



Efectos de una intervención sociomotriz en la convivencia y el desarrollo integral en Educación Física escolar

Effects of a sociomotor intervention on coexistence and integral development in school Physical Education

Autores

Anthony Araya-Hernández ¹
 Andrea Castro-Dávila ²
 Fernando Barraza-Gómez ³
 Francisco Andrades-Tapia ⁴
 Claudio Hinojosa-Torres ³

¹ Universidad de Playa Ancha (Chile)

² Universidad Viña del Mar (Chile)

³ Universidad Andres Bello (Chile)

⁴ Universidad San Sebastián (Chile)

Autor de correspondencia:
 claudio.hinojosa@unab.cl

Cómo citar en APA

Araya-Hernández, A., Castro-Dávila, A., Barraza-Gómez, F., Andrades-Tapia, F., & Hinojosa-Torres, C. (2025). Efectos de una intervención sociomotriz en la convivencia y el desarrollo integral en Educación Física escolar. *Retos*, 72, 154-171.
<https://doi.org/10.47197/retos.v72.116136>

Resumen

Introducción: La Educación Física escolar enfrenta desafíos relacionados con la convivencia, la motivación y la salud mental de los estudiantes. En este contexto, la sociomotricidad emerge como una metodología que promueve la interacción, la cooperación y el desarrollo integral.

Objetivo: Analizar los efectos de una intervención pedagógica basada en la sociomotricidad sobre la convivencia escolar y el desarrollo integral de estudiantes de quinto básico en escuelas públicas de la comuna de Valparaíso, Chile.

Metodología: Se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso múltiple. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y registros anecdóticos a docentes y equipos directivos tras una intervención de tres sesiones sociomotrices. El análisis se realizó mediante codificación abierta y software MAXQDA.

Resultados: Se evidenció una mejora en la convivencia escolar, con reducción de conflictos y aumento de interacciones colaborativas. Se observaron avances en la participación, cohesión grupal y habilidades socioemocionales, evidenciando que la intervención sociomotriz promovió un ambiente más inclusivo, respetuoso y favorable al aprendizaje.

Discusión: Los hallazgos se alinean con estudios que destacan la sociomotricidad como estrategia efectiva para fortalecer la convivencia, la participación y el desarrollo socioemocional. La mejora en las relaciones interpersonales y el ambiente escolar sugiere que la acción motriz compartida contribuye a construir entornos educativos más inclusivos, cooperativos y emocionalmente significativos.

Conclusiones: La intervención sociomotriz favoreció el desarrollo integral del estudiantado, promoviendo la participación, la cohesión grupal y la mejora de la convivencia escolar. La sociomotricidad se proyecta como una metodología pertinente para diseñar clases inclusivas, significativas y orientadas al bienestar socioemocional.

Palabras clave

Desarrollo integral; Educación Física; metodologías docentes; propuestas pedagógicas; sociomotricidad.

Abstract

Introduction: School Physical Education faces student coexistence, motivation, and mental health challenges. In this context, sociomotricity emerges as a methodology that fosters interaction, cooperation, and holistic development.

Objective: Analyse the effects of a pedagogical intervention based on sociomotor activity on school coexistence and the comprehensive development of fifth-grade students in public schools in Valparaíso, Chile.

Methodology: The study adopted a qualitative approach with a multiple case study design. Semi-structured interviews and anecdotal records were conducted with teachers and school leadership teams following a three-session sociomotor intervention. Data were analyzed using open coding and MAXQDA software.

Results: Improvements in school coexistence were observed, including reduced conflict and increased collaborative interactions. Advances in participation, group cohesion, and socioemotional skills indicated that the sociomotor intervention fostered a more inclusive, respectful, and supportive learning environment.

Discussion: The findings align with studies highlighting sociomotricity as an effective strategy to enhance coexistence, participation, and socioemotional development. Improvements in interpersonal relationships and the school climate suggest that shared motor action helps build more inclusive, cooperative, and emotionally meaningful educational environments.

Conclusions: The sociomotor intervention supported students' holistic development by promoting participation, group cohesion, and improved school coexistence. Sociomotricity is a relevant methodology for designing inclusive, meaningful Physical Education classes focused on socioemotional well-being.

Keywords

Holistic development; Physical Education; teaching methodologies, pedagogical proposals; sociomotricity.



Introducción

La Educación Física (EF) ha adquirido una relevancia creciente como componente esencial en el desarrollo holístico de los estudiantes, particularmente en contextos educativos que enfrentan desafíos significativos como la falta de participación y motivación, además de diversas problemáticas sociales emergentes. A pesar de la reconocida necesidad de un enfoque integral en la EF, la realidad predominante todavía muestra una orientación mayormente instruccional (Reyes, 2022).

La EF escolar desempeña un rol fundamental en el desarrollo integral del estudiantado, al incidir de forma articulada en dimensiones motrices, cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Rivas et al., 2025; Gil et al., 2008). Investigaciones recientes han evidenciado que metodologías como la sociomotricidad permiten abordar problemáticas sociales y de salud mental mediante experiencias corporales significativas que fortalecen la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional (Herrera & Benjumea, 2024; Mujica-Johnson et al., 2024). En este contexto, las clases de EF se consolidan como espacios privilegiados para promover la inteligencia emocional, la inteligencia sociomotora y el pensamiento reflexivo, especialmente a través del juego y la interacción, donde los estudiantes aprenden a tomar decisiones, respetar normas y asumir responsabilidades colectivas. Estas prácticas no solo favorecen la adquisición de habilidades motrices, sino también la autoestima, la cohesión grupal, el juicio ético y la construcción de relaciones saludables, posicionando a la EF como una herramienta pedagógica estratégica para el fomento de la convivencia, la inclusión y el bienestar socioemocional dentro y fuera del aula (Lavega et al., 2013).

El desarrollo integral en la infancia supone una interacción constante entre dimensiones afectivas, sociales, cognitivas y motrices, que se configuran en contextos relacionales concretos. En este marco, la sociomotricidad se presenta como un enfoque pedagógico que centra su atención en la interacción motriz entre pares, donde los vínculos, las reglas, la cooperación y la oposición emergen como componentes estructurantes del juego (Parlebas, 2001). Según Lagardera & Lavega (2003), lo sociomotriz se refiere a aquellas prácticas motrices en las que la presencia y acción de los otros condicionan las decisiones y respuestas del sujeto. Esta dinámica relacional, al vivenciarse en entornos de juego compartido, permite a los estudiantes desarrollar no solo habilidades motrices, sino también competencias socioemocionales, como la empatía, la autorregulación, la resolución de conflictos y el respeto mutuo (Herrera & Benjumea, 2024; Lavega et al., 2013). Así, la acción motriz compartida se consolida como un escenario privilegiado para el aprendizaje de la convivencia y la construcción de una formación humana integral desde la EF.

El período post-confinamiento ha exacerbado problemáticas como el aislamiento social, la desmotivación y el deterioro de la salud mental en contextos escolares, lo que ha impulsado al sistema educativo a priorizar el bienestar socioemocional del estudiantado. En respuesta, el Ministerio de Educación de Chile ha promovido lineamientos actualizados como el Plan de Reactivación Educativa Integral (MINEDUC, 2023), que subraya la importancia de metodologías activas y participativas para fortalecer la convivencia escolar. En este marco, las actividades sociomotrices, entendidas como experiencias motrices estructuradas en las que la interacción con los demás constituye un componente central de la acción, permiten vivenciar la cooperación, la oposición y la toma de decisiones en situaciones reales de juego (Parlebas, 2001). Estas actividades, que incluyen juegos tradicionales, deportes alternativos y dinámicas grupales regladas, integran elementos de la praxiología motriz, la expresión corporal y la educación emocional, facilitando aprendizajes motrices y sociales significativos (Lavega et al., 2013; Reyes, 2022). Su implementación concreta en clases de EF contribuye a la inclusión, el respeto, la regulación emocional y el sentido de pertenencia, aspectos clave del desarrollo integral del estudiantado, especialmente en contextos vulnerables o con tensiones post pandémicas (Herrera & Benjumea, 2024).

