

Artículo

# Habilidades Relacionales en Educación Física: construyendo ambientes de aprendizaje democráticos

## Relational Skills in Physical Education: Building Democratic Learning Environments.

María José Morales<sup>1</sup>; Bianca Polloni<sup>1</sup>; Jean Paul Rannau Garrido<sup>1,2\*</sup>

<sup>1</sup>Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile

<sup>2</sup>Universidad de Chile, Chile

\***Autor de Correspondencia:** Jean Paul Rannau Garrido, [jeanrannauga@santotomas.cl](mailto:jeanrannauga@santotomas.cl)

### CITACIÓN

Morales, M., Polloni, B. & Rannau, J. (2025). Habilidades Relacionales en Educación Física: construyendo ambientes de aprendizaje democráticos. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-15. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art42>

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 15 de Octubre, 2024  
Aceptado: 30 de Junio, 2025  
Publicado: 03 de Julio, 2025

### DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

**Resumen.** Este estudio explora el desarrollo de habilidades relacionales en la clase de Educación Física en un grupo de estudiantes de sexto básico en Chile. Se adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo, utilizando el estudio de caso y la observación participante para analizar las interacciones y dinámicas sociales durante 8 sesiones de Educación Física. Los resultados identificaron cuatro categorías clave: conciencia social, violencia física, violencia verbal y habilidades relacionales. El análisis reveló que la Educación Física es un espacio propicio para el fomento de habilidades socioemocionales, como la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, las cuales contribuyen a la creación de un ambiente de aprendizaje democrático. Sin embargo, también se observó la presencia de comportamientos conflictivos, como la violencia física y verbal, que afectan la convivencia en el aula. La investigación concluye que promover el desarrollo de habilidades relacionales en contextos escolares puede transformar positivamente la dinámica de clase y favorecer el bienestar emocional de los estudiantes, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje democrático.

**Palabras clave:** Educación Física, habilidades relacionales, aprendizaje socioemocional, convivencia escolar, educación democrática

**Abstract.** This study explores the development of relational skills in Physical Education classes among a group of sixth-grade students in Chile. A qualitative-interpretive approach was adopted, using case study and participant observation to analyze social interactions and dynamics during 8 Physical Education sessions. The results identified four key categories: social awareness, physical violence, verbal violence, and relational skills. The analysis revealed that Physical Education provides a conducive environment for fostering socio-emotional skills such as collaboration, effective communication, and conflict resolution, all of which contribute to the creation of a democratic learning environment. However, the presence of conflictive behaviours, such as physical and verbal violence were also observed, affecting classroom coexistence. The research concludes that fostering the development of relational skills in school contexts can positively transform classroom dynamics and support students' emotional well-being, contributing to a democratic learning environment.

**Keywords.** Physical Education, relational skills, socio-emotional learning, school coexistence, democratic education.

## 1. Introducción

### Contextualización y Planteamiento del Problema

La Educación Física juega un papel crucial en el desarrollo general de los estudiantes y particularmente fortalece sus habilidades relacionales (Wright et al., 2020; Olive et al, 2021). Al respecto, Herrera y Benjumea (2024) afirman que la Educación Física es una experiencia de formación que integra las dimensiones del ser humano para transformarlo en un ser social, afectivo y emocional. En cuanto aquello, las relaciones que cada subjetividad, dotada de

capacidades, disposiciones motrices y cognitivas que convergen en el cotidiano social, en el relacionar construyen un propio mundo significativo de sentidos comunes (Pazos-Couto et al., 2021). Por tanto, estas habilidades incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos (CASEL, 2019), siendo esenciales en la vida cotidiana y teniendo un impacto significativo en el bienestar socioemocional y la construcción de una sana convivencia (Goh & Connolly, 2020; Snyder & Connolly, 2022).

La interacción social es esencial para el desarrollo humano, tal como señalan Genov (2022) y Navarro-Patón et al. (2019), sin embargo, estas interacciones no son neutras: están mediadas por relaciones de poder y desigualdades estructurales que pueden reproducir o bien cuestionar las inequidades presentes en los espacios educativos (Giroux, 2025). Las habilidades socioemocionales, fundamentales en la Educación Física, se desarrollan a través de actividades grupales, juegos cooperativos y deportes de equipo, promoviendo interacción, comunicación, cooperación y resolución de conflictos (López et al., 2023; Salazar et al., 2023). Este desarrollo impacta positivamente en el bienestar emocional y mental de los estudiantes, mejorando su satisfacción personal, reduciendo el estrés y fortaleciendo su autoestima y conexiones emocionales saludables (Rabassa & Arumí, 2024).

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2024) propone que, la escuela contribuye significativamente a este desarrollo de las habilidades relaciones al ser un espacio primordial para el aprendizaje. En tanto, el currículum oculto y la convivencia escolar impactan profundamente en el aprendizaje socioemocional, ya que modelan las interacciones y el clima escolar, lo que a su vez se articula con la formación ciudadana. En tal sentido, las habilidades relacionales son parte de los principios necesarios para la creación de un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia (Zahn et al., 1986; Ministerio de Educación de Chile, 2021). En Chile, se ha manifestado un interés de la política educativa en el propósito de profundizar el desarrollo de la dimensión socioemocional (Peralta, 2023; Calderón, 2024). Sin embargo, ha surgido una preocupación creciente por el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes en las clases de EF debido a los escenarios de violencia escolar y a las tensiones vinculadas a desigualdades sociales persistentes, discriminación y exclusión que se expresan cotidianamente en las aulas (Díaz-Vargas et al., 2023; Mujica et al., 2023; Castillo-Retamal et al., 2024).

Por lo mencionado antes, converge el aprender, en tanto relacional y emocional, como un todo complejo. Les permite desarrollar competencias relacionales para la convivencia, como el trabajo en equipo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos (Monzonis & Capllonch, 2014). En tanto, es importante la labor del profesorado, que deben formar, planificar y abordar estos contenidos de manera deliberada para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, este trabajo presenta una propuesta para observar el desarrollo de la educación emocional a partir de las clases de Educación Física. En consecuencia, es fundamental investigar y comprender el estado actual del desarrollo de habilidades relacionales en los estudiantes en la clase de Educación Física. Esto implica analizar los factores que pueden estar contribuyendo a la falta de atención a estas habilidades, como la estructura curricular, la formación docente y la percepción de la importancia de las habilidades relacionales en el contexto educativo.

### **Revisión de la Literatura**

El desarrollo socioemocional se refiere al conjunto de competencias sociales y emocionales que permiten a las personas reconocer y gestionar sus emociones, desarrollar empatía, establecer relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y manejar de manera efectiva las situaciones de conflicto. Por tanto, estas habilidades son fundamentales para el bienestar y contribuyen al éxito académico y profesional, así como a la convivencia democrática y la adaptación en diferentes contextos (Santamaría-Villar et al., 2021; Muto & Galvani, 2023). Tales habilidades no emergen exclusivamente en el espacio escolar, sino que se constituyen a lo largo de las trayectorias vitales mediante lo que Steinbock (2022) denomina modos de donación emocional, es decir, experiencias vividas que configuran las emociones como formas propias de evidencia y sentido, arraigadas en vínculos interpersonales. Por consecuencia, las emociones son expresiones intersubjetivas que revelan quiénes somos y cómo nos relacionamos con otros a lo largo del tiempo. En las escuelas, son

fundamentales para el bienestar y contribuyen al éxito académico y profesional, así como a la convivencia democrática y la adaptación en diferentes contextos (Atannazio et al., 2020).

Los ambientes educativos se encuentran impregnados de intensas experiencias socioemocionales que afectan, tanto de manera positiva como negativa, el aprendizaje y el desempeño, promoviendo o alterando el crecimiento personal de estudiantes y docentes (Ricci & Santos, 2014). Por lo tanto, las habilidades relacionales no solo son esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables, sino que también desempeñan un papel crucial en el éxito académico. Sin embargo, existe una preocupación creciente en cuanto a la falta de atención y desarrollo de habilidades relacionales en los estudiantes de Educación Física (Rud et al., 2021; Toro-Arévalo, 2023).

La escuela es uno de los círculos sociales más importantes para las niñas. Pues, es ahí donde se establecen las primeras relaciones interpersonales a través de la interacción con los pares y docentes. El desarrollo de estas habilidades relacionales algunos países las incorpora en sus políticas públicas educativas. Tal es el caso de países como Finlandia, Canadá, Chile y Australia también han incorporado el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus políticas educativas. En sus sistemas educativos promueven el desarrollo de competencias como la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo dentro de sus programas escolares. Por ejemplo, Finlandia ha desarrollado un currículo basado en la educación emocional y social, mientras que en Chile el programa de "Habilidades para la Vida" se enfoca en promover la salud mental y las habilidades socioemocionales en estudiantes (UNESCO, 2008; 2016; 2021).

Por consiguiente, el desarrollo de habilidades sociales promueve competencias sociales y ciudadanas que permiten una mejor convivencia, comprensión de la realidad social y ejercicio democrático. Ahora bien, estas habilidades no se reducen al manejo individual de emociones, sino que también suponen una conciencia crítica de las condiciones en las que dichas emociones se producen y circulan. Tal como sostiene Steinbock (2022), las emociones morales revelan nuestra constitución interpersonal y su valor normativo se intensifica precisamente en contextos donde el lazo social se ve fragilizado, como ocurre ante situaciones de exclusión o vulnerabilidad. En este sentido, educar en lo socioemocional contribuye al bienestar personal y habilita a niños y niñas a sostener vínculos justos y significativos, esenciales para la vida democrática desde las primeras experiencias relacionales que ofrece la escuela.

Al mejorar sus interacciones, los estudiantes experimentan mayor satisfacción personal, reducen el estrés, mejoran su autoestima y manejan mejor los conflictos, fortaleciendo así sus conexiones emocionales saludables (Gamboa et al., 2022; Rannau, 2023). Es importante la labor del profesorado, que deben formar, planificar y abordar estos contenidos de manera deliberada para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, este trabajo presenta una propuesta para observar el desarrollo de la educación socioemocional a partir de las clases de Educación Física.

En este sentido, el planteamiento del problema se centra en comprender las habilidades relacionales en las clases de Educación Física que van a contribuir al desarrollo de un ambiente de aprendizaje democrático y su desarrollo personal. Abordar este problema es importante para asegurar que los estudiantes estén bien preparados para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad y para aprovechar al máximo su aprendizaje en Educación Física.

## **2. Método**

### **Enfoque de investigación**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo-interpretativo, que se centra en la comprensión del mundo a través de la experiencia subjetiva de los individuos y los contextos culturales en los que se desarrollan. Al respecto, Capocasale (2015) argumenta que el enfoque interpretativo es esencial para captar la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, ya que proporciona una visión rica y detallada de cómo los sujetos construyen su realidad. Este enfoque es particularmente útil en la investigación de habilidades relacionales en Educación Física, dado que busca comprender la interacción social y las dinámicas relacionales que

influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes. En su carácter comprensivo, tal enfoque postula una realidad dependiente de los significados que las personas le atribuyen (Krause, 1995). Es decir, lo que la gente hace o dice, es producto de cómo definen su mundo (Taylor & Bogdan, 1994). En tanto, busca analizar la complejidad de los fenómenos en contextos naturales y sus características a través de los procedimientos de recolección y análisis de datos.

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación se basa en el enfoque de estudio de caso, que permite una inmersión profunda en fenómenos específicos y reales. Al respecto, Stake (2013) sugiere que los estudios de caso son ideales para examinar situaciones complejas y proporcionar una comprensión detallada de las dinámicas en contextos naturales. Según Yin (2013), el estudio de caso permite explorar fenómenos contemporáneos dentro de sus contextos de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Esta investigación se centra en un caso particular: el desarrollo de habilidades relacionales en un grupo de estudiantes de sexto básico en el contexto de su experiencia en la Educación Física. Por lo tanto, estudio de caso permite capturar la riqueza y diversidad de las experiencias de los estudiantes, utilizando registros detallados como insumos para analizar cómo se desarrollan y aplican las habilidades relacionales en el aula (Erickson, 1993). La investigación cualitativa se orienta hacia la interpretación de los datos en lugar de la generalización, subrayando la importancia de entender el contexto y las experiencias individuales.

### **Participantes y técnicas de muestreo**

Los participantes constituyeron un grupo curso de sexto básico en un colegio particular subvencionado de la región metropolitana (RM) en Chile, configurado por 36 estudiantes con edades entre 11 y 12 años. La selección se basó en su participación activa en las clases de Educación Física y en la implementación de una unidad didáctica centrada en juegos deportivos y habilidades relacionales. Dicha propuesta pedagógica promovió la comunicación, la cooperación y el respeto entre los estudiantes, con el objetivo de fortalecer su desarrollo integral, tanto en el plano social como emocional, en coherencia con el proyecto educativo institucional (Arango et al., 2024). La selección de participantes se orientó a incluir una muestra representativa del grupo de estudiantes que permitiera una exploración detallada de las habilidades relacionales en un entorno educativo real.

### **Técnicas de muestreo**

Se utilizó el muestreo intencional para seleccionar a los participantes, lo que permitió identificar aquellos que eran más relevantes para los objetivos de la investigación (Ruiz, 2012). Este enfoque de muestreo se justificó por la necesidad de obtener información rica y pertinente sobre las habilidades relacionales en el contexto de la Educación Física.

### **Técnica de recolección de datos**

Se utilizó la observación participante como técnica de recolección de datos (Woods, 1987). Se realizaron observaciones sistemáticas durante 8 sesiones en el transcurso de 6 semanas, utilizando un formato estructurado para garantizar la coherencia en el registro de datos. La tabla de recolección de datos (ver Figura 1) muestra el formato utilizado para el registro de notas de campo, el cual incluye información sobre la fecha y horario de observación, características del grupo, tiempo total de observación, contexto, observaciones realizadas e información complementaria. Este instrumento permitió organizar de manera sistemática la descripción de las interacciones observadas durante las sesiones.

**Figura 1.***Formato de Registro de Notas de Campo.*

<b>Nota de Campo 1/8</b>	
<i>Fecha y horario:</i>	Miércoles 22 de noviembre 2023, de 14:00 a 15:30
<i>Características del grupo:</i>	Sexto básico A, con 36 estudiantes mixtos.
<i>Tiempo total de observación:</i>	90 minutos
<b>CONTEXTO:</b>	
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b>Información complementaria:</b>	

Fuente: Elaboración propia.

### **Técnica de análisis de datos**

El análisis de datos se basó en la metodología de teorización anclada de Paillé y Mucchielli (2012), que permite desarrollar teorías a partir de datos empíricos, sin imponer a priori categorías cerradas. Esta metodología se articula con una lógica inductiva y constructiva, centrada en la identificación de patrones y relaciones significativas emergentes desde el corpus de observaciones, pero en diálogo constante con los referentes conceptuales del marco teórico, que orientan la sensibilidad analítica del investigador (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2014).

El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas interrelacionadas. Para ello, se utilizó el software Atlas.Ti, lo que permitió organizar, codificar y visualizar de forma sistemática las observaciones registradas, a partir de una unidad hermenéutica base que integró las ocho notas de campo construidas durante el trabajo en terreno:

- a) **Codificación:** Se realizó una codificación abierta de las notas de campo, en la que se identificaron unidades de sentido, conceptos emergentes y descripciones significativas asociadas al desarrollo de habilidades relacionales. Este proceso fue guiado por una actitud de apertura analítica, aunque con una sensibilidad teórica informada por los referentes conceptuales revisados (desarrollo socioemocional, la convivencia escolar, las habilidades relacionales y su papel en la formación de una ciudadanía democrática).
- b) **Categorización:** Se agruparon los códigos en categorías más amplias, buscando conexiones y patrones recurrentes que permitieran comprender la dinámica relacional en las clases observadas.
- c) **Relación de categorías:** A partir de la integración de las categorías, en la discusión del estudio se desarrollaron vínculos analíticos fundamentados que dan cuenta de los hallazgos principales.

Lo anterior permitió establecer una comprensión situada, contextual y teóricamente fundamentada de las experiencias relacionales en el contexto de la Educación Física del grupo de personas observadas, respetando tanto la riqueza empírica de los datos como la perspectiva teórica que orienta el estudio.

### **Consideraciones éticas**

El estudio fue autorizado por la institución educativa y se llevó a cabo durante clases regulares de Educación Física. Se solicitó el consentimiento informado a las familias de los y las estudiantes, explicando los objetivos y características del estudio. Además, se obtuvo el

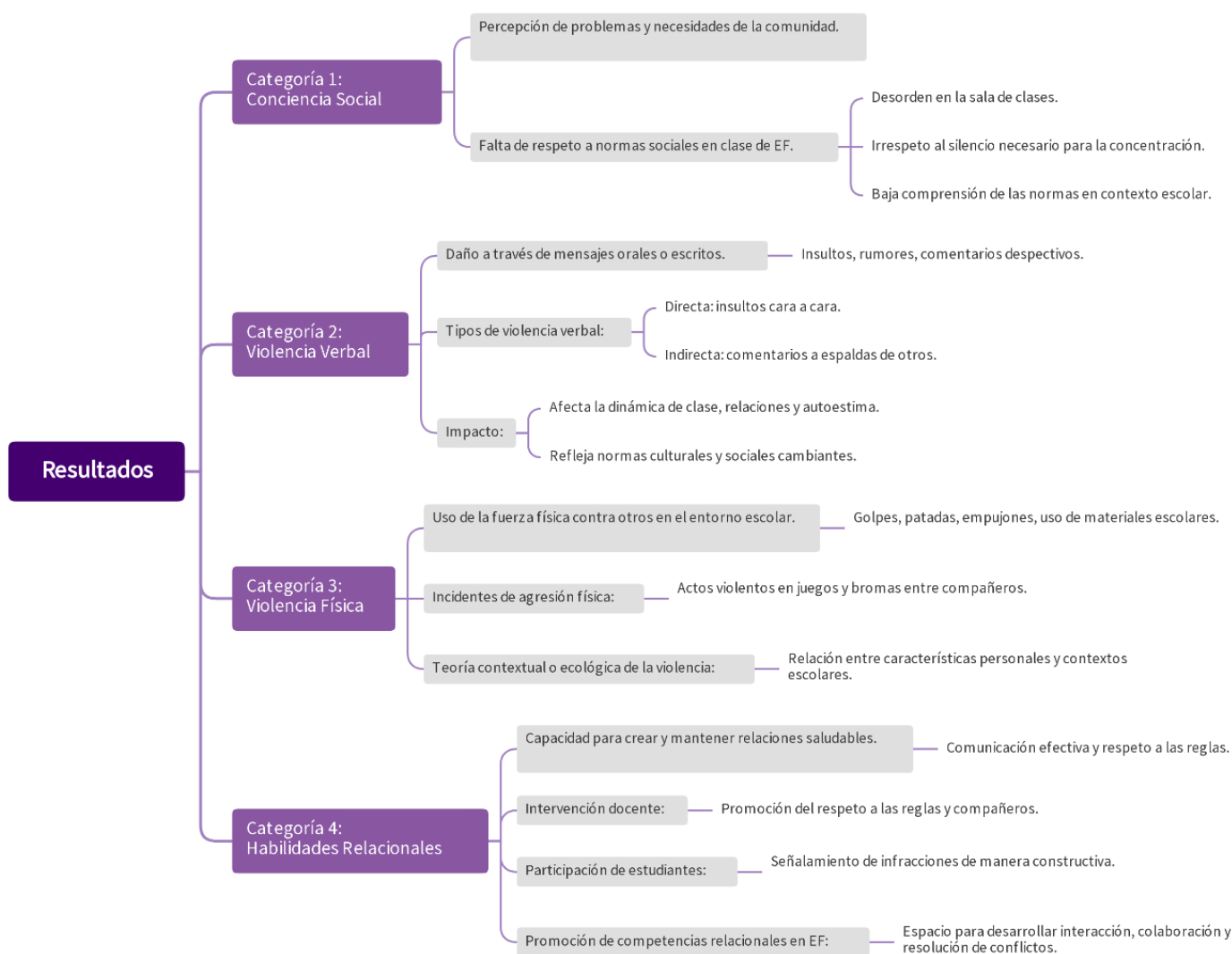
asentimiento verbal y respetuoso de niños y niñas participantes, considerando sus formas de comprensión y asegurando su participación voluntaria. Durante todo el proceso se resguardó la identidad de los estudiantes y se evitó cualquier tipo de exposición o situación que pudiera generar malestar, actuando conforme a principios éticos en investigación con niñeces.

### 3. Resultados

Los resultados del presente estudio se han organizado en cuatro categorías clave (Figura 2), que reflejan las observaciones realizadas en clases de Educación Física y las dinámicas que surgen en el entorno escolar. Estas categorías permiten analizar las interacciones sociales, el respeto por las normas, y los comportamientos que afectan la convivencia en el aula.

En primer lugar, se aborda la Conciencia Social, evidenciada en la falta de respeto al silencio y al orden de la sala. Luego, se examina la Violencia Física, manifestada en agresiones entre estudiantes durante las actividades. También se observa la Violencia Verbal, presente en insultos y comentarios despectivos que afectan la dinámica de la clase. Finalmente, se destaca el desarrollo de Habilidades Relacionales, promovidas por el profesorado para fomentar la convivencia y el respeto mutuo. Estas categorías ofrecen una visión completa de los principales factores que influyen en la conducta estudiantil en el contexto de Educación Física.

**Figura 2.**  
Resultados



Fuente: elaboración propia.

### **Categoría 1: Conciencia social**

Entendemos por conciencia social la capacidad que tenemos los seres humanos para percibir, reconocer y comprender los problemas y las necesidades que tienen las personas de nuestra comunidad (CASEL, 2019).

En el contexto de una clase de Educación Física, esta competencia se ve comprometida cuando algunos estudiantes no respetan el silencio que otros requieren para concentrarse, como se expresa en la observación: “Profe les puede pedir silencio a mis compañeros, que me falta para terminar” [OBS\_07]. Además, se evidenciaron conductas como el desorden en la sala y la interrupción constante, lo que revela una comprensión limitada de las normas que regulan la convivencia escolar.

Estas actitudes reflejan una débil percepción del aula como espacio colectivo, donde el bienestar común depende del reconocimiento mutuo. En línea con lo planteado por la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2021) y estudios recientes (Sánchez, 2024), la conciencia social es fundamental para construir relaciones justas, empáticas y democráticas en el entorno educativo.

### **Categoría 2: Violencia física**

Se refiere a la utilización de la fuerza física contra otra persona, y puede manifestarse de diferentes maneras, como se observaron en actitudes violentas golpes, patadas, empujones, agarres o incluso la utilización de distintos materiales escolares.

Se registraron incidentes de violencia física, que van desde patadas, empujones, pelotazos, hasta golpes en forma de broma. Vivir en espacios libres de violencia es importante, no solo para la convivencia democrática, sino también para el bienestar psicológico y social (Páez et al., 2011).

Se observan agresiones en los juegos de la clase en forma de broma. Estas acciones indican la existencia de actitudes violentas entre los estudiantes de una manera invasiva: “corre y le golpea la espalda a una compañera para molestarla” [OBS\_04]. En tanto, la teoría contextual o ecológica aborda la violencia entre alumnos como la interacción compleja entre las características personales de los implicados y otros factores que surgen de diferentes contextos en que se desenvuelven los alumnos (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Además, se registraron incidentes de violencia física y estas acciones indican la existencia de agresión física entre pares: “Profe, el Bruno me está quitando el balón de la mano y me está agarrando los hombros” [OBS\_06]. Estas acciones indican la existencia de agresión física entre los estudiantes. También se registra, “luego el estudiante responde lanzando el balón con molestia al otro compañero” [OBS\_02]. Según Ortega (2002), muchas víctimas son simplemente niñas o niños diferentes por tener una particularidad física o psíquica.

### **Categoría 3: Violencia verbal**

Es aquella en la que se pretende dañar a otra persona con un mensaje, frase o discurso. Estas conductas pueden afectar negativamente la dinámica de la clase, las relaciones entre compañeros y puede generar un daño irreversible en el estudiante agredido verbalmente. Se registró el siguiente episodio que declaró uno de los niños observados: “que Joaquín es muy alaraco profe” [OBS\_01]. Se ha de señalar que es una expresión negativa aquella en la que el daño se causa mediante el mensaje oral o escrito, es decir, insultos, rumores o hablar mal de alguien, ya sea estudiante o docente (Álvarez et al., 2017). La violencia verbal se manifiesta de muchas maneras en la clase de Educación Física, desde comentarios muy negativos sin considerar lo que puede significar al otro compañero: “Profesor no quiero jugar porque el Lukas me está molestando” [OBS\_05]. Existe la distinción cuando la acción se realiza a la cara, violencia verbal directa por medio del insulto o a las espaldas del compañero o compañera o del profesor o profesora, será considerada violencia verbal indirecta (Nieto et al., 2018).

Es una conducta de violencia que más se presenta en la clase de Educación Física, como son las exclamaciones agresivas. En tanto, pueden afectar negativamente las relaciones entre

compañeros: “no profe no quiero jugar con los demás solo con mis amigos” [OBS\_08]. La UNESCO (2008) considera que “el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (p.156).

Las exclamaciones agresivas se evidencian en las interacciones entre estudiantes como una forma de relación que desatiende el impacto en la autoestima del otro: “Aaaaah soy entero longi, profe! mire po” [OBS\_03]. En tanto, la autoestima se define como el sentimiento de valía personal, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás, y la importancia de su estudio radica en que los sentimientos que tiene la persona respecto a sí misma afectan de modo importante todas las áreas de su vida (Marchant et al., 2016). Los comentarios negativos inciden negativamente en la dinámica del aula, afectando el clima de convivencia y aprendizaje, lo que puede generar un daño irreversible en el estudiante agredido verbalmente: “¡Casi matamos a los tres locos! ¿Viste? Este otro sacaba terrible mal” [OBS\_05], puesto que la noción de los comportamientos aceptables e inaceptables está influida por la cultura y se transforma a medida que evolucionan los valores y normas sociales (Ayala-Carrillo, 2015).

Una de las conductas que más se observa durante la clase de Educación Física, son los comentarios despectivos hasta burlas y exclamaciones agresivas: “Porque no sabe jugar bien y por eso mejor que no le pegue al balón por malo” [OBS\_01]. Tal conducta se repite en los estudiantes, así como malas palabras, comentarios despectivos que afectan un sano desarrollo de aprendizaje: “porque soy terrible pesao” [OBS\_04]. Se constata que la presencia de violencia entre pares afecta negativamente la salud mental de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje. En tanto, la violencia verbal ha de ser entendida como fenómeno social (Salmivalli et al., 2011; Berger, 2011; Becerra et al., 2015) que involucra a agresores, víctimas y espectadores pasivos o activos (Villalobos-Parada, et al., 2016).

#### **Categoría 4: Habilidades Relacionales**

Las habilidades relacionales se refieren a nuestra capacidad de crear y mantener relaciones saludables con otras personas, comunicándonos con eficacia. Se han identificado instancias en las que el profesorado interviene para promover habilidades relacionales, explicando la importancia de respetar reglas y a sus compañeros. También se mencionan casos en los que los estudiantes señalan infracciones de manera constructiva “el profesor interviene y explica la importancia de jugar respetando las reglas y a los compañeros” [OBS\_07]. Por tal, se han identificado instancias en las que el profesor interviene para promover respetar las reglas y del juego: “profe, están haciendo trampa porque se están pasando de la mitad de cancha y no se puede entrar a la cancha contraria” [OBS\_04]. Por eso es importante comprender las habilidades relacionales en Educación Física, siendo la experiencia de los estudiantes nuestro objeto de estudio y que sus experiencias nos ayuden a contribuir al desarrollo de un ambiente de aprendizaje democrático en niños y niñas, ya que la democracia implica entre otras cosas el ejercicio de participar en una ciudadanía efectiva (Del Solar, 2002; Rannau, 2023).

También se mencionan casos en los que los estudiantes señalan infracciones en donde no se respetan las reglas como: “Profe, el equipo contrario no están tocando toda la pelota” [OBS\_08]. La Educación Física puede ser un espacio propicio para fomentar el desarrollo de estas competencias relacionales, ya que, a través de actividades grupales, juegos cooperativos y manifestaciones deportivas colectivas, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar, comunicarse, colaborar y resolver conflictos (Urta-Tobar et al., 2020).

#### **4. Discusión**

El análisis evidencia que la experiencia de la Educación Física en las niñeces se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades relacionales y emocionales, gracias a su carácter lúdico, encarnado y cooperativo. Las observaciones permiten reconocer momentos en que los estudiantes ejercen agencia al señalar infracciones o al pedir respeto por las reglas, revelando un incipiente sentido de corresponsabