De esta manera, se favorece un efecto multiplicador que impacta de forma positiva en el clima escolar, en la calidad de la convivencia grupal y en la consolidación de una cultura emocional más consciente dentro de la comunidad educativa.

De manera adicional, los resultados derivados de este proyecto pueden aportar evidencia significativa para el diseño de prácticas pedagógicas innovadoras, la mejora en los procesos de formación docente y la toma de decisiones institucionales orientadas a promover el bienestar integral del alumnado. En conjunto, ello contribuye no solo al fortalecimiento del grupo de estudio, sino también a la construcción de una educación más humana, inclusiva y socialmente responsable, que reconoce la dimensión emocional como un componente esencial e inseparable del proceso de aprendizaje y del desarrollo integral del ser humano.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

Para comprender el alcance de esta investigación, es fundamental considerar la definición propuesta por Bisquerra (2009), quien concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente orientado a potenciar el desarrollo de competencias emocionales, entendidas estas como un componente esencial del desarrollo integral del individuo. Desde esta perspectiva, la educación emocional no se reduce a intervenciones aisladas, actividades ocasionales o estrategias improvisadas dentro del aula, sino que implica una formación sistemática, intencionada y progresiva que acompaña al sujeto a lo largo de toda su trayectoria educativa. Su finalidad radica en favorecer la adquisición de habilidades que permitan al estudiante reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones de manera consciente, reflexiva y adaptativa, contribuyendo así a su bienestar personal y social.

Bajo este marco conceptual, la educación física adquiere una dimensión formativa amplia y profundamente significativa dentro del currículo escolar. Lejos de limitarse al enfoque tradicional centrado exclusivamente en el rendimiento motriz, la condición física o la ejecución técnica de habilidades corporales, esta asignatura se configura como un espacio pedagógico privilegiado para la formación humana integral. Esto se debe a que integra de manera simultánea la acción corporal, la interacción social constante y el desarrollo afectivo, generando escenarios reales en los que los estudiantes se enfrentan a situaciones que implican cooperación, competencia, negociación de reglas, toma de decisiones y gestión de emociones en tiempo real.

La educación física se convierte en un laboratorio social y emocional en el que los alumnos no solo ejecutan movimientos, sino que también experimentan, interpretan y regulan sus respuestas emocionales ante diversos estímulos del entorno. Las dinámicas propias de esta asignatura —como los juegos cooperativos, las actividades de oposición, los retos motrices, las competencias grupales y las tareas de resolución colectiva de problemas— generan condiciones propicias para que los estudiantes pongan en juego sus habilidades socioemocionales en contextos auténticos y significativos.

En este marco, el presente estudio se centra en analizar el papel que desempeña la educación física en la construcción, desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en

los alumnos de sexto grado de educación primaria, grupo que se encuentra en una etapa clave del desarrollo evolutivo. El propósito central consiste en diseñar e implementar actividades pedagógicas intencionadas que no solo promuevan el movimiento corporal, sino que también proporcionen a los estudiantes herramientas concretas y funcionales para identificar, comprender, expresar y gestionar adecuadamente sus emociones en distintos contextos de interacción escolar.

Dicha estrategia se sustenta en la creación de experiencias de aprendizaje desafiantes, contextualizadas y emocionalmente significativas, en las que el estudiante se enfrenta a situaciones propias de la dinámica de la educación física. Estas incluyen escenarios de cooperación grupal, competencia regulada, toma de decisiones bajo presión, adaptación a reglas compartidas, manejo de la frustración ante la derrota y resolución de conflictos derivados de la interacción con sus pares. En cada una de estas situaciones, el alumno no solo participa desde lo motriz, sino que también se ve impulsado a reflexionar sobre sus reacciones emocionales, sus impulsos y la forma en que estos influyen en su comportamiento dentro del grupo.

A partir de estas experiencias, se favorece el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales fundamentales como la autorregulación emocional, la resiliencia frente al error, la empatía hacia los demás, la tolerancia a la frustración, la escucha activa y la capacidad de establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la colaboración. De igual manera, se fortalece la conciencia emocional del estudiante, permitiéndole identificar con mayor precisión lo que siente, por qué lo siente y cómo puede actuar de manera más adecuada ante dichas emociones.

Finalmente, se espera que el trabajo desarrollado durante las sesiones de educación física contribuya de manera significativa tanto al bienestar emocional de los estudiantes como a la mejora de su desempeño académico y su participación escolar. Esto se logra mediante la construcción de un ambiente de aprendizaje más equilibrado, seguro y funcional, en el cual las emociones dejan de ser un factor de desorganización o conflicto para convertirse en un elemento pedagógico clave que potencia el desarrollo integral del alumnado en sus dimensiones cognitiva, social, física y afectiva. De este modo, la educación física se consolida no solo como un espacio de formación motriz, sino como un eje articulador del desarrollo humano integral dentro del contexto escolar.

2.1. Fundamentos de la Educación Física:

2.1.1. La Educación Física como espacio formativo integral:

La educación física tiene como base fundamental el fomento de la actividad física sistemática y el desarrollo progresivo de habilidades motrices; sin embargo, su alcance formativo trasciende ampliamente el fortalecimiento corporal, al incidir de manera significativa en las dimensiones cognitiva, social y afectiva del alumnado. No se trata únicamente de una asignatura orientada al movimiento, sino de un espacio pedagógico complejo en el que convergen múltiples procesos de aprendizaje que contribuyen a la formación integral del estudiante.

A través del movimiento, el juego y la actividad física estructurada, los alumnos no solo mejoran aspectos como la coordinación motriz, la resistencia física, el equilibrio y el control corporal, sino que también desarrollan funciones cognitivas de orden superior. Entre estas se encuentran la concentración sostenida, la atención selectiva, la comprensión y seguimiento de reglas, la resolución de problemas en contextos dinámicos y la toma de decisiones en tiempo real. Estas habilidades cognitivas se activan de manera constante durante las dinámicas propias de la educación física, lo que convierte a esta asignatura en un espacio altamente funcional para el aprendizaje significativo y situado.

De manera paralela, estas experiencias motrices y sociales favorecen el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, aspectos que resultan esenciales para el equilibrio emocional y el bienestar integral de los estudiantes. La interacción constante con sus pares, la exposición a situaciones de competencia, cooperación, éxito, error y frustración, así como la necesidad de ajustarse a reglas compartidas, generan un contexto ideal para que los alumnos aprendan a identificar sus estados emocionales, comprender sus reacciones y desarrollar estrategias más adecuadas para su manejo.

Por lo tanto, la clase de educación física se configura como un espacio formativo privilegiado donde convergen de manera simultánea el desarrollo motriz y la construcción progresiva de competencias emocionales y sociales. Este entrelazamiento de dimensiones permite que el aprendizaje trascienda lo puramente físico para incorporar habilidades

fundamentales para la vida en sociedad. Entre estas competencias destacan la empatía, la autoconfianza, la autorregulación emocional, el control de la frustración, la resiliencia ante el error, la resolución pacífica de conflictos, el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y el respeto mutuo.

Asimismo, la naturaleza dinámica e interactiva de esta asignatura propicia que los estudiantes se enfrenten de manera constante a situaciones que requieren negociación, adaptación y cooperación, lo cual fortalece su capacidad para convivir de manera armónica en entornos diversos. Estas experiencias no solo impactan el desempeño escolar inmediato, sino que también contribuyen a la construcción de patrones de comportamiento más saludables y funcionales en su vida cotidiana.

Por ello, el presente proyecto busca resignificar la educación física como un escenario pedagógico integral que, además de potenciar las capacidades físicas y motrices, contribuye de manera decisiva a la formación de personas íntegras. Se pretende que los estudiantes no solo sean físicamente activos, sino también emocionalmente competentes, capaces de desenvolverse con equilibrio, responsabilidad, autonomía y estabilidad emocional en los distintos contextos sociales en los que participan, fortaleciendo así su desarrollo humano en todas sus dimensiones.

2.2. La relevancia en el sexto grado de primaria (Etapa de transición):

2.2.1 Desarrollo de competencia emocionales e inteligencia emocional:

La presente investigación se centra en los alumnos de sexto grado de educación primaria, quienes cuentan con un promedio de 11 años de edad. Este periodo del desarrollo humano se caracteriza por constituir una etapa de transición particularmente significativa, en la cual se entrelazan cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales propios del inicio de la pubertad y del proceso progresivo de construcción de la identidad personal. Dichas transformaciones no solo implican modificaciones biológicas visibles, sino también una reorganización interna en la forma en que los estudiantes perciben, interpretan y responden a su entorno, lo que frecuentemente se traduce en episodios de impulsividad, variabilidad emocional, confusión afectiva y dificultades en los procesos de autorregulación.

Estas manifestaciones se hacen especialmente evidentes en el contexto escolar, donde las exigencias académicas, las interacciones constantes con pares y la necesidad de adaptación a normas colectivas pueden intensificar las respuestas emocionales de los estudiantes. En consecuencia, es común observar conductas que reflejan dificultades para gestionar la frustración, tolerar el error, esperar turnos o resolver desacuerdos de manera pacífica, lo cual impacta directamente en la dinámica del aula y en la calidad de la convivencia escolar.

Entre las características más relevantes del desarrollo en esta etapa, destaca un avance cognitivo considerable, el cual se refleja en una mayor capacidad para analizar información de manera más estructurada, reflexionar sobre sus propias experiencias, formular ideas con mayor coherencia y comenzar a adoptar posturas más críticas frente a su realidad. Asimismo, se observa un incremento progresivo en la autonomía personal, una mejora en las habilidades de expresión oral y emocional, así como un interés creciente por el entorno social, lo que incluye nuevas formas de relacionarse, la búsqueda de pertenencia a grupos de pares y el establecimiento de vínculos afectivos cada vez más complejos y significativos.

Estas particularidades convierten al sexto grado en un momento determinante dentro del proceso formativo, ya que representa una etapa clave para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. En este nivel educativo, los estudiantes requieren un acompañamiento pedagógico intencionado, sistemático y sensible a sus necesidades evolutivas, que les permita comprender, reconocer y gestionar sus emociones de manera adecuada, especialmente en un contexto de cambios acelerados y desafíos interpersonales constantes.

La educación física se posiciona como un espacio curricular estratégico para atender dichas necesidades de desarrollo integral. A través del movimiento corporal, la interacción constante con los compañeros, la participación en actividades grupales y el trabajo cooperativo, esta asignatura ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes experimenten, reconozcan y regulen sus emociones en situaciones reales. De este modo, se favorece el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una convivencia escolar más armónica, aspectos fundamentales para su formación integral y su desarrollo como sujetos socialmente competentes.

2.2.2. Definición y componentes de la inteligencia emocional:

La inteligencia emocional se entiende como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente las emociones, con el propósito de generar respuestas adaptativas tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Este constructo psicológico implica un proceso complejo de integración entre la experiencia emocional y la conducta, permitiendo que el individuo mantenga un equilibrio interno que favorezca la convivencia, la toma de decisiones responsables y la regulación de la conducta en distintos contextos sociales, académicos y personales.

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional se estructura a partir de cuatro habilidades fundamentales que interactúan de manera dinámica entre sí. La primera es la percepción emocional, entendida como la capacidad para identificar, reconocer e interpretar las emociones propias y las de otras personas, a partir de expresiones faciales, conductas, tono de voz y otros indicadores emocionales. Esta habilidad constituye la base del procesamiento emocional, ya que permite dar sentido inicial a las experiencias afectivas.

La segunda habilidad es la facilitación emocional, la cual consiste en utilizar las emociones como un recurso funcional para dirigir la atención, priorizar información relevante y potenciar los procesos cognitivos. Así pues, las emociones no solo influyen en el comportamiento, sino que también pueden organizar el pensamiento, favorecer la creatividad y mejorar la capacidad de análisis en la toma de decisiones.

La tercera habilidad corresponde a la comprensión emocional, que implica la capacidad de analizar, interpretar y dar significado a las emociones, así como reconocer sus causas, sus posibles transformaciones y su evolución en términos de intensidad y duración. Esta dimensión permite al individuo entender que las emociones no son estáticas, sino procesos dinámicos que pueden cambiar en función de las experiencias y del contexto.

Finalmente, la regulación emocional se refiere a la capacidad de gestionar, modular y ajustar las emociones propias, así como de influir de manera adecuada en las emociones de los demás cuando la situación lo requiere. Esta habilidad resulta esencial para mantener un estado

emocional equilibrado, prevenir respuestas impulsivas y favorecer interacciones sociales positivas, especialmente en contextos de conflicto o alta carga emocional.

En síntesis, la inteligencia emocional integra diversas dimensiones que abarcan la evaluación, expresión, reconocimiento y comprensión de las emociones tanto individuales como ajenas. Asimismo, incluye procesos de regulación interna y externa que permiten manejar de forma consciente y adaptativa los estados emocionales, contribuyendo de manera directa al bienestar socioemocional del entorno. De igual forma, implica el uso estratégico de las emociones como un recurso para facilitar el pensamiento, optimizar la toma de decisiones y orientar la resolución de problemas en escenarios personales, escolares y sociales complejos, tal como lo proponen Salovey y Mayer (1990), consolidando así su relevancia dentro de los procesos educativos contemporáneos.

2.2.3. El modelo de competencias emocionales:

El marco teórico de este estudio se sustenta en el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2016), quien concibe la educación emocional como un proceso continuo, sistemático e intencional orientado a potenciar el desarrollo integral del individuo. Desde esta perspectiva, el desarrollo emocional no es espontáneo ni accesorio dentro del ámbito escolar, sino que requiere de una intervención pedagógica estructurada que permita al estudiante adquirir, fortalecer y consolidar habilidades emocionales a lo largo de su trayectoria educativa. El modelo organiza las competencias emocionales en cinco bloques interrelacionados que, en su conjunto, permiten comprender la complejidad del funcionamiento emocional humano en contextos educativos y sociales.

El primer bloque corresponde a la conciencia emocional, entendida como la capacidad del sujeto para identificar, reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás. Esta competencia constituye el punto de partida del desarrollo emocional, ya que sin reconocimiento no es posible la regulación. En el ámbito escolar, particularmente en la educación física, esta competencia se evidencia cuando el alumno logra percibir sus estados emocionales durante la actividad motriz, por ejemplo, al experimentar alegría, frustración, enojo

o entusiasmo, y es capaz de reconocerlos e incluso expresarlos de manera verbal o corporal sin que ello derive en conductas descontroladas o disruptivas.

El segundo bloque es la regulación emocional, que implica la habilidad para manejar las emociones de manera adecuada, ajustando su intensidad y duración, así como modulando las respuestas conductuales asociadas a dichas emociones. Esta competencia resulta especialmente relevante en estudiantes de sexto grado, quienes atraviesan una etapa de cambios biológicos y psico emocionales propios de la pubertad, lo que puede incrementar la impulsividad, la sensibilidad emocional y la dificultad para tolerar la frustración. En el contexto de la educación física, esta competencia se manifiesta cuando el alumno es capaz de controlar su reacción ante una derrota, mantener la calma en situaciones de conflicto, aceptar la corrección del docente o perseverar en la actividad a pesar de la presión del grupo o del error cometido.

El tercer bloque, autonomía emocional, integra componentes como la autoestima, la autoeficacia, la responsabilidad personal, la automotivación y la actitud positiva hacia uno mismo. Esta dimensión permite que el estudiante desarrolle independencia emocional, confíe en sus capacidades y mantenga una percepción constructiva de su propio desempeño. En la práctica motriz, la autonomía emocional se observa cuando el alumno participa activamente sin temor al error, asume retos con disposición, muestra iniciativa, se esfuerza por mejorar y mantiene la motivación incluso ante resultados adversos, fortaleciendo así su seguridad personal.

El cuarto bloque corresponde a la competencia social, la cual se refiere a la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas, comunicarse de manera asertiva, mostrar empatía, respetar las diferencias y resolver conflictos de forma colaborativa. Debido a su naturaleza dinámica e interactiva, la educación física constituye un escenario especialmente propicio para el desarrollo de esta competencia, ya que las actividades grupales exigen cooperación constante, toma de acuerdos, distribución de roles, liderazgo compartido y respeto por las normas establecidas. En este contexto, los estudiantes aprenden a convivir, negociar y construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

Finalmente, el quinto bloque, competencias para la vida y el bienestar, engloba aquellas habilidades que permiten al individuo enfrentar de manera efectiva los retos cotidianos, tomar

decisiones responsables, gestionar situaciones de presión y mantener un equilibrio entre las demandas personales, sociales y escolares. En la educación física, estas competencias se desarrollan a través de actividades que implican adaptación constante, resolución de problemas en movimiento, manejo del estrés competitivo y toma de decisiones bajo condiciones variables, lo que contribuye significativamente al fortalecimiento de la resiliencia y del bienestar integral del alumnado.

En el caso específico de los estudiantes de sexto grado, estas competencias emocionales se manifiestan de manera particularmente evidente durante la práctica motriz, debido a la alta interacción social, la competencia regulada y la exposición constante a situaciones de éxito y fracaso. La necesidad de colaborar en equipo, aceptar reglas, enfrentar el error, perseverar ante la dificultad y resolver conflictos convierte a la clase de educación física en un espacio privilegiado para observar, promover y fortalecer el desarrollo emocional. En este entorno, los alumnos se ven constantemente desafiados a regular su frustración, reconocer sus emociones en tiempo real, motivarse para continuar, empatizar con sus compañeros y actuar con responsabilidad, lo que contribuye de manera directa a su madurez afectiva, su desarrollo socioemocional y su capacidad de convivencia dentro y fuera del contexto escolar.

2.2.4. El componente emocional en la toma de decisiones.

Durante décadas, los componentes emocionales han sido subestimados dentro del ámbito educativo y científico, a pesar de constituir un elemento esencial en los procesos de pensamiento, regulación conductual y toma de decisiones. Esta subvaloración histórica se asocia, en gran medida, a una tradición racionalista que privilegiaba los procesos cognitivos “puros” y minimizaba el papel de la afectividad en la construcción del conocimiento. Sin embargo, diversas investigaciones contemporáneas han demostrado que las emociones no solo acompañan el pensamiento, sino que lo estructuran, lo orientan y le otorgan significado en contextos específicos de interacción social y aprendizaje.

Las emociones influyen de manera decisiva en las elecciones que realizan los individuos, incluso cuando dichas decisiones no son plenamente conscientes o no se perciben como estrictamente racionales. Desde esta perspectiva, resulta indispensable comprender que la

emoción no se contrapone a la razón ni la invalida; por el contrario, la complementa, la modula y la orienta, configurando la forma en que las personas interpretan, valoran y responden ante los distintos contextos de aprendizaje, convivencia y resolución de problemas. Tal como señala Fierro-Suero (2022), las emociones participan de manera activa en la construcción del juicio, el análisis de la información y los procesos de toma de decisiones, por lo que su omisión en los procesos educativos ha limitado de forma significativa la comprensión integral del comportamiento humano en situaciones escolares.

Este reconocimiento conduce al replanteamiento del concepto tradicional de sujeto racional, dando paso a la noción de “seres emocionales que razonan”, la cual cuestiona la dicotomía clásica que separa emoción y razón como dimensiones opuestas o excluyentes. Desde esta interpretación, los individuos no actúan únicamente guiados por la lógica ni exclusivamente por los sentimientos, sino que se configuran como una unidad integrada en la que las emociones influyen de manera constante en los procesos cognitivos, mientras que la reflexión racional permite, a su vez, regular, organizar y resignificar las respuestas emocionales.

En esta línea, como precisa López-Rosetti (2018), ser un sujeto “emocio-racional” implica desarrollar la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, comprender su origen, identificar los factores que las desencadenan, reconocer su impacto en la conducta y, a partir de ello, conducir las mediante la deliberación, la reflexión y el autocontrol hacia decisiones más equilibradas, conscientes y adaptativas. Este proceso no supone la eliminación de la emoción, sino su integración funcional dentro del pensamiento.

Bajo esta mirada, la emoción deja de concebirse como un elemento disruptivo o secundario para ser entendida como una guía interna que orienta la razón, le otorga dirección y le confiere valor en los procesos de aprendizaje, interacción social y construcción de significados. En el ámbito educativo, esta integración resulta especialmente relevante, ya que permite comprender que el aprendizaje no ocurre únicamente en el plano cognitivo, sino también en el emocional, configurando así experiencias formativas más completas, significativas y coherentes con la complejidad del ser humano.

2.3. La educación física emocional: vínculo y potencial.

2.3.1. La educación física emocional (EFE)

A diferencia de la visión tradicional centrada prioritariamente en la técnica, el rendimiento físico o la mera competición, el enfoque de la Educación Física Emocional (EFE) propone una perspectiva formativa e integral. Bajo este paradigma, el movimiento corporal se concibe como un medio dinámico para el reconocimiento, la expresión y la gestión de los estados afectivos. El estudiante no solo ejecuta acciones motrices aisladas, sino que aprende a identificar sus respuestas emocionales durante la sesión, comprendiendo cómo estas influyen en su comportamiento, toma de decisiones e interacciones sociales.

Como afirman Pellicer Royo (2011) y Pérez Escoda (2016), la EFE implica el desarrollo de competencias socioemocionales a través de la acción motriz. La sesión de Educación Física se transforma de esta manera en un espacio idóneo para la expresión espontánea y el aprendizaje de la autorregulación. A partir de estímulos reales surgidos en el patio escolar —tales como el esfuerzo colaborativo, el reto colectivo o la incertidumbre del juego— el alumnado experimenta sensaciones corporales que, con la mediación pedagógica adecuada, fortalecen la empatía y promueven una convivencia pacífica e inclusiva.