En los últimos años, diversos estudios han destacado las potencialidades de la sociomotricidad como una herramienta pedagógica efectiva para fortalecer la socialización, la participación y la construcción de relaciones positivas en el contexto de la EF (López, 2023; Mujica-Johnson et al., 2024). Estas prácticas, al centrarse en la interacción motriz con otros, favorecen el desarrollo de habilidades como la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Herrera y Benjumea (2024) profundizan en cómo la sociomotricidad trasciende los aprendizajes técnicos para situarse en un plano formativo más amplio, promoviendo la convivencia pacífica y la construcción colectiva del sentido de comunidad escolar. Asimismo, autores como Rivas et al. (2025) subrayan el vínculo entre las prácticas sociomotrices y la motivación intrínseca,



señalando que el carácter lúdico y relacional de estas experiencias contribuye significativamente al compromiso y bienestar socioemocional del estudiantado. La interacción social en el contexto de la EF, facilitada por juegos y deportes, es fundamental para el desarrollo motor de los niños, ofreciendo oportunidades para enfrentar desafíos dinámicos y cambiantes (Parlebas, 2001). La acción motriz, característica de la EF, permite establecer objetivos transversales que contribuyen al desarrollo de la personalidad y las capacidades motrices y emocionales de los estudiantes, además de promover la interacción y el disfrute de la actividad física.

La sociomotricidad se presenta como un enfoque integral dentro de la EF, al articular elementos de la psicomotricidad, la ludomotricidad, la paidomotricidad, la expresión corporal y la praxiología motriz, permitiendo así abordar problemáticas sociales y de salud mental desde una perspectiva educativa centrada en la interacción corporal (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Este enfoque adquiere particular relevancia en el escenario post-pandemia, donde la EF se ha revalorizado como un espacio privilegiado para favorecer el bienestar emocional, la cohesión grupal y la recuperación de habilidades relacionales afectadas por el confinamiento (Herrera & Benjumea, 2024; Mujica-Johnson et al., 2024).

Estudios recientes muestran, además, que los juegos sociomotores inducen vivencias emocionales significativamente más positivas en estudiantes de primaria en comparación con prácticas psicomotrices o competitivas tradicionales (Founaud-Cabeza & Roldán-Omedes, 2024). En este contexto, los docentes de EF están en una posición estratégica para implementar experiencias psicomotoras y sociomotoras que promuevan la empatía, la toma de decisiones colectivas y la construcción de vínculos significativos, fortaleciendo así la convivencia escolar y el desarrollo humano integral (Lavega et al., 2013). Además, se ha documentado la percepción positiva de los participantes en juegos sociomotores, mostrando una clara preferencia por estas actividades en comparación con el juego solitario, debido a su carácter relacional, cooperativo y emocionalmente significativo (Alonso et al., 2012; Herrera & Benjumea, 2024; Lavega et al., 2013).

En este marco, la presente investigación tiene por objetivo analizar los efectos de una intervención pedagógica basada en la sociomotricidad sobre la convivencia escolar y el desarrollo integral de estudiantes de quinto básico en escuelas públicas de la comuna de Valparaíso. La interrogante que guía este estudio es: ¿De qué manera una intervención sociomotriz incide en las dinámicas de convivencia y en el desarrollo socioemocional y grupal del estudiantado? Se parte de la premisa de que la acción motriz compartida, mediada por juegos sociomotores, puede generar mejoras significativas en la cohesión, el respeto mutuo y la participación activa en contextos educativos vulnerables.

Método

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, en línea con las directrices de Denzin & Lincoln (2012) y Deslauriers (2004), al centrarse en la interpretación de los significados que individuos y grupos asignan a la realidad. El diseño es interpretativo, tal como lo sugiere Creswell (2013), ya que busca comprender los fenómenos desde una perspectiva subjetiva y contextualizada, contribuyendo a la construcción del conocimiento. Para este fin, se optó por un estudio de caso múltiple (Arribas & Gómez, 2022; Stake, 1995), lo cual permitió un análisis profundo de fenómenos complejos en el ámbito de las ciencias sociales y educativas (Álvarez & San Fabián, 2012).

Como parte del desarrollo de la investigación, se diseñó una propuesta de intervención fundamentada en los principios de la sociomotricidad (Parlebas, 2001) para ser implementada en la asignatura de EF de quinto año básico. Se contemplaron tres sesiones de 90 minutos (una clase semanal) en cada uno de los establecimientos participantes. La implementación estuvo a cargo de tres estudiantes en práctica profesional de la carrera de Pedagogía en EF de una universidad de la comuna de Viña del Mar, Chile.

En coherencia con estos fundamentos, la intervención sociomotriz propuesta se estructuró desde una lógica pedagógica centrada en la participación activa, la cooperación y el desarrollo socioemocional a través del juego. Cada sesión fue organizada en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) e incluyó actividades sociomotrices diseñadas para estimular la toma de decisiones colectivas, el respeto por las reglas y la gestión emocional en situaciones de oposición y colaboración. Se incorporaron juegos tradicionales relacionales (como “el pañuelito” cooperativo, circuitos con desafíos grupales o juegos de per-



secución con normas variables) y dinámicas inspiradas en experiencias previas sistematizadas por Durán et al. (2014) y Lavega et al. (2013), quienes demostraron su impacto positivo en la cohesión y el clima emocional del aula. El enfoque de la intervención, por tanto, no se limitó a la enseñanza de contenidos motrices, sino que propició escenarios intencionados para vivenciar valores, construir relaciones significativas y reflexionar sobre la convivencia escolar desde el cuerpo y la interacción motriz.

Es relevante señalar que la decisión de implementar tres sesiones respondió a criterios de viabilidad institucional, considerando los tiempos disponibles en el calendario escolar, la coordinación con los docentes responsables y la carga horaria asignada a la asignatura de EF. No obstante, dichas sesiones fueron cuidadosamente estructuradas y evaluadas para generar experiencias intensivas de interacción sociomotriz, lo que permitió identificar cambios percibidos por los docentes y equipos directivos en aspectos como la convivencia, la motivación y la cohesión grupal. Aunque la duración fue acotada, los datos recogidos reflejan indicios cualitativos significativos de transformación en el corto plazo, los cuales justifican la pertinencia del diseño implementado.

La validación de la propuesta se llevó a cabo utilizando el método Delphi, una técnica ampliamente empleada para lograr consenso entre expertos en un área específica (George & Trujillo, 2018; Hsu & Sandford, 2007). El proceso Delphi se desarrolló en dos rondas de consulta, durante las cuales tres especialistas revisaron y ajustaron la propuesta (tabla 1), lo que permitió afinar el contenido según los objetivos del estudio (Landeta, 2006). En cada ronda se recopilaban las opiniones de los expertos y las puntuaciones asignadas (con puntajes de uno a cinco), se analizaban cualitativa y cuantitativamente, y se modificó la propuesta de acuerdo con las recomendaciones recibidas, hasta alcanzar un consenso final (Okoli & Pawlowski, 2004; Skulmoski et al., 2007), como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados de evaluación Delphi de la propuesta de intervención sociomotriz

Ítem Evaluado	E1	E2	E3	Ronda 1	Observaciones Ronda 1	E1	E2	E3	Ronda 2	Observaciones Ronda 2
Adecuación de los principios de sociomotricidad	3,8	4,1	4	4,0	Se sugiere explicitar con mayor claridad cómo cada actividad implementa principios sociomotores.	4,5	4,8	4,9	4,7	Se incorporaron descripciones detalladas por actividad, vinculando cada una con los principios de sociomotricidad.
Estructura temporal de la sesión (inicio, desarrollo, cierre)	4,0	4,3	4,5	4,3	Se solicita delimitar con precisión la duración de cada segmento, especialmente el tiempo destinado al cierre y reflexión.	5,0	5,0	5,0	5,0	Se incluyó un cronograma detallado por sesión, especificando minutos por segmento y asegurando una distribución equilibrada.
Juegos de calentamiento (inicio)	3,5	3,9	3,8	3,7	Los expertos consideran que los juegos iniciales deben promover de forma más evidente la interacción cooperativa y preparar motriz y emocionalmente a los estudiantes.	4,3	4,4	4,7	4,5	Se reemplazaron algunos juegos por propuestas con mayor carga relacional y dinámica sociomotriz, facilitando la transición hacia la parte principal de la clase.
Actividades de desarrollo (parte principal)	3,8	4,1	4	4,0	Se recomienda establecer una progresión más clara entre las actividades, con niveles crecientes de complejidad y desafío motriz.	4,5	4,8	5	4,8	Se reordenaron las actividades y se explicitaron criterios de progresión en función de habilidades motrices, cognitivas y sociales.
Actividades de cierre (integración y reflexión)	3,2	3,5	3,8	3,5	Falta mayor desarrollo metodológico de las actividades reflexivas; se sugiere incorporar preguntas orientadoras y cierre compartido.	4,4	4,8	4,9	4,8	Se agregó una pauta de reflexión con preguntas abiertas y una actividad final de integración grupal guiada.
Pertinencia para estudiantes de 5º básico	4,0	4,3	4,4	4,2	Algunos términos y consignas requieren ajustes para ser comprendidos fácilmente por estudiantes de 10–11 años; se sugiere usar un lenguaje más accesible.	4,9	4,9	4,9	4,9	Las consignas fueron reformuladas usando lenguaje claro, directo y adaptado al nivel madurativo del grupo etario.
Coherencia global de la propuesta	3,9	4,0	4,2	4,0	Se observa una ligera desconexión entre los	5,0	5,0	5,0	5	Se realizó una revisión integral que permitió



	objetivos declarados y algunas actividades propuestas, especialmente en la fase de cierre.		alinear todos los momentos de la sesión con los objetivos pedagógicos y formativos.
Total	3,6	Total	4,8

Participantes

La investigación se desarrolló en tres establecimientos educacionales de administración estatal (Oyarzún & Soto, 2017) ubicados en la comuna de Valparaíso, Chile. La selección se realizó mediante criterios de conveniencia y accesibilidad (Flick, 2007; López, 2023; Martín-Crespo & Salamanca, 2007), garantizando que cada centro educativo cumpliera con los siguientes requisitos: a) disposición para facilitar la implementación del estudio; b) compromiso del docente responsable para integrar la intervención en su clase; c) autorización mediante consentimiento informado por parte de los apoderados; y d) respaldo institucional por parte de las autoridades escolares para la realización de entrevistas. En particular, las escuelas se encuentran en una zona por altos índices de vulnerabilidad escolar (superiores al 85%), lo que implica una alta proporción de estudiantes que enfrentan condiciones de desventaja social, económica y familiar. Además, la matrícula estudiantil está compuesta mayoritariamente por niños y niñas de entre 10 y 11 años al momento de la intervención.

Se optó por una muestra total (Martínez-Salgado, 2012), incorporando a todos los actores que cumplieran con los criterios previamente establecidos. La muestra estuvo compuesta por nueve participantes: a) tres profesores de EF; b) tres docentes de Educación Básica; y c) tres jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), todos pertenecientes a las escuelas seleccionadas. Estos participantes no intervinieron directamente en la implementación de la propuesta, sino que observaron y acompañaron el proceso, identificando los cambios producidos en los estudiantes como resultado de la intervención. Antes de iniciar el estudio, se llevó a cabo una sesión informativa en la que se explicaron los objetivos del proyecto y los requerimientos de participación. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, conforme a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Grant-Riquelme et al., 2023).

Procedimiento

La recolección de datos se realizó conforme a los principios éticos fundamentales y previa obtención de las autorizaciones necesarias (Hernán-García et al., 2021), para luego continuar con la planificación de un calendario de entrevistas, que se extendió por cuatro semanas. Las entrevistas, con una duración de hasta 40 minutos, se agendaron según la disponibilidad de los participantes (Bisquerra, 2009), favoreciendo un ambiente relajado que propiciara un diálogo fluido (Taylor & Bogdan, 2000). Al inicio de cada entrevista, se explicó el protocolo a los participantes, resolviendo dudas y garantizando su comprensión antes de iniciar la grabación, realizada con una grabadora de voz, para asegurar la fidelidad en la captura de información. Al finalizar cada encuentro, se agradeció a los participantes y se solicitó la firma del consentimiento informado, asegurando el cumplimiento de los principios éticos del estudio.

Instrumento

El estudio adoptó un enfoque de multi-métodos cualitativos, integrando entrevistas semiestructuradas (Díaz-Bravo et al., 2013) y registros anecdóticos (Sánchez et al., 2021) como técnicas complementarias. Esta combinación metodológica permitió abordar el fenómeno desde diversas perspectivas y favoreció la triangulación de datos para enriquecer la interpretación de los hallazgos.

El primer instrumento correspondió a un guion de seis preguntas abiertas no dicotómicas (Hinojosa-Torres et al., 2022) para guiar las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo al finalizar la implementación de la propuesta de intervención. Al instrumento se le otorgó validez de contenido (Robles & Rojas, 2015) mediante juicio de cuatro expertos; lo anterior, entendido como la consideración de opiniones informadas de personas con trayectoria en el ámbito temático que, además, son reconocidas por otros como expertos cualificados que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Los expertos cumplieron con los siguientes requisitos: a) poseer grado de Doctor; b) tener publicaciones científicas; y c) manejo de metodología en investigación cualitativa.

Las preguntas que contenía el instrumento fueron: a) Según lo reflejado en sus prácticas pedagógicas diarias: ¿Cómo se encuentran los estudiantes en relación a la convivencia en clases del curso en cuestión?; b) ¿Cuál sería a su juicio el nivel de participación en clases del curso previamente a la intervención sociomotriz?; c) Luego de realizar la propuesta: ¿Consideran que hubo un cambio a nivel sociomotriz en los estudiantes producto de la intervención?; d) ¿Qué cambios significativos en relación con la participación y convivencia del grupo curso apareció durante la intervención?; e) ¿Cuáles son los principales factores que influyeron en los cambios observados?; f) Bajo su apreciación profesional: ¿aplicaría usted la metodología de la sociomotricidad en las clases de EF?

El segundo instrumento correspondió a registros anecdóticos que se realizaron al término de cada una de las nueve sesiones de intervención. Éste instrumento fue considerado principalmente por su valor para captar con profundidad y naturalidad las manifestaciones conductuales y contextuales de los sujetos en situaciones reales generadas en el contexto educativo. Lo anterior, permite documentar eventos significativos de manera detallada y contextualizada, facilitando la interpretación holística del comportamiento (Stake, 1995).

Respecto al acceso al campo, el proceso inmersión se efectuó con las autorizaciones y consentimientos respectivos para generar el acercamiento necesario al contexto educativo. En este sentido, el trabajo de campo correspondió a las acciones que se desarrollan en el contexto de la investigación con el propósito de preparar y llevar adelante todas las tareas necesarias para la producción y recolección de los datos (Monistrol, 2007; Soto-Lesmes & Durán de Villalobos, 2010).

Análisis de datos

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, el análisis de los datos se realizó mediante un análisis de discurso, técnica idónea para deconstruir las narrativas de los participantes en busca de significados, construcciones sociales y posicionamientos subjetivos (Antaki et al., 2003; Lee & Thackeray, 2023). Este tipo de análisis resulta pertinente en investigaciones que buscan interpretar fenómenos educativos desde la experiencia vivida y relatada, lo que se alinea con los objetivos interpretativos de este estudio (Cobb, 1994). La información obtenida, a través de las entrevistas semiestructuradas y los registros anecdóticos, fue organizada utilizando el método de codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002), proceso mediante el cual se identificaron unidades significativas, conceptos emergentes y sus propiedades. El análisis se llevó a cabo con el software MAXQDA 24, que permitió seguir de manera sistemática las etapas analíticas: a) identificación de citas relevantes; b) creación de categorías interpretativas; c) agrupación en dimensiones temáticas; d) establecimiento de relaciones de significado; y e) discusión de los hallazgos en relación con los objetivos del estudio.

La integración de la información obtenida a través de los dos instrumentos —entrevistas semiestructuradas y registros anecdóticos— se realizó en dos etapas complementarias. En una primera fase, los datos fueron codificados por separado, permitiendo identificar unidades de significado emergentes desde cada fuente. Posteriormente, en la fase de construcción de categorías, se realizó un análisis comparativo y convergente entre ambos corpus, con el objetivo de identificar patrones compartidos, complementariedad interpretativa y posibles divergencias. Este proceso permitió fortalecer la validez interna del análisis, al contrastar y triangular las percepciones verbales de los participantes con las observaciones registradas durante la intervención.

Asimismo, se implementó un proceso de inter-codificación con la participación de los investigadores que codificaron de forma independiente un subconjunto de los datos. Posteriormente, se compararon y ajustaron las categorías mediante consensos analíticos (Rädker & Kuckartz, 2020), favoreciendo la reducción de la subjetividad individual en la interpretación, asegurando la confiabilidad del análisis (Piñeiro-Naval, 2020). Este procedimiento fue clave para garantizar la fiabilidad del análisis, ya que permitió contrastar perspectivas entre investigadores y minimizar sesgos interpretativos. Las discrepancias iniciales fueron discutidas críticamente hasta alcanzar consensos sobre las unidades de significado y la formulación de categorías, fortaleciendo así la credibilidad y solidez del proceso analítico.

Resultados

Con el propósito de organizar y presentar los hallazgos de forma estructurada, se definieron cuatro ejes de análisis vinculados al propósito del estudio: convivencia escolar, participación activa, desarrollo socioemocional y desarrollo integral. A partir del análisis de contenido cualitativo, emergieron categorías específicas dentro de cada eje, las cuales fueron observadas en distintos espacios pedagógicos durante la implementación de la intervención sociomotriz. La siguiente figura resume las categorías identificadas y los contextos donde se registraron evidencias, permitiendo al lector una visión panorámica del foco analítico adoptado en esta investigación.

Tabla 2. Categorías de análisis, ejes temáticos y espacios de observación de la intervención sociomotriz

Eje de análisis	Categorías emergentes	Espacios observados
Convivencia escolar	Colaboración, respeto, resolución de Conflictos	Juego sociomotor, reflexión post juego
Participación activa	Implicación motriz, entusiasmo, Permanencia en la actividad	Sesión de EF, dinámicas de entrada
Desarrollo socioemocional	Autorregulación emocional, empatía, Sentido de pertenencia	Juego cooperativo, cierre de sesión
Desarrollo integral	Mejora psicomotriz, toma de decisiones, interacción significativa	Actividad física grupal, interacción libre

*Las categorías se construyeron mediante análisis de contenido a partir de registros observacionales y testimonios de los estudiantes.

Los resultados se presentan mediante un proceso interpretativo que articula las relaciones entre dimensiones, categorías y citas emergentes del corpus analizado. En consonancia con Strauss (1987), este enfoque permite al investigador construir una respuesta teórica al fenómeno estudiado, fundamentada en interpretaciones derivadas directamente de los datos. Cada dimensión fue analizada en profundidad, integrando sus respectivas categorías y citas, considerando un total de 112 citas capturadas desde el corpus de datos (tabla 2).

Tabla 3. Dimensiones, categorías y cantidad de citas

Dimensión	Categoría	Citas	% citas por categoría	% citas por dimensión
Convivencia escolar (35)	Problemas de Convivencia Escolar (PCE)	7	6,25	31,25
	Factores de Convivencia (FC)	4	3,57	
	Cambios Post Intervenciones (CPI)	7	6,25	
	Convivencia y Valores (CyV)	14	12,5	
	Sociomotricidad (SM)	3	2,67	
Motivación y participación (30)	Participación Previa a las Intervenciones (PPI)	8	7,14	26,78
	Factores de Motivación y Participación (FMYP)	5	4,46	
	Cambios Positivos por Intervenciones (CPI)	5	4,46	
	Participación en Clases Específicas (PCE)	9	8,03	
	Relación entre Motivación y Comportamiento (RMyc)	3	2,67	
Metodologías y estrategias docentes (29)	Importancia de la Innovación y Actividades Significativas (IIyAS)	5	4,46	25,89
	Sociomotricidad como Metodología Efectiva (SME)	10	8,92	
	Estrategias para Fomentar Inclusión, Cooperación y Trabajo en Equipo (EFICTE)	9	8,03	
	Promoción del Desarrollo Integral y Habilidades Socioemocionales (PDIHS)	3	2,67	
	Claves para el Éxito en la Implementación de Metodologías (CEIM)	2	1,78	
Desarrollo integral (18)	Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Motrices (DHSM)	4	3,57	16,07
	Cambios Positivos en Comportamiento y Cohesión Grupal (CPCG)	6	5,35	
	Factores de Cambios Positivos (FCP)	3	2,67	
	Desarrollo Integral y el Impacto de la Metodología (DIIM)	2	1,78	
	Mejora en la Interacción Social y la Participación (MISP)	3	2,67	

La dimensión CONVIVENCIA ESCOLAR se define como el conjunto de interacciones, relaciones y valores que se desarrollan en el contexto educativo y que influyen en la dinámica grupal, el ambiente de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes en clase. Esta dimensión incluye tanto los problemas que dificultan la interacción positiva como los factores y estrategias que contribuyen a mejorarla.

La categoría Problemas de Convivencia Escolar (PCE) refleja las dificultades derivadas de conflictos interpersonales entre estudiantes, los cuales afectan tanto la dinámica de las clases como el ambiente de

aprendizaje: *“Los niños son muy motivados, pero en ciertas ocasiones la mayoría de las veces ocurre eso de que tienen dificultades entre ellos”* (S1:1), sugiriendo que la motivación de los estudiantes no siempre basta para contrarrestar los conflictos. Además, su impacto prolongado es evidente: *“Los estudiantes presentan problemas frecuentes de convivencia en clase, con conflictos que a menudo se prolongan y afectan el ambiente de aprendizaje”* (S10:1), indicando que estos problemas generan una tensión sostenida que obstaculiza el desarrollo de las actividades. También, se destacan carencias específicas en habilidades interpersonales: *“Los alumnos se encuentran con problemas de relaciones especialmente en escucharse y respeto de opiniones”* (S7:1).

La categoría Factores de Convivencia (FC) reúne elementos que condicionan el comportamiento de los estudiantes y afectan la interacción en el aula. Entre estos factores se encuentran la falta de motivación, el tipo de actividades propuestas y las dinámicas competitivas que pueden generar tensiones en el grupo: *“[...] por ejemplo, cuando he visto en otras asignaturas trabajos en grupos, los niños dicen ‘yo no quiero ser con esta persona, no... no quiero ser con esta, me cae mal’”* (S1:8). Asimismo, las dinámicas competitivas pueden intensificar estas problemáticas: *“Si se propone una clase más competitiva, no participaban entre 2 a 4 estudiantes debido a que discutían con los compañeros que les gusta ganar en todo momento”* (S2:2). Por último, se señala la importancia de una vigilancia constante por parte del docente para prevenir conflictos: *“El curso es participativo, sin embargo, siempre se debe estar atento a que cualquier situación provoque un conflicto”* (S8:2).

La categoría Cambios Post Intervenciones (CPI) evidencia mejoras significativas en la convivencia y participación estudiantil tras la implementación de intervenciones pedagógicas basadas en la sociomotricidad. Los testimonios reflejan una reducción en los conflictos y un incremento en las interacciones positivas entre los estudiantes: *“La convivencia mejoró notablemente, con una disminución de conflictos y un aumento de las interacciones positivas”* (S4:11), lo que sugiere que la estrategia aplicada favoreció un entorno más armonioso en el aula. Además, los hallazgos indican que la sociomotricidad promovió un cambio en el clima de aprendizaje: *“[...] sí, se generó un cambio en el clima de aprendizaje, están respetando de mejor manera las diferencias de sus compañeros y opiniones”* (S7:3), lo que apunta a la consolidación de una cultura de respeto y valoración de la diversidad dentro del grupo.

La categoría Convivencia y Valores (CyV) destaca la importancia de los valores esenciales para una convivencia armoniosa en el aula, facilitando interacciones positivas entre los estudiantes. Los discursos recopilados reflejan la relevancia del trabajo en equipo y la reducción de conflictos en el desarrollo de una convivencia más colaborativa: *“El trabajo en equipo, no pelear, eso es muy importante, como dije anteriormente, ellos siempre o la mayoría de las veces pelean en las clases”* (S1:9). Asimismo, los datos sugieren que la construcción de un ambiente basado en el apoyo, la confianza y el respeto: *“[...] un ambiente de apoyo, la confianza y el respeto mutuo son valores clave para lograr un cambio duradero”* (S11:5). Finalmente, se observa que los estudiantes desarrollaron una mayor disposición a trabajar en conjunto y fortalecer la cohesión grupal: *“Los estudiantes mostraron mayor disposición a colaborar entre ellos y un notable incremento en el respeto mutuo y la cohesión grupal”* (S9:6).

La categoría Sociomotricidad (SM) evidencia el impacto de este enfoque en la convivencia escolar dentro del contexto de la EF. Los testimonios recopilados destacan cómo la sociomotricidad favorece la inclusión y la participación de los estudiantes: *“La intervención sociomotriz facilitó la creación de un ambiente más inclusivo y participativo”* (S6:6). Además, se reconoce su influencia en la mejora del clima escolar y en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje: *“[...] además, la sociomotricidad contribuye a mejorar el clima escolar y la efectividad curricular”* (S5:16). Los hallazgos, destacan que la aplicación directa de la sociomotricidad en la intervención pedagógica ha generado cambios significativos en las relaciones interpersonales entre los estudiantes: *“[...] sí, es esencial en la clase, es por ello que la intervención al ser directamente sociomotricidad ha provocado cambios notorios en la relación entre ellos”* (S7:6).

La dimensión MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN hace referencia al nivel de involucramiento y disposición de los estudiantes para integrarse activamente en las actividades escolares, con énfasis en el contexto de la EF. Esta dimensión comprende el análisis de los niveles de participación antes de la implementación de estrategias pedagógicas, los factores que inciden en la motivación estudiantil y los cambios observados tras intervenciones sociomotrices.



La categoría Participación Previa a las Intervenciones (PPI) evidencia la desigualdad en los niveles de involucramiento de los estudiantes en las clases de EF antes de la implementación de estrategias socio-motrices: *“Antes de la intervención sociomotriz, el nivel de participación en clases era muy bajo. Muchos estudiantes mostraban apatía y desinterés, y solo unos pocos participaban activamente”* (S10:3). Por otro lado, algunos estudiantes demostraban cierto grado de participación, aunque con margen de mejora en cuanto a motivación e involucramiento activo: *“Antes de la intervención sociomotriz, el nivel de participación en clases era moderado. La mayoría de los estudiantes participaban, pero había margen para mejorar la motivación y el involucramiento activo”* (S11:3). Además, la variabilidad en la participación sugiere que factores individuales y grupales inflúan en el nivel de compromiso: *“Antes de la intervención sociomotriz, el nivel de participación en clases era variable. Algunos estudiantes mostraban un alto grado de compromiso y entusiasmo, mientras que otros permanecían más pasivos”* (S12:4).

La categoría Factores de Motivación y Participación (FMYP) identifica los elementos que inciden en el compromiso de los estudiantes con las actividades escolares, particularmente en EF. En este sentido, se destaca la necesidad de diseñar dinámicas atractivas y de mayor duración: *“Para que los estudiantes estén más motivados y quieran participar en su totalidad, debiera haber actividades entretenidas que llamen mucho la atención, que no sean cortas”* (S1:5). Además, se enfatiza la importancia de la motivación intrínseca y el trabajo colaborativo como estrategias fundamentales para mejorar la participación: *“Para cambiar el comportamiento y la motivación de los estudiantes, se requiere una intervención que fomente la motivación intrínseca y el trabajo colaborativo”* (S11:4). Asimismo, se señala que las intervenciones deben ser constantes y significativas para generar un impacto sostenido: *“Para lograr un cambio en el comportamiento y motivación de los estudiantes, es esencial implementar una intervención constante y significativa. Esta intervención debe centrarse en fomentar la motivación intrínseca, promover el trabajo colaborativo y crear un ambiente de apoyo”* (S9:3).

La categoría Cambios Positivos por Intervenciones (CPI) evidencia el impacto de las estrategias socio-motrices en el nivel de involucramiento y motivación de los estudiantes: *“Durante la intervención, se observó un incremento en la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que previamente eran más pasivos”* (S4:10). Además, se destaca que las intervenciones no solo aumentaron el número de estudiantes activos en clase, sino que también promovieron una actitud más entusiasta y comprometida: *“Durante la intervención, se observaron varios cambios significativos. En términos de participación, un mayor número de estudiantes comenzó a involucrarse activamente en las actividades, mostrando interés y entusiasmo”* (S5:11).

La categoría Participación en Clases Específicas (PCE) refleja el alto nivel de motivación y compromiso de los estudiantes, particularmente en actividades grupales y clases de EF: *“Creo que hubo un gran cambio, porque los estudiantes trabajaron en grupo, participaron”* (S3:4). Además, se destaca que el impacto de las estrategias implementadas fue generalizado, logrando la participación de la totalidad de los estudiantes en las actividades propuestas: *“En la participación, todo, el 100% de los estudiantes estaba participando de las clases, estaban todos motivados”* (S3:10). Asimismo, se resalta que la intervención promovió un ambiente de integración y entusiasmo, eliminando la resistencia inicial a la participación: *“Todos participaban, no había ninguno que no quisiera ser parte de las actividades”* (S3:12).

La categoría Relación entre Motivación y Comportamiento (RMyC) evidencia cómo la motivación influye directamente en la disposición de los estudiantes para participar activamente en las actividades escolares: *“Los estudiantes pidieron permiso para ir al baño pocas veces, ya que acá estaban todos motivados”* (S3:8). Asimismo, la intervención sociomotriz no solo aumentó la participación, sino que también fortaleció la convivencia y el compromiso grupal: *“Durante la intervención, se evidenciaron cambios significativos en la participación y convivencia del grupo curso”* (S9:5).

La dimensión METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES abarca enfoques pedagógicos, técnicas e intervenciones que optimizan el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

La categoría Importancia de la Innovación y Actividades Significativas (IIyAS) destaca la necesidad de implementar metodologías dinámicas y adaptadas a los intereses de los estudiantes para optimizar su motivación y participación en el contexto de la EF: *“la planificación de actividades que sean de acuerdo con sus intereses, que sean lúdicas y que les permitan sociabilizar con sus compañeros”* (S3:3). Asimismo, se evidencia que la inclusión de estrategias innovadoras contribuye a la integración de todos los estudiantes: *“Las ideas nuevas que trajeron, en juegos de participación en grupos, ya que quizás se sentían*

excluidas en actividades competitivas, donde sus características no destacaban” (S2:5). Finalmente, se resalta la importancia de generar un ambiente seguro y motivador mediante actividades variadas y dinámicas: “Es importante crear un entorno de aprendizaje que sea seguro y donde todos los estudiantes se sientan valorados” (S4:7).

La categoría Sociomotricidad como Metodología Efectiva (SME) evidencia el reconocimiento de esta estrategia como una herramienta fundamental para mejorar la participación, la convivencia y el desarrollo socioemocional en las clases de EF, destacándose que la sociomotricidad fomenta la cooperación y el trabajo en equipo, facilitando un aprendizaje más participativo e inclusivo: *“Esta metodología ha demostrado ser efectiva para promover una participación, mejorar la convivencia y fomentar la cooperación y el trabajo en equipo” (S11:12).* Asimismo, se enfatiza su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales y motoras, fortaleciendo el aprendizaje integral del estudiante: *“Desde mi perspectiva profesional, sí aplicaría la metodología de la sociomotricidad en las clases de educación física. Esta metodología no solo fomenta una mayor participación y mejora la convivencia, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y motoras” (S12:14).* Además, se resalta que su implementación promueve un aprendizaje holístico alineado con los objetivos actuales de la EF: *“La sociomotricidad fomenta un aprendizaje más integral y holístico, alineado con los objetivos de la educación física moderna” (S6:9).*

La categoría Estrategias para Fomentar Inclusión, Cooperación y Trabajo en Equipo (EFICTE) destaca la importancia de implementar metodologías que promuevan un ambiente inclusivo, fortalezcan el trabajo colaborativo y fomenten un clima de respeto y responsabilidad compartida, donde se releva que la combinación de estrategias orientadas a la motivación intrínseca y la creación de un entorno de confianza resulta fundamental para mejorar la participación estudiantil: *“Para realizar un cambio significativo en el comportamiento y motivación de los estudiantes, es esencial una combinación de estrategias que incluyan la promoción de la motivación intrínseca, la creación de un ambiente de apoyo y confianza, y el fomento del trabajo colaborativo” (S12:6).* Por otro lado, la implementación de dinámicas sociomotrices se presenta como una herramienta eficaz para alcanzar estos objetivos, favoreciendo tanto el desarrollo social como motor de los estudiantes: *“La integración de dinámicas sociomotrices, que involucran tanto el aspecto social como el motor, puede ser una herramienta efectiva para lograr estos objetivos” (S5:7; S6:4).* En este sentido, la intervención sociomotriz ha demostrado su impacto en la consolidación de espacios de aprendizaje inclusivos y participativos: *“La intervención sociomotriz facilitó la creación de un ambiente más inclusivo y participativo” (S5:10).*

La categoría Promoción del Desarrollo Integral y Habilidades Socioemocionales (PDIHS) resalta la importancia de implementar metodologías que favorezcan el crecimiento integral de los estudiantes, considerando sus dimensiones social, emocional y motora. En este sentido, la sociomotricidad se ha identificado como una estrategia efectiva para potenciar estos aspectos dentro del contexto educativo: *“Desde mi perspectiva profesional, sí aplicaría la metodología de la sociomotricidad en las clases de educación física. Esta metodología no solo fomenta una mayor participación y mejora la convivencia entre los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y motoras” (S12:14).* Asimismo, se enfatiza el impacto positivo de esta metodología en la formación de competencias fundamentales para el desarrollo personal y social de los estudiantes: *“Considero que esta metodología no solo mejora las habilidades motoras de los estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en su desarrollo social y emocional” (S6:9).*

La categoría Claves para el Éxito en la Implementación de Metodologías (CEIM) enfatiza la importancia de aplicar estrategias estructuradas y efectivas para optimizar el aprendizaje y la participación estudiantil: *“Es importante establecer expectativas claras y proporcionar un feedback constructivo que guíe a los estudiantes hacia un comportamiento positivo y una mayor participación” (S12:7).* Por otra parte, se subraya el rol fundamental de la inclusión y el trabajo colaborativo en el éxito de las metodologías implementadas: *“Para realizar un cambio significativo en el comportamiento y motivación de los estudiantes, es esencial implementar estrategias que fomenten la inclusión, el trabajo en equipo y la cooperación” (S4:6).*

La dimensión DESARROLLO INTEGRAL se define como el proceso de formación holística de los estudiantes, abarcando aspectos motrices, socioemocionales y conductuales que favorecen su crecimiento personal y colectivo dentro del contexto educativo.

En primer lugar, la categoría Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Motrices (DHSM) destaca la relevancia de implementar metodologías que potencien tanto las capacidades físicas como las competencias sociales y emocionales de los estudiantes. En este contexto, la intervención sociomotriz se reconoce como una estrategia eficaz para fomentar un desarrollo integral: *"Esta metodología contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, mejorando tanto sus habilidades motoras como sus competencias sociales y emocionales"* (S6:10). Por otra parte, se enfatiza que esta metodología no solo fortalece la dimensión motriz, sino que también promueve habilidades esenciales para la formación personal y la interacción social: *"Contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y motoras, esenciales para su formación integral"* (S9:10). Finalmente, se resalta la importancia de esta metodología en la enseñanza de valores fundamentales como la empatía, la cooperación y el respeto mutuo: *"Contribuye al desarrollo de habilidades cruciales para la vida, como la empatía, la cooperación y el respeto mutuo"* (S12:16), promoviendo una convivencia armoniosa y un aprendizaje significativo.

La categoría Cambios Positivos en Comportamiento y Cohesión Grupal (CPCG) resalta el impacto de la intervención sociomotriz en la mejora del comportamiento, la interacción social y la cohesión del grupo. La aplicación de esta metodología promovió un ambiente de convivencia más armónico, fortaleciendo la colaboración entre los estudiantes: *"Se observó un cambio positivo a nivel socio motriz en los estudiantes tras la intervención. Los alumnos mostraron una mejor capacidad para trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y resolver conflictos de manera constructiva"* (S4:8). Asimismo, se destaca la influencia de la intervención en la participación y el respeto mutuo dentro del grupo curso, lo que contribuyó a mejorar la dinámica grupal y el clima escolar: *"Durante la intervención, se notaron cambios significativos en la participación y convivencia del grupo curso. Los estudiantes demostraron una mayor colaboración y respeto mutuo, y hubo una notable mejora en la cohesión del grupo"* (S12:10). Finalmente, se enfatiza que estos cambios no solo impactaron la interacción en EF, sino que también beneficiaron otras áreas de la vida escolar: *"Hubo una mayor integración y colaboración entre los estudiantes, lo que benefició no solo el desempeño en educación física sino también en otras áreas de su vida escolar"* (S4:9).

La categoría Factores de Cambios Positivos (FCP) destaca la importancia de elementos clave como la motivación intrínseca, el ambiente de apoyo y la cooperación entre pares en la transformación observada en los estudiantes. La intervención sociomotriz fomentó un entorno propicio para el aprendizaje y la interacción, promoviendo un cambio significativo en la dinámica grupal: *"Los principales factores que influyeron en los cambios observados fueron el aumento de la motivación intrínseca, la promoción de la cooperación entre pares y la creación de un ambiente de apoyo mutuo"* (S11:10; S12:12). Por otra parte, se resalta que estos factores no solo impulsaron la participación de los estudiantes en las actividades, sino que también fortalecieron el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva, aspectos fundamentales para la convivencia escolar: *"Además, la intervención ayudó a establecer un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva, lo cual fue crucial para mejorar la participación y la convivencia en el aula"* (S12:13).

La categoría Desarrollo Integral y el Impacto de la Metodología (DIIM) resalta el papel fundamental de la intervención sociomotriz en la formación integral de los estudiantes, abarcando aspectos motores, sociales y emocionales: *"Los resultados del estudio muestran que esta metodología contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes"* (S5:15). Asimismo, se enfatiza que la sociomotricidad no solo mejora las habilidades motrices de los estudiantes, sino que también fortalece sus capacidades socioemocionales, promoviendo una educación más holística e inclusiva: *"Esta metodología contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, mejorando tanto sus habilidades motoras como sus competencias sociales y emocionales"* (S6:10).

La categoría Mejora en la Interacción Social y la Participación (MISP) destaca el impacto positivo de la intervención sociomotriz en la dinámica grupal, favoreciendo la colaboración, la participación y el respeto mutuo entre los estudiantes: *"La intervención aumentó la colaboración, la participación y mejoró notablemente la interacción social entre los alumnos"* (S11:7). Además, se evidencia que, si bien los efectos pueden variar entre los individuos, en términos generales se registró una mayor disposición a cooperar, lo que sugiere un cambio significativo en la forma en que los estudiantes se relacionan y trabajan en conjunto: *"Aunque los resultados variaron entre los individuos, en general se observó una mayor disposición a colaborar, un aumento en la participación y una mejora en la interacción social durante las actividades de clase"* (S12:9).



Si bien los hallazgos muestran avances en los aspectos motrices, socioemocionales y conductuales, se reconoce que la dimensión cognitiva —parte fundamental del desarrollo integral— no fue abordada explícitamente en esta intervención. Esto se vincula a la naturaleza de los instrumentos aplicados, centrados en aspectos observables de tipo conductual y afectivo. No obstante, es importante señalar que la clase de EF también favorece aprendizajes cognitivos, como la toma de decisiones, el pensamiento táctico y la reflexión sobre la acción (Lavega et al., 2013; Rivas et al., 2025).

En síntesis, los resultados de esta investigación muestran que la intervención sociomotriz tuvo efectos positivos en diversos ámbitos del desarrollo integral del estudiantado. En el eje de convivencia escolar, se evidenciaron mejoras en la cohesión grupal, la colaboración entre pares y el respeto por las normas colectivas. En cuanto a la participación activa, los estudiantes mostraron mayor disposición y entusiasmo hacia las actividades de EF, lo que se reflejó en un incremento en la implicación motriz y en la calidad de las interacciones. Respecto al desarrollo de competencias socioemocionales, se observaron avances en la autorregulación emocional, el sentido de pertenencia, la empatía y la toma de decisiones compartidas. Finalmente, los testimonios recogidos sugieren una resignificación positiva de la experiencia escolar a través del juego sociomotor, especialmente en estudiantes que inicialmente presentaban dificultades relacionales o conductuales. Estos hallazgos confirman la potencialidad de la sociomotricidad como herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo integral y la convivencia en contextos escolares diversos.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender cómo una intervención pedagógica basada en la sociomotricidad puede generar transformaciones significativas en el contexto escolar, especialmente en EF. La discusión se estructura en torno a cuatro ejes analíticos que permiten interpretar y contrastar los resultados con la literatura especializada.

En el eje Convivencia Escolar y Desarrollo de Valores, los hallazgos revelan una mejora sustancial en la calidad de la convivencia escolar, evidenciada en la reducción de conflictos, el aumento de interacciones colaborativas y una mayor cohesión grupal. Estos hallazgos son coherentes con lo señalado por Herrera & Benjumea (2024), quienes afirman que la sociomotricidad constituye un ámbito privilegiado para fomentar la participación activa, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación entre pares, lo cual contribuye al fortalecimiento de las dinámicas colectivas y a la construcción compartida de la formación humana. A través de juegos de oposición, colaboración o alternancia, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y afectivas esenciales para convivir en contextos escolares diversos (Lagardera & Lavega, 2003). Asimismo, el estudio refuerza la idea de que la EF puede ser una instancia clave para la formación en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida (Bisquerra, 2009). La sociomotricidad, al situar al cuerpo en relación con otros cuerpos, permite vivenciar situaciones de cooperación, competencia y negociación, generando aprendizajes que trascienden lo motriz (Durán et al., 2014). En este sentido, las prácticas sociomotrices se constituyen como escenarios privilegiados para el desarrollo de una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la solidaridad (Ríos, 2008).

Por otra parte, respecto al eje Motivación y Participación Activa se destaca el incremento en la motivación intrínseca y la participación de los estudiantes tras la intervención. En contraste con la apatía observada previamente, la totalidad de los estudiantes manifestó una disposición activa hacia las actividades propuestas. Estos hallazgos se explican por el carácter lúdico, inclusivo y no competitivo de las dinámicas sociomotrices, las cuales favorecen el involucramiento autónomo de los alumnos (Lavega et al., 2013). Diversas investigaciones han enfatizado la relación directa entre el diseño de propuestas pedagógicas atractivas y la motivación estudiantil en EF (Bolaños, 2006). En esta línea, la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000) sostiene que la motivación intrínseca aumenta cuando los individuos experimentan autonomía, competencia y relaciones significativas. La intervención sociomotriz, al promover el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas, se alinea con estas condiciones, lo que explicaría el entusiasmo observado. Además, la participación activa no solo se incrementó en número, sino también en calidad. Los estudiantes mostraron mayor compromiso, persistencia y entusiasmo en las sesiones, lo que sugiere un cambio en la actitud hacia la clase de EF. Estos cambios, según Alonso et al. (2012), están estrechamente vinculados con la preferencia lúdica del alumnado, la cual se

ve satisfecha mediante actividades sociomotrices que permiten explorar emociones, relaciones y desafíos colectivos.

Si bien, durante la intervención se observaron mejoras visibles en la participación activa del estudiantado y un mayor entusiasmo hacia las sesiones, no es metodológicamente posible afirmar con certeza que dichos cambios respondan exclusivamente a un tipo de motivación intrínseca. La ausencia de instrumentos específicos que recojan la voz del alumnado respecto a sus fuentes motivacionales impide establecer si el interés fue provocado por factores internos (placer, curiosidad, sentido de competencia) o por estímulos externos (recompensas sociales, validación docente, formato lúdico). De acuerdo con Deci & Ryan (2000), la diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca requiere indagación autorreportada, lo que plantea una limitación relevante del estudio. Sin embargo, el aumento sostenido en la implicación activa sugiere que las condiciones del entorno —como el diseño participativo, las reglas cooperativas y el clima afectivo generado— pudieron facilitar un contexto favorable a la autodeterminación, lo que se alinea con el potencial motivador atribuido a las prácticas sociomotrices (Herrera & Benjumea, 2024; Lavega et al., 2013). Para futuras investigaciones, se recomienda incluir instrumentos cualitativos o mixtos que permitan explorar en profundidad la vivencia subjetiva del estudiantado en relación con su motivación.

En el caso del eje Eficacia Metodológica y Cambio Pedagógico, los resultados también destacan la valoración positiva que los docentes participantes atribuyen a la sociomotricidad como metodología efectiva en el aula. Esta percepción no solo alude a sus beneficios en la convivencia y la motivación, sino también a su potencial para renovar las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la instrucción técnica o la competencia individual (Reyes, 2022). El enfoque sociomotor se presenta como una alternativa didáctica coherente con los principios de una EF moderna, integral y centrada en el estudiante. Según Parlebas (2001), los juegos sociomotores permiten analizar la lógica interna de la acción motriz y sus implicancias educativas, generando experiencias significativas para los estudiantes. Al integrar la dimensión motriz con la social y emocional, esta metodología amplía el alcance formativo de la asignatura, tal como lo plantean Jaqueira et al. (2014) al señalar que educar mediante el juego implica también educar para la paz y la convivencia. El reconocimiento docente de la sociomotricidad como estrategia replicable en contextos escolares diversos también se alinea con investigaciones que destacan la necesidad de innovar en EF para responder a los desafíos actuales del sistema educativo (Mujica-Johnson et al., 2024). La inclusión, la diversidad y el bienestar socioemocional requieren propuestas metodológicas capaces de integrar los saberes corporales con los procesos de socialización, especialmente tras la pandemia.

Finalmente, el eje de Desarrollo Integral y Competencias Socioemocionales evidencia que la intervención sociomotriz generó un impacto significativo en el estudiantado, manifestado en mejoras en sus habilidades motoras, sociales, emocionales y cognitivas. Esta última dimensión se reflejó en una mayor capacidad para tomar decisiones compartidas, resolver conflictos interpersonales, y reflexionar sobre las propias acciones dentro del juego, elementos que denotan procesos de pensamiento crítico y metacognición. Esta mirada integral del desarrollo coincide con lo señalado por Gil et al. (2008), quienes proponen que el crecimiento infantil debe ser abordado desde una perspectiva sistémica que articule lo cognitivo, afectivo y psicomotor. Los testimonios recogidos dan cuenta de avances en autorregulación emocional, sentido de pertenencia y colaboración entre pares. Desde la psicomotricidad, Justo (2014) plantea que estas dimensiones son fundamentales para diseñar experiencias educativas significativas, mientras que Amar et al. (2004) destacan el rol de la interacción motriz en la transformación de la dinámica relacional del grupo. Desde una perspectiva praxiológica, estos hallazgos ratifican que el juego sociomotor no solo posee valor didáctico, sino también formativo, al modelar el comportamiento y los vínculos sociales mediante estructuras lógicas de acción (Parlebas, 2001). En consecuencia, la sociomotricidad se proyecta como un recurso pedagógico clave para educar en ciudadanía, convivencia y salud mental desde una comprensión amplia del desarrollo humano.

Si bien, se observaron mejoras generales en la convivencia escolar y en aspectos del desarrollo socioemocional tras la intervención sociomotriz, también se identificaron algunos casos en los que no se evidenciaron cambios significativos en el comportamiento relacional del estudiantado. Estas diferencias podrían estar asociadas a factores individuales como experiencias escolares previas, niveles de autorregulación emocional o dificultades persistentes para participar en dinámicas grupales. Además, la dura-

ción limitada de la intervención (tres sesiones) puede haber sido insuficiente para generar efectos sostenidos en ciertos perfiles estudiantiles. Tal como señalan Herrera & Benjumea (2024), las experiencias sociomotrices requieren continuidad para consolidar transformaciones formativas profundas, especialmente en contextos con alta vulnerabilidad psicosocial. Por tanto, futuras investigaciones podrían considerar propuestas más prolongadas o diferenciadas, que respondan a la diversidad de ritmos, trayectorias y necesidades del alumnado.

Los hallazgos de esta investigación permiten derivar algunas sugerencias pedagógicas relevantes para docentes de EF que deseen integrar la sociomotricidad en sus prácticas. En primer lugar, se recomienda diseñar sesiones centradas en juegos sociomotores con reglas simples pero potentes en términos relacionales, priorizando la cooperación, el respeto mutuo y la toma de decisiones compartidas (Lavega et al., 2013; Parlebas, 2001). Es fundamental incorporar momentos de reflexión colectiva posteriores a las actividades motrices, en los que el alumnado pueda expresar emociones, identificar conflictos y resignificar sus experiencias desde una dimensión ética y emocional (Herrera & Benjumea, 2024). En este marco, el docente debe asumir un rol de mediador activo, observando las interacciones e interviniendo pedagógicamente para garantizar climas de aula inclusivos, en los que todos los estudiantes se sientan reconocidos y convocados a participar (Rivas et al., 2025). La implementación sistemática de estas estrategias sociomotrices puede fortalecer la convivencia escolar, el sentido de pertenencia y el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en contextos marcados por la diversidad y la vulnerabilidad psicosocial (Mujica-Johnson et al., 2024).

Conclusiones

Los resultados de este estudio indican que una intervención basada en la sociomotricidad puede generar diferencias significativas en dimensiones clave del desarrollo estudiantil, especialmente en contextos escolares vulnerables. Durante la intervención se observaron mejoras en la convivencia escolar, la participación activa, la motivación hacia la clase de EF, el uso de metodologías inclusivas y el desarrollo socioemocional. Si bien no se evaluó la permanencia del cambio, los hallazgos evidencian el potencial formativo de este enfoque pedagógico.

En primer lugar, se constató una mejora sustancial en la calidad de la convivencia, expresada en la disminución de conflictos, el fortalecimiento del respeto mutuo y el aumento de las interacciones cooperativas. Estas transformaciones se vinculan directamente con la lógica interna de los juegos sociomotores, que generan experiencias de interdependencia y negociación, favoreciendo el aprendizaje de valores como la empatía y la solidaridad.

En segundo lugar, la intervención tuvo un impacto positivo en la motivación y participación del estudiantado. Frente a los bajos niveles de involucramiento observados al inicio, se evidenció un cambio hacia una actitud más activa, entusiasta y comprometida con la clase. Este fenómeno podría vincularse al carácter lúdico, inclusivo y relacional de las actividades implementadas, que favorecieron un entorno propicio para el interés y la implicación del alumnado, aunque no es posible determinar con certeza el tipo específico de motivación implicada.

Asimismo, los resultados destacan el valor pedagógico de la sociomotricidad como una metodología efectiva para transformar las prácticas tradicionales en EF. El reconocimiento docente hacia su potencial para promover un aprendizaje más significativo, inclusivo y centrado en el estudiante sugiere que esta estrategia puede ser replicada en diversos contextos escolares. La intervención permitió conjugar lo motriz con lo socioemocional, potenciando así una visión más amplia del rol formativo de la asignatura.

Finalmente, el estudio evidenció que el desarrollo integral del estudiantado fue potenciado mediante esta propuesta, favoreciendo no solo la mejora de habilidades motoras, sino también la autorregulación emocional, la cohesión grupal y el sentido de pertenencia. La intervención sociomotriz no solo promovió competencias esenciales para la vida escolar, sino también para la construcción de ciudadanía y la salud mental desde una lógica corporal y relacional.

Los hallazgos de este estudio permiten extraer decisiones pedagógicas clave para el diseño e implementación de intervenciones sociomotrices en el contexto escolar. En primer lugar, se destaca la relevancia de utilizar juegos cooperativos como medio para promover la convivencia, el respeto y la empatía entre



estudiantes, lo que requiere una planificación progresiva y flexible, adaptada a las dinámicas del grupo. En segundo lugar, es fundamental considerar momentos de reflexión posterior a la actividad física, donde los estudiantes puedan resignificar sus experiencias y desarrollar habilidades socioemocionales. Asimismo, el rol del docente adquiere centralidad, no solo como facilitador técnico, sino como mediador emocional y gestor del clima relacional del aula. Estas decisiones no solo son útiles para docentes en ejercicio, sino también para formadores de futuros profesores de EF, quienes pueden integrar estos enfoques en los procesos de formación inicial docente. La inclusión sistemática de la sociomotricidad en los currículos escolares y universitarios puede contribuir a una educación más integral, inclusiva y sensible al contexto social y emocional del estudiantado.

Limitaciones

El estudio se limitó a una muestra reducida de escuelas y participantes, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Si bien las tres sesiones implementadas permitieron evidenciar cambios percibidos en la dinámica grupal y el comportamiento de los estudiantes, una intervención más prolongada habría posibilitado observar con mayor profundidad la sostenibilidad y evolución de estos efectos. Finalmente, al emplearse únicamente métodos cualitativos, no se midieron cambios conductuales mediante indicadores cuantitativos complementarios.

Futuras líneas de investigación

Se sugiere desarrollar estudios longitudinales que analicen el impacto sostenido de la sociomotricidad en contextos escolares diversos, permitiendo observar su efecto a largo plazo en el desarrollo integral del estudiantado. Además, sería pertinente contrastar la sociomotricidad con otras metodologías aplicadas en EF —como enfoques tradicionales, técnico motrices o basados en competencias— para identificar diferencias en términos de motivación, convivencia y desarrollo socioemocional. Finalmente, explorar su implementación en otros niveles educativos o con poblaciones con necesidades específicas permitiría ampliar el alcance y la aplicabilidad de este enfoque en distintos escenarios escolares.

Agradecimientos

Agradecemos a las instituciones educativas que participaron en el estudio, en especial a los profesores de EF, profesores de educación básica y jefes de unidad técnico-pedagógica. Asimismo, se reconoce el apoyo y contribución del Observatorio Chileno de la Educación Física y Deporte Escolar (OCHEFID) de la Universidad Andrés Bello, cuyo respaldo resultó esencial para la ejecución del presente trabajo.

Financiación

El presente trabajo no tuvo fuente de financiamiento para su realización.

Referencias

- Alonso, J. I., López de Sosa, A., & Segado, F. (2012). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos (Analysis of the relationship between playing preference and the structure of the programmed activities in recreational-athletic festivals). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15–25. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i16.28>
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Ediciones Uninorte.

- Antaki, C., Billig, M., Potter, J., & Edwards, D. (2003). El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(3), 14–35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>
- Arribas Llópis, P., & Gómez Morales, Y. (2022). Estudio de caso múltiple desde la expresión plástica para la mejora de la conducta en menores. *EDUMECENTRO*, 14(3), e2155. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2155>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Graó.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y la expresión corporal*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Broetto, C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87–114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193818624003>
- Cobb, S. (1994). A critique of critical discourse analysis: Deconstructing and reconstructing the role of intention. *Communication Theory*, 4(2), 132–152. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1994.tb00087.x>
- Creswell, J. (2013). *Diseño cualitativo: Investigación cualitativa y diseño investigativo: Selección entre cinco tradiciones* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Papiro Editores.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Emotional physical education in high school. The role of sociomotricity. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Founaud-Cabeza, M., & Roldán-Omedes, A. (2024). La influencia del tipo de juego motor y el género en la vivencia emocional del alumnado de educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 16(2), 269–278. <https://doi.org/10.58727/jshr.101930>
- George, C., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O., & Gómez Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71–96. <https://doi.org/10.35362/rie470705>
- Grant-Riquelme, T., Hechenleitner-Carvalho, M., & Muñoz-Roa, M. (2023). Percepción de los estudiantes de carreras de la salud sobre el uso de metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de la histología. *FEM: Revista de la Fundación de Educación Médica*, 26(4), 159–166. <https://doi.org/10.33588/fem.264.1293>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298–301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Herrera, D., & Benjumea, M. (2024). La sociomotricidad: Un inagotable potencial formativo de humanidad, en, para y desde escenarios educativos. *Retos*, 58, 932–941. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106574>
- Hinojosa, C., Araya, A., Vargas, H., & Hurtado, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: Perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533–543. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89316>
- Hsu, C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>



- Jaqueira, A., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Justo, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil: Bases para la intervención en psicomotricidad*. Universidad de Almería.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467–482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617–640.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151–166. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147901>
- Lee, M., & Thackeray, L. (2023). Procesos relacionales y dinámicas de poder en la supervisión grupal psicoanalítica: Un análisis del discurso. *The Clinical Supervisor*, 42(1), 123–144. <https://doi.org/10.1080/07325223.2022.2164537>
- López, I. (2023). Análisis de la percepción de estudiantes y docentes sobre propuestas de educación física en torno al arte contemporáneo: Un estudio de caso. *Retos*, 49, 260–269.
- Mahajan, V., Linstone, H., & Turoff, M. (1976). The Delphi method: Techniques and applications. *Journal of Marketing Research*, 13(3), 317–318. <https://doi.org/10.2307/3150755>
- Martín-Crespo, M., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 3(27), 1–4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2023). *Plan de Reactivación Educativa Integral: Recuperación de aprendizajes, convivencia y salud mental*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl>
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *NURE Investigación. Revista Científica de Enfermería*, 28. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339>
- Mujica-Johnson, F., Concha, R., Peralta, M., & Burgos, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de Educación Física. Análisis crítico en función del contexto chileno (Gender perspective in Physical Education teacher training and schooling. Critical analysis based on the Chilean context). *Retos*, 55, 339–345. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535>
- Okoli, C., & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Oyarzún, C., & Soto, R. (2017). Procesos de fiscalización escolar en Chile: Aproximación preliminar al contexto de los establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 225–238. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300013>
- Oyarzún, C., Soto, R., & Moreno, K. (2017). Mercado escolar, marketing y segregación: Un estudio exploratorio sobre el uso de publicidad en escuelas de Santiago de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 50–68. <https://doi.org/10.15366/repes2017.2.2.003>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Piñeiro-Naval, V. (2020). The content analysis methodology: Uses and applications in communication research on Spanish-speaking countries. *Communication & Society*, 33(3), 1–16. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.1-16>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). Análisis del acuerdo de inter-codificación. En *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video* (pp. 282–298). MAXQDA Press. https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_19
- Reyes, A. (2022). Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: Campos tensionados (Constitution of the subject, Physical Education and sociomotricity: Tensioned fields). *Retos*, 45, 767–778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>

- Ríos, M. (2008). Criterios para el análisis de la socialización en la sesión de educación física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (129), 1–8.
- Rivas, J., Álvarez, J. J., & Sandoval-Obando, E. (2025). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Retos*, 62, 850–861. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231>
- Robles, P., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en Lingüística Aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9(18), 124–139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Sánchez, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UIS-RAEL*, 8(1), 107–121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Soto-Lesmes, V., & Durán de Villalobos, M. (2010). El trabajo de campo: Clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 10(3), Artículo 1743. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1743>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Skulmoski, G., Hartman, F., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6, 1–21. <https://doi.org/10.28945/199>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

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

Anthony Araya-Hernández
Andrea Castro-Dávila
Fernando Barraza-Gómez
Francisco Andrades-Tapia
Claudio Hinojosa-Torres

anthony.araya@upla.cl
andrea.castro.davila@gmail.com
fernando.barraza@unab.cl
fandradest@gmail.com
claudio.hinojosa@unab.cl

Autor
Autora
Autor
Autor
Autor/Traductor