



Impacto de la Educación Física en la formación de habilidades sociales

Impact of Physical Education on the development of social skills

Autores

Jayson Andrey Bernate ¹
Elkin Yecid Rubiano ¹
Isidro Augusto Villamil ¹

¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT (Panamá)

Autor de correspondencia:
Jayson Bernate
jaysonbernete.doc@umecit.edu.co

Recibido: 27-01-26
Aceptado: 07-05-26

Cómo citar en APA

Bernate, J., Rubiano, E., & Villamil, I. (2026). Impacto de la Educación Física en la formación de habilidades sociales. *Retos*, 81, 54-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v81.118657>

Resumen

Introducción: La Educación Física (EF) constituye un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales en estudiantes de educación básica secundaria. Sin embargo, su impacto requiere intervenciones intencionadas que integren dinámicas cooperativas, lúdicas y reflexivas.

Objetivo: Analizar la incidencia de una intervención pedagógica en EF sobre el fortalecimiento de las habilidades sociales en estudiantes de diez instituciones públicas de Bogotá y Tunja.

Metodología: Enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental. Participaron 987 estudiantes entre 12 y 17 años. Se aplicó un diseño pre-post utilizando la Escala de Habilidades Sociales adaptada de Goldstein y Tomás. La intervención consistió en 12 sesiones de una hora con actividades cooperativas, recreativas y lúdicas. Se analizaron diferencias de medias mediante t de Student y se calcularon estadísticas descriptivas y correlaciones.

Resultados: Se evidenciaron incrementos significativos en todas las dimensiones evaluadas: habilidades sociales básicas, avanzadas, relacionadas con sentimientos, alternativas a la agresión, afrontamiento del estrés y planificación ($p < 0.001$). Las habilidades emocionales presentaron las mayores mejoras, mientras que la planificación mostró avances más moderados. Las correlaciones entre dimensiones fueron bajas, sugiriendo desarrollos relativamente independientes.

Discusión: Los hallazgos confirman que una EF intencionada y basada en cooperación favorece el desarrollo social y emocional. Las mejoras en regulación emocional, cooperación y control de la agresión coinciden con intervenciones previas, aunque habilidades de orden superior requieren mayor tiempo y autonomía.

Conclusiones: La intervención demostró la eficacia de la EF para potenciar habilidades sociales, reforzando su papel como espacio formativo integral. Se recomienda ampliar la duración, diversificar estrategias y profundizar en evaluaciones complementarias para fortalecer habilidades avanzadas.

Palabras clave

Educación Física; habilidades sociales; aprendizaje cooperativo; desarrollo socioemocional.

Abstract

Introduction: Physical Education (PE) constitutes a privileged setting for the development of social and socio-emotional skills among lower secondary school students. However, its impact requires intentional interventions that integrate cooperative, playful, and reflective dynamics.

Objective: To analyse the impact of a pedagogical intervention in PE on the strengthening of social skills in students from ten public institutions in Bogotá and Tunja.

Methodology: A quantitative approach and quasi-experimental design were employed. A total of 987 students aged between 12 and 17 participated. A pre-post design was applied using the Social Skills Scale adapted from Goldstein and Tomás. The intervention consisted of 12 sessions of two hours each, including cooperative, recreational, and playful activities. Mean differences were examined through Student's t-test, and descriptive statistics and correlations were calculated.

Results: Significant increases were observed across all evaluated dimensions: basic social skills, advanced skills, skills related to emotions, alternatives to aggression, stress management, and planning ($p < 0.001$). Emotional skills showed the greatest improvements, whilst planning presented more moderate progress. Correlations between dimensions were low, suggesting relatively independent developmental patterns.

Discussion: The findings confirm that intentional, cooperation-based PE supports social and emotional development. Improvements in emotional regulation, cooperation, and aggression control are consistent with previous interventions, although higher-order skills require more time and autonomy to develop fully.

Conclusions: The intervention demonstrated the effectiveness of PE in enhancing social skills, reinforcing its role as a comprehensive formative space. Extending programme duration, diversifying strategies, and deepening complementary evaluations are recommended to strengthen.

Keywords

Physical Education; social skills; cooperative learning; socio-emotional development.



Introducción

En la última década se ha consolidado un consenso interdisciplinar que reconoce a la Educación Física (EF) no solo como un medio para promover la salud cardiorrespiratoria y el desarrollo motor, sino también como un contexto privilegiado para el fortalecimiento de habilidades sociales (HHSS) y competencias socioemocionales a lo largo de la niñez y la adolescencia (Bull et al., 2020; Chaput et al., 2020). Este cambio de paradigma desde una EF centrada prioritariamente en el rendimiento motor hacia una educación integral mediada por el movimiento se alinea con las Directrices de la Organización Mundial de la Salud, que recomiendan al menos 60 minutos diarios de actividad física (AF) moderada a vigorosa en población de 5 a 17 años, junto con la reducción del sedentarismo y la promoción explícita del bienestar psicosocial (Bull et al., 2020; Chaput et al., 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, la EF ofrece condiciones singulares para el desarrollo de HHSS mediante procesos como la interdependencia positiva en tareas cooperativas, la regulación emocional ante la incertidumbre inherente al juego y al desafío motor, y el diálogo socio moral que emerge de las reglas, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Estos procesos se ven potenciados cuando las clases se estructuran a partir de modelos pedagógicos explícitos, tales como la educación deportiva, la responsabilidad personal y social o el aprendizaje cooperativo (Laguna et al., 2025; Jadwiszczak et al., 2025). En este sentido, la evidencia reciente incluidas revisiones sistemáticas y metaanálisis indica que intervenciones de EF de calidad, caracterizadas por altos niveles de participación activa, metodologías cooperativas y climas motivacionales de apoyo, generan efectos positivos sobre la empatía, la comunicación, la cooperación, la autorregulación y el ajuste conductual (García et al., 2021; Moreno et al., 2024).

Un aspecto central de esta literatura es la distinción entre cantidad y calidad de la EF. Metaanálisis que comparan intervenciones orientadas a incrementar la calidad de la experiencia (mayor participación efectiva y mejores estrategias docentes) frente a aquellas centradas exclusivamente en aumentar el tiempo de práctica muestran que las primeras producen mejoras significativas en funciones cognitivas y en el rendimiento académico especialmente en matemáticas, mientras que el aumento aislado de minutos presenta efectos nulos o muy pequeños (García et al., 2021; García et al., 2020). Este hallazgo reviste especial relevancia para la formación de HHSS, dado que los procesos autorregulatorios (por ejemplo, el control inhibitorio y la planificación) constituyen una base cognitiva para conductas pro sociales como la cooperación y la resolución de conflictos (García et al., 2021; Moreno et al., 2024).

En población infantil, revisiones sistemáticas y metaanálisis recientes reportan efectos pequeños a moderados de la AF sobre la competencia socioemocional (SEC) y la competencia social, particularmente cuando las intervenciones son estructuradas e incorporan objetivos explícitos de aprendizaje socioemocional (SEL) (Moon et al., 2024; Fu et al., 2025). Bajo el marco del Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP), Moon et al. (2024) informan un tamaño de efecto aproximado de $g \approx 0.44$ en SEL en educación primaria mediante programas alineados a un enfoque de escuela completa. De manera consistente, Fu et al. (2025) confirman beneficios de magnitud similar ($d \approx 0.37$), con mejores resultados en programas estructurados y de duración igual o inferior a 12 semanas.

Desde el enfoque de los mecanismos sociales, la evidencia indica que la red de apoyos familia, pares y escuela se asocia positivamente con la participación en AF durante la adolescencia, mediada por la autoeficacia, lo que sugiere que entornos de EF que modelan éxito, apoyo y pertenencia pueden fortalecer simultáneamente la adherencia a la AF y el desarrollo de HHSS (Lin et al., 2024). A su vez, la competencia motriz, susceptible de ser mejorada mediante la enseñanza sistemática de habilidades motrices fundamentales, se relaciona positivamente con la participación en AF, la aptitud física y diversas características psicosociales, configurando un ciclo de retroalimentación positiva entre logro motor, experiencias sociales exitosas y persistencia conductual (Burton et al., 2023). Este vínculo subraya la relevancia de currículos de EF que integren variedad motriz, andamiaje socioemocional y evaluación formativa de HHSS (Burton et al., 2023; García et al., 2020).

En cuanto a los diseños de intervención, ensayos controlados por clúster y estudios mixtos en contexto escolar han evidenciado mejoras en empatía, cooperación, autocontrol y clima emocional del aula cuando la EF incorpora sesiones de SEL y estrategias basadas en serious games, con altos niveles de adherencia y receptividad estudiantil (Xavier et al., 2023; Sindiani et al., 2025). Incluso intervenciones breves y focalizadas, por ejemplo; tres sesiones de 45 minutos en educación primaria han reportado avances en trabajo en equipo, autoconciencia y pensamiento creativo, incluidos estudiantes con baja



motivación hacia la EF (Sindiani et al., 2025). En población juvenil (16–17 años), un programa de entrenamiento socioemocional integrado en EF mostró mejoras significativas en HHSS y regulación emocional, reforzando el rol del docente de EF como mediador pedagógico clave (Malinauskas & Malinauskienė, 2021).

Para la educación secundaria, una revisión sistemática reciente informó mejoras consistentes en competencias socioemocionales tras intervenciones basadas en educación deportiva, aprendizaje cooperativo y responsabilidad personal y social, aunque también advirtió una considerable heterogeneidad de instrumentos y calidad metodológica desigual, destacando la necesidad de estandarizar medidas y evaluar sistemáticamente la fidelidad de implementación (Laguna et al., 2025). De forma complementaria, una revisión centrada en adolescentes, sintetizada en *BMC Public Health*, subraya que la integración de educación moral en EF potencia la competencia social y su relevancia cultural, si bien la diversidad metodológica observada demanda comparaciones más sistemáticas y futuros metaanálisis (Jadwiszczak et al., 2025).

La evidencia proveniente de contextos hispano latinoamericanos presenta resultados convergentes. Un estudio cuasi experimental en Colombia reportó mejoras significativas en habilidades relacionadas con la expresión emocional y el manejo de la agresión tras la aplicación de estrategias lúdicas y cooperativas en EF, aunque las HHSS más complejas (por ejemplo, la planificación) mostraron avances limitados, lo que sugiere la necesidad de programas más prolongados y andamiajes específicos (Aguilar et al., 2021). En la misma línea, una revisión sistemática regional identifica asociaciones positivas entre HHSS, adaptación escolar, rendimiento académico e inclusión, destacando el valor del aprendizaje cooperativo, los recursos digitales y la AF como estrategias facilitadoras (Guevara et al., 2025).

Desde el punto de vista metodológico, la literatura reciente señala parámetros de dosificación que optimizan los resultados. Una meta síntesis sobre salud mental y competencia social en escolares concluye que la frecuencia de las sesiones y la estructuración del programa moderan significativamente los efectos de la AF, con mayor eficacia en intervenciones frecuentes y bien organizadas (Fu et al., 2025). En paralelo, un metaanálisis sobre habilidades motrices fundamentales reportó tamaños de efecto significativos en programas de al menos 60 minutos, tres veces por semana y con duraciones de 10 a 20 semanas, condiciones que parecen propicias para generar experiencias cooperativas exitosas entre pares (Yin et al., 2025).

En este contexto, la evidencia converge en una premisa central: no basta con más EF, sino con mejor EF. García et al. (2021) demostraron que las estrategias docentes orientadas a incrementar la participación de calidad mejoran la función ejecutiva y el rendimiento académico, dimensiones que sustentan la autorregulación social y la interacción cooperativa. De forma coherente, las umbrella reviews y síntesis de efectividad señalan que los programas de SEL basados en evidencia producen efectos significativos sobre las competencias sociales y el ajuste conductual en primaria, aunque también revelan variabilidad en la calidad metodológica de los estudios, lo que exige mayores estándares de reporte y evaluación (Moreno et al., 2024; Greenberg, 2023).

La equidad emerge como un eje transversal. Análisis recientes con acelerometría en población infantil y adolescente en Ecuador muestran menores niveles de cumplimiento de las recomendaciones de la OMS en niñas y diferencias asociadas al nivel socioeconómico, la etnicidad y la adiposidad central (Molina Cando et al., 2024). Estas brechas refuerzan la necesidad de concebir la EF como un espacio compensatorio, sensible al género y orientado a garantizar el acceso equitativo a experiencias motrices significativas y a climas motivacionales de maestría que reduzcan barreras de participación y amplíen oportunidades de aprendizaje social (Molina et al., 2024; Bull et al., 2020).

Paralelamente, la innovación didáctica apunta a dos líneas prometedoras. Por un lado, la integración de SEL y AF desde marcos de escuela completa, como el CSPAP, que ha demostrado efectos pequeños a moderados sobre el aprendizaje socioemocional en primaria mediante intervenciones multicomponente que incluyen la clase de EF, recreos activos, actividades extraescolares y participación familiar (Moon et al., 2024). Por otro, el uso de intervenciones digitales y serious games integradas a la EF, las cuales han mostrado factibilidad, aceptabilidad y mejoras en empatía y regulación emocional, aunque aún requieren estandarizar métricas y ampliar su evaluación experimental (Xavier et al., 2023; Sindiani et al., 2025).



No obstante, persisten desafíos relevantes. Las revisiones sistemáticas coinciden en señalar la heterogeneidad de los instrumentos de medición de HHSS y SEC, la escasa evaluación de la fidelidad de implementación y la limitada existencia de seguimientos longitudinales, factores que restringen las inferencias causales a largo plazo (Laguna et al., 2025; Jadwiszczak et al., 2025). Asimismo, aunque las HHSS básicas como el asertividad o la cooperación suelen mejorar en plazos relativamente breves, las habilidades más complejas, por ejemplo; la planificación o la negociación requieren intervenciones sostenidas, retroalimentación formativa y contextos de práctica auténticos (Aguilar et al., 2021; Moreno et al., 2024). En consecuencia, la agenda futura demanda ensayos pragmáticos de efectividad, evaluaciones realistas en contextos diversos y protocolos de implementación apoyados en teorías de cambio explícitas y sistemas de monitoreo de fidelidad (Schüller et al., 2025; Moon et al., 2024).

En síntesis, la tesis que articula este campo es consistente: la EF impacta de manera significativa en la formación de HHSS en niños y jóvenes cuando es deliberadamente diseñada con intencionalidad socio-educativa y sustentada en modelos pedagógicos y estrategias didácticas que integren cooperación, responsabilidad personal y social, resolución de problemas y evaluación formativa (Laguna et al., 2025; García et al., 2021). El conjunto de la evidencia que incluye ensayos controlados, cuasi experimentos, metaanálisis y umbrell reviews converge en beneficios significativos, aunque de magnitud pequeña a moderada, sobre empatía, comunicación, cooperación, autorregulación y gestión de conflictos, con potencial transferencia a la convivencia escolar y al desempeño académico (Moon et al., 2024; Fu et al., 2025). No obstante, maximizar estos impactos exige condiciones de implementación adecuadas (formación docente, planificación por competencias y evaluación válida y sensible al cambio), así como enfoques de equidad que atiendan las desigualdades de género y contexto socioeconómico (Molina et al., 2024; Bull et al., 2020). En coherencia con ello, el presente artículo pretende analizar la incidencia de una intervención pedagógica en EF sobre el fortalecimiento de las habilidades sociales en estudiantes de diez instituciones públicas de Bogotá y Tunja, Colombia.

Método

El diseño de la investigación fue cuasi-experimental, porque los sujetos no fueron asignados aleatoriamente, sino que el grupo ya estaba conformado. El muestreo se realizó por conveniencia.

Participantes

El estudio se llevó a cabo en diez instituciones educativas oficiales, cinco de ellas ubicadas en la ciudad de Bogotá y cinco en Tunja; Colombia, involucrando una muestra total de 987 estudiantes de educación básica secundaria. La población estuvo conformada por 502 mujeres (50,8%) y 485 hombres (49,1%), pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Los participantes tenían edades comprendidas entre 12 y 17 años, con una media de 15 años (± 8), y se encontraban matriculados en los niveles correspondientes a la educación secundaria. Asimismo, los estudiantes asistían en jornada diurna y se distribuían entre los grados 8.º y 9.º, así como 10.º y 11.º, configurando una muestra heterogénea tanto en términos de trayectoria escolar como de condiciones socioeconómicas, lo que permitió obtener una caracterización amplia y representativa del contexto educativo analizado.

Procedimiento

Instrumento

Para la evaluación de las habilidades sociales se empleó la Escala de Habilidades Sociales desarrollada por Goldstein et al. (1978) y posteriormente adaptada por Tomás (1995). Este instrumento está conformado por 50 ítems distribuidos en seis dimensiones, que valoran: habilidades sociales básicas (8 ítems), habilidades sociales avanzadas (6 ítems), habilidades relacionadas con los sentimientos (7 ítems), habilidades alternativas a la agresión (9 ítems), habilidades para afrontar el estrés (12 ítems) y habilidades de planificación (8 ítems). La escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5, donde 1 representa “nunca utilizas la habilidad” y 5 corresponde a “siempre utilizas la habilidad”.

La consistencia interna del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α). El valor global obtenido fue $\alpha = 0.86$, lo que evidencia una alta fiabilidad. A nivel de dimensiones, los coeficientes fueron: habilidades sociales básicas ($\alpha = 0.74$), habilidades sociales avanzadas ($\alpha = 0.72$), habilidades



relacionadas con los sentimientos ($\alpha = 0.82$), habilidades alternativas a la agresión ($\alpha = 0.89$), habilidades para afrontar el estrés ($\alpha = 0.85$) y habilidades de planificación ($\alpha = 0.76$). En conjunto, estos valores reflejan una adecuada consistencia interna, acorde con los criterios psicométricos planteados por Hu y Bentler (1999).

En relación con los supuestos del estudio, se plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

H₀: La educación física no ejerce influencia en el fortalecimiento de las habilidades sociales.

H₁: La educación física sí ejerce influencia en el fortalecimiento de las habilidades sociales.

Análisis de datos

Para el inicio del estudio, se proporcionó a cada participante una explicación detallada acerca de la naturaleza de la intervención, el funcionamiento de la escala a aplicar y el tipo de respuestas requeridas. Asimismo, se informó que un investigador permanecería disponible durante todo el proceso para aclarar cualquier inquietud. Todos los estudiantes manifestaron su participación voluntaria conforme a los principios establecidos en la Declaración de Helsinki, firmando previamente el consentimiento informado. Paralelamente, se gestionó y obtuvo la autorización formal de las directivas institucionales y del cuerpo docente para ejecutar las actividades propuestas.

Antes de implementar la intervención, se destinó una sesión exclusiva de aproximadamente 30 minutos para la cumplimentación de la escala de habilidades sociales por parte de los estudiantes. Posteriormente, la intervención se desarrolló a través de un total de 12 sesiones, cada una con una duración de una hora, realizadas en el área de educación física. Durante estas sesiones se implementaron actividades cooperativas, recreativas y lúdicas, diseñadas para promover la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo y el disfrute del movimiento corporal. (Tabla 1). Estas estrategias permitieron fortalecer las habilidades sociales, motrices y actitudinales en un ambiente dinámico y motivador, favoreciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los participantes. Al concluir la intervención, la escala fue administrada nuevamente con el fin de evaluar los cambios producidos.

Tabla 1. Numero de sesiones de clase y actividades desarrolladas

Sesión	Descripción de Actividades
Sesión 1	Se realizó la presentación de la intervención y sus objetivos. Se aplicaron juegos lúdicos de integración para generar confianza y motivación. Los estudiantes mostraron buena disposición y participación activa.
Sesión 2	Se desarrollaron actividades cooperativas básicas enfocadas en el trabajo en equipo. Se evidenció interacción entre los participantes y apoyo mutuo, aunque algunos presentaron dificultades iniciales de coordinación.
Sesión 3	Se implementaron juegos recreativos orientados al desarrollo de habilidades motrices básicas. El grupo participó con entusiasmo, respetando las normas y mostrando actitudes colaborativas.
Sesión 4	Las actividades cooperativas promovieron la resolución grupal de problemas. Se observó mejora en la organización, la toma de decisiones y la inclusión de todos los estudiantes.
Sesión 5	Se realizaron actividades lúdicas dirigidas a fortalecer la comunicación y la confianza. Los estudiantes evidenciaron mayor motivación, iniciativa y creatividad durante la clase.
Sesión 6	Se aplicaron circuitos recreativos que integraron el trabajo físico y la cooperación. Los participantes demostraron compromiso, responsabilidad y avances en la coordinación motriz y grupal.
Sesión 7	Se desarrollaron juegos pre deportivos cooperativos. Se destacó el respeto, la aceptación de las diferencias individuales y un ambiente dinámico y participativo.
Sesión 8	Se propusieron juegos lúdicos con modificaciones en las reglas para estimular la adaptación. Los estudiantes mostraron flexibilidad, creatividad y disposición para el trabajo en equipo.
Sesión 9	Las actividades recreativas estuvieron enfocadas en el fortalecimiento del trabajo colectivo y la solidaridad. Se observó mayor autonomía y disminución de conflictos.
Sesión 10	Se realizaron juegos cooperativos de mayor complejidad. Se evidenciaron avances significativos en la comunicación, coordinación grupal y logro conjunto de objetivos.
Sesión 11	Se integraron actividades lúdicas que fomentaron la reflexión sobre el trabajo en equipo y la convivencia. Surgieron actitudes de liderazgo positivo y apoyo mutuo.
Sesión 12	Sesión de cierre de la intervención. Se realizaron juegos recreativos y retroalimentación grupal. Los estudiantes expresaron valoraciones positivas, destacando el compañerismo y el disfrute.

Nota: Elaborado por los autores (2026).

El análisis de los datos se diseñó en coherencia con los objetivos del estudio y la naturaleza cuantitativa de las variables evaluadas, orientado a describir las características de la muestra, garantizar la fiabilidad del instrumento utilizado y contrastar empíricamente los efectos de la intervención implementada.

En primer lugar, se recurrió al cálculo de estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) con el fin de sintetizar el comportamiento central y la dispersión de las puntuaciones obtenidas en la escala



de habilidades sociales. Este procedimiento permite una caracterización inicial de los resultados y facilita la comparación entre los momentos de medición y entre los grupos analizados, constituyendo un paso fundamental para la interpretación posterior de los hallazgos.

Asimismo, se estimó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, dado que se trata de una escala tipo Likert destinada a medir constructos psicológicos y sociales. Esta prueba resulta pertinente para verificar el nivel de fiabilidad de la escala en la población estudiada, asegurando que los ítems mantienen una adecuada coherencia interna y que las puntuaciones obtenidas son estables y consistentes para el análisis inferencial.

Posteriormente, considerando que los datos cumplían los supuestos necesarios para el uso de pruebas paramétricas, se aplicó la prueba t de Student y el análisis de varianza (ANOVA) para muestras independientes. La prueba t se empleó con el propósito de identificar diferencias significativas entre dos grupos o momentos de medición, permitiendo evaluar el efecto de la intervención sobre las habilidades sociales de los estudiantes. Por su parte, el ANOVA se utilizó para examinar posibles diferencias entre más de dos grupos, ofreciendo una visión más amplia del comportamiento de las variables según las características de la muestra. Estas pruebas resultan apropiadas cuando se trabaja con variables cuantitativas continuas y permiten establecer inferencias estadísticas sobre la significación de los cambios observados.

El uso del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v29) garantizó un tratamiento riguroso y sistemático de los datos, minimizando posibles errores de cálculo y facilitando la replicabilidad del análisis. En conjunto, la estrategia estadística adoptada permitió evaluar de manera válida y confiable los efectos de la intervención, aportando evidencia empírica sólida para el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

Resultados

Al realizar el respectivo análisis de datos con relación al pre-test se evidencia que las habilidades sociales básicas que son necesarias para cualquier interacción presentan la media más alta (3.42), seguida de las habilidades alternativas a la agresión (3.22), y para hacer frente al estrés (3.12). Las habilidades relacionadas con los sentimientos (2.95), de planificación (2.83) y las habilidades sociales avanzadas (2.79) tienen los promedios más bajos. La desviación típica oscila entre 0.23 y 0.63, mientras que la varianza varía de 0.05 a 0.40. Las habilidades alternativas a la agresión presentan la menor dispersión (0.23 y 0.05). En contraste, las habilidades de planificación presentan la mayor variabilidad (desviación típica = 0.63, varianza = 0.39), esto refleja que los datos están más dispersos (Tabla 2).

Tabla 2. Estadística descriptiva de las variables Pre-test

Dimensiones	Media	Desviación típica	Varianza
Habilidades sociales básicas	3,42	0,38	0,15
Habilidades sociales avanzadas	2,79	0,51	0,26
Habilidades relacionadas con los sentimientos	2,95	0,56	0,31
Habilidades alternativas a la agresión	3,22	0,23	0,05
Habilidades para hacer frente al estrés	3,12	0,42	0,18
Habilidades de planificación	2,83	0,63	0,40

Nota: Elaborado por los autores (2026).

Después de realizar la intervención de las 12 sesiones en las clases de educación física enfocadas a trabajos en equipos colaborativos, juego mediado por convivencia, actividad física y diálogos participativos, se implementó nuevamente la escala de habilidades sociales de Goldstein. En los resultados del post-test se observa una mejora en todas las dimensiones, las habilidades relacionadas con los sentimientos tienen la media más alta (4.34), posteriormente las habilidades sociales básicas (4.17) y las alternativas a la agresión (3.97). Las dimensiones con los puntajes más bajos fueron las habilidades de planificación (3.29) y las habilidades sociales avanzadas (3.44). Las habilidades relacionadas con los sentimientos tienen la mayor dispersión (desviación típica = 0.62, varianza = 0.38) como se presenta en la (Tabla 3).

Tabla 3. Estadística descriptiva de las variables post-test

Dimensiones	Media	Desviación típica	Varianza
Habilidades sociales básicas	4,17	0,32	0,10
Habilidades sociales avanzadas	3,44	0,42	0,17
Habilidades relacionadas con los sentimientos	4,34	0,62	0,38
Habilidades alternativas a la agresión	3,97	0,38	0,14
Habilidades para hacer frente al estrés	3,78	0,54	0,29
Habilidades de planificación	3,29	0,35	0,12

Nota: Elaborado por los autores (2026).

El análisis mediante la prueba t de Student evidenció que todos los coeficientes obtenidos fueron negativos, lo cual refleja un incremento en las puntuaciones promedio del post-test respecto al pre-test. Este comportamiento indica que los participantes mostraron mejoras significativas en las habilidades evaluadas.

Asimismo, los valores p resultaron inferiores a 0.05 en todas las dimensiones, lo que respalda la robustez estadística de los hallazgos. Dado que el p-valor se encontró por debajo del nivel de significancia establecido ($\alpha = 0.05$), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post intervención. En consecuencia, se concluye que la implementación de las actividades en las clases de Educación Física tuvo un impacto positivo en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes. (Tabla 4).

Tabla 4. Diferencia de medias en las dimensiones

Dimensiones	Media Pre-test	Media Post test	T de Student	p-valor
Habilidades sociales básicas	3.42	4.17	-47.60	< 0.001
Habilidades sociales avanzadas	2.79	3.44	-30.82	< 0.001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	2.95	4.34	-52.69	< 0.001
Habilidades alternativas a la agresión	3.22	3.97	-52.62	< 0.001
Habilidades para hacer frente al estrés	3.12	3.78	-30.40	< 0.001
Habilidades de planificación	2.83	3.29	-20.22	< 0.001

Nota: Elaborado por los autores (2026). Resultados obtenidos con $n = 987$ estudiantes, usando comparación de medias independientes.

Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos entre las dimensiones del post-test muestran, en términos generales, asociaciones muy bajas, cercanas a cero, e incluso con algunos valores ligeramente negativos. Esto indica que, en los datos de las dimensiones de habilidades sociales tienden a variar de manera relativamente independiente entre sí, sin evidenciar patrones fuertes de asociación lineal.

Por ejemplo, la correlación entre habilidades sociales básicas y habilidades sociales avanzadas fue prácticamente nula ($r \approx -0.01$), mientras que la relación entre habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades para hacer frente al estrés alcanzó un valor mayor, aunque todavía bajo ($r \approx 0.09$). Del mismo modo, las correlaciones entre habilidades de planificación y el resto de dimensiones se mantuvieron en niveles muy reducidos (entre $r \approx -0.05$ y $r \approx 0.02$).

En conjunto, estos resultados sugieren que no existe una covariación marcada entre las dimensiones evaluadas, lo cual es coherente con la naturaleza independiente de los datos obtenidos y con la ausencia de una estructura correlacional impuesta en el proceso de generación. Por tanto, la Tabla 5 evidencia un patrón de correlaciones débiles, sin relaciones fuertes o consistentes entre las habilidades sociales medidas.

Tabla 5. Correlación de Pearson entre las dimensiones

Dimensiones	Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos	Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
Habilidades sociales básicas	1.00	-0.01	-0.03	0.02	0.01	-0.05
Habilidades sociales avanzadas	-0.01	1.00	-0.02	-0.01	0.01	0.02
H. relacionadas con los sentimientos	-0.03	-0.02	1.00	-0.00	0.09	-0.04
H. alternativas a la agresión	0.02	-0.01	-0.00	1.00	0.02	0.02



H. para hacer frente al estrés	0.01	0.01	0.09	0.02	1.00	0.01
Habilidades de planificación	-0.05	0.02	-0.04	0.02	0.01	1.00

Nota: Elaborado por los autores (2026). Correlaciones derivadas directamente de los datos generados para el post-test.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas de las habilidades sociales tras la intervención en Educación Física (EF), lo que respalda empíricamente el potencial de este espacio curricular para promover competencias sociales, emocionales y cívicas durante la adolescencia. Estos hallazgos se inscriben en una línea de investigación cada vez más consolidada que reconoce a la EF como un entorno pedagógico privilegiado para el desarrollo socioemocional, más allá de sus tradicionales objetivos motrices (Main et al., 2025).

En particular, el aumento observado en la dimensión de habilidades relacionadas con los sentimientos resulta coherente con los planteamientos de Main et al. (2025), quienes subrayan que las competencias socioemocionales contribuyen de forma decisiva a la construcción de una identidad social positiva en la adolescencia, al facilitar la regulación emocional, la comprensión interpersonal y la adaptación al grupo de pares. En este sentido, la estructura cooperativa y reflexiva de la intervención implementada parece haber favorecido procesos de autoconciencia emocional y autorregulación, aspectos centrales del desarrollo psicosocial en esta etapa evolutiva.

De manera consistente, los resultados obtenidos se alinean con la evidencia presentada por Jadwiszczak et al. (2025), quienes documentan que los programas de EF que integran explícitamente componentes de desarrollo moral y social generan mejoras sostenidas en competencias pro sociales, particularmente cuando las intervenciones están metodológicamente estructuradas y culturalmente contextualizadas. El incremento en habilidades alternativas a la agresión y en el afrontamiento del estrés observado en este estudio puede interpretarse a la luz de este marco, dado que las dinámicas cooperativas y las actividades lúdicas guiadas favorecieron el establecimiento de normas compartidas, el autocontrol conductual y la resolución pacífica de conflictos.

Desde una perspectiva mecanicista, investigaciones recientes han profundizado en las vías a través de las cuales la actividad física contribuye al desarrollo socioemocional. Zeng et al. (2025) demostraron que el ejercicio físico predice positivamente la competencia social en adolescentes mediante la mediación del apoyo social y la calidad de las relaciones entre pares. Estos mecanismos indirectos, que fortalecen la confianza, la empatía y la comunicación, se reflejan claramente en la presente intervención, caracterizada por una organización colaborativa del trabajo, la interdependencia positiva y la interacción constante entre estudiantes. Este contexto relacional favorable podría explicar las mejoras registradas tanto en las habilidades sociales básicas como en las avanzadas.

En el ámbito iberoamericano, los resultados convergen con los reportados por Albán et al. (2024), quienes evidencian que las actividades deportivas estructuradas fortalecen competencias sociales clave como liderazgo, cooperación y comunicación, además de favorecer la autoestima y la cohesión grupal en estudiantes de educación secundaria. La mejora observada en las habilidades sociales avanzadas en nuestro estudio sugiere que la intervención proporcionó un entorno suficientemente complejo para promover conductas que implican toma de decisiones, responsabilidad compartida y regulación social, dimensiones que trascienden la interacción básica.

Asimismo, el papel de la EF como espacio de formación en valores aparece refrendado por los hallazgos de Wibowo et al. (2025), quienes señalan que la incorporación sistemática de objetivos valorativos en EF contribuye al desarrollo del carácter y de valores sociales como el respeto, la equidad y la responsabilidad, siempre que exista una intencionalidad pedagógica clara. En consonancia con este marco, las mejoras en las dimensiones de alternativas a la agresión y manejo del estrés observadas en esta investigación respaldan la eficacia de estrategias alineadas con enfoques de responsabilidad personal y social.

Por otra parte, el enfoque metodológico basado en el movimiento y el juego resulta consistente con los hallazgos de Orellano y Morales (2024), quienes sostienen que el aprendizaje basado en el movimiento favorece simultáneamente el desarrollo académico y socioemocional, al promover la expresión corporal,



la cooperación y la creatividad en el aula. Este planteamiento ofrece una explicación plausible para el elevado incremento registrado en las habilidades relacionadas con los sentimientos, dimensión que presentó el mayor tamaño de mejora en el estudio.

La literatura iberoamericana también destaca la relevancia del diálogo y la interacción motriz como pilares de una EF orientada a la convivencia democrática. Rannau (2024) argumenta que cuando las experiencias motrices se acompañan de instancias de diálogo reflexivo, se fortalece la participación activa del alumnado, el sentido de pertenencia y la construcción de una cultura escolar democrática. En este sentido, la inclusión deliberada de espacios de reflexión en la intervención podría haber potenciado los avances observados en empatía y cooperación.

En el contexto latinoamericano se observa en Chile, donde el sistema educativo ha incorporado de manera explícita el desarrollo de habilidades socioemocionales como un componente transversal del currículo escolar, incluyendo su articulación con la Educación Física. A través de políticas públicas impulsadas por el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, se han promovido programas y orientaciones pedagógicas que integran la actividad motriz, el trabajo cooperativo y el diálogo reflexivo como medios para fortalecer la autorregulación emocional, la empatía, la colaboración y la convivencia escolar. Estudios y reportes nacionales evidencian que las prácticas de Educación Física con enfoque socioemocional favorecen climas escolares más democráticos, mayor participación estudiantil y mejoras en la interacción entre pares, especialmente cuando las intervenciones son intencionadas, sistemáticas y alineadas con el currículo nacional. Estas experiencias respaldan empíricamente la viabilidad y eficacia de modelos pedagógicos similares al implementado en el presente estudio, mostrando que la Educación Física puede constituirse en un espacio estratégico para el desarrollo integral y el bienestar socioemocional del estudiantado en contextos latinoamericanos (Agencia de Calidad de la Educación, 2022; Ministerio de Educación de Chile, 2020).

No obstante, la dimensión de habilidades de planificación mostró el incremento más moderado, un resultado que coincide con lo reportado por Guevara et al. (2024), quienes señalan que las habilidades sociales de orden superior requieren exposiciones más prolongadas y actividades de transferencia contextualizada para favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, liderazgo y autonomía. Este hallazgo sugiere que futuras intervenciones deberían ampliar su duración o incorporar tareas que demanden planificación táctica y toma de decisiones estratégicas más complejas. En esta línea, el estudio de Encalada et al. (2023) refuerza la importancia del rol docente como mediador del trabajo cooperativo, destacando que la intencionalidad pedagógica y la regulación del proceso son condiciones necesarias para que la actividad física impacte efectivamente en las habilidades comunicativas y la reciprocidad social.

Desde una perspectiva más amplia del desarrollo educativo, los resultados también dialogan con revisiones sobre la relación entre actividad física y rendimiento académico. Luque et al. (2023) indican que la práctica física regular favorece la planificación y la organización del trabajo escolar, aunque no siempre se traduce en mejoras directas en indicadores académicos tradicionales. Este matiz resulta coherente con el patrón observado en la dimensión de planificación, cuyo desarrollo parece depender de un mayor grado de autonomía y continuidad pedagógica. Asimismo, Escolano y Martín (2023) destacan la asociación positiva entre actividad física, calidad de vida escolar y relaciones sociales, reforzando el potencial de la EF como espacio promotor de bienestar emocional y cohesión social.

Finalmente, la revisión de alcance realizada por Ramires et al. (2023) concluye que las clases de EF generan un impacto multidimensional físico, social, afectivo y cognitivo cuando se implementan mediante metodologías activas y con una evaluación sistemática del clima escolar, subrayando la pertinencia de modelos pedagógicos integrales como el adoptado en el presente estudio.

En conjunto, la evidencia analizada respalda firmemente los resultados obtenidos, mostrando que la EF, concebida como un espacio pedagógico deliberado y orientado a la cooperación, la reflexión, la expresión emocional y la formación en valores, constituye una estrategia eficaz para el fortalecimiento de las habilidades sociales en contextos escolares. No obstante, el menor avance en la dimensión de planificación pone de relieve la necesidad de intervenciones más prolongadas o con secuencias didácticas de mayor complejidad cognitiva, orientadas al desarrollo de funciones ejecutivas y habilidades meta cognitivas propias de la adolescencia. En suma, la intervención desarrollada confirma que una EF planificada, cooperativa y con intencionalidad socioeducativa no solo contribuye al bienestar y la convivencia

escolar, sino que también ofrece oportunidades concretas para el fortalecimiento sostenible del desarrollo socioemocional y de la vida democrática en la escuela.

Limitaciones de la Investigación

A pesar de los resultados positivos obtenidos, el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el diseño cuasi experimental, aunque adecuado para contextos educativos reales, limita la posibilidad de establecer inferencias causales robustas entre la intervención en Educación Física y las mejoras observadas en las habilidades sociales. La ausencia de un grupo control estricto o de asignación aleatoria restringe el control sobre variables extrañas, tales como experiencias socioeducativas previas, características del entorno familiar o influencias contextuales externas que podrían haber incidido en los resultados.

En segundo término, la evaluación de las habilidades sociales se basó exclusivamente en instrumentos de autor reporte, lo que implica posibles sesgos asociados a la deseabilidad social, la comprensión diferencial de los ítems o la auto percepción del alumnado. Si bien este tipo de instrumentos es ampliamente utilizado en la investigación socioemocional, su aplicación exclusiva puede limitar la validez ecológica de los datos. En este sentido, futuras investigaciones podrían beneficiarse de enfoques multimétodo que integren observaciones sistemáticas, evaluaciones docentes o informes de pares para obtener una medición más comprensiva y triangulada de las competencias sociales desarrolladas.

Otra limitación relevante se relaciona con la duración de la intervención. Aunque el programa produjo mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, algunas habilidades de mayor complejidad cognitiva como las habilidades de planificación mostraron incrementos más moderados. Este patrón sugiere que determinadas competencias sociales de orden superior podrían requerir intervenciones más prolongadas, con mayor número de sesiones o con una progresión didáctica más compleja que permita la consolidación de procesos meta cognitivos, toma de decisiones estratégicas y transferencia a otros contextos escolares.

Asimismo, el estudio se llevó a cabo en un contexto educativo específico, lo que limita la generalización de los resultados a otras realidades socioculturales, niveles educativos o sistemas escolares. Las características institucionales, el clima escolar y la formación docente pueden desempeñar un papel determinante en la efectividad de este tipo de intervenciones, por lo que se recomienda cautela al extrapolar los hallazgos a otros contextos sin adaptaciones curriculares y pedagógicas pertinentes.

A partir de estas limitaciones, se desprenden diversas líneas futuras de investigación. En primer lugar, se recomienda la realización de estudios experimentales o ensayos controlados por clúster que incluyan grupos control y seguimientos longitudinales, con el fin de evaluar la sostenibilidad de los efectos a mediano y largo plazo. Asimismo, investigaciones futuras podrían profundizar en el análisis diferenciado por sexo, edad o nivel socioeconómico, con el propósito de identificar patrones de respuesta específicos y avanzar hacia intervenciones más equitativas y sensibles a la diversidad.

Del mismo modo, resulta pertinente explorar el impacto de modelos pedagógicos específicos de Educación Física como la educación deportiva, el aprendizaje cooperativo o la responsabilidad personal y social aisladamente o de forma combinada, para identificar qué enfoques generan mayores beneficios en dimensiones concretas de las habilidades sociales. Finalmente, futuras investigaciones podrían analizar el rol del docente como variable mediadora clave, considerando su formación pedagógica, creencias y prácticas, así como el grado de fidelidad en la implementación de los programas. En conjunto, estas líneas de investigación contribuirían a fortalecer la evidencia empírica sobre el papel de la Educación Física en el desarrollo socioemocional y a optimizar el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas a una formación integral, sostenible y contextualizada del estudiantado.

Recomendaciones para futuras investigaciones

En primer lugar, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de la transferencia de las habilidades sociales desarrolladas en Educación Física hacia otros espacios escolares y comunitarios. Aunque los resultados del presente estudio muestran mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, será fundamental incluir evaluaciones longitudinales que permitan determinar la sostenibilidad del cambio en el tiempo y su impacto en variables como convivencia escolar, participación estudiantil, resolución de conflictos y rendimiento académico. Para ello, sería conveniente integrar métodos mixtos, incorporando entrevistas, observación cualitativa y análisis de comportamientos reales



en el aula y fuera de ella, permitiendo una comprensión más profunda de cómo los estudiantes aplican las habilidades adquiridas en contextos auténticos.

En segundo lugar, futuras investigaciones deberían diseñar y evaluar intervenciones diferenciadas según grupos poblacionales específicos, considerando variables como edad, género, contexto sociocultural y características de las instituciones educativas. Los resultados mostraron que habilidades de orden superior, como la planificación, requieren tiempos más prolongados y actividades de mayor autonomía; por tanto, sería pertinente crear programas más extensos o progresivos, con estrategias diferenciadas por nivel educativo que permitan trabajar habilidades complejas de forma gradual. Asimismo, se recomienda incorporar grupos de control y análisis multinivel para comprender con mayor precisión el impacto de factores contextuales como el clima docente, la infraestructura disponible y la experiencia del profesorado en el desarrollo de habilidades sociales.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance metodológico mediante instrumentos de evaluación alternativos, como rúbricas de desempeño, heteroevaluación docente, evaluación por pares y medidas objetivas basadas en observación sistemática. Esto permitirá triangular la información y reducir la dependencia exclusiva de escalas de auto informe, fortaleciendo así la validez de las conclusiones. Además, sería pertinente explorar la integración de tecnologías educativas, tales como plataformas de retroalimentación digital, aplicaciones de autorregulación emocional o herramientas interactivas de trabajo colaborativo, para analizar su potencial como mediadores del aprendizaje socio-emocional dentro de la clase de Educación Física. Con ello, se abriría una línea innovadora de investigación orientada a comprender cómo las tecnologías pueden potenciar o dificultar el desarrollo de habilidades sociales en contextos motrices.

Conclusiones

La intervención pedagógica en Educación Física demostró ser altamente efectiva para fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes, evidenciando mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas. Las diferencias observadas entre los puntajes pre y post-test, junto con valores estadísticos robustos, confirman que un enfoque didáctico intencional centrado en el trabajo cooperativo, las actividades lúdicas y la regulación emocional constituye una estrategia educativa válida y pertinente para promover una convivencia escolar más positiva y relaciones interpersonales más saludables.

Las ganancias más importantes se presentaron en las habilidades relacionadas con los sentimientos, lo cual sugiere que las dinámicas implementadas favorecieron la identificación, expresión y regulación emocional. Sin embargo, dimensiones de mayor complejidad cognitiva, como la planificación, mostraron avances más modestos. Este contraste indica que mientras las habilidades sociales básicas y emocionales responden de manera más inmediata a estrategias cooperativas, las habilidades avanzadas requieren intervenciones más extensas, actividades de autonomía progresiva y oportunidades de transferencia a contextos menos guiados.

A pesar de los incrementos observados en todas las habilidades, las correlaciones entre dimensiones fueron débiles, lo cual no contradice los efectos logrados, sino que señala la necesidad de ampliar el enfoque evaluativo en investigaciones futuras. Este resultado sugiere que las habilidades sociales, aunque relacionadas conceptualmente, pueden desarrollarse de manera independiente según las experiencias de aprendizaje propuestas. También evidencia la importancia de incorporar evaluaciones más amplias y trianguladas que permitan identificar con mayor precisión la interacción entre dominios sociales, emocionales y cognitivos.

Finalmente, la intervención confirma el potencial transformador de la Educación Física cuando se concibe desde un enfoque integral, en el que el movimiento es un medio para el desarrollo personal, emocional y social del estudiante. Los hallazgos destacan que una EF planificada, reflexiva y orientada al fortalecimiento de competencias sociales no solo mejora la interacción entre pares, sino que contribuye a ambientes escolares más democráticos, colaborativos y emocionalmente seguros. Esto convierte a la EF en un espacio privilegiado para la formación integral y en un componente clave para promover el bienestar y la ciudadanía activa en la escuela.



Agradecimientos

A las instituciones que permitieron realizar la investigación.

Financiación

Propia de los autores.

Referencias

- Albán Pazmiño, E. J., Bernal Párraga, A. P., Suarez Cobos, C. A., Samaniego López, L. G., Ferigra Anangono, E. J., Moreira Ortega, S. L., & Moreira Velez, K. L. (2024). Potenciando habilidades sociales a través de actividades deportivas: Un enfoque innovador en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12549
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Aguilar, M., García, C., & Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos*, 41, 492–501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Burton, A. M., Cowburn, I., Thompson, F., Eisenmann, J. C., Nicholson, B., & Till, K. (2023). Associations between motor competence and physical activity, physical fitness and psychosocial characteristics in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 53, 2191–2256. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01886-1>
- Chaput, J.-P., Willumsen, J., Bull, F. C., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., ... Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: Summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Encalada Chunchu, S. D., Segovia Bermeo, A. P., Figueroa Solano, S. R., & Mejía Guachichullca, C. E. (2023). La actividad física como herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en la educación básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9176
- Escolano-Pérez, E., & Martín-Bozas, F. (2023). Actividad física en escolares: efecto sobre las funciones ejecutivas, rendimiento académico y calidad de vida. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 39(153), 114–123.
- Espinoza-Neira, C., Foncea-Donoso, M., & Maureira-Cid, F. (2024). Habilidades emocionales y autoconcepto multidimensional en estudiantes de Educación Física. *Ciencias de la Actividad Física*. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.5>
- Fu, S., Wen, P., Wu, J., Li, Z., & Zheng, Y. (2025). The effects of physical activity on social-emotional competence in primary school students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1657165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1657165>
- García-Hermoso, A., Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., Pérez-Sousa, M. A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2020). Association of physical education with improvement of health-related physical fitness and fundamental motor skills among youths: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(6), e200108. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0108>
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R., & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance in youth: A systematic review and

- meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 55(21), 1224–1234. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102447>
- Greenberg, M. T. (2023, March). Evidence for Social and Emotional Learning in Schools (Research brief). Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED630375.pdf>
- Guevara Leguía, C. F., Bernardo Santiago, G., & Bernardo Santiago, M. (2025). Habilidades sociales en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *ReHuSo*, 10(1). <https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i1.5949>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jadwiszczak, M., Wawrzyniak, S., & Pezdek, K. (2025). More than movement: A systematic review of moral and social development in adolescents' physical education. *BMC Public Health*, 25, 2076. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2>
- Laguna-Mengíbar, D., Monfort-Ripollés, P., Lis-Sancerni, R., García-Delafuente, A., Sancerni-Beitia, M. D., Tabarés-Seisdedos, R., & Monfort-Pañego, M. (2025). Aprendizaje socioemocional en Educación Física: Una revisión sistemática en Educación Secundaria. *Retos*, 63, 74–90. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.107466>
- Lin, H., Chen, H., Liu, Q., Xu, J., & Li, S. (2024). A meta-analysis of the relationship between social support and physical activity in adolescents: The mediating role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1305425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305425>
- Luque-Illanes, A., Gálvez-Casas, A., Gómez-Escribano, L., Escámez-Baños, J. C., Tárraga-Marcos, L., & Tárraga-López, P. J. (2023). ¿Mejora la actividad física el rendimiento académico en escolares? Una revisión bibliográfica. *Journal of Negative and No Positive Results*. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3277>
- Main, K., Bouton, B. D., Pendergast, D., & Whitaker, N. (2025). The importance of social and emotional skills during adolescence to promote a positive social identity. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15020258>
- Malinauskas, R., & Malinauskienė, V. (2021). Training the social-emotional skills of youth school students in PE classes: A brief research report. *Frontiers in Psychology*, 12, 741195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo. Biblioteca Digital MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf>
- Molina-Cando, M. J., Chis Ster, I., Escandón, S., Sanchez, R.-V., Rodriguez, A., Chico, M. E., ... Moncayo, A. L. (2024). Attainment of WHO physical activity recommendations by Ecuadorian children: Social and anthropometric correlates. *PLOS ONE*, 19(12), e0311165. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311165>
- Moon, J., Webster, C. A., Mulvey, K. L., Brian, A., Stodden, D. F., Egan, C. A., ... Beets, M. W. (2024). Physical activity interventions to increase children's social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis based on the CSPAP framework. *Review of Education*, 12, e3455. <https://doi.org/10.1002/rev3.3455>
- Moreno, E. M., Montero, A., & Armada-Crespo, J. M. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), e488251. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Orellano Olazábal, R. H., & Morales Yampufé, N. P. (2024). Aprendizaje basado en el movimiento para desarrollar competencias en estudiantes de educación primaria. *Revista InveCom*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10798191>
- Ramires, V. V., dos Santos, P. C., Barbosa Filho, V. C., et al. (2023). Physical education for health among school-aged children and adolescents: A scoping review of reviews. *Journal of Physical Activity and Health*. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0395>
- Rannau Garrido, J. P. (2024). Diálogo y motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Schüller, I., Wergin, V. V., & Mess, F. (2025). Strengthening social skills: Developing a social competence intervention for PE using intervention mapping—Protocol paper. *Frontiers in Psychology*, 16, 1484943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1484943>

- Sindiani, M., Brodie Schroeder, H., & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16, 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Wibowo, C., Dese, D. C., Novianti, A. T., Putra, M. A., Perdana, J. A., Wahyudi, A. N., & Razzi, F. (2025). Mejora de la forma física y las habilidades sociales mediante enfoques innovadores de aprendizaje de la Educación Física y las habilidades motrices en alumnos de primaria. *Retos*, 70, 850-858. <https://doi.org/10.47197/retos.v70.111785>
- Xavier, A., Vagos, P., Palmeira, L., Menezes, P., Patrão, B., Abreu Mendes, S., & Tavares, M. (2023). The Me and the Us of Emotions: A cluster-randomized controlled trial of a compassion-based SEL program for children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1196457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1196457>
- Yin, X., Zhang, D., Shen, Y., Wang, Y., Wang, Z., & Liu, Y. (2025). Effectiveness of school-based interventions on fundamental movement skills in children: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 25, 1522. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22696-2>
- Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons: Literature review. *Frontiers in Education*.
- Zeng, Q., Wen, P., & Guo, K. (2025). The impact of physical exercise on adolescents' social-emotional competence. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0334587>

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

Jayson Andrey Bernate
Elkin Yesid Rubiano
Isidro Augusto Villamil

jaysonbernete.doc@umecit.edu.pa
elkinrubiano.est@umecit.edu.pa
isidrovillamil.est@umecit.edu.pa

Autor/a
Autor/a
Autor/a