A partir de situaciones reales propias de la práctica motriz como el esfuerzo físico sostenido, la cooperación en equipo, la competitividad regulada, la incertidumbre ante el resultado o la necesidad de adaptación a reglas compartidas el alumno experimenta una amplia gama de sensaciones corporales y estados emocionales que emergen de manera inmediata. Estas experiencias favorecen el reconocimiento emocional en tiempo real, fortalecen la capacidad empática hacia los compañeros y promueven formas de convivencia más armónicas, respetuosas y colaborativas dentro del grupo.

Esta dimensión adquiere un valor pedagógico particularmente relevante, ya que permite articular de manera simultánea lo cognitivo, lo emocional y lo social dentro de un mismo proceso formativo. De este modo, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos o habilidades técnicas, sino que se construye a partir de la experiencia directa, significativa y

contextualizada, generando aprendizajes más profundos, duraderos y funcionales para la vida cotidiana del estudiante.

En concordancia con la propuesta metodológica de Pellicer Royo (2011), este modelo de educación física emocional se sustenta en tres ejes estructurantes fundamentales que orientan la intervención pedagógica y permiten organizar las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva integral, donde el cuerpo, la emoción y la reflexión se integran como dimensiones inseparables del proceso educativo.

1. **Conciencia corporal.** El estudiante aprende a reconocer cómo se manifiestan las emociones en su propio cuerpo, identificando las respuestas fisiológicas que acompañan distintos estados afectivos. Por ejemplo, la presión o incomodidad estomacal ante el enojo, la tensión muscular frente al nerviosismo o la ansiedad, la aceleración del ritmo cardíaco ante la expectativa, o bien la sensación de relajación y ligereza corporal asociada a la alegría o al bienestar.

Por lo consiguiente, el cuerpo deja de ser únicamente un instrumento de ejecución motriz para convertirse en un “registro viviente” de la experiencia emocional, donde las emociones se expresan de manera somática. La clase de educación física se configura, entonces, como un escenario idóneo para que el alumno observe, identifique y comprenda estas manifestaciones en tiempo real, favoreciendo un proceso de toma de conciencia que vincula de manera directa lo corporal con lo emocional.

2. **Gestión emocional durante el movimiento.** Las actividades lúdicas, deportivas y motrices generan de forma natural situaciones auténticas de estrés, frustración, euforia, incertidumbre, miedo al fracaso, orgullo o empatía. La educación física emocional aprovecha estas experiencias como oportunidades pedagógicas para enseñar al alumno a regular sus respuestas afectivas en contextos reales de acción.

En este enfoque, se reconoce que el aprendizaje emocional no ocurre en situaciones hipotéticas o descontextualizadas, sino en el momento mismo de la vivencia, es decir, “en caliente”, cuando las emociones están activas y tienen mayor intensidad. Es precisamente en estas circunstancias donde puede producirse lo que la literatura denomina un

“secuestro emocional”, y donde el estudiante enfrenta el desafío de reconocer lo que está sintiendo, pausar su reacción impulsiva y desarrollar progresivamente estrategias de autocontrol que le permitan recuperar el equilibrio emocional y continuar participando de manera funcional en la actividad.

3. **Binomio cuerpo–mente.** Este modelo rompe con la visión dualista tradicional que separa mente y cuerpo como entidades independientes, y plantea en su lugar una relación bidireccional e inseparable entre la actividad física y los estados emocionales. Desde esta perspectiva, lo que el estudiante piensa, interpreta o anticipa influye directamente en la forma en que ejecuta el movimiento, su coordinación y su desempeño motriz.

De manera recíproca, la forma en que el cuerpo se mueve, se expresa y se activa físicamente puede modificar de manera significativa el estado emocional del individuo. Asimismo, la actividad física contribuye a la liberación de neurotransmisores asociados con emociones positivas y estados de bienestar, tales como la serotonina, la dopamina, la oxitocina y las endorfinas, lo cual refuerza la sensación de placer, motivación, conexión social y equilibrio emocional. En conjunto, este binomio cuerpo–mente consolida la idea de que la educación física es un espacio integral donde lo biológico, lo cognitivo y lo emocional interactúan de manera constante y dinámica.

Desde esta perspectiva, una clase de educación física con propósito emocional no se limita a la evaluación del desempeño técnico, la ejecución correcta de habilidades motrices o el cumplimiento de objetivos físicos, sino que incorpora de manera explícita la observación, análisis y acompañamiento de la forma en que el estudiante reacciona ante situaciones de éxito, error, frustración o logro colectivo. En este enfoque, el componente emocional adquiere un valor formativo central, ya que se reconoce que el aprendizaje significativo en educación física no ocurre únicamente en el plano motor, sino también en la manera en que el alumno gestiona sus emociones durante la experiencia corporal.

Para ello, el docente implementa estrategias didácticas específicas, diseñadas intencionalmente para favorecer la identificación, expresión y regulación emocional dentro de la dinámica de la clase. Entre estas estrategias se encuentran la estructuración de actividades

cooperativas que requieran interdependencia positiva entre los alumnos, la incorporación de juegos modificados que generen escenarios de incertidumbre controlada, así como la asignación de roles dentro del equipo que permitan experimentar diferentes niveles de responsabilidad, liderazgo y participación.

Asimismo, se promueven momentos de reflexión guiada al finalizar las actividades, en los cuales los estudiantes pueden verbalizar lo que sintieron durante la sesión, identificar las emociones predominantes en situaciones de éxito o fracaso y analizar la forma en que reaccionaron ante ellas. De igual manera, se utilizan estrategias de retroalimentación formativa centradas no solo en el resultado motriz, sino también en el proceso emocional vivido, reforzando conductas de autocontrol, empatía y respeto hacia los demás.

Otras estrategias incluyen la regulación progresiva del nivel de dificultad de las tareas motrices, con el fin de generar desafíos alcanzables que permitan al estudiante experimentar tanto el logro como la frustración de manera equilibrada, así como el uso de normas claras y consensuadas que favorezcan la convivencia y reduzcan situaciones de conflicto. De esta manera, la educación física se convierte en un espacio intencionalmente diseñado para el desarrollo integral del alumnado, en el que el componente emocional se integra de forma sistemática al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Juegos cooperativos: fortalecen la empatía, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia.
- Actividades de relajación: permiten retornar a la calma, conectar con el estado interno y disminuir la activación física.
- Espacios de retroalimentación emocional: donde los alumnos pueden verbalizar lo que sintieron durante las actividades y reflexionar sobre su gestión emocional. Como señala Pellicer Royo (2011), se trata de “pasar la emoción por el filtro de la razón”.

En conjunto, este enfoque redefine de manera sustancial el papel de la educación física dentro del contexto escolar, desplazándose de una concepción tradicional centrada exclusivamente en el rendimiento motriz hacia una visión más amplia, formativa e integral del proceso educativo. De esta manera, la asignatura deja de ser únicamente un espacio de ejecución

física para convertirse en un medio pedagógico estratégico orientado al desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones cognitiva, corporal, emocional y social.

Bajo esta perspectiva, la educación física se consolida como una plataforma privilegiada para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida, tales como la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia, la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias no se desarrollan de manera aislada, sino que emergen de la interacción constante entre los estudiantes en situaciones reales de juego, competencia y trabajo colaborativo, donde las emociones se hacen presentes de forma espontánea e inmensa.

Asimismo, este enfoque permite que el aprendizaje trascienda el ámbito escolar inmediato, impactando en la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con los demás en contextos cotidianos. Al reconocer, comprender y gestionar sus emociones dentro de la práctica motriz, los alumnos adquieren herramientas que favorecen su bienestar personal, fortalecen su autoestima y mejoran su capacidad de adaptación ante situaciones de desafío o conflicto.

De esta manera, la educación física se posiciona no solo como un componente curricular orientado al desarrollo corporal, sino como un espacio formativo esencial para la construcción de sujetos emocionalmente competentes, socialmente responsables y capaces de desenvolverse con equilibrio en los distintos entornos de su vida.

2.3.2. La importancia del ambiente:

Crear espacios de aprendizaje seguros, estructurados y emocionalmente estables dentro de las clases de Educación Física constituye un elemento esencial para garantizar una participación activa, significativa y sostenida por parte de los estudiantes. Cuando el alumnado se desarrolla en un entorno donde percibe respeto, aceptación, equidad y apoyo constante, se incrementa de manera notable su disposición para involucrarse en las actividades propuestas, no solo desde la dimensión motriz, sino también desde las dimensiones emocional, cognitiva y social. Esta integración amplía considerablemente las posibilidades de aprendizaje significativo,

al permitir que la experiencia corporal se vincule con procesos reflexivos y afectivos más profundos.

Un ambiente de estas características favorece que el estudiante desarrolle confianza en sus propias capacidades, disminuya el temor al error y se sienta seguro para experimentar, explorar y participar activamente. Asimismo, propicia interacciones más positivas con sus compañeros, basadas en el respeto mutuo, la cooperación y la comunicación asertiva. En este contexto, el movimiento deja de ser únicamente una respuesta física para convertirse en un medio de expresión personal y colectiva, a través del cual el estudiante puede manifestar emociones, explorar límites, reconocer sus avances y construir una relación más consciente con su propio cuerpo.

La consideración de los factores emocionales presentes durante las actividades motrices resulta indispensable para la práctica docente, ya que las experiencias que emergen en este tipo de situaciones tienen un impacto directo en la formación integral del alumnado. En efecto, las vivencias generadas en el contexto de la Educación Física pueden contribuir de manera significativa al fortalecimiento de la autoestima, la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de convivencia de los estudiantes. De este modo, el docente no solo actúa como facilitador del movimiento, sino también como mediador de experiencias socioemocionales que influyen en la construcción de la personalidad del alumno.

La Educación Física trasciende su función tradicional como espacio destinado exclusivamente al desarrollo de habilidades físicas o al acondicionamiento corporal, para convertirse en un escenario pedagógico integral donde se articulan el cuerpo, la emoción y la interacción social. El movimiento adquiere así un valor formativo profundo, al constituirse en un medio para el desarrollo personal, la convivencia armónica y la internalización de valores fundamentales para la vida en sociedad, tales como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación.

Tal como señala Posso Pacheco (2022), la asignatura contribuye de manera significativa a la formación de ciudadanos socialmente responsables, al propiciar experiencias educativas que integran de forma simultánea lo corporal, lo afectivo y lo social. En consecuencia, la Educación

Física se consolida como un espacio privilegiado dentro del currículo escolar para la formación integral del estudiante, al ofrecer condiciones reales para el desarrollo de competencias que trascienden el ámbito escolar y se proyectan hacia la vida cotidiana.

2.3.3. Beneficios de la actividad física en la inteligencia emocional

Crear espacios de aprendizaje seguros, estructurados y emocionalmente estables dentro de las clases de Educación Física constituye un elemento esencial para garantizar una participación activa, significativa y sostenida por parte de los estudiantes. Cuando el alumnado se desarrolla en un entorno donde percibe respeto, aceptación, equidad y apoyo constante, se incrementa de manera notable su disposición para involucrarse en las actividades propuestas, no solo desde la dimensión motriz, sino también desde las dimensiones emocional, cognitiva y social. Esta integración amplía considerablemente las posibilidades de aprendizaje significativo, al permitir que la experiencia corporal se vincule con procesos reflexivos y afectivos más profundos.

Un ambiente de estas características favorece que el estudiante desarrolle confianza en sus propias capacidades, disminuya el temor al error y se sienta seguro para experimentar, explorar y participar activamente. Asimismo, propicia interacciones más positivas con sus compañeros, basadas en el respeto mutuo, la cooperación y la comunicación asertiva. En este contexto, el movimiento deja de ser únicamente una respuesta física para convertirse en un medio de expresión personal y colectiva, a través del cual el estudiante puede manifestar emociones, explorar límites, reconocer sus avances y construir una relación más consciente con su propio cuerpo.

La consideración de los factores emocionales presentes durante las actividades motrices resulta indispensable para la práctica docente, ya que las experiencias que emergen en este tipo de situaciones tienen un impacto directo en la formación integral del alumnado. En efecto, las vivencias generadas en el contexto de la Educación Física pueden contribuir de manera significativa al fortalecimiento de la autoestima, la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de convivencia de los estudiantes. De este modo, el docente no solo actúa como

facilitador del movimiento, sino también como mediador de experiencias socioemocionales que influyen en la construcción de la personalidad del alumno.

En consecuencia, la Educación Física trasciende su función tradicional como espacio destinado exclusivamente al desarrollo de habilidades físicas o al acondicionamiento corporal, para convertirse en un escenario pedagógico integral donde se articulan el cuerpo, la emoción y la interacción social. El movimiento adquiere así un valor formativo profundo, al constituirse en un medio para el desarrollo personal, la convivencia armónica y la internalización de valores fundamentales para la vida en sociedad, tales como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación.

Tal como señala Posso Pacheco (2022), la asignatura contribuye de manera significativa a la formación de ciudadanos socialmente responsables, al propiciar experiencias educativas que integran de forma simultánea lo corporal, lo afectivo y lo social. En consecuencia, la Educación Física se consolida como un espacio privilegiado dentro del currículo escolar para la formación integral del estudiante, al ofrecer condiciones reales para el desarrollo de competencias que trascienden el ámbito escolar y se proyectan hacia la vida cotidiana.

2.3.4. Papel de la educación física en competencias específicas:

La clase de Educación Física trasciende el movimiento puramente técnico para consolidarse como un auténtico laboratorio social y emocional que favorece la construcción de competencias ciudadanas fundamentales. Como señala Posso Pacheco (2022), esta asignatura ofrece oportunidades pedagógicas únicas para promover el trabajo colaborativo, la empatía, la tolerancia, el respeto y la convivencia armónica, permitiendo que los estudiantes enfrenten y resuelvan conflictos de manera pacífica a través de la interacción directa en el juego, la cooperación y las dinámicas grupales. Desde esta perspectiva, la motricidad deja de entenderse como un fin en sí mismo para convertirse en un medio pedagógico estratégico que posibilita aprendizajes socioemocionales esenciales para la vida escolar, social y comunitaria.

La generación de experiencias positivas dentro de la práctica motriz constituye otro elemento determinante para el aprendizaje significativo y la adherencia a la actividad física. Fierro-Suero et al. (2020) sostienen que cuando los estudiantes experimentan emociones positivas como la alegría, el interés, la satisfacción y la motivación durante las actividades físicas, no solo se favorece la consolidación y transferencia de los aprendizajes hacia situaciones de la vida real, sino que también se incrementa la probabilidad de que desarrollen y mantengan hábitos de actividad física saludables a largo plazo. Bajo esta lógica, el éxito emocional vivido en la clase de Educación Física se convierte en un predictor relevante del estilo de vida futuro del estudiante, consolidando la práctica motriz como una experiencia significativa, placentera y sostenible en el tiempo.

La comprensión del ser humano como una unidad “emocio-racional” implica una transformación profunda en los propósitos educativos contemporáneos. López Rosetti (2018) plantea que no se trata de seres exclusivamente racionales que ocasionalmente experimentan emociones, sino de organismos en los cuales la emoción orienta, modula y otorga significado al pensamiento y a la toma de decisiones. Esta premisa adquiere especial relevancia en el ámbito de la Educación Física, particularmente bajo el enfoque de la Educación Física Emocional, ya que permite comprender el cuerpo no solo como un ejecutor, sino como un espacio expresivo donde se manifiestan los estados internos del individuo. El movimiento corporal se convierte en un medio privilegiado para la identificación, expresión y regulación de las emociones en situaciones motrices reales. Tal como propone Pellicer Royo (2011), se trata de ayudar al alumno a “pasar la emoción por el filtro de la razón”, integrando de manera armónica la acción corporal con la reflexión consciente.

Para que este proceso formativo sea verdaderamente efectivo, el rol del docente adquiere una relevancia central. Tal como destaca Posso Pacheco (2022), resulta indispensable que el profesor construya y sostenga un ambiente de aprendizaje seguro, respetuoso, inclusivo y emocionalmente estable, en el que el error no sea concebido como un fracaso personal, sino como una oportunidad de aprendizaje y mejora continua. Este clima emocional positivo favorece la participación activa del alumnado, reduce la ansiedad asociada al desempeño, incrementa la disposición al esfuerzo y fortalece progresivamente la autoconfianza y la seguridad personal del estudiante.

En este entorno protegido y pedagógicamente estructurado, la actividad física especialmente en su modalidad grupal potencia de manera significativa la regulación emocional, la claridad afectiva y el autocontrol. Investigaciones como las de Ubago-Jiménez et al. (2019) evidencian que la convivencia en contextos cooperativos generan situaciones que exigen la gestión de la frustración, el control de la impulsividad, la toma de decisiones bajo presión y el desarrollo de la empatía, todas ellas habilidades clave para la construcción de la autorregulación emocional. De este modo, el movimiento, el juego y la interacción social se convierten en escenarios idóneos para el entrenamiento emocional en tiempo real, donde el estudiante aprende haciendo, sintiendo y reflexionando de manera simultánea.

Finalmente, el impacto de este enfoque educativo trasciende ampliamente el espacio físico del gimnasio o la cancha escolar, proyectándose hacia la vida cotidiana del estudiante y su entorno social. Al promover el trabajo colaborativo, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, la Educación Física se consolida como un agente formador que contribuye al fortalecimiento de la convivencia y del tejido social dentro de la comunidad educativa. Asimismo, al garantizar experiencias positivas de logro, bienestar y reconocimiento personal, se fomenta una motivación intrínseca que no solo favorece el aprendizaje inmediato, sino que también impulsa la adopción de un estilo de vida activo, saludable y equilibrado a lo largo del ciclo vital (Fierro-Suero et al., 2020). En síntesis, educar el cuerpo desde esta perspectiva implica, de manera profunda, educar la emoción, y a través de ello, fortalecer la integridad, la conciencia social y la formación integral de la persona.

2.4 Marco normativo y contextual:

2.4.1. La nueva escuela mexicana (NEM) y el enfoque socioemocional

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecida en el Plan de Estudios 2022, promueve una educación integral orientada a que las alumnas y los alumnos de educación básica desarrollen competencias para la vida en contextos reales, complejos y cambiantes. Este modelo curricular articula de manera sistemática los saberes disciplinares con los ámbitos ético, emocional, social, cultural y comunitario, concibiendo el aprendizaje como un proceso

interconectado que debe responder a la diversidad, dignidad, identidad y bienestar de cada estudiante. En este enfoque, la escuela deja de ser únicamente un espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en un entorno formativo donde se construyen sujetos capaces de convivir, autorregularse, respetar la diversidad, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en su comunidad.

La NEM propone, además, la superación de paradigmas educativos tradicionales centrados en la memorización, la repetición mecánica y la evaluación del desempeño descontextualizado, para dar paso a experiencias educativas significativas, situadas y experienciales. Estas experiencias incorporan elementos como la cultura de paz, la activación física, el deporte escolar, el arte, la música y la expresión cultural, los cuales se consideran fundamentales para el desarrollo armónico del ser humano. En conjunto, estos componentes permiten establecer vínculos sólidos entre el conocimiento, la emoción y la construcción de la identidad, reconociendo que el aprendizaje es verdaderamente integral cuando articula de manera equilibrada el cuerpo, la mente y la afectividad, dimensiones que históricamente han sido tratadas de forma fragmentada dentro del sistema escolar.

La implementación de estos principios representa un desafío sustantivo para el profesorado, ya que implica la necesidad de diseñar, adaptar e innovar estrategias, materiales y herramientas pedagógicas acordes con las características específicas de cada grupo escolar y su contexto comunitario. Desde esta perspectiva, la NEM concibe al docente como un mediador pedagógico activo, reflexivo y transformador, encargado de promover ambientes de aprendizaje colaborativos, inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros. Su función no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se amplía hacia el acompañamiento del estudiante en la construcción de significados, la facilitación de experiencias de interacción social y la regulación de los climas emocionales tanto dentro del aula como en espacios como la cancha o el patio escolar, reconociendo que el desarrollo pleno del alumnado ocurre cuando existe un equilibrio dinámico entre movimiento, emoción y pensamiento.

En este marco, la Educación Física adquiere una relevancia estratégica dentro del currículo de la educación básica. Deja de concebirse como una asignatura aislada o centrada exclusivamente en el rendimiento técnico-deportivo, para integrarse como un componente

esencial del campo formativo “De lo Humano y lo Comunitario”. Este campo enfatiza dimensiones fundamentales como la convivencia, la identidad personal y colectiva, el autocuidado y la corresponsabilidad social, las cuales se materializan de manera concreta y significativa durante la práctica motriz. En este sentido, el movimiento corporal se transforma en un lenguaje pedagógico complejo que permite al estudiante reconocerse a sí mismo, interactuar con los otros, regular sus emociones, establecer acuerdos y resolver conflictos en situaciones reales de interacción.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), consciente de la necesidad de acompañar este proceso de transformación curricular, ha desarrollado materiales específicos como la “Caja de herramientas: Desarrollo de habilidades sociales y emocionales” (SEP, 2023). Este recurso tiene como propósito orientar al profesorado en la implementación de actividades que fortalezcan la autorregulación emocional, la toma de decisiones responsables, la empatía, la colaboración y el manejo positivo de los conflictos. Asimismo, busca ofrecer estrategias concretas que permitan operativizar los principios de la NEM en los espacios escolares cotidianos, facilitando que los aprendizajes socioemocionales se integren de manera natural en la experiencia corporal, motriz y relacional del alumnado.

La articulación entre la propuesta teórica de Pellicer Royo (2011) y los lineamientos del Plan de Estudios 2022 resulta evidente en la forma en que la NEM concibe al estudiante como un ser “emocio-racional”. Mientras la autora plantea que la Educación Física debe propiciar que el alumno reconozca sus sensaciones corporales, identifique sus emociones y aprenda a gestionarlas durante la acción motriz, la NEM incorpora este principio como parte estructural de su enfoque curricular. Bajo esta perspectiva, las competencias socioemocionales adquieren un carácter formal, sistemático y transversal dentro del campo formativo, convirtiéndose en objetivos educativos que deben ser trabajados de manera intencionada y progresiva en todos los niveles de la educación básica.

De igual forma, las aportaciones de Posso Pacheco (2022) respecto a la importancia de construir ambientes emocionales seguros encuentra sustento normativo en la NEM, la cual establece la necesidad de promover en todo momento el respeto, la inclusión, la igualdad sustantiva y la convivencia pacífica como ejes rectores de la práctica educativa. En paralelo, los

planteamientos de Fierro-Suero et al. (2020) sobre la relevancia de las experiencias emocionales positivas durante la práctica física se traducen en la exigencia curricular de diseñar actividades que favorezcan el bienestar emocional, la motivación intrínseca y el disfrute del movimiento como parte del proceso de aprendizaje.

La convergencia entre estos referentes teóricos y el marco normativo vigente permite comprender cómo la Educación Física se consolida como un espacio pedagógico privilegiado para la construcción de ciudadanía integral. En este contexto, el patio escolar y la cancha se transforman en auténticos laboratorios de convivencia, donde el alumnado pone en práctica habilidades como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva, la cooperación, la toma de decisiones compartida y la resolución pacífica de conflictos. Al mismo tiempo, el cuerpo se convierte en un mediador central para la expresión, comprensión y transformación de las emociones en experiencias de aprendizaje significativas.

En consecuencia, la Nueva Escuela Mexicana no solo valida la pertinencia de la Educación Física con enfoque socioemocional, sino que le otorga un sustento curricular sólido que garantiza su implementación, continuidad y consolidación dentro del sistema educativo. De esta manera, se reafirma la idea de que educar en el movimiento implica también educar en la emoción, y que ambos procesos, integrados de manera intencional, constituyen una vía fundamental para la formación integral del estudiantado y la construcción de una sociedad más empática, inclusiva y cohesionada.

2.4.2. Modelos de intervención en convivencia escolar.

En el contexto latinoamericano, las políticas de convivencia escolar han transitado históricamente entre dos paradigmas claramente diferenciados que reflejan concepciones distintas sobre la disciplina, el comportamiento estudiantil y el papel de la escuela en la formación del sujeto. El primero corresponde al modelo disciplinario, caracterizado por prácticas centradas en la sanción, el control externo de la conducta y la corrección inmediata de comportamientos considerados disruptivos. Este enfoque parte de la premisa de que el orden escolar se alcanza principalmente mediante la regulación normativa estricta, la obediencia y la

inhibición del conflicto, lo que en muchos casos ha implicado una atención limitada a los factores emocionales, sociales y contextuales que influyen en la conducta del alumnado.

En contraste, el segundo paradigma es el modelo formativo, el cual propone una visión preventiva, pedagógica y humanista de la convivencia escolar. Desde este enfoque, se abandona la lógica exclusivamente punitiva para dar paso al desarrollo intencional de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes comprender sus emociones, gestionarlas de manera adecuada y establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. En esta línea, Andrades-Moya (2020) señala que la convivencia escolar no debe entenderse como la simple ausencia de conflictos, sino como la capacidad de enfrentarlos, gestionarlos y transformarlos en oportunidades de aprendizaje significativo. Bajo esta perspectiva, el conflicto deja de ser un problema que debe eliminarse para convertirse en un recurso pedagógico valioso para el desarrollo ético, emocional y social del estudiante.

Esta visión formativa se articula de manera directa con los fundamentos de la Educación Física Emocional previamente expuestos. Tal como lo plantean Pellicer Royo (2011, 2015) y Pérez Escoda (2016), situaciones propias de la práctica motriz como el error, la frustración momentánea, la derrota o el desacuerdo en el juego no deben interpretarse únicamente como fallas conductuales o técnicas, sino como oportunidades genuinas para el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional. Desde esta óptica, el acto de equivocarse adquiere un valor pedagógico central, ya que permite al estudiante identificar lo que siente, analizar las causas de su reacción emocional y construir estrategias más adaptativas para su manejo en futuras situaciones similares.

En coherencia con lo anterior, el presente estudio se adscribe de manera explícita al modelo formativo de convivencia escolar, al reconocer en la Educación Física un escenario privilegiado para la vivencia, observación y práctica directa de competencias socioemocionales en contextos reales. La interacción motriz, por su naturaleza dinámica, espontánea y variable ya sea competitiva o cooperativa, genera constantemente situaciones de tensión emocional, alegría, frustración, logro, desacuerdo y negociación, las cuales requieren ser gestionadas en tiempo real por el alumnado. Al respecto, el patio escolar y la cancha se reconfiguran como espacios

pedagógicos vivos, transformándose en auténticos laboratorios de convivencia donde la educación emocional se experimenta a través del cuerpo y la interacción social.

Este enfoque implica un cambio sustantivo en la intervención docente, al rechazar la idea de corregir o sancionar de manera inmediata al estudiante que manifiesta enojo, frustración o descontrol emocional durante la actividad física. En su lugar, se propone un acompañamiento pedagógico intencionado que permita al alumno identificar la emoción experimentada, comprender su origen, reconocer su impacto en la conducta y ensayar progresivamente estrategias de autorregulación emocional. El objetivo no es suprimir la emoción, sino canalizar hacia respuestas socialmente constructivas, favoreciendo el desarrollo de la conciencia emocional y la autonomía afectiva.

Este planteamiento se encuentra en plena sintonía con la concepción del ser humano como un sujeto “emocio-racional” propuesta por López Rosetti (2018), en la cual emoción y pensamiento no se consideran dimensiones separadas, sino sistemas interdependientes que se influyen mutuamente en la toma de decisiones y en la conducta. La Educación Física se convierte en un espacio idóneo para entrenar dicha integración, al situar al estudiante en contextos donde debe actuar, sentir y reflexionar de manera simultánea.

Finalmente, al promover un ambiente en el que el error se asume como oportunidad de aprendizaje y el conflicto se aborda desde el diálogo, la empatía y la reflexión crítica, la Educación Física contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales. En consecuencia, el modelo formativo no sólo transforma las prácticas de intervención docente dentro de la clase, sino que redefine la función misma de la Educación Física dentro del proyecto educativo contemporáneo en América Latina, consolidándose como un espacio estratégico para la formación integral, la convivencia democrática y el desarrollo socioemocional del estudiantado.

2.4.3. El modelo formativo en la práctica nacional.

La transición hacia el modelo formativo descrito por Andrades-Moya (2020) encuentra una ruta de operacionalización clara y pertinente en el contexto mexicano a través de la “Caja de herramientas: Desarrollo de habilidades sociales y emocionales” (SEP, 2023). Mientras el autor

propone abandonar los mecanismos punitivos y los dispositivos de control característicos del paradigma disciplinario, este recurso institucional proporciona estrategias didácticas concretas que permiten materializar un enfoque preventivo, formativo y pedagógico de la convivencia escolar. En este marco, el docente de Educación Física deja de asumir un rol centrado en la vigilancia, el control conductual o la imposición de sanciones, para consolidarse como un mediador socioemocional, capaz de acompañar a los estudiantes en la identificación, comprensión, expresión y regulación de sus emociones dentro de situaciones reales de interacción motriz.

El tránsito desde la sanción hacia la formación implica, necesariamente, una reconfiguración profunda de la práctica docente y de la lógica de intervención pedagógica en el aula y en el patio escolar. En lugar de responder de manera inmediata con castigos ante conductas disruptivas, la implementación de las herramientas propuestas por la SEP permite promover procesos de autorregulación sustentados en la reflexión guiada, el diálogo estructurado y la toma de conciencia emocional. De este modo, el patio escolar deja de concebirse como un espacio destinado únicamente a la supervisión y control del comportamiento para transformarse en un ambiente de aprendizaje socioemocional, donde los conflictos, lejos de ser elementos a suprimir, se convierten en oportunidades pedagógicas para el desarrollo de competencias de convivencia. Esta perspectiva coincide plenamente con Andrades-Moya (2020), quien enfatiza que la convivencia no se define por la ausencia de conflicto, sino por la capacidad de gestionarlo de manera constructiva, reflexiva y formativa.

Al cierre de este marco referencial, resulta indispensable destacar que la propuesta no se limita a una visión instrumental o procedimental del uso del movimiento dentro de la Educación Física, sino que se sustenta en una concepción más amplia vinculada al bienestar personal y social, tal como lo plantea la educación emocional contemporánea. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) sostienen que el desarrollo de competencias emocionales —tales como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar— constituye la vía fundamental para alcanzar un estado de bienestar integral. Desde esta postura, la Educación Física adquiere un valor pedagógico estratégico, al constituirse en un espacio privilegiado donde dichas competencias pueden vivenciarse de manera auténtica, en

situaciones reales que implican interacción constante, toma de decisiones y regulación de impulsos.

Para asegurar la efectividad pedagógica de este enfoque, el presente estudio incorpora la metodología propuesta por Pellicer Royo (2011), quien plantea que el entrenamiento emocional debe trasladarse al plano de la acción motriz, integrando de manera indisoluble el cuerpo, la emoción y la reflexión. Esto significa que la experiencia emocional no debe reducirse a momentos de verbalización o análisis posterior, sino que debe emerger y trabajarse directamente en dinámicas motrices que generan situaciones reales de cooperación, negociación, toma de perspectiva y resolución de conflictos. Bajo esta lógica, el estudiante no solo comprende de forma teórica qué implica regular una emoción, sino que lo experimenta en el momento mismo en que esta aparece, lo practica en interacción con sus pares y lo interioriza como una habilidad funcional para su vida cotidiana.

Con esta articulación teórica y metodológica, la Educación Física en sexto grado se consolida como un auténtico laboratorio socioemocional, en el que el alumnado desarrolla competencias fundamentales que impactan directamente en su bienestar individual y en la calidad de la convivencia escolar. En congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, este tipo de experiencias responden a la necesidad de trascender modelos educativos centrados en la memorización para dar paso a aprendizajes situados, significativos e integrales, orientados a la formación de competencias para la vida. En consecuencia, la propuesta investigativa aquí desarrollada se sustenta en un andamiaje conceptual sólido y en una práctica pedagógica alineada con las políticas educativas vigentes, lo que garantiza no sólo su pertinencia, sino también su potencial transformador dentro del contexto escolar.

CAPÍTULO III - METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de investigación:

La presente investigación se desarrolla siguiendo un enfoque cualitativo, el cual resulta especialmente pertinente para comprender fenómenos educativos complejos desde la perspectiva de los propios participantes, atendiendo a los significados, interpretaciones y sentidos que éstos atribuyen a sus experiencias dentro de su contexto natural. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo permite aproximarse a la realidad social sin reducirla a variables numéricas, privilegiando la comprensión profunda de conductas, emociones, interacciones y dinámicas relacionales. Este enfoque resulta idóneo para el presente estudio, ya que posibilita adentrarse en las vivencias socioemocionales de los alumnos de sexto grado durante las sesiones de Educación Física, explorando de manera detallada cómo reaccionan ante situaciones de conflicto, cómo regulan sus emociones en tiempo real y cómo se relacionan con sus pares en contextos de cooperación y competencia, aspectos que difícilmente podrían captarse mediante instrumentos exclusivamente cuantitativos.

De manera complementaria, se adopta un diseño de Investigación-Acción, concebido como un proceso sistemático, cíclico y reflexivo de intervención docente orientado a la mejora continua de la práctica educativa. Este diseño se caracteriza por articular de manera simultánea la acción pedagógica con la reflexión crítica, permitiendo identificar problemáticas reales en el contexto escolar, implementar estrategias de mejora, observar sus efectos y realizar ajustes progresivos. Sandín Esteban (2020) sostiene que la Investigación-Acción se centra en la resolución de problemas auténticos en contextos educativos concretos, reconociendo al docente no sólo como ejecutor de la enseñanza, sino también como investigador de su propia práctica.

En el marco de esta tesis, la Investigación-Acción adquiere un doble carácter: metodológico y profesional. Metodológico, porque estructura el proceso de intervención, recolección y análisis de la información a partir de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; y profesional, porque posiciona a la docente-investigadora como agente activo de transformación dentro del contexto escolar. Esto permite una intervención directa en el patio

escolar de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”, mediante la implementación de estrategias específicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en los estudiantes.

Asimismo, este enfoque posibilita analizar de manera sistemática los cambios producidos en la convivencia grupal, la gestión emocional y la dinámica de interacción entre los alumnos a lo largo del proceso de intervención. De este modo, la investigación no se limita a describir una realidad educativa, sino que busca transformarla, generando mejoras concretas en la práctica docente y en las experiencias socioemocionales del alumnado, en coherencia con los principios de una educación reflexiva, situada y orientada al desarrollo integral.

El proceso metodológico se organiza en cuatro fases articuladas y dinámicas:

- Diagnóstico: Identificación de las conductas disruptivas, dificultades de autorregulación emocional y patrones de convivencia conflictiva presentes en los alumnos de sexto grado.
- Planificación: Elaboración de una propuesta pedagógica sustentada en los principios de la Educación Física Emocional, incorporando estrategias socioafectivas alineadas con la convivencia formativa.
- Acción y observación: Implementación de las sesiones diseñadas y registro sistemático de las interacciones mediante diario de campo, observación participante y notas reflexivas para documentar la evolución emocional del grupo.
- Reflexión: Análisis crítico de los resultados obtenidos para replantear, reforzar o ajustar las prácticas docentes, así como para determinar el impacto de la intervención en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes.

Este diseño metodológico se vincula de manera directa y sustantiva con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Física, el cual establece la formación de un profesional capaz no sólo de intervenir en procesos de enseñanza motriz, sino también de investigar, analizar críticamente y transformar su entorno escolar a partir de la reflexión sistemática de su propia práctica. En esta misma línea, el docente en formación se concibe como un agente educativo con

competencias para identificar problemáticas reales en el contexto, diseñar estrategias de intervención pertinentes y valorar sus efectos con una postura analítica y propositiva.

De manera paralela, esta propuesta metodológica se encuentra plenamente alineada con los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve la consolidación de una figura docente reflexiva, crítica, ética y con alta sensibilidad socio afectiva. Desde este marco, el profesorado no se limita a la ejecución de contenidos curriculares, sino que asume un papel activo en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros, capaces de favorecer el desarrollo integral del estudiantado. En consecuencia, la intervención educativa debe responder no solo a objetivos académicos, sino también a la formación de sujetos capaces de convivir, autorregularse y participar de manera responsable en su entorno social.

La Investigación-Acción no solo constituye una estructura metodológica rigurosa para el desarrollo del presente estudio, sino que también reafirma un compromiso profesional y ético con la transformación educativa. A través de su implementación, se posibilita la intervención directa en el patio escolar como espacio pedagógico clave, resignificando este como un entorno de bienestar, regulación emocional y convivencia pacífica. De esta manera, el docente-investigador asume un rol activo en la mejora continua de la práctica educativa, contribuyendo a la construcción de experiencias formativas que impactan de manera significativa en el desarrollo socioemocional del alumnado y en la consolidación de una cultura escolar más humana y colaborativa.

3.2. Preguntas de investigación y Supuesto:

Para dar seguimiento sistemático a este proceso de investigación y atender de manera pertinente la problemática identificada en la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”, se han formulado una serie de preguntas de investigación que orientan la indagación, delimitan el objeto de estudio y permiten estructurar el análisis de la práctica docente desde una perspectiva reflexiva y situada. Estas preguntas constituyen el eje articulador del proceso metodológico, ya que facilitan la comprensión de las dinámicas socio emocionales que emergen durante las

sesiones de Educación Física y permiten evaluar las transformaciones derivadas de la intervención pedagógica.

Las interrogantes planteadas buscan no solo describir lo que ocurre en el contexto escolar, sino también comprender cómo y por qué se manifiestan determinadas conductas emocionales en los estudiantes, así como el papel que desempeña la intervención docente en su regulación y transformación. De esta manera, las preguntas de investigación se convierten en una herramienta clave para analizar la práctica educativa desde una mirada crítica, interpretativa y orientada a la mejora continua, en congruencia con el enfoque de Investigación-Acción adoptado en este estudio.

Asimismo, estas preguntas permiten establecer vínculos entre el marco teórico y la realidad empírica del aula, favoreciendo la interpretación de los hallazgos a partir de referentes conceptuales sólidos relacionados con la educación socioemocional, la convivencia escolar y la Educación Física Emocional. En conjunto, orientan el proceso de indagación hacia la comprensión integral del fenómeno estudiado, garantizando la coherencia entre los objetivos de la investigación, la intervención pedagógica y el análisis de los resultados obtenidos.

3.2.1. Preguntas de investigación:

- Pregunta central:

¿De qué manera la aplicación de estrategias de Educación Física Emocional favorece la construcción de competencias emocionales en los alumnos de sexto grado?

- Preguntas secundarias:

¿Cuáles son las conductas disruptivas y los detonantes de conflicto más frecuentes durante la sesión de Educación Física en el grupo de estudio?

¿Cómo contribuye el entrenamiento de la conciencia y regulación emocional, a través del juego motor, en la capacidad de los alumnos para mediar sus propios conflictos de forma autónoma?

¿Qué retos y posibilidades surgen en la práctica docente al implementar un modelo formativo que prioriza el diálogo y la gestión emocional sobre el castigo tradicional en la clase de Educación Física?

Las preguntas de investigación de este estudio no surgen de manera arbitraria ni descontextualizada, sino que se derivan de la necesidad de comprender y problematizar la complejidad inherente a las interacciones humanas que se generan en el entorno del patio escolar, particularmente durante las sesiones de Educación Física. Estas interacciones, marcadas por la convivencia, la cooperación, la competencia y la aparición constante de emociones intensas, constituyen un campo fértil para la indagación pedagógica, ya que en ellas se manifiestan de forma directa las dificultades y potencialidades del desarrollo socioemocional del alumnado.

En concordancia con lo planteado por Sandín Esteban (2020), en el marco de la investigación-acción las preguntas no solo cumplen una función descriptiva o diagnóstica, sino que se constituyen como auténticos motores de cambio, reflexión y mejora de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las interrogantes formuladas en el presente estudio buscan establecer un puente coherente y sistemático entre los referentes teóricos de la educación emocional y la realidad empírica observada en la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”, permitiendo así una lectura situada de los procesos educativos que se desarrollan en el contexto escolar.

Este enfoque posibilita trascender la simple observación de los fenómenos educativos para avanzar hacia una praxis reflexiva, crítica y con intencionalidad transformadora. En otras palabras, las preguntas de investigación orientan el proceso no únicamente hacia la comprensión de lo que ocurre en el aula y el patio escolar, sino también hacia la identificación de posibles vías de intervención que contribuyan a la mejora de la convivencia, la regulación emocional y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales del estudiantado. De este modo, la investigación se consolida como un proceso dinámico que articula teoría, práctica y transformación educativa de manera continua.

3.2.2. Supuesto:

En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado y con el diseño de Investigación-Acción que estructura el presente estudio, se formula el siguiente supuesto de trabajo, entendido no como una hipótesis de verificación estadística, sino como una proposición orientadora que guía la intervención pedagógica, la observación sistemática y el análisis reflexivo del proceso educativo:

“La implementación de una propuesta pedagógica de Educación Física Emocional, estructurada bajo las orientaciones del campo formativo '**De lo Humano y lo Comunitario**' de **la Nueva Escuela Mexicana (NEM)** y basada en la metodología vivencial de Pellicer Royo (2011), centrará la reflexión sobre el movimiento y la gestión de las emociones en el momento mismo en que estas se manifiestan ('en caliente'). Esto favorecerá que los alumnos de sexto grado reconozcan sus estados afectivos, identifiquen los detonantes emocionales presentes en la interacción motriz y desarrollen estrategias funcionales de autorregulación emocional. Por lo tanto, esta intervención contribuirá de manera progresiva a la construcción de un ambiente de convivencia más armónico, respetuoso y cooperativo, consolidando el bienestar socioafectivo dentro del patio escolar como un espacio de aprendizaje integral”.

Esta propuesta se sustenta en la articulación entre la teoría de la educación emocional y la práctica motriz situada, reconociendo que las experiencias corporales en contextos de interacción real constituyen escenarios privilegiados para la emergencia, reconocimiento y transformación de las emociones. Bajo esta perspectiva, el proyecto no se limita a la descripción de un fenómeno educativo, sino que orienta una intervención intencionada que busca incidir directamente en la mejora de las dinámicas de convivencia escolar y en el desarrollo de competencias socioemocionales del alumnado.

3.2.3. Justificación metodológica del supuesto

Para otorgar mayor solidez conceptual y consistencia metodológica al supuesto planteado dentro del diseño de Investigación-Acción, es pertinente explicitar los fundamentos teóricos y epistemológicos que lo sostienen, así como su articulación con la intervención pedagógica en el

contexto escolar. De este modo, dicho supuesto no se comprende como una afirmación estática, sino como una construcción orientadora que emerge de la interacción entre teoría, práctica y reflexión docente, característica esencial de este enfoque metodológico.

En primer lugar, el supuesto se sustenta en el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2007), el cual concibe el desarrollo de competencias emocionales como un proceso sistemático, continuo e intencional, orientado a favorecer el bienestar personal y social del individuo. Desde esta perspectiva, la identificación, comprensión y regulación de las emociones constituyen habilidades fundamentales que pueden y deben ser desarrolladas dentro del contexto escolar, particularmente en escenarios de interacción social como la Educación Física, donde las emociones emergen de manera espontánea e intensa.

En segundo lugar, se incorpora la metodología vivencial de Pellicer Royo (2011), la cual enfatiza la importancia del aprendizaje emocional “en la acción”, es decir, en el momento mismo en que las emociones se presentan durante la práctica motriz. Este enfoque reconoce que la experiencia corporal constituye un medio privilegiado para el aprendizaje socioemocional, ya que permite al estudiante reconocer sus reacciones afectivas en tiempo real, identificar sus detonantes y ensayar estrategias de autorregulación en situaciones auténticas de interacción.

Un tercer fundamento se relaciona con la concepción del ser humano como un sujeto “emocio-racional” (López Rosetti, 2018), en la cual se reconoce la interdependencia entre emoción y cognición en los procesos de toma de decisiones y comportamiento. Este planteamiento refuerza la idea de que la regulación emocional no implica la supresión de las emociones, sino su comprensión y canalización consciente hacia respuestas adaptativas en contextos sociales y educativos.

Asimismo, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, el supuesto se alinea directamente con el campo formativo '**De lo Humano y lo Comunitario**', promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros y emocionalmente estables, en los que el desarrollo integral del estudiante y el sentido de pertenencia comunitaria constituyen el eje central del proceso educativo. En este marco, la convivencia escolar y el bienestar socioafectivo no son elementos secundarios, sino componentes esenciales del acto educativo.

Finalmente, desde la lógica de la Investigación-Acción, el supuesto adquiere un carácter dinámico y transformador, ya que orienta el ciclo de planificación, intervención, observación y reflexión. No se trata únicamente de comprobar una relación causal, sino de comprender y mejorar la práctica docente en un contexto real, generando procesos de cambio progresivo en la convivencia y en la gestión emocional del alumnado. Por consiguiente, el supuesto se convierte en una guía estratégica que articula teoría, práctica e intencionalidad pedagógica dentro del proceso investigativo.

1. Base teórica emocional:

Desde el modelo de Bisquerra, el desarrollo de competencias socioemocionales requiere experiencias estructuradas que permitan al estudiante identificar, comprender y regular sus emociones. Este planteamiento coincide con la necesidad de intervenir en contextos reales de interacción, como en la clase de Educación Física.

2. Aplicación vivencial y contextualizada:

Pellicer Royo enfatiza la gestión emocional "en caliente", es decir, intervenir en el preciso momento en que emerge la emoción durante el movimiento, lo cual habilita una lectura corporal consciente y una intervención pedagógica oportuna. Esto encaja de manera directa con la dinámica motriz del patio.

3. Coherencia con la Investigación-Acción:

La Investigación-Acción requiere comprobar si los cambios implementados transforman la práctica y el contexto. El supuesto orienta dichas transformaciones y establece un criterio observable: reconocer emociones, autorregularse y mejorar la convivencia.

4. Claridad:

El supuesto no solo contempla cambios individuales (identificación emocional, autorregulación), sino también colectivos (mejora del clima de convivencia), lo cual responde al carácter integral de la intervención socioafectiva.

3.3. Categorías de análisis (variables):

En el tipo de investigación cualitativa, las categorías de análisis constituyen un elemento central para la organización, sistematización e interpretación rigurosa de la información recolectada durante el trabajo de campo. Lejos de entenderse como simples compartimentos o contenedores de datos, estas categorías funcionan como marcos conceptuales o “lentes analíticas” que permiten al investigador dar sentido a una realidad compleja, fragmentada y dinámica. A través de ellas, es posible clasificar y ordenar información proveniente de diversas fuentes como observaciones en el aula, notas de campo, registros anecdóticos o transcripciones de interacciones en unidades de significado coherentes, facilitando así un análisis profundo e intencional del fenómeno educativo.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que las categorías de análisis en investigación cualitativa no se construyen de manera arbitraria, sino que emergen a partir de la articulación entre el marco teórico, los objetivos del estudio y las preguntas de investigación. Esta relación permite dotar de sentido a los datos empíricos, evitando interpretaciones aisladas o descontextualizadas, y favoreciendo una lectura integral del fenómeno estudiado. En consecuencia, las categorías no solo organizan la información, sino que orientan el proceso interpretativo del investigador, vinculando la teoría con la práctica educativa.

Para el presente estudio, se han establecido tres categorías principales de análisis, las cuales se fundamentan en el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009), adaptado específicamente al contexto de la Educación Física en el nivel de educación primaria. Esta adaptación permite que las categorías respondan de manera directa a las dinámicas propias de la interacción motriz, la convivencia entre pares y la gestión emocional en situaciones de juego, competencia y cooperación.

Estas categorías permiten estructurar el análisis de los datos desde una perspectiva coherente con el enfoque teórico del estudio, facilitando la identificación de patrones, comportamientos y procesos socioemocionales relevantes en los estudiantes. Asimismo, posibilitan una comprensión más profunda de cómo las competencias emocionales se manifiestan, se desarrollan y se transforman dentro del espacio pedagógico de la Educación Física, particularmente en el contexto del sexto grado de educación primaria.

3.3.1. Conciencia emocional:

Esta categoría se centra en la capacidad que poseen los alumnos para identificar, reconocer y comprender sus propias emociones, así como las emociones manifestadas por sus compañeros durante las distintas situaciones de juego y actividad motriz. Desde una perspectiva socio emocional, esta dimensión constituye un eje fundamental del desarrollo integral, ya que permite al estudiante tomar conciencia de su mundo interno y, al mismo tiempo, interpretar adecuadamente las señales emocionales presentes en su entorno social inmediato.

En el contexto de la Educación Física, esta categoría adquiere especial relevancia debido a la naturaleza dinámica, interactiva y frecuentemente emocionalmente intensa de las actividades motrices. El juego, la competencia y la cooperación generan de manera constante respuestas afectivas que el alumno debe aprender a identificar para poder regularlas posteriormente. En consonancia con esto el reconocimiento emocional se convierte en el primer paso indispensable para el desarrollo de habilidades más complejas como la autorregulación, la empatía y la convivencia armónica.

Los indicadores que permiten observar esta categoría en el campo empírico incluyen, en primer lugar, la identificación de sensaciones corporales asociadas a estados emocionales, tales como tensión muscular, agitación, aceleración del ritmo corporal o relajación, las cuales funcionan como señales somáticas de la experiencia emocional. En segundo lugar, se considera el nombramiento explícito de las emociones experimentadas, donde el alumno es capaz de verbalizar estados como enojo, alegría, frustración, tristeza o entusiasmo, lo cual evidencia un nivel básico de conciencia emocional. Finalmente, se incorpora el reconocimiento de las expresiones emocionales de los compañeros, manifestado a través de la observación e

interpretación de gestos, conductas y reacciones durante la interacción motriz, lo que permite el desarrollo de la empatía y la comprensión social dentro del grupo.

En conjunto, esta categoría permite analizar cómo los estudiantes comienzan a construir una conciencia emocional tanto individual como colectiva dentro del espacio de la Educación Física, constituyéndose en un componente esencial para el desarrollo de competencias socioemocionales más complejas en las siguientes fases del proceso de intervención pedagógica.

3.3.2. Regulación emocional:

Esta categoría constituye la dimensión central de la intervención pedagógica y se enfoca en la capacidad de los alumnos para gestionar sus reacciones emocionales y conductuales ante estímulos críticos que emergen de manera constante durante la clase de Educación Física, tales como perder un punto, recibir una falta, equivocarse en la ejecución de una tarea motriz o experimentar la frustración derivada del rendimiento propio o del desempeño de los compañeros. En consecuencia, el eje de análisis no se limita a la conducta observable, sino que profundiza en los procesos internos mediante los cuales el estudiante procesa, interpreta y regula las emociones que dichas situaciones generan.

El enfoque primordial de esta categoría radica en la habilidad del alumnado para transitar desde una respuesta emocional automática, impulsiva o desproporcionada hacia una respuesta más consciente, reflexiva y adaptativa. Dichos estímulos críticos, característicos de la dinámica del juego y la interacción motriz, no se restringen únicamente a experiencias de fracaso o sanción, sino que incluyen cualquier evento que pueda detonar una activación emocional significativa, como la competencia directa, la presión del grupo, la toma de decisiones rápidas o la percepción de injusticia durante la actividad.

En este marco, el proceso de autorregulación emocional se concibe como una competencia progresiva que implica reconocer la emoción en el momento en que surge, comprender su origen, evaluar su intensidad y elegir una respuesta conductual adecuada que no afecte negativamente la convivencia ni el desarrollo de la actividad. El objetivo formativo de esta dimensión es, por tanto, que el estudiante evolucione desde manifestaciones como el llanto, la

ira, el abandono de la tarea o las conductas de desafío hacia respuestas mediadas por la reflexión, el autocontrol y la construcción de alternativas positivas frente a la frustración.

Desde esta perspectiva, la Educación Física se convierte en un escenario privilegiado para observar, intervenir y fortalecer estos procesos, ya que las situaciones motrices ofrecen experiencias reales, inmediatas y emocionalmente significativas donde el alumnado puede poner en práctica estrategias de regulación emocional en tiempo real. De este modo, esta categoría no solo analiza la reacción del estudiante, sino que permite valorar su capacidad de transformación emocional dentro de contextos de interacción social, contribuyendo directamente al desarrollo de su competencia socioemocional integral.

- Indicadores: Uso de técnicas de respiración, control de impulsos agresivos, capacidad de diálogo en momentos de tensión y aplicación de la "pausa reflexiva".

3.3.3. Competencia social y convivencia:

La investigación se centra en un análisis exhaustivo de la influencia del desarrollo emocional individual en el alumnado, considerando de manera integral cómo la gestión de las propias emociones, el nivel de autoconciencia emocional y la capacidad de regulación afectiva impactan directamente en el rendimiento académico, en la salud mental y en la dinámica de interacción social dentro del entorno educativo. Desde esta perspectiva, el estudio reconoce que el ámbito emocional no constituye un elemento accesorio del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un componente estructural que incide de manera determinante en la forma en que los estudiantes aprenden, se relacionan y responden ante las exigencias escolares.

Este enfoque se traduce en una aplicación práctica orientada específicamente a dos áreas críticas para la formación integral del estudiante, entendidas como ejes estratégicos de intervención pedagógica. Por un lado, el fortalecimiento de la autorregulación emocional en situaciones de alta carga afectiva dentro del contexto escolar, particularmente aquellas que emergen en la interacción motriz, la convivencia entre pares y la resolución de conflictos en el aula y en el patio escolar. Por otro lado, el desarrollo de competencias socioemocionales que favorezcan la convivencia armónica, el respeto mutuo y la construcción de relaciones

interpersonales saludables, promoviendo ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y propicios para el bienestar integral del alumnado.

En conjunto, estas áreas de intervención permiten vincular el desarrollo emocional individual con procesos educativos más amplios, en los que el estudiante no solo adquiere conocimientos académicos, sino que también aprende a reconocer, comprender y gestionar sus emociones como parte esencial de su formación integral. De esta manera, la investigación no se limita al análisis teórico del fenómeno, sino que se orienta hacia la transformación de las prácticas educativas, con el propósito de incidir positivamente en la calidad de la experiencia escolar y en el desarrollo humano del estudiantado.

- Resolución de conflictos: Se examina cómo las competencias emocionales del estudiante (como la empatía, la escucha activa y el manejo de la frustración) son fundamentales para abordar y solucionar inconvenientes de manera constructiva, promoviendo ambientes escolares más seguros y respetuosos, y reduciendo la necesidad de intervención externa.

- Trabajo colaborativo: Se explora la relación directa entre la inteligencia emocional y la capacidad para participar eficazmente en tareas grupales. Esto incluye la habilidad para comunicar ideas claramente, negociar posturas, aceptar críticas y contribuir al logro de un objetivo común, sentando las bases para el éxito en futuros entornos profesionales y sociales.

- Indicadores: Empatía, respeto a las reglas, colaboración en tareas de equipo y uso de la mediación verbal para resolver desacuerdos sin recurrir a la intervención punitiva del docente.

En conclusión, las categorías de análisis previamente descritas conciencia emocional, regulación emocional y competencia social constituyen la estructura fundamental y la columna vertebral del presente estudio, al permitir organizar, interpretar y dar sentido a la información recabada durante el proceso de intervención en el patio escolar de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”. Esta estructura analítica no se reduce a una clasificación descriptiva de comportamientos observados durante el juego o la actividad física, sino que se orienta hacia la

comprensión profunda de los procesos de desarrollo humano que emergen en las interacciones motrices y sociales del alumnado de sexto grado.

El uso de estas dimensiones, fundamentadas en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, permite trascender una lectura superficial de las dinámicas escolares para avanzar hacia un análisis sistemático, riguroso y teóricamente sustentado del desarrollo socioemocional. De esta manera, la recolección de datos en el contexto del patio escolar no se interpreta únicamente como un registro de actividades lúdicas o deportivas, sino como una fuente de evidencia para comprender cómo los estudiantes reconocen sus emociones, cómo las regulan en situaciones de interacción real y cómo construyen relaciones sociales dentro de un entorno educativo estructurado.

Asimismo, esta organización categorial garantiza la coherencia interna del estudio, al mantener una estrecha correspondencia entre el marco teórico, los objetivos de investigación y el proceso de análisis de los datos. De este modo, la interpretación de los hallazgos en el siguiente capítulo se sustenta en criterios conceptuales claros, lo que permite valorar con mayor precisión cómo la Educación Física, concebida desde un enfoque socio emocional, puede convertirse en un agente transformador de la afectividad, la convivencia y la experiencia escolar del alumnado.

En consecuencia, estas categorías no sólo estructuran el análisis, sino que también permiten evidenciar el potencial pedagógico de la Educación Física como espacio formativo integral, en el que el movimiento, la emoción y la interacción social convergen para favorecer el desarrollo de competencias fundamentales para la vida en sociedad.

3.4. Participantes:

3.4.1. Contexto institucional:

La presente investigación se lleva a cabo en las instalaciones de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”, turno matutino, ubicada en la calle Nicolás Zapata, en la colonia Tequisquiapan, San Luis Potosí, San Luis Potosí, C.P. 78250, con clave de centro de trabajo

(CCT) 24EPR0077U. Esta institución educativa forma parte del sistema de educación básica y se caracteriza por atender a una comunidad escolar diversa, con una matrícula aproximada de 178 alumnos distribuidos en los distintos grados de educación primaria.

En cuanto a su estructura organizativa, la escuela cuenta con una plantilla laboral conformada por la directora, la Mtra. Marisol Waldo Moreno, una persona asignada al área administrativa, seis docentes frente a grupo, un docente de Educación Física, un docente de inglés y un docente de artes, además de personal de apoyo en el aula de cómputo y biblioteca, así como personal de intendencia. Esta conformación permite el funcionamiento de una institución de organización completa, con una distribución de funciones orientada al cumplimiento de los propósitos educativos establecidos en el currículo de educación básica.

En relación con su infraestructura, la escuela dispone de los espacios necesarios para el desarrollo de las actividades académicas y formativas, destacando particularmente el patio cívico, el cual es utilizado para la realización de las sesiones de Educación Física. Este espacio constituye un elemento central dentro de la dinámica escolar, ya que no solo funge como área de activación física, sino también como escenario de interacción social, convivencia y desarrollo de experiencias motrices significativas para el alumnado.

El ambiente institucional se caracteriza por mantener un enfoque de corte tradicional, tanto en la organización escolar como en ciertas prácticas pedagógicas cotidianas. No obstante, este contexto también permite identificar áreas de oportunidad para la implementación de enfoques innovadores orientados al desarrollo socioemocional y a la transformación de las dinámicas de convivencia escolar.

Finalmente, es relevante señalar que una proporción significativa del alumnado está conformada por hijos de trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y de docentes pertenecientes a instituciones educativas aledañas, siendo la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) una de las más representativas. Esta característica sociocultural del estudiantado influye en la configuración del ambiente escolar, aportando diversidad en los perfiles familiares, niveles de apoyo académico y expectativas educativas, elementos que resultan pertinentes para el desarrollo del presente estudio.

3.4.2. Sujetos de estudio:

El grupo seleccionado para la aplicación de esta propuesta corresponde al sexto grado de educación primaria, integrado por un total de 30 estudiantes, de los cuales 19 son mujeres y 11 son hombres, con edades que oscilan entre los 11 y 12 años. Desde una perspectiva del desarrollo integral, este grupo se encuentra en la etapa de las operaciones formales, de acuerdo con la teoría de Piaget, lo que implica que los estudiantes han alcanzado la capacidad de realizar procesos de pensamiento abstracto, razonamiento lógico y formulación de hipótesis, características propias de la fase final del desarrollo cognitivo.

No obstante, en el plano socio afectivo, los alumnos atraviesan una etapa de transición hacia la adolescencia, la cual se caracteriza por transformaciones emocionales, físicas y sociales significativas. En este periodo, se intensifica la necesidad de pertenencia al grupo, así como la construcción y reafirmación de la identidad personal a partir de la comparación constante con sus pares. Bisquerra (2009) señala que en estas edades las interacciones sociales adquieren un papel central, ya que constituyen el principal escenario donde se evidencian las dificultades en la regulación emocional, especialmente en contextos que implican éxito, fracaso, competencia o evaluación social.

Un rasgo distintivo y particularmente relevante de este grupo es la heterogeneidad en sus capacidades motrices, la cual se encuentra estrechamente relacionada con sus experiencias y hábitos extraescolares. Aproximadamente el 50% de los estudiantes participa de manera regular en actividades deportivas federadas o de carácter competitivo fuera del horario escolar, lo que incide directamente en su nivel de habilidad, confianza motriz y desempeño físico dentro de la clase de Educación Física. Esta situación genera una marcada diferenciación interna en el grupo, la cual no solo se manifiesta en términos de rendimiento físico, sino también en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos y se posicionan frente a sus compañeros.

En consecuencia, se configura una dinámica grupal compleja en la que coexisten distintos niveles de competencia motriz, autoestima y seguridad personal, lo que puede derivar en comparaciones constantes, desigualdades percibidas y respuestas emocionales diversas ante situaciones de éxito o fracaso. Este contexto representa un elemento fundamental para el presente

estudio, ya que permite analizar cómo las experiencias de interacción motriz influyen en el desarrollo socioemocional del alumnado y cómo la intervención pedagógica puede contribuir a equilibrar dichas diferencias mediante estrategias orientadas a la inclusión, la autorregulación emocional y la convivencia armónica dentro del grupo.

- El grupo de deportistas: Tienden a manifestar una actitud de superioridad técnica, mostrando poca tolerancia hacia el error ajeno y, en ocasiones, conductas de exclusión o subestimación hacia sus compañeros.
- El grupo no practicante: Presentan niveles más bajos de competencia motriz, lo que suele derivar en sentimientos de inseguridad, baja autoestima y timidez durante las actividades colectivas.

Esta dinámica se traduce en el patio escolar en un escenario recurrente de tensión interpersonal, donde la competitividad, cuando no es adecuadamente mediada pedagógicamente, tiende a distorsionar los fines formativos de la Educación Física y a debilitar los procesos de convivencia. En este contexto, la diferencia en niveles de habilidad motriz particularmente entre los estudiantes con experiencia deportiva externa y aquellos con menor exposición a la práctica sistemática puede derivar en actitudes de exclusión, sobrevaloración del rendimiento individual y desvalorización del esfuerzo de los compañeros con menor desempeño físico.

De manera específica, la falta de empatía por parte de algunos estudiantes con mayor dominio motriz hacia aquellos que presentan mayores dificultades se convierte en un factor crítico que impacta negativamente en la dinámica grupal, generando sentimientos de frustración, inseguridad y desmotivación en una parte del alumnado. Estas condiciones no solo afectan la participación activa en las actividades, sino que también influyen en la construcción de la autoestima, el sentido de pertenencia y la disposición para el trabajo colaborativo dentro del grupo.

Este conjunto de elementos constituye el punto de partida que justifica la presente intervención pedagógica, en la medida en que evidencia la necesidad de resignificar la Educación Física como un espacio formativo inclusivo, equitativo y socioemocionalmente significativo. Se busca transitar de una lógica de segregación implícita basada en el rendimiento motriz hacia la

consolidación de un entorno donde la diversidad de habilidades sea reconocida como una oportunidad de aprendizaje colectivo.

Desde esta perspectiva, la Educación Física se concibe como un laboratorio de competencia social, en el que el movimiento no solo favorece el desarrollo físico, sino que también se convierte en un medio para fortalecer valores como el respeto, la solidaridad, la empatía y el apoyo mutuo entre los estudiantes. Esta visión se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve la construcción de comunidades escolares incluyentes, donde el aprendizaje se sustenta en la colaboración, la convivencia armónica y el desarrollo integral del alumnado.

3.4.3. Criterios de selección:

La elección de este grupo se realizó bajo un muestreo de tipo intencional, ya que durante el periodo de diagnóstico correspondiente a las prácticas profesionales se identificaron áreas de oportunidad relevantes en relación con la convivencia escolar y los procesos de resolución de conflictos dentro del espacio de Educación Física. Los alumnos seleccionados presentan una disposición general favorable hacia la actividad física y la participación en dinámicas motrices; sin embargo, también evidencian limitaciones significativas en aspectos socioemocionales, particularmente en lo que respecta a la tolerancia a la frustración, la aceptación del error y la gestión emocional ante la derrota.

Asimismo, se reconoce que este grupo se encuentra en una etapa evolutiva clave del desarrollo, lo cual representa una ventana de oportunidad crítica para la intervención pedagógica en materia de regulación emocional. En esta fase previa al ingreso a la educación secundaria, los estudiantes comienzan a enfrentar mayores exigencias sociales, académicas y relacionales, lo que suele intensificar la aparición de conflictos interpersonales y desafíos asociados a la construcción de la identidad. Por ello, intervenir en este momento resulta estratégico, ya que permite fortalecer competencias socioemocionales antes de que dichas dinámicas se complejicen en niveles educativos posteriores.

En términos generales, el contexto de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez” y las características específicas del grupo de sexto grado conforman un escenario particularmente

pertinente para el desarrollo de la presente investigación-acción. La coexistencia de una marcada heterogeneidad en las habilidades motrices derivada de la presencia de estudiantes con formación deportiva externa y otros sin experiencia sistemática en el ámbito físico-deportivo representa no solo un desafío pedagógico, sino también una oportunidad significativa para la implementación de estrategias basadas en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra.

Bajo esta perspectiva, la intervención se orienta a demostrar que la Educación Física, entendida como un espacio de interacción social compleja, puede trascender su función tradicional centrada en el rendimiento motriz para consolidarse como un escenario privilegiado para el desarrollo socioemocional. En consecuencia, el fortalecimiento de la autogestión emocional no solo impacta en la mejora del desempeño físico, sino que constituye un elemento clave para la construcción de una convivencia inclusiva, equitativa y humanizada dentro del patio escolar, en coherencia con los principios formativos de la Nueva Escuela Mexicana.

3.5. Herramientas, aparatos o materiales:

Para dar cumplimiento a los objetivos de la presente investigación-acción y asegurar la consistencia, credibilidad y validez de los hallazgos obtenidos, se diseñaron e implementaron diversos instrumentos de recolección de información, orientados a documentar de manera sistemática la realidad del patio escolar desde un enfoque cualitativo. Estos instrumentos fueron seleccionados con base en su pertinencia para captar la complejidad de las interacciones sociales, las respuestas emocionales y las dinámicas de convivencia que se generan durante las sesiones de Educación Física.

La elección de los instrumentos no responde a una lógica meramente técnica, sino a una intencionalidad metodológica que busca comprender el fenómeno educativo en su contexto natural, privilegiando la observación directa de las conductas, las expresiones emocionales y los procesos de interacción entre los estudiantes. De esta manera, se favorece una aproximación profunda al objeto de estudio, permitiendo registrar no solo lo que ocurre, sino también cómo ocurre y bajo qué condiciones socioemocionales se desarrollan dichas situaciones.

Asimismo, la utilización de estos instrumentos posibilita la triangulación de la información, lo cual fortalece la rigurosidad del análisis al contrastar diferentes fuentes de datos

dentro del mismo escenario educativo. Esto permite construir una interpretación más completa y fundamentada de la realidad observada, reduciendo sesgos y ampliando la comprensión del fenómeno estudiado.

En conjunto, estos recursos metodológicos se convierten en herramientas esenciales para la sistematización del proceso de investigación-acción, ya que permiten documentar de forma detallada las transformaciones observadas en el comportamiento del alumnado, así como los efectos de la intervención pedagógica en el desarrollo de sus competencias socioemocionales dentro del contexto de la Educación Física.

3.5.1. Diario de campo:

El diario de campo constituye la herramienta central dentro del diseño de investigación-acción, debido a su capacidad para sistematizar la experiencia docente y, al mismo tiempo, propiciar procesos de reflexión crítica sobre la práctica educativa. De acuerdo con Latorre (2003), este instrumento permite al profesor documentar los sucesos relevantes que ocurren en su intervención pedagógica, pero, sobre todo, analizar e interpretar dichos acontecimientos con el fin de mejorar de manera continua su actuación profesional.

En el presente estudio, el diario de campo no se concibió como una simple bitácora descriptiva o una cronología de actividades desarrolladas en las sesiones de Educación Física, sino como un instrumento analítico estructurado, orientado a registrar de manera intencional aquellos elementos que permiten comprender la dimensión socioemocional de la práctica motriz. Su diseño respondió a la necesidad de capturar no solo lo observable, sino también las dinámicas emocionales subyacentes que emergen en la interacción entre los estudiantes.

De manera específica, el diario se organizó para registrar aspectos clave como las reacciones emocionales de los alumnos ante situaciones de éxito, fracaso o conflicto; las manifestaciones conductuales asociadas a la frustración, la alegría o la competencia; las formas de interacción social durante el juego y el trabajo colaborativo; así como las intervenciones docentes realizadas para favorecer la regulación emocional en tiempo real. Asimismo, se incorporaron espacios de reflexión pedagógica en los que se analizó la efectividad de las estrategias implementadas y su impacto en la convivencia del grupo.

De esta manera, el diario de campo se convierte no solo en un registro sistemático de la práctica, sino también en una herramienta de análisis e interpretación que permite vincular la teoría con la realidad del aula, favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico situado y la mejora progresiva de la intervención educativa en el contexto de la Educación Física.

- Incidentes Críticos: Momentos donde la brecha de habilidades entre alumnos deportistas y no practicantes generó conflictos.
- Reacciones Emocionales: Manifestaciones de frustración, alegría o empatía observadas en "caliente" durante el juego.
- Reflexión Pedagógica: El análisis posterior de la docente sobre cómo su intervención ayudó o no a la regulación de los alumnos.

3.5.2. Encuesta:

Se aplicó una encuesta diagnóstica titulada “Reconocimiento y manejo de emociones”, la cual tuvo como finalidad identificar el nivel inicial de desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos participantes, particularmente en lo referente a la identificación, comprensión y regulación de sus emociones dentro del contexto escolar. Este instrumento permitió obtener un panorama general del punto de partida del grupo, lo cual resultó fundamental para orientar con precisión las estrategias de intervención implementadas en el patio escolar durante las sesiones de Educación Física.

A través de esta encuesta se logró reconocer las principales dificultades que presentan los estudiantes en torno a la gestión emocional, así como los aspectos en los que muestran mayores fortalezas, lo que posibilita delimitar con mayor claridad las áreas de énfasis pedagógico que debían ser atendidas durante el desarrollo de la propuesta de investigación-acción. El diagnóstico no solo cumplió una función descriptiva, sino que se constituyó en una herramienta clave para la toma de decisiones didácticas fundamentadas.

Los resultados obtenidos sirvieron como base para diseñar actividades intencionalmente orientadas al fortalecimiento de la conciencia emocional, la autorregulación y la competencia social, permitiendo que la intervención respondiera de manera pertinente a las necesidades reales del grupo. De esta manera, la encuesta diagnóstica se integra como un elemento esencial dentro

del proceso metodológico del estudio, al proporcionar información inicial que orienta, sustenta y da coherencia a la propuesta de intervención. (Anexo A)

3.5.3. Material didáctico innovador:

Para enriquecer la intervención pedagógica, se recurrió a la utilización de dos tipos de recursos materiales que permitieron elevar significativamente el nivel de compromiso del alumnado, así como incrementar la complejidad cognitiva, motriz y socioemocional de las tareas propuestas durante las sesiones de Educación Física. Estos recursos fueron diseñados con una intencionalidad didáctica clara, orientada a generar experiencias de aprendizaje más significativas, retadoras y emocionalmente activas.

- **Material didáctico elaborado (autoría propia):** Con el propósito de romper con la dinámica rutinaria de la clase tradicional y favorecer una mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes de sexto grado, se diseñaron materiales específicos como la “Canasta multinivel”, el “Pulpo cooperativo” y la “Antorcha de equilibrio”. Estos dispositivos fueron concebidos no únicamente como herramientas de juego, sino como mediadores pedagógicos que introducen elementos de desafío progresivo, toma de decisiones, coordinación grupal y regulación emocional dentro de las actividades motrices.

La incorporación de este material innovador funcionó como un verdadero catalizador dentro del proceso de investigación-acción. Al plantear situaciones de mayor complejidad tanto a nivel motriz como social, se hicieron más visibles las conductas relacionadas con la autorregulación emocional, así como los conflictos asociados al liderazgo, la cooperación y la toma de acuerdos entre los estudiantes. De este modo, las dinámicas generadas a partir del uso de estos recursos permitieron observar con mayor claridad las respuestas emocionales del alumnado ante la presión del juego, el error, la competencia y el trabajo colaborativo, tal como se ha descrito previamente en la caracterización del grupo.

En consecuencia, el material no solo cumplió una función instrumental dentro de la clase, sino que también operó como un detonador de evidencias relevantes para el análisis cualitativo,

enriqueciendo de manera significativa los registros del diario de campo y aportando información clave para la interpretación del proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes.

(Ver evidencia fotográfica del material en el Anexo B).

3.6. Procedimiento:

El desarrollo de la presente investigación se estructuró con base en el modelo cíclico y espiralado característico de la investigación-acción, el cual permite la mejora continua de la práctica educativa a partir de procesos sistemáticos de planificación, intervención, observación y reflexión. Este enfoque metodológico resulta particularmente pertinente en el contexto de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez”, ya que posibilita no solo la comprensión del fenómeno socioemocional en el aula, sino también la transformación progresiva de las dinámicas de convivencia dentro del patio escolar.

Con el propósito de garantizar la sistematicidad, coherencia y rigor del proceso investigativo, se establecieron cuatro fases interrelacionadas que estructuran el desarrollo de la intervención. Estas fases no se conciben como etapas aisladas o lineales, sino como momentos dinámicos que se retroalimentan entre sí, permitiendo ajustes constantes en función de los hallazgos obtenidos durante la práctica docente.

Cada una de estas fases responde a una lógica de mejora continua, en la que la experiencia vivida en el aula se analiza críticamente para replantear estrategias, fortalecer acciones pedagógicas y consolidar aprendizajes tanto en los estudiantes como en el propio docente-investigador. De este modo, el proceso se orienta hacia la construcción progresiva de un modelo de intervención más pertinente, eficaz y contextualizado.

En conjunto, esta estructura metodológica permite articular la teoría con la práctica educativa de manera coherente, asegurando que las acciones implementadas en la clase de Educación Física respondan directamente a las necesidades detectadas en el grupo de sexto grado y contribuyan al desarrollo de competencias socioemocionales en un entorno escolar real y dinámico.

Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento:

En esta fase inicial del ciclo de investigación-acción, se llevó a cabo un proceso de observación participante durante las primeras semanas de práctica docente en el grupo de sexto grado. Esta etapa tuvo como propósito central identificar, registrar y analizar las dinámicas de convivencia que emergen de manera espontánea en el patio escolar, así como los principales detonantes de conflicto presentes durante las sesiones de Educación Física.

La observación se realizó en un contexto natural, sin intervenciones directas iniciales, lo que permitió captar con mayor fidelidad las interacciones entre los estudiantes, sus formas de organización en el juego, sus respuestas emocionales ante la competencia y las estrategias que utilizaban para resolver desacuerdos o tensiones. Este acercamiento permitió construir una primera comprensión situada del fenómeno socioemocional dentro del grupo.

Entre los hallazgos más relevantes de esta etapa, se identificó que la competitividad derivada de la práctica deportiva extraescolar constituía un factor determinante en la dinámica grupal, ya que generaba una marcada brecha de desempeño entre estudiantes. Esta diferencia se traducía, en múltiples ocasiones, en situaciones de exclusión, subvaloración del esfuerzo de algunos compañeros y conflictos asociados a la distribución del liderazgo dentro de las actividades motrices.

Asimismo, se observaron expresiones recurrentes de frustración, desmotivación y reacciones emocionales intensas ante la derrota o el error, particularmente en aquellos estudiantes con menor experiencia deportiva. Estas situaciones permitieron evidenciar la necesidad de intervenir de manera intencionada en el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en lo relacionado con la autorregulación, la empatía y la convivencia colaborativa.

En consecuencia, esta fase permitió delimitar con precisión el problema de investigación y fundamentar la pertinencia de implementar una propuesta basada en la Educación Física Emocional, orientada a transformar las dinámicas de interacción en el patio escolar y a promover un ambiente de aprendizaje más inclusivo, equitativo y formativo.

Fase 2: Planificación de la acción:

A partir de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, se procedió al diseño de una unidad didáctica innovadora, concebida como eje de intervención pedagógica dentro del ciclo de investigación-acción. Esta etapa implicó un proceso de planificación intencionado y sistemático, en el cual se seleccionaron los contenidos curriculares correspondientes al grado escolar y se estableció su articulación directa con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, así como con la metodología vivencial propuesta por Pellicer Royo.

La unidad didáctica no se limitó a la organización secuencial de actividades motrices, sino que fue estructurada bajo un enfoque integral que integra de manera explícita el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional del alumnado. Cada actividad fue diseñada con el propósito de generar experiencias significativas que permitieran al estudiante no solo ejecutar habilidades motrices, sino también reconocer, expresar y regular sus emociones en contextos de interacción real.

De manera paralela, en esta fase se diseñó el material didáctico original previamente mencionado, el cual desempeñó un papel fundamental dentro de la propuesta pedagógica. Su elaboración respondió a la necesidad de crear situaciones de aprendizaje que incrementaron el nivel de desafío tanto en lo motriz como en lo socioemocional, favoreciendo la aparición de escenarios auténticos de cooperación, competencia, toma de decisiones y resolución de conflictos.

En consecuencia, los retos motrices incorporados en la unidad fueron cuidadosamente estructurados para incluir una carga de complejidad social y emocional, con el objetivo de provocar la movilización de competencias como la autorregulación, la empatía, la tolerancia a la frustración y el trabajo colaborativo. De esta manera, el diseño didáctico se consolidó como un elemento clave para la operacionalización del enfoque de Educación Física Emocional, asegurando la coherencia entre los fundamentos teóricos, el diagnóstico inicial y la intervención pedagógica implementada en el contexto escolar.

Fase 3: Intervención y acción-observación:

Esta fase consistió en la implementación directa de las sesiones previamente diseñadas dentro de la unidad didáctica, constituyendo el núcleo operativo del proceso de

investigación-acción. Durante el desarrollo de las clases de Educación Física, se llevó a cabo la ejecución de las actividades motrices con enfoque socioemocional, al mismo tiempo que se realizó el registro sistemático de la información mediante el Diario de Campo y la aplicación de las Guías de Observación estructuradas.

En este momento del ciclo investigativo, la docente asumió un rol dual de alta complejidad pedagógica: por un lado, como conductora del proceso de enseñanza, responsable de orientar, organizar y mediar las actividades de aprendizaje; y por otro, como observadora participante, encargada de identificar, interpretar y documentar los procesos emocionales y relacionales que emergen en tiempo real durante la práctica motriz.

Este doble rol permitió captar con mayor precisión las reacciones espontáneas de los estudiantes ante los nuevos materiales didácticos, así como las dinámicas de interacción generadas en situaciones de cooperación, competencia y conflicto. Particularmente relevante fue la observación de las respuestas emocionales “en caliente”, es decir, en el momento mismo en que se presentaban los estímulos críticos dentro del juego, lo que posibilitó analizar fenómenos como la frustración, la euforia, el enojo, la motivación o la tensión social sin mediaciones posteriores.

Asimismo, esta fase permitió registrar cómo los alumnos comenzaron a transitar progresivamente de respuestas impulsivas hacia conductas más reflexivas, evidenciando procesos iniciales de autorregulación emocional y adaptación a las dinámicas propuestas. De esta manera, la implementación no solo cumplió con la función de ejecutar la planeación didáctica, sino que también se consolidó como un espacio privilegiado de observación, análisis e interpretación de los cambios socioemocionales del grupo en un contexto real de interacción educativa.

Fase 4: Reflexión y Evaluación de Resultados

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de análisis sistemático de la información recolectada durante las distintas fases de la intervención. En esta etapa, las evidencias obtenidas

a través del Diario de Campo, las Guías de Observación y la encuesta diagnóstica fueron contrastadas con los referentes teóricos que sustentan el estudio, con el propósito de identificar patrones, avances y transformaciones en el desarrollo de la autorregulación emocional y la competencia social del alumnado.

Este proceso analítico no se limitó a una descripción de resultados, sino que implicó una interpretación profunda de los datos desde el marco conceptual de la educación emocional, particularmente a partir de las aportaciones de Bisquerra, Pellicer Royo y los enfoques contemporáneos sobre el desarrollo socioemocional en contextos educativos. De este modo, fue posible establecer relaciones significativas entre las prácticas pedagógicas implementadas y las respuestas emocionales observadas en los estudiantes durante las sesiones de Educación Física.

La fase de reflexión permitió valorar de manera crítica el impacto de la propuesta de intervención, identificando tanto los avances progresivos en la capacidad de los alumnos para reconocer, gestionar y regular sus emociones, como las áreas que requieren fortalecimiento en futuras intervenciones. Este ejercicio reflexivo constituye, además, la base del análisis que se desarrolla en el siguiente capítulo, donde se profundiza en la interpretación de los hallazgos obtenidos.

En conjunto, el diseño metodológico aquí expuesto responde a la necesidad de transformar la práctica docente en el contexto del patio escolar, concibiéndolo como un espacio formativo de alto valor pedagógico. A través del enfoque cualitativo e investigación-acción, se ha construido un camino coherente para comprender la complejidad emocional del alumnado de sexto grado, integrando diagnóstico, intervención e interpretación en un proceso continuo de mejora.

La coherencia entre el diagnóstico inicial, la implementación de estrategias innovadoras basadas en materiales didácticos diseñados específicamente para este estudio y la reflexión constante sobre la práctica garantiza que los resultados obtenidos representan una aproximación fiel al potencial transformador de la Educación Física. La asignatura se reafirma no sólo como un espacio de desarrollo motriz, sino como una herramienta pedagógica fundamental para la construcción de una convivencia más humana, equilibrada e inclusiva dentro del entorno escolar.

CAPÍTULO IV - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo constituye el núcleo central del proceso de investigación-acción, en el cual se exponen, analizan e interpretan los hallazgos derivados de la implementación de la propuesta pedagógica en el contexto de la Educación Física con enfoque socioemocional. El análisis aquí desarrollado no se limita a una descripción cronológica de las sesiones o de las actividades realizadas, sino que busca establecer una relación argumentativa y coherente entre la práctica observada en el patio escolar, las expresiones y voces de los alumnos de sexto grado, y los referentes teóricos que sustentan la Educación Física Emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Desde esta perspectiva, el capítulo se orienta hacia una comprensión profunda de los procesos vividos durante la intervención, considerando tanto las manifestaciones conductuales como las respuestas emocionales de los estudiantes en situaciones de interacción motriz. De este modo, se pretende dar cuenta no solo de lo que ocurrió en el aula y el patio, sino también de cómo y por qué ocurrieron dichas dinámicas, a la luz del marco teórico que sustenta la investigación.

Para dar inicio al proceso investigativo, se realizó un diagnóstico con el objetivo de identificar las necesidades emocionales del grupo de sexto grado, así como su nivel inicial de desarrollo en relación con el reconocimiento y manejo de emociones. La herramienta principal utilizada para este proceso fue una encuesta de habilidades emocionales titulada “Reconocimiento y manejo de emociones”, la cual se estructuró en dos dimensiones fundamentales: reconocimiento de emociones y manejo de emociones (Anexo A).

Este instrumento permitió obtener información de carácter cualitativo respecto a los sentimientos, experiencias previas y percepciones de los alumnos en torno a sus propias emociones y a la manera en que las gestionan dentro del contexto escolar. Las respuestas obtenidas fueron posteriormente sistematizadas y organizadas en una base de datos elaborada en Excel, con el propósito de facilitar su interpretación, análisis y categorización (Anexo C). A partir de este proceso de organización de la información, se generaron insumos clave para orientar la intervención pedagógica y establecer los puntos de énfasis en el trabajo desarrollado durante las sesiones de Educación Física.

4.1. Análisis de resultados del diagnóstico:

Los resultados del diagnóstico realizado mediante la encuesta “Reconocimiento y manejo de emociones” permitieron identificar que el patio escolar de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez” no solo funciona como un espacio destinado a la actividad motriz y al movimiento, sino que también constituye un entorno de alta carga socioemocional, en el cual los estudiantes ponen en juego simultáneamente sus habilidades físicas, cognitivas y afectivas. En esta misma línea, el patio se configura como un escenario complejo de interacción social, donde las experiencias de

juego, competencia y cooperación inciden directamente en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

Al analizar de manera detallada las respuestas obtenidas, se evidencia que los estudiantes de sexto grado presentan dificultades significativas en el proceso de alfabetización emocional, entendida esta como la capacidad de identificar, nombrar, comprender y expresar las emociones de forma adecuada y asertiva. Esta limitación se manifiesta con mayor claridad en situaciones de exposición social, tales como la competencia directa, el error frente al grupo o la pérdida en actividades motrices, donde se intensifican las respuestas emocionales y se reduce la capacidad de regulación consciente.

Estas dificultades en la alfabetización emocional se reflejan en la aparición de conductas disruptivas dentro del patio escolar, las cuales pueden interpretarse como respuestas inmediatas ante la falta de herramientas para gestionar adecuadamente estados emocionales intensos. Entre estas conductas se observan reacciones de frustración, impulsividad, conflictos entre pares y dificultades para aceptar normas o resultados del juego, lo cual impacta de manera directa en la convivencia y en el desarrollo armónico de las actividades de Educación Física.

En consecuencia, el diagnóstico no solo permitió caracterizar el nivel inicial de desarrollo socioemocional del grupo, sino que también evidenció la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas orientadas al fortalecimiento de la conciencia emocional y la autorregulación, con el propósito de transformar el patio escolar en un espacio formativo más equilibrado, inclusivo y emocionalmente consciente.

4.1.1. Falta de conciencia emocional:

Un hallazgo relevante del diagnóstico se identifica en la pregunta 4 del instrumento (“Cuando te equivocas frente a los demás, ¿sabes qué emoción sientes?”), en la cual la mayoría de los estudiantes seleccionó las opciones “a veces” o “no estoy seguro”. Este resultado resulta especialmente significativo, ya que evidencia una limitación importante en el proceso de conciencia emocional del grupo, en concordancia con lo señalado por Bisquerra (2009), quien establece que esta competencia implica la capacidad de reconocer, identificar y nombrar adecuadamente las propias emociones en diferentes contextos.

En este caso, se observa que los alumnos sí experimentan de manera clara las manifestaciones fisiológicas asociadas a la emoción —como sudoración, aceleración del ritmo cardíaco o nerviosismo—; sin embargo, presentan dificultades para traducir dichas sensaciones corporales en lenguaje emocional comprensible y funcional. Es decir, existe una desconexión entre la experiencia corporal de la emoción y su reconocimiento cognitivo y verbal, lo cual limita de manera importante su proceso de comprensión emocional.

Esta ausencia o debilidad en la conciencia emocional constituye el primer obstáculo dentro del proceso de aprendizaje socioemocional, ya que si el estudiante no es capaz de identificar con claridad qué está sintiendo, difícilmente podrá activar estrategias de regulación adecuadas. En consecuencia, la emoción tiende a manifestarse de forma impulsiva, automática y poco reflexiva, tomando el control de la conducta en situaciones de presión o exposición social.

Lo anterior adquiere especial relevancia en el contexto de la Educación Física, donde el error, la competencia y la observación pública son constantes. En estas condiciones, la falta de conciencia emocional impide que el alumno reinterprete el error como una oportunidad de aprendizaje, convirtiendo la experiencia motriz en un escenario de vulnerabilidad emocional. Esto puede generar inhibición en la participación, miedo al fracaso y reducción de la motivación para involucrarse activamente en las dinámicas del grupo, afectando tanto el desarrollo motriz como la convivencia escolar.

4.1.2. Tolerancia a la frustración:

Al profundizar en la pregunta 7 del instrumento ¿Qué técnicas usas para calmarte cuando estás molesto(a)?, se observa que el 63.33% de los alumnos de sexto grado coincide en la respuesta “me alejo un momento”. Este patrón de respuesta resulta relevante desde el punto de vista socioemocional, ya que, aunque puede interpretarse inicialmente como una estrategia de autorregulación, en el contexto específico del grupo estudiado tiende a reflejar más bien una tendencia al retiro o evitación de la situación emocionalmente demandante.

Dicho comportamiento sugiere una baja tolerancia a la frustración, particularmente en escenarios donde existe exposición social, competencia o percepción de fracaso dentro de las actividades motrices. El “alejamiento” no necesariamente implica un proceso consciente de

regulación emocional, sino que puede funcionar como una respuesta de huida ante la incomodidad emocional generada por el error, la derrota o el conflicto interpersonal.

Desde una perspectiva neuroeducativa, este tipo de reacciones puede explicarse a partir de la activación de estructuras subcorticales como la amígdala cerebral, la cual desempeña un papel fundamental en la detección de amenazas, el procesamiento de la memoria emocional y la generación de respuestas automáticas de tipo “lucha o huida”. Ante la percepción de fracaso o exposición negativa en el juego, la amígdala puede activarse de manera intensa, desencadenando respuestas emocionales inmediatas que priorizan la protección del individuo por encima del procesamiento racional de la situación.

Como consecuencia de esta activación, se produce una inhibición funcional de la corteza prefrontal, estructura encargada del razonamiento, la toma de decisiones y el control ejecutivo de la conducta. Este fenómeno explica por qué, en momentos de alta carga emocional, los estudiantes pueden tener dificultades para reflexionar sobre lo ocurrido, regular su conducta o buscar soluciones adaptativas dentro de la interacción grupal.

En el caso del grupo analizado, esto se traduce en una predominancia de conductas de aislamiento como estrategia principal de afrontamiento emocional. Si bien el alejamiento puede ser un primer intento de regulación, en este contexto evidencia la ausencia de herramientas más elaboradas para gestionar la emoción en el momento en que ocurre. En consecuencia, los estudiantes no logran procesar de manera funcional la frustración, lo que limita su capacidad para mantener la participación activa en la actividad motriz y afecta directamente la convivencia dentro del patio escolar.

4.1.3. Presión social:

Un hallazgo relevante emerge del análisis de las preguntas 11 y 12 del instrumento, en las cuales los alumnos expresan de manera recurrente la necesidad de alcanzar un estado de equilibrio emocional durante las actividades escolares. En sus respuestas, los estudiantes señalan estrategias como escuchar música, respirar profundamente y convivir con sus amigos como medios para sentirse mejor ante situaciones de tensión o malestar emocional.

Si bien estas estrategias reflejan una intuición inicial hacia la autorregulación emocional, es importante matizar su viabilidad dentro del contexto específico de la clase de Educación Física. En particular, la técnica de la respiración se identifica como una herramienta pertinente, accesible y funcional dentro del entorno escolar, ya que puede ser aplicada de manera inmediata y sin requerir recursos externos. No obstante, otras estrategias como escuchar música o buscar exclusivamente la interacción con amigos presentan limitaciones operativas dentro del desarrollo de la sesión, debido a las condiciones estructuradas del tiempo, las reglas de la actividad y los objetivos pedagógicos establecidos.

Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer en los estudiantes una inteligencia emocional más consolidada, que les permita no solo identificar estrategias de bienestar, sino también seleccionar aquellas que sean funcionales, pertinentes y adaptativas al contexto en el que se encuentran. En otras palabras, no basta con reconocer qué los hace sentir mejor, sino que resulta fundamental desarrollar la capacidad de autorregularse en situaciones reales de exigencia, frustración o presión social.

En este mismo sentido, el diagnóstico revela un dato particularmente significativo: la petición de algunos alumnos de “no competir” o de “elegir sus propios equipos” no debe interpretarse como desinterés hacia la asignatura de Educación Física, sino como una manifestación emocional asociada al miedo al juicio social, a la comparación con sus pares y a la posible exposición del error. Estas expresiones funcionan como mecanismos de defensa ante situaciones que perciben como emocionalmente amenazantes.

La profundidad de estos hallazgos justifica plenamente la implementación de una propuesta pedagógica que trascienda la enseñanza técnica del deporte y se oriente hacia el desarrollo de competencias socioemocionales. El objetivo no es únicamente mejorar el desempeño motriz, sino dotar al alumnado de herramientas que les permitan comprenderse a sí mismos en el momento de la acción, es decir, desarrollar la capacidad de “leerse” emocionalmente durante la experiencia motriz.

De esta manera, la alfabetización emocional se consolida como el eje central de la intervención, al buscar la transición de un estudiante que reacciona de manera impulsiva ante los

estímulos del entorno a un estudiante capaz de reconocer lo que siente, comprender su origen y elegir conscientemente cómo actuar. Esta transformación constituye el fundamento pedagógico que orienta la propuesta de Educación Física Emocional dentro del presente estudio.

4.2 Análisis de la propuesta pedagógica:

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, los cuales evidenciaron una dificultad significativa en los alumnos para identificar, nombrar y expresar adecuadamente sus emociones, se procedió a la implementación de la unidad didáctica denominada “Reconociendo emociones”. Esta propuesta fue diseñada como una estrategia de intervención pedagógica orientada a atender de manera directa las necesidades socioemocionales detectadas en el grupo de sexto grado, integrando de forma intencional el desarrollo motriz con el fortalecimiento de las competencias emocionales.

La intención didáctica de esta unidad se centró en que los alumnos potencien sus capacidades, habilidades y destrezas motrices mediante su participación activa en diversas situaciones de juego e iniciación deportiva, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales para su formación integral. La propuesta no se limitó al trabajo físico o técnico, sino que buscó generar experiencias de aprendizaje significativas en las que el estudiante pudiera interactuar, cooperar y enfrentarse a situaciones de reto que implicaran la gestión consciente de sus emociones.

Asimismo, la unidad fue estructurada para favorecer que los alumnos demostraran su capacidad de trabajo en equipo, la regulación progresiva de sus emociones ante situaciones de éxito, fracaso o conflicto, así como la toma de decisiones fundamentadas en el pensamiento crítico durante el desarrollo de las actividades motrices. De esta manera, cada sesión se concibió como un espacio de aprendizaje integral, en el que el movimiento corporal funcionó como medio para la expresión, reconocimiento y regulación emocional.

En conjunto, la implementación de la unidad didáctica “Reconociendo emociones” representó una respuesta pedagógica intencional a las necesidades detectadas en el diagnóstico, consolidando la Educación Física como un escenario formativo que articula el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional del alumnado en un mismo proceso educativo.

4.2.1. Análisis de la sesión "Hombres de Paja" (09 de octubre de 2025):

Esta sesión representó un punto de inflexión dentro del proceso de intervención, ya que fue diseñada con la intención específica de observar y analizar el desarrollo de las capacidades físicas básicas a partir de la introducción de un estímulo controlado de incomodidad, tensión y frustración. A diferencia de una clase de Educación Física tradicional, orientada hacia la fluidez, el disfrute inmediato y la ejecución técnica, en esta ocasión se buscó deliberadamente generar una ruptura emocional regulada, con fines estrictamente pedagógicos.

Dicha ruptura no se entiende como un elemento disruptivo negativo, sino como una estrategia didáctica intencional que permite situar al alumno en escenarios de incertidumbre motriz y emocional, en los cuales debe movilizar no solo sus habilidades físicas, sino también sus recursos internos de autorregulación, adaptación y toma de decisiones. El propósito central fue propiciar que los estudiantes de sexto grado experimentaran, en tiempo real, emociones complejas como la frustración, la impaciencia, la presión social o la sensación de error, favoreciendo así su identificación, reconocimiento y posterior análisis.

Desde esta perspectiva, la sesión funcionó como un dispositivo de observación y aprendizaje simultáneo, donde el movimiento corporal se convirtió en el medio a través del cual emergieron respuestas emocionales auténticas. Esto permitió al docente-investigador identificar patrones de conducta, reacciones afectivas y estrategias espontáneas de afrontamiento por parte del alumnado, enriqueciendo de manera significativa el proceso de análisis dentro de la investigación-acción.

La planeación de esta sesión, así como el registro fotográfico correspondiente a su desarrollo, se encuentran documentados en el Anexo D, lo cual permite sustentar de manera empírica el diseño y la implementación de la estrategia utilizada. En conjunto, esta experiencia se consolidó como un momento clave dentro de la intervención, al evidenciar de forma directa la relación entre la exigencia motriz, la activación emocional y la necesidad de fortalecer la regulación afectiva en contextos reales de interacción escolar.

-Desarrollo y observación de roles:

Durante el desarrollo de la clase se explicó a los alumnos la actividad denominada “Hombres de paja”, la cual consistió en la conformación de cinco equipos de seis integrantes cada uno. Dentro de cada equipo, un alumno fue designado como el “Hombre de paja”, quien se ubicó en un extremo de la cancha, manteniendo los brazos ligeramente cruzados y la consigna explícita de permanecer inmóvil durante toda la dinámica.

El resto de los integrantes de cada equipo tuvo la tarea de transportar, por turnos, una serie de conos ubicados en el extremo opuesto de la cancha, con la finalidad de colocarlos sobre su compañero designado, respetando dos condiciones fundamentales: los conos no podían estar uno sobre otro ni tocar el suelo durante el proceso de colocación. El equipo que lograra mantener todos los conos sobre su “Hombre de paja” durante un periodo de cinco segundos continuos obtenía un punto. Esta estructura de juego introdujo un componente de precisión, coordinación y presión temporal que incrementó progresivamente la exigencia de la actividad.

Asimismo, dentro de cada equipo se asignaron roles específicos a los integrantes, los cuales fueron: estrategia, motivador y líder. Cada uno de estos roles debía cumplirse de manera constante a lo largo de toda la actividad, con el propósito de observar no solo el desempeño motriz, sino también la capacidad de organización, comunicación y gestión emocional bajo condiciones de colaboración y tensión.

El objetivo central de esta dinámica fue observar la capacidad de los alumnos para gestionar la presión emocional en contextos de restricción motriz y toma de decisiones colectiva. Durante el desarrollo de la actividad, fue posible identificar diferencias significativas en la manera en que cada rol enfrentaba las demandas del juego. En el caso de los motivadores, se observó que inicialmente lograban cumplir adecuadamente con su función, promoviendo el ánimo y la participación del equipo; sin embargo, conforme avanzaba el tiempo y aumentaba la complejidad de la tarea, su nivel de intervención positiva tendía a disminuir de forma progresiva.

Por otro lado, los alumnos que desempeñan los roles de líder y estrategia presentaron mayores niveles de tensión emocional, manifestados a través de expresiones de frustración y

estrés ante la falta de cooperación o la falta de alineación entre las ideas propuestas y las acciones ejecutadas por sus compañeros. Esta situación evidenció la dificultad para coordinar esfuerzos colectivos bajo presión, así como la necesidad de fortalecer habilidades de comunicación asertiva y regulación emocional en contextos de trabajo en equipo.

En el caso de los “hombres de paja”, se identificó una tensión particular derivada de la restricción motriz impuesta por la actividad, ya que la imposibilidad de moverse generaba ansiedad ante el riesgo de que los conos cayeran y el equipo tuviera que reiniciar el ejercicio. Esta condición permitió observar cómo la inmovilidad, combinada con la responsabilidad colectiva del resultado, influía directamente en su estado emocional.

A pesar de estas dificultades iniciales, también se observó la generación de estrategias interesantes por parte de los equipos para mejorar su desempeño, lo cual evidencia procesos de adaptación progresiva. Conforme avanzaron las rondas, la comunicación entre los integrantes comenzó a fluir de manera más eficiente, mostrando una mejora gradual en la coordinación grupal, la toma de acuerdos y la regulación de las emociones asociadas a la presión del juego.

Intervención y mediación docente:

Durante el desarrollo de la dinámica emergió un conflicto recurrente relacionado con la hipervigilancia hacia el error de los demás equipos, así como la aparición de acusaciones constantes de “trampa” entre los participantes. Este comportamiento generó interrupciones frecuentes en el flujo de la actividad, afectando tanto la continuidad del juego como la concentración de los propios equipos.

Ante esta situación, se tomó la decisión de realizar una pausa reflexiva con el grupo, con la finalidad de reorientar la dinámica emocional y relacional del ejercicio. Durante este momento, se enfatizó la importancia de centrar la atención en el propio proceso de trabajo de cada equipo, evitando la distracción derivada de la observación y juicio hacia los demás.

Asimismo, se reafirmó el rol del docente como único mediador y regulador de las normas del juego, dejando claro que la supervisión, validación de las reglas y resolución de posibles inconsistencias no correspondía a los alumnos, sino a la figura docente. Esta aclaración resultó fundamental para restablecer el orden operativo de la actividad y reducir la tensión generada por la competencia externa.

Este momento de intervención pedagógica se constituyó como un punto clave dentro de la sesión, ya que permitió transitar gradualmente de una lógica de competitividad centrada en el otro hacia un proceso de autorregulación interna, en el que los equipos comenzaron a enfocarse en su propio desempeño, fortaleciendo la comunicación interna, la cooperación y el control emocional ante la presión del entorno.

Resultados:

Al finalizar la clase, se llevó a cabo una retroalimentación estructurada con el grupo, con la finalidad de propiciar un ejercicio de reflexión consciente sobre la experiencia vivida durante la actividad. Para ello, se plantearon tres preguntas detonadoras: ¿Cómo se sintieron con su rol?, ¿Lograron identificar qué emociones sintieron? y ¿Sintieron alguna diferencia en su estado de ánimo entre el inicio y el final de la clase?.

Las respuestas obtenidas permitieron reconstruir de manera cualitativa la vivencia emocional de los estudiantes y evidenciar los efectos de la dinámica sobre su autorregulación. En el caso de los alumnos que desempeñaron los roles de estrategas y líderes, se identificaron manifestaciones claras de estrés, tensión y sobrecarga emocional. Desde la observación docente, fue posible interpretar que dicha presión no se origina únicamente en la exigencia motriz de la actividad, sino principalmente en la dimensión social del trabajo colaborativo, particularmente en la dificultad para coordinarse y en la percepción de falta de cooperación por parte de sus compañeros. Esta situación generó una carga de responsabilidad emocional que los alumnos aún se encuentran en proceso de aprender a gestionar.

Por su parte, los motivadores expresaron un hallazgo particularmente relevante: algunos de ellos mencionaron que “se cansaron de animar”. Esta afirmación resulta significativa, ya que pone de manifiesto que el acompañamiento emocional y el apoyo constante hacia el equipo no son procesos automáticos, sino habilidades socioemocionales que requieren autorregulación, energía psicológica y constancia. En ausencia de estas condiciones, incluso el rol de apoyo puede transformarse en una experiencia de fatiga emocional, evidenciando la complejidad del trabajo empático en contextos de alta demanda.

En el caso de los “hombres de paja”, los estudiantes reportaron experimentar incomodidad asociada a la inmovilidad prolongada. Este hallazgo es especialmente relevante en el contexto del sexto grado, ya que evidencia que la ausencia de movimiento no es neutral, sino que constituye un estímulo emocional que pone a prueba la paciencia, la autogestión y la tolerancia a la frustración, habilidades aún en desarrollo en esta etapa evolutiva.

De manera general, la retroalimentación permitió confirmar que los alumnos lograron identificar y verbalizar sus estados afectivos durante la actividad, lo cual representa un avance significativo dentro del proceso de alfabetización emocional. Uno de los hallazgos más relevantes fue el cambio en el balance emocional al cierre de la sesión: a pesar de haber transitado por momentos de estrés, frustración y tensión, los estudiantes reportaron al finalizar sentimientos de felicidad, relajación y sensaciones físicas asociadas al esfuerzo, como hambre y cansancio.

Este fenómeno permite interpretar que el juego motor funciona como un catalizador de la descarga emocional, facilitando la transformación de estados afectivos intensos en experiencias de bienestar posterior. La verbalización de estas emociones en tiempo real se consolidó como un ejercicio de alfabetización emocional situado, en el que los estudiantes no solo identificaron lo que sentían, sino que comenzaron a darle significado dentro de su experiencia corporal y social.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), este proceso es fundamental, ya que regular emocionalmente no implica evitar las emociones negativas, sino aprender a transitarlas, comprenderlas y gestionarlas de manera adaptativa. En este mismo sentido, bajo la visión de Pellicer Royo, el patio escolar se transforma en un auténtico simulador de vida, donde los

estudiantes descubren que la incomodidad, la frustración y la presión social no son estados permanentes, sino experiencias transitorias que pueden ser superadas mediante la colaboración, la reflexión y el compromiso con el rol asumido dentro del grupo.

4.2.2 Análisis de la sesión “¡Atrapame si puedes!” (18 de noviembre 2025):

Esta sesión fue diseñada con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales específicas, particularmente la empatía, la comunicación asertiva y el control de la frustración, mediante la implementación de desafíos de coordinación grupal dentro del contexto de la Educación Física. El planteamiento de la actividad respondió a la necesidad de desplazar la lógica de la competencia individual hacia una dinámica centrada en la cooperación, la interdependencia y la construcción colectiva del logro.

Para ello, se diseñó una situación motriz estructurada con la intención explícita de romper la dinámica tradicional de desempeño individual, promoviendo en su lugar la necesidad de organización grupal, diálogo constante y toma de decisiones compartida. La actividad implicó que los alumnos no pudieran alcanzar los objetivos planteados de manera aislada, lo que obligó a la coordinación de esfuerzos, la escucha activa entre pares y la regulación de emociones asociadas a la frustración cuando las estrategias no funcionaban de inmediato.

El trabajo motriz se convirtió en el medio pedagógico para generar experiencias reales de interacción social, donde la eficacia del equipo dependía directamente de la calidad de la comunicación y de la capacidad de los estudiantes para comprender y considerar las perspectivas de sus compañeros. De esta forma, la sesión no solo se orientó al desarrollo de habilidades físicas, sino también a la construcción de habilidades socioemocionales en un contexto de acción compartida.

La planeación de esta sesión, así como el diseño de las actividades implementadas, se encuentra documentada en el Anexo E, lo que permite sustentar de manera formal el proceso de intervención y su alineación con los objetivos de la investigación-acción.

Desarrollo de la actividad e implementación de material didáctico:

La actividad consistió en la conformación de equipos de tres integrantes, quienes debían transportar un cono utilizando una banda elástica de tensión compartida, diseñada y elaborada por la docente como parte de la intervención didáctica. El reto motriz implicaba trasladar el objeto de un punto a otro del espacio de trabajo sin el uso de las manos, de manera que únicamente podían intervenir mediante la tensión generada por el movimiento coordinado del tronco y las extremidades inferiores. Esta restricción operativa fue intencional, ya que obligaba a los estudiantes a depender de la sincronización corporal y comunicativa del equipo para lograr el objetivo.

El material didáctico funcionó como un regulador externo de la conducta, al imponer condiciones físicas que hacían imposible el éxito individual o descoordinado. El logro de la tarea dependía necesariamente de la cooperación, la comunicación constante y la regulación conjunta del esfuerzo, lo cual situaba a los alumnos en una experiencia de interdependencia total.

Durante el inicio de la sesión se observaron niveles elevados de estrés y tensión entre los estudiantes, principalmente asociados a la dificultad para encontrar el punto adecuado de equilibrio y tensión en la banda elástica. Estas primeras interacciones estuvieron acompañadas de expresiones de frustración ante el fallo colectivo, así como de intentos fallidos de control individual sobre la tarea, lo cual generó desajustes iniciales en la dinámica grupal.

No obstante, conforme la actividad avanzó, se comenzó a manifestar un proceso progresivo de adaptación, organización y construcción de estrategias colaborativas. Los estudiantes fueron identificando, mediante ensayo y error, la técnica más eficiente para coordinar sus movimientos, lo que permitió una mejora significativa en el desempeño grupal. Este proceso no solo implicó ajustes motrices, sino también un cambio en la dinámica emocional del equipo.

De manera particularmente relevante, algunos grupos incluso propusieron incrementar el nivel de complejidad de la actividad, ampliando la conformación de equipos hasta seis integrantes (Anexo F), lo cual evidencia un proceso de apropiación del reto y una transformación en la percepción de la tarea. Lo que inicialmente era vivido como un obstáculo o fuente de frustración, comenzó a ser reinterpretado como un desafío compartido que requería mayor coordinación, diálogo y empatía ante el error del otro.

Este cambio progresivo permite identificar una transición significativa desde estados iniciales de bloqueo emocional ante el error hacia formas más elaboradas de comunicación asertiva y regulación colectiva. En este proceso, el material didáctico dejó de ser percibido como una limitación externa y se convirtió en un mediador pedagógico que favoreció la cooperación, el reconocimiento del otro y la construcción conjunta del aprendizaje dentro del contexto de la Educación Física.

Resultados:

En la fase de cierre de la sesión, posterior a la aplicación de una técnica de relajación basada en respiración profunda, se generó un espacio de reflexión guiada en el que los alumnos pudieron verbalizar las experiencias emocionales vividas durante la actividad. En este momento se evidenció una dimensión socioemocional más profunda y compleja de la interacción grupal.

Los estudiantes expresaron que, ante el error o el fallo en la ejecución de la tarea, la frustración no se originaba exclusivamente en una experiencia individual de fracaso, sino en la percepción de “fallarle al equipo” o a los demás integrantes del grupo. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que indica un desplazamiento del foco emocional desde lo individual hacia lo colectivo, lo cual incrementa la carga afectiva de la experiencia motriz, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de fortalecer la responsabilidad compartida.

Ante esta presión emocional, los alumnos reportaron el uso emergente de estrategias de regulación consciente, tales como: “intentamos escuchar las indicaciones de los demás” y “pensamos en estrategias para hacerlo mejor en lugar de culpar”. Estas verbalizaciones evidencian un proceso incipiente de autorregulación cognitivo-emocional, en el cual los estudiantes comienzan a sustituir respuestas impulsivas o de atribución externa por mecanismos de análisis, comunicación y reorganización del esfuerzo colectivo.

Aunque en las etapas iniciales de la actividad algunos alumnos manifestaron molestia ante el error cometido por sus compañeros, el proceso de mediación pedagógica permitió transformar progresivamente estas emociones en actitudes de apoyo mutuo y colaboración. Este

cambio no fue inmediato, sino resultado de la interacción constante entre la exigencia motriz, la guía docente y la experiencia compartida del error como parte del aprendizaje.

Un elemento especialmente significativo fue la solicitud de los propios alumnos de incrementar la dificultad de la actividad una vez que lograron dominar la técnica básica. Este comportamiento puede interpretarse como un indicador claro de autonomía emocional en desarrollo, ya que el estudiante deja de evitar el error y comienza a percibirse como capaz de enfrentarlo, comprenderlo y gestionarlo dentro de un entorno seguro.

De acuerdo con Bisquerra (2009), la autonomía emocional se expresa cuando el individuo es capaz de mantener su equilibrio interno a pesar de las dificultades o exigencias del entorno. En esta sesión, el uso del material didáctico innovador funcionó como un mediador pedagógico que obligó a los alumnos a transitar de respuestas reactivas inmediatas hacia procesos de acción coordinada, reflexión y ajuste continuo de su comportamiento.

Desde la perspectiva de Pellicer Royo, el patio escolar se consolidó como un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro, en el cual el error perdió su carga punitiva para convertirse en un elemento pedagógico de valor formativo. En este contexto, la intervención permitió que la comunicación asertiva emergiera de manera progresiva y funcional, alineándose con los principios de inclusión, convivencia y pensamiento crítico promovidos por la Nueva Escuela Mexicana, al colocar la experiencia emocional como eje central del aprendizaje motriz y social.

4.2.3. Análisis de la sesión “Platón” (25 de noviembre del 2025):

Esta actividad se diseñó como un desafío de equilibrio dinámico y control inhibitorio, incorporando el uso de materiales no convencionales platos y destapa caños con la finalidad de generar una ruptura deliberada respecto al entorno deportivo tradicional. Esta decisión didáctica respondió a la necesidad de desestabilizar las expectativas habituales de éxito inmediato en el alumnado, favoreciendo un escenario en el que el aprendizaje dependiera más del proceso de ajuste, ensayo y error, que de la ejecución técnica previa.

El objetivo central de la sesión consistió en fortalecer la coordinación óculo-manual, al mismo tiempo que se promovía el desarrollo de habilidades socioemocionales como la paciencia

y la regulación de la frustración. La actividad no se limitó al componente motriz, sino que fue diseñada como un dispositivo pedagógico orientado a la observación y gestión de las respuestas emocionales del alumnado ante tareas que requieren precisión, control corporal y tolerancia a la incertidumbre.

Asimismo, el uso de materiales alternativos permitió modificar las condiciones habituales de la clase de Educación Física, generando un entorno menos predecible y, por lo tanto, más exigente en términos de adaptación cognitiva y emocional. Esta característica convirtió la actividad en un espacio propicio para analizar cómo los estudiantes enfrentan el error, cómo ajustan sus estrategias y cómo regulan sus reacciones ante la dificultad.

La planeación detallada de esta intervención se encuentra documentada en el Anexo G, lo cual sustenta la coherencia entre los objetivos propuestos, los materiales utilizados y las competencias motrices y socioemocionales que se buscaron desarrollar durante la sesión.

Desarrollo de la actividad:

La sesión dio inicio con un calentamiento dinámico, seguido de un periodo de exploración libre del material, lo cual permitió a los estudiantes familiarizarse con los recursos no convencionales utilizados en la actividad. La naturaleza inusual de los objetos platos y destapa caños generó una respuesta inmediata de curiosidad y sorpresa en el grupo, propiciando incluso comentarios y bromas respecto al uso cotidiano de dichos materiales. Este momento funcionó como un “rompehielo” emocional, al disminuir la tensión inicial y facilitar una disposición más abierta hacia la experiencia motriz.

Desde una perspectiva pedagógica, esta fase de exploración resulta fundamental, ya que permite reducir los niveles de ansiedad anticipatoria y orientar la atención del alumno hacia el carácter lúdico del reto, antes que hacia la exigencia competitiva o el resultado final. De esta manera, se favorece un estado inicial de seguridad emocional que facilita la participación activa en las siguientes etapas de la actividad.

Posteriormente, tras una primera ronda en la que los estudiantes debían transportar un plato con ayuda del destapacaños y en la cual se alcanzaron resultados favorables, se introdujo

una variante de mayor complejidad motriz y cognitiva: el traslado de una pelota pequeña sobre la superficie plana del plato (Anexo H). Esta modificación incrementó significativamente la exigencia de equilibrio, precisión y control de movimientos finos, generando un cambio inmediato en la dinámica emocional del grupo.

Durante esta fase, la observación docente permitió identificar un patrón recurrente de comportamiento: la tendencia inicial de los alumnos a ejecutar la tarea con excesiva rapidez, lo cual derivó en la pérdida del control del objeto y, consecuentemente, en la aparición de expresiones de frustración como “está muy difícil”. Este fenómeno evidenció la dificultad del grupo para regular el impulso de acción inmediata, privilegiando la velocidad sobre la precisión y el control.

Un hallazgo particularmente significativo de la intervención se presentó cuando los alumnos solicitaron modificar la posición del plato, sugiriendo voltearlo hacia su parte cóncava con el objetivo de facilitar la retención de la pelota. Ante esta petición, se tomó la decisión pedagógica de mantener la condición original del reto, negando la modificación solicitada. Esta decisión tuvo como finalidad deliberada confrontar a los estudiantes con la dificultad real de la tarea, evitando la simplificación de la experiencia motriz.

Este momento de la sesión se convirtió en un punto clave para el desarrollo de la paciencia, el control de impulsos y la regulación emocional. Al no poder modificar las condiciones del juego, los alumnos se vieron obligados a replantear sus estrategias, sustituyendo la ansiedad por la velocidad por un proceso de mayor concentración, ajuste fino de movimientos y atención sostenida. La actividad favoreció la transición de respuestas impulsivas hacia conductas más reflexivas y autorreguladas, integrando de manera simultánea el componente motriz y el socioemocional del aprendizaje.

Resultados:

Conforme avanzó la sesión, los alumnos comenzaron a identificar que la clave del éxito no radica exclusivamente en la destreza física, sino en la capacidad de sostener la estabilidad a través del control emocional. En este proceso, se observó cómo los participantes fueron

progresivamente regulando el impulso inicial de acelerar sus movimientos, logrando priorizar la precisión y el equilibrio sobre la rapidez.

Este ejercicio de autogestión corporal constituye una manifestación directa del proceso de autorregulación emocional descrito por Bisquerra (2009), en el cual el individuo es capaz de reconocer sus impulsos, modulando su conducta en función de las demandas de la situación. Al respecto, el alumno deja de actuar de manera reactiva ante el entorno para transitar hacia una postura más consciente, reflexiva y controlada de sus acciones motrices y emocionales.

Desde la perspectiva de Pellicer Royo, el uso de materiales y dinámicas que exigen lentitud, precisión y atención sostenida en un contexto social marcado por la inmediatez representa una forma de resistencia pedagógica. La actividad “Platón” se inscribe precisamente en esta lógica, al proponer una experiencia motriz en la que el error expresado en la caída de la pelota no es interpretado como un fracaso definitivo, sino como un indicador funcional que orienta al alumno hacia la necesidad de ajustar su ritmo, su atención y su nivel de autocontrol.

En este marco, el error adquiere un valor formativo, ya que permite al estudiante analizar sus propias acciones y comprender la relación entre impulsividad y pérdida de control. Lejos de generar desmotivación, esta experiencia favorece procesos de reflexión en tiempo real, en los que el alumno reconfigura su estrategia motriz a partir de la experiencia inmediata.

Al finalizar la sesión, la retroalimentación grupal confirmó que los estudiantes lograron comprender que “ir más lento” no representaba una desventaja, sino la estrategia más efectiva para alcanzar el objetivo propuesto. Este hallazgo evidencia el cumplimiento de los propósitos de la intervención, particularmente en lo relativo al fortalecimiento de la paciencia, el control de impulsos y la resiliencia grupal ante tareas que implican alta demanda de coordinación y regulación emocional.

4.2.4. Análisis de la sesión “Basquetbol rescate” (27 de noviembre del 2025):

Esta sesión fue diseñada con el propósito de explorar y fortalecer las competencias socioemocionales del alumnado mediante la implementación de juegos de acción-reacción, aprovechando el alto nivel de interés, motivación y familiaridad que el grupo de sexto grado manifiesta hacia la práctica del baloncesto. La selección de este deporte no fue arbitraria, sino estratégica, ya que su naturaleza dinámica, competitiva y de contacto constante lo convierte en un escenario idóneo para observar respuestas emocionales auténticas en situaciones de presión.

La actividad fue estructurada con la finalidad de analizar la estabilidad emocional de los estudiantes en contextos de alta competitividad, donde la toma de decisiones rápida, la interacción constante con los pares y la presencia de reglas dinámicas generan un incremento significativo en la activación emocional. La sesión se orientó, por tanto, no solo al desarrollo de habilidades motrices propias del básquetbol, sino también a la identificación de conductas asociadas al control de impulsos, la tolerancia a la frustración y la regulación emocional en tiempo real.

La planeación de la actividad denominada “Basquetbol rescate” se encuentra documentada en el Anexo I, lo cual permite sustentar de manera formal el diseño didáctico implementado y su alineación con los objetivos de la investigación-acción, particularmente en lo relativo al análisis de las respuestas socio emocionales en situaciones de juego competitivo.

Desarrollo de la actividad:

La actividad consistió en la recolección de conos numerados ubicados en el centro de la cancha, diseñados como estímulos de puntuación dentro de la dinámica de juego. Para su realización, los alumnos trabajaron en parejas, tomados de la mano, lo cual constituyó una restricción física intencional que obligaba a mantener una sincronía motriz constante. Mientras uno de los integrantes se encargaba de botar el balón de básquetbol, el otro debía desplazarse para recolectar el material correspondiente, alternando roles según la estrategia definida por cada pareja.

Esta condición de interdependencia inmediata exigió el establecimiento de una comunicación asertiva continua, así como la coordinación de decisiones en tiempo real. Desde el inicio de la actividad, se observó un nivel elevado de compromiso por parte del alumnado, evidenciado en la elaboración espontánea de estrategias para identificar, priorizar y alcanzar los conos con mayor valor. Este comportamiento reflejó no solo habilidades motrices, sino también capacidades de planificación colectiva y organización del esfuerzo compartido.

Conforme los conos del centro de la cancha empezaban a terminarse, los alumnos se sintieron más presionados por ganar, lo que causó que la competencia aumentará y las emociones se pusieran a flor de piel. Durante una de las rondas finales, las ansias por ganar el último cono hicieron que los alumnos actuaran por impulso, un momento que quedó registrado en mi diario de campo:

"Al quedar un solo cono en el centro, los equipos se desesperaron por conseguir los puntos. En el calor del juego, un alumno jaló del brazo a su pareja con mucha fuerza para intentar alcanzar el cono. Esto hizo que ambos perdieran el equilibrio y chocaran de frente contra la otra pareja de compañeros que iba corriendo hacia el mismo lugar" (Diario de campo de la docente, 27 de noviembre de 2025).

Al ver el choque, se detuvo la actividad de inmediato para revisar que todos estuvieran bien. Afortunadamente no pasó a mayores ni hubo golpes de gravedad, se aprovechó el momento para reunirlos en ese mismo lugar y platicar sobre lo que había pasado. Al preguntarles qué había causado el accidente, uno de los alumnos comentó: *"Por eso tenemos que hablar bien con nuestra pareja, para los dos saber qué hacer y que no pase eso"* (comunicación personal, 27 de noviembre de 2025).

Este comentario es muy valioso porque demuestra que el alumno se dio cuenta, por sí mismo, de que el problema no fue la forma en que jugaron o corrieron, sino la falta de comunicación con su compañero. Al proponer que hablar a tiempo y ponerse de acuerdo puede evitar accidentes, el alumno demuestra que las clases de Educación Física realmente les están ayudando a pensar antes de actuar. Los niños están aprendiendo que el diálogo es la mejor

herramienta para calmar los impulsos y cuidarse entre todos, cumpliendo con el enfoque de comunidad que nos pide la Nueva Escuela Mexicana.

Este tipo de reflexiones evidencia el tránsito hacia niveles más complejos de conciencia socioemocional, donde el error deja de ser únicamente un evento conductual para convertirse en una oportunidad de análisis, aprendizaje y regulación futura dentro del contexto de la Educación Física.

Resultados:

En el cierre de la sesión, tras la realización de ejercicios de relajación orientados al restablecimiento del equilibrio fisiológico y emocional, se llevó a cabo un proceso de retroalimentación guiada con el grupo. Este momento permitió recuperar las experiencias vividas durante la actividad y analizarlas desde una perspectiva reflexiva, particularmente en relación con la gestión de conflictos, el trabajo colaborativo y la regulación emocional en contextos de alta competitividad.

Los resultados de este diálogo evidenciaron avances relevantes en la competencia social del alumnado. Ante la pregunta relacionada con posibles molestias o reacciones negativas frente a los errores de sus compañeros, un estudiante expresó: “No, porque todos nos equivocamos y no nos tenemos que burlar o enojar con los demás”. Esta respuesta fue acompañada por manifestaciones de acuerdo por parte del resto del grupo, lo cual sugiere una internalización progresiva de normas de convivencia basadas en el respeto, la empatía y la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje.

Este hallazgo representa una diferencia significativa en comparación con el diagnóstico inicial, en el cual predominaban conductas de juicio, exclusión y reacciones emocionales negativas ante el error ajeno. El cambio observado no se limita a una modificación conductual puntual, sino que apunta hacia una reconfiguración progresiva de las formas de interacción social dentro del espacio de Educación Física.

Desde la perspectiva teórica de Bisquerra (2009), la competencia social se entiende como la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, incluso en situaciones

de presión o conflicto. La sesión permitió observar cómo los estudiantes comienzan a transitar hacia formas más maduras de convivencia, donde el error del otro deja de ser motivo de rechazo para convertirse en una oportunidad de comprensión compartida.

En congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, este proceso refleja un desplazamiento de la lógica centrada en la individualidad competitiva hacia una conciencia de comunidad, en la que el aprendizaje se construye de manera colectiva. El basquetbol, en este caso, dejó de funcionar únicamente como una práctica deportiva para consolidarse como un medio pedagógico de formación ética y socioemocional.

Finalmente, la desmitificación del error como elemento negativo absoluto y su resignificación como parte inherente del aprendizaje humano constituyen uno de los logros más relevantes de la intervención, al evidenciar el fortalecimiento progresivo de la empatía y la autorregulación en el grupo de sexto grado.

V. CONCLUSIONES

5.1. Aportes principales a la investigación.

El proceso investigativo permitió confirmar que la Educación Física constituye un escenario pedagógico altamente propicio para el desarrollo y fortalecimiento de la alfabetización emocional en el alumnado de educación primaria. A partir de la intervención implementada, se evidenció que la transición de una respuesta impulsiva, caracterizada por la reacción inmediata ante el error o el conflicto, hacia una pausa reflexiva y una comunicación más asertiva, no ocurre de manera espontánea ni natural, sino que responde a una intencionalidad didáctica estructurada, sustentada en estrategias pedagógicas deliberadas y coherentes con el enfoque de educación emocional.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio fue la transformación progresiva observada en los alumnos de sexto grado, quienes inicialmente tendían a responder de forma impulsiva y juiciosa ante el error propio o ajeno, para posteriormente comenzar a incorporar momentos de autorregulación, análisis de la situación y diálogo con sus compañeros antes de emitir una respuesta conductual. Este cambio evidencia un proceso de aprendizaje socioemocional en construcción, en el que la experiencia motriz actúa como detonante de reflexión y regulación interna.

Asimismo, se comprobó que el uso de materiales didácticos no convencionales cumple una función determinante como mediador socio afectivo dentro de la clase de Educación Física. Estos recursos no solo diversifican las experiencias motrices, sino que también reconfiguran las condiciones de interacción entre los estudiantes, al generar escenarios donde el éxito de la tarea no depende exclusivamente de la habilidad atlética individual, sino de la capacidad del grupo para coordinarse, comunicarse y regular sus emociones de manera conjunta.

La incorporación de estos materiales contribuyó a democratizar las condiciones de participación y logro, reduciendo la ventaja competitiva de aquellos alumnos con mayor experiencia deportiva y, con ello, disminuyendo los niveles de ansiedad social asociados al desempeño. Como resultado, la competencia dejó de percibirse únicamente como un espacio de

comparación individual para transformarse en un reto compartido de superación personal y colectiva.

El análisis de los resultados permite sostener que, cuando el estudiante adquiere la capacidad de reconocer y nombrar sus emociones, se fortalece simultáneamente su habilidad para regular sus acciones de manera consciente, orientándose no solo hacia el beneficio individual, sino también hacia la construcción de dinámicas colaborativas más equilibradas dentro del grupo. De esta forma, la Educación Física se reafirma como un espacio clave para la formación integral, donde el movimiento, la emoción y la convivencia se articulan en un mismo proceso educativo.

5.1.1 Alcances de la investigación y limitaciones.

La investigación alcanzó su propósito al evidenciar una transformación significativa en la percepción del error dentro del patio escolar, logrando que estudiantes que inicialmente manifestaron resistencia a la competencia, expresada en solicitudes como “no competir”, se involucraron progresivamente en actividades de mayor complejidad con una actitud de mayor disposición, seguridad y participación activa. Este cambio no solo se reflejó en la aceptación de los retos motrices, sino también en el inicio de un proceso de reconocimiento emocional, en el que los alumnos comenzaron a identificar, nombrar y reflexionar sobre sus estados afectivos durante la práctica, avanzando así en el desarrollo de su inteligencia emocional como una herramienta fundamental para su vida escolar y social.

Sin embargo, es importante reconocer la existencia de límites metodológicos que enmarcan el alcance de los resultados obtenidos. El principal factor restrictivo fue el tiempo de intervención, ya que, si bien se observaron cambios relevantes en la conducta, la comunicación y la autorregulación emocional del alumnado, la consolidación de estas competencias como hábitos estables y transferibles requiere de procesos formativos más prolongados, sistemáticos y sostenidos en el tiempo. La naturaleza cíclica de la investigación-acción permite mejoras progresivas, pero no siempre garantiza la estabilización inmediata de los aprendizajes socioemocionales.

Asimismo, el contexto específico de la Escuela Primaria “Tomasa Estévez” constituye un elemento importante a considerar, ya que, aunque representa un escenario educativo real y significativo, presenta dinámicas de convivencia particulares que pueden diferir de otras instituciones educativas en función de su cultura escolar, características del alumnado y prácticas docentes. En relación con eso, los resultados no pretenden ser generalizables de manera absoluta, sino interpretativos del fenómeno en el contexto estudiado.

De igual forma, la investigación se delimitó al grupo de sexto grado, lo que abre una línea de análisis futura respecto al impacto que este tipo de intervenciones podría tener en grados inferiores, donde los procesos de desarrollo socioemocional se encuentran en etapas distintas y potencialmente más moldeables. Esta proyección sugiere la necesidad de continuar explorando la Educación Física Emocional como una estrategia transversal en distintos niveles de educación primaria.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto formativo relevante, al contribuir no solo a la mejora de la convivencia y la participación motriz, sino también al fortalecimiento inicial de la conciencia emocional del alumnado, consolidando a la Educación Física como un espacio pedagógico clave para el desarrollo integral.

5.1.2. Contribución al saber pedagógico.

Esta tesis aporta al saber pedagógico la validación de la Educación Física Emocional como una herramienta congruente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Desde la experiencia formativa normalista, se evidencia que la formación docente no puede reducirse únicamente a la instrucción técnica o al dominio de contenidos disciplinares, sino que debe incorporar de manera sustantiva la mediación de conflictos, la comprensión del entorno socioafectivo del alumnado y el desarrollo de la empatía como competencia profesional central. La mediación de conflictos se consolida como un elemento clave para propiciar condiciones reales de aprendizaje significativo, en tanto permite transformar las interacciones cotidianas en oportunidades formativas.

La investigación propone, además, una resignificación del patio escolar como un “laboratorio de vida”, en el que las experiencias motrices dejan de ser exclusivamente recreativas

o deportivas para convertirse en escenarios pedagógicos de formación integral. Desde esta perspectiva, el docente de Educación Física asume un rol formativo ampliado, en el cual no solo enseña habilidades deportivas como el basquetbol, sino que también acompaña al estudiante en el desarrollo de la resiliencia, particularmente frente a la frustración, el error y la presión social derivada de la convivencia grupal.

Asimismo, uno de los aportes metodológicos más relevantes de este estudio radica en el diseño e implementación de materiales didácticos no convencionales, concebidos como mediadores pedagógicos que modifican las condiciones tradicionales de participación. Estos recursos contribuyen a democratizar el acceso al éxito dentro de las actividades motrices, al reducir las ventajas derivadas de la experiencia deportiva previa, favoreciendo así la inclusión y la participación equitativa de todos los estudiantes.

En conjunto, la propuesta reafirma que la Educación Física, cuando se orienta desde un enfoque emocional y formativo, se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, la regulación emocional y la convivencia armónica, consolidándose como un componente esencial dentro del proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

5.1.3. Proyecciones o líneas futuras.

Derivado de este estudio, se identifican nuevas interrogantes que permiten ampliar el horizonte de análisis y que abren líneas de investigación futuras en torno a la Educación Física Emocional y su impacto en los procesos de convivencia y desarrollo socioemocional en el ámbito escolar. Entre ellas destacan:

- ¿Cómo influye la alfabetización emocional en el rendimiento académico dentro del aula? Surge la necesidad de investigar cómo la alfabetización emocional lograda en la sesión de Educación Física impacta en la resolución de conflictos dentro del aula y en el rendimiento académico.
- ¿Cuál es el impacto de involucrar a los padres de familia en estas dinámicas de regulación desde la Educación Física? Se proyecta la importancia de diseñar talleres para padres de familia sobre la gestión del error, para que el mensaje de resiliencia que el alumno recibe en la escuela sea reforzado en el hogar.

- Se propone la creación de un manual de "Materiales Didácticos para la Regulación Emocional" que pueda ser replicado por otros docentes en formación.

Finalmente, se plantea como proyección la creación de un repositorio de estrategias motrices orientadas a la regulación emocional, el cual funcione como un banco de recursos pedagógicos sistematizado y accesible para futuros docentes en formación. Este repositorio permitiría documentar, organizar y socializar experiencias didácticas exitosas derivadas de la Educación Física Emocional, favoreciendo su transferencia a distintos contextos escolares y consolidando una práctica docente más reflexiva, intencionada y fundamentada.

Bajo este enfoque, dicha propuesta no solo tendría un carácter técnico o instrumental, sino también formativo, al contribuir a la consolidación de una Educación Física más humana, consciente y equilibrada, en la que el movimiento se entienda como un medio para el desarrollo integral del estudiante y no únicamente como un fin deportivo o de rendimiento físico.

La continuidad de esta línea de investigación permitirá fortalecer el posicionamiento de la Educación Física dentro del campo educativo contemporáneo, favoreciendo su reconocimiento como un espacio clave para la construcción del bienestar socioemocional del alumnado. De este modo, la asignatura deja de concebirse como un área aislada del currículo para consolidarse como un eje articulador entre la salud física, mental y social, contribuyendo de manera significativa a la formación integral de niñas y niños en educación básica.

VI.- REFERENCIAS

- Acosta, F. (2019). *Juego motor y desarrollo socioemocional en la primera infancia*. Editorial Aula Infantil.
- Almonacid, M. (2016). *Educación emocional y motricidad en el nivel inicial: Propuestas didácticas desde el juego*. Ediciones Novedades Educativas.
- Argüelles, A. (2014). *La educación emocional en el aula: Estrategias para docentes de educación básica*. Editorial Trillas.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Editorial Graó.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61–82.
- Carvajal, C., & Rojas, L. (2017). *Motricidad infantil: Una vía para el desarrollo integral en preescolar*. Editorial Magisterio Colombiano.
- Díaz, M. A. (2020). *Juegos cooperativos y emociones en la educación infantil*. Editorial Ediciones Pedagógicas.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2020). Necesidades psicológicas, motivación y bienestar en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Figueroa, A. (2018). *Educación psicomotriz en preescolar: El juego como herramienta pedagógica*. Fondo Editorial Universitario.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, M. E. (2021). *Didáctica del juego motor: Claves para la intervención emocional en preescolar*. Editorial Homo Sapiens.
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González Maura, A. (2004). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/127>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, R. (2015). *Aprendizaje emocional a través del movimiento*. Editorial Paidós Educación Latinoamérica.
- López Rosetti, D. (2018). *Emoción y sentimientos: No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*. Editorial Ariel.
- Martínez, J. C. (2022). *Motricidad, juego y emociones: Una mirada desde la neuroeducación infantil*. Editorial Bonum.
- Pellicer Royo, I. (2011). *Educación física emocional*. Editorial Inde.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Piaget, J. (1976). *La psicología del niño*. Editorial Morata.
- Posso Pacheco, R. J. (2022). *Estrategias pedagógicas en educación física: Un enfoque desde la gestión emocional e inclusión*. Editorial Ciencia Digital.
- Sandín Esteban, M. P. (2020). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (1991). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Torres, S. (2019). *Desarrollo emocional y juego libre en el nivel inicial*. Ediciones La Barca.
- Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & García-Martínez, I. (2019). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la actividad física y el deporte: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Mir.

VII. ANEXOS

ENCUESTA DX 	Done	ENCUESTA DX 	Done
ENCUESTA: RECONOCIMIENTO Y MANEJO DE EMOCIONES. Nombre: _____ Edad: _____ Grado: Sexto de primaria. Instrucciones: Lee cada pregunta con atención y marca la respuesta que mejor describa lo que piensas o sientes. No hay respuestas correctas o incorrectas. SECCIÓN 1: RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES: 1. ¿Cómo te sientes cuando algo no te sale bien? ☐ Triste ☐ Enojado(a) ☐ Me da igual ☐ No sé qué siento 2. ¿Eres capaz de darte cuenta cuando estás muy feliz? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca 3. ¿Puedes saber cómo se sienten los demás con solo ver su cara o cómo actúan? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca 4. Cuando te equivocas frente a los demás, ¿sabes qué emoción sientes? ☐ Sí, siempre ☐ A veces ☐ No estoy seguro(a) ☐ No 5. ¿Reconoces cuándo estás nervioso(a) antes de una actividad física o juego? ☐ Sí ☐ No ☐ A veces		Sección 2: Control o manejo de emociones. 6. ¿Qué haces cuando te sientes muy enojado(a) en una clase de Educación Física? ☐ Me voy o me alejo ☐ Grito o me enojo con otros ☐ Trato de calmarme ☐ No sé qué hacer 7. Si pierdes en un juego, ¿cómo reaccionas? ☐ Me enojo mucho ☐ Lo acepto y sigo jugando ☐ Me pongo triste y no quiero seguir ☐ Me río o lo tomo con calma 8. ¿Puedes calmarte solo(a) cuando estás muy molesto(a)? ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca 9. Cuando estás muy feliz o emocionado(a), ¿puedes concentrarte en lo que estás haciendo? ☐ Sí, siempre ☐ A veces ☐ No mucho ☐ Nunca 10. ¿Crees que la clase de Educación Física te ayuda a sentirte mejor cuando estás triste o enojado(a)? ☐ Sí, mucho ☐ Un poco ☐ No me ayuda ☐ No lo sé Pregunta abierta: 11. ¿Qué haces tú para sentirte mejor cuando estás triste, enojado(a) o nervioso(a)?	

Anexo A: Encuesta “Reconocimiento de emociones”



Anexo B: Evidencia fotográfica del material realizado.

ALUMNO	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10	PREGUNTA 11	PREGUNTA 12
1	A	B	A	C	C	C	A B D	B	D	B	CALMAR Y	NADA
2	A	D	B	A	C	D	A	B	B	A	MÚSICA	NADA
3	C	A	A	A	A	D	AD	D	D	B	CALMA	NADA
4	B	B	A	B	C	C	ABCD	B	C	B	AMIGOS	MÚSICA
5	A	B	A	B	A	C	ACD	B	D	B	RESPIRAR	NADA
6	B	A	A	A	A	C	ABD	B	C	B	CALMA	NADA
7	C	A	A	B	B	C	AD	B	D	B	AMIGOS	NADA
8	D	B	C	C	B	D	BD	D	C	B	DIBUJAR	NO CORRER TANTO.
9	B	B	A	A	C	C	ABCD	B	C	A	MÚSICA	NADA
10	D	B	A	A	C	C	AD	B	D	A	RESPIRAR	ELIGIR EQUIPO.
11	B	D	C	B	C	C	ABCD	B	C	B	AMIGOS	DIFERENTES JUEGOS.
12	A	A	A	B	B	C	ABD	D	B	A	AMIGOS	MÁS HORAS DE CLASE.
13	D	B	D	C	A	D	BD	D	B	A	NADA	NO COMPETIR.
14	D	B	B	C	A	D	AB	D	C	B	LLORAR	ELEGIR EQUIPO.
15	A	B	A	B	A	C	ABD	A	C	A	AMIGOS Y	NADA
16	A	B	A	B	A	C	ABCD	A	D	A	CALMAR Y	NADA
17	D	A	A	B	A	C	ACD	B	D	A	DIBUJAR	NADA
18	B	B	C	A	A	A	ABD	B	D	A	AMIGOS	MÁS BASQUET.
19	D	B	A	A	B	C	AD	B	D	B	CALMAR	NADA
20	D	A	A	B	C	C	ABD	B	C	A	CALMAR	UTILIZAR BALONES.
21	A	B	A	A	A	C	ABCD	B	C	B	CALMAR	NADA
22	D	B	A	C	A	C	AD	B	C	B	RESPIRAR Y	NADA
23	A	A	B	B	B	C	A	B	D	A	RESPIRAR	NADA
24	A	A	A	B	B	C	AB	B	C	B	AMIGOS	NADA
25	B	B	A	A	A	C	AB	B	C	A	CALMAR Y	MÁS BASQUET.
26	A	B	A	A	B	C	AB	D	D	A	CALMAR	NADA
27	C	A	B	B	A	C	AD	D	B	B	RESPIRAR Y	NADA
28	A	A	B	A	A	D	C	D	B	A	HABLAR	MÁS HORAS DE CLASE.
29	D	D	A	C	C	D	AB	D	D	B	RESPIRAR	NADA
30	D	D	A	D	B	A	BCD	B	D	B	RESPIRAR	NADA
PORCENTAJE	36.66666667	53.33333333	70	40	46.66666667	70	86.66666667	63.33333333	43.33333333	53.33333333	30	63.33333333
	A = TRISTE	B = A VECES	A = SI, MUCHO	B = A VECES	A = SÍ	C = TRATO DE A	DEA = RESPIRO	IB = LO ACEPTO	D = BUSCO A	B = A VECES	MANTENER	NADA

Anexo C: Excel con resultados de la encuesta de diagnóstico.

PROPÓSITO:	"Que los alumnos participen en actividades diagnósticas para identificar el nivel de desarrollo de sus capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), aplicadas en juegos y circuitos que promuevan la responsabilidad, el esfuerzo personal y la cooperación."	SESION No.	2
ACTIVIDADES			
Calentamiento (10 min): Se le entregará un aro a cada alumno y tendrán que desplazarse por la cancha realizando diferentes ejercicios manipulando el aro (lanzando y atrapando el aro, girándolo con ayuda de cada brazo, saltando el aro, girando el aro y atrapando el del otro compañero). Actividades (35 min): - Hombres de paja: Se formarán de 4 a 5 equipos, un alumno será elegido como el "hombre de paja" y estará ubicado en un extremo de la cancha, los demás compañeros tendrán que transportar los conos que están ubicados hasta el otro extremo y tendrán que colocarlos sobre su compañero sin estar uno arriba del otro ni tocando el piso, el equipo que logre mantener todos los conos sobre su compañero durante 5 segundos, gana. En el equipo cada jugador tendrá un rol, estrategia, motivador y líder. (Objetivo: fomentar la comunicación, la coordinación y la ejecución de roles definidos para la resolución de un reto). - El globo volador: Con los equipos ya formados anteriormente, se les brindará un globo a cada equipo, agarrados de la mano formando un círculo, tendrán que evitar que el globo caiga al piso. (Objetivo: fomentar la coordinación, el trabajo en equipo, la planificación estratégica y la comunicación). Cierre (5 min): Realizaremos estiramientos para relajar los músculos, posteriormente formaremos un círculo y hablaremos sobre cómo se sintieron en la clase, ¿cómo se sintieron en su rol? ¿Cómo resolvieron conflictos? ¿Qué emociones sintieron y cómo las manejaron? Al terminar tendrán que pasar al tablero de emociones y registrar como su estado de ánimo (únicamente 6to año).			



Anexo D: Planeación “Hombres de paja” y foto de la actividad.

PROPÓSITO:	El propósito de esta clase es que los alumnos, a través de actividades de coordinación grupal y desafíos físicos, desarrollen la empatía, la comunicación asertiva y el control de la frustración, mientras mejoran su coordinación óculo-manual y su capacidad de reacción ante el error colectivo.	SESION No.	4
ACTIVIDADES			
Al llegar a la clase, los alumnos tendrán que registrar su estado de ánimo en el tablero de emociones que se encontrará a la vista (únicamente 6to año).			
Calentamiento (10 min): Los alumnos comenzarán con un calentamiento céfalo – caudal caminando alrededor de la cancha, posteriormente estarán colocados conos distribuidos como zigzag, los alumnos se formarán en fila y el primero tendrá que tirar los conos para que el siguiente los recoja y así sucesivamente, después tendrán que ir recorriendo un cono.			
Actividades (35 min):			
- ¡Atrápame si puedes!: Se formarán equipos de 3 personas o más, deben atrapar la botella con la banda elástica y transportarla de un punto a otro utilizando solo la tensión generada por el movimiento coordinado del tronco y las piernas (prohibido usar las manos). (Objetivo: Desarrollar la coordinación óculo-manual y la coordinación grupal para mantener el equilibrio y la tensión adecuada. Emocional (Tesis) Fomentar la Empatía y la Comunicación Asertiva. Trabajar el Control de la Frustración ante el fallo colectivo.			
Cierre (5 min): Relajación con Respiración: Los alumnos se acuestan y realizan respiraciones profundas, registrando los movimientos que hicieron y cómo se sintieron, posteriormente se realizará una retroalimentación de la clase. Al fallar o equivocarte, ¿qué fue lo primero que sentiste (enojo, frustración, ganas de culpar a alguien) y qué hiciste para poder calmarte y seguir intentando? Si tu compañero cometió un error, ¿qué le dijiste o cómo reaccionaste? ¿Esa reacción ayudó a que el equipo mejorara o lo hizo sentir peor? Después de todas las veces que falló la actividad, ¿qué los motivó como equipo a cambiar la estrategia y no rendirse? Al terminar tendrán que pasar al tablero de emociones y registrar como su estado de ánimo (únicamente 6to año).			

Anexo E: Planeación “¡Atrápame si puedes!”.



Anexo F: actividad y material “¡Atrápame si puedes!”.

PROPÓSITO:	"Que los alumnos participen en actividades diagnósticas para identificar el nivel de desarrollo de sus capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), aplicadas en juegos y circuitos que promuevan la responsabilidad, el esfuerzo personal y la cooperación."	SESION No.	2
ACTIVIDADES			
Calentamiento (10 min): Correr alrededor del área designada aumentando o disminuyendo la intensidad según indique el docente, saltar en su lugar mientras mueven los brazos, realizar estiramientos simples de cuello, brazos, piernas y tronco, mientras realizan estas actividades la docente dará un silbatazo y ellos tendrán que dar un aplauso, dos silbatazos agacharse y tres silbatazos quedarse congelados. Actividades (35 min): PLATON: El grupo se dividirá en equipos, se colocarán conos en zigzag enfrente de cada equipo, después tendrán que correr a velocidad donde llevarán de lado a lado un destapa caños con un plato sin que se les caiga, se realizarán varias rondas en donde se añadirán variantes, como transportar una pelota, etc... Objetivo: fortalecer el trabajo en equipo por medio del equilibrio, coordinación óculo manual, ayuda a trabajar la paciencia, regular la frustración. Cierre (5 min): Al terminar la clase se realizarán ejercicios para relajar los músculos y haremos una retroalimentación sobre la clase.			

Anexo G: Planeación "Platón".



Anexo H: Actividad "Platón".

PROPÓSITO :	Explorar las competencias emocionales a través de juegos de acción de San Luis Potosí. reacción.	SESION No.	5
ACTIVIDADES			
Calentamiento (10 min): Correr alrededor del área designada aumentando o disminuyendo la intensidad según indique el docente, saltar en su lugar mientras mueven los brazos, realizar estiramientos simples de cuello, brazos, piernas y tronco, mientras realizan estas actividades la docente dará un silbatazo y ellos tendrán que dar un aplauso, dos silbatazos agacharse y tres silbatazos quedarse congelados.			
Actividades (35 min): - Basquetbol rescate: Se dividirá a los alumnos en 4 equipos, se colocarán a los extremos de la cancha, en el centro de esta, habrá conos y bolas distribuidas. En parejas y tomados de las manos, tendrán que salir a velocidad a tomar un cono o bola, uno tendrá que ir botando un balón de basquetbol y el otro tendrá que tomar la bola. - Cono jump: Manteniendo las parejas ya formadas, se les brindará un cono a cada alumno que tendrán que colocar entre sus pies manteniendo una distancia de 1 metro entre compañeros, la actividad consiste en aventar la pelota rodando y que el compañero la atrape brincando con el cono entre sus pies, la distancia aumentará cada vez más. (Objetivo: acción y reacción, equilibrio, lanzamiento) - QUINTO AÑO: SÚPER REACCIÓN: Los alumnos se colocarán en parejas, el docente proporcionará un aro y un cono a cada bina, la actividad consiste en que los alumnos tendrán que dar vueltas alrededor del aro que estará colocado en el piso con el cono dentro de él, van a giran corriendo, saltando, bailando, etc... Al silbatazo, tendrán que tomar el cono, ganando este el alumno con mayor reacción. - QUEMADOS: Se dividirá al grupo en dos equipos, pero en lugar de eliminar, cada vez que alguien es quemado, debe integrarse al otro equipo.			
Cierre (5 min): Al terminar la clase se realizarán ejercicios para relajar los músculos y haremos una retroalimentación sobre la clase.			

Anexo I: Planeación “basquetbol rescate”



Anexo J: Actividad “basquetbol rescate”.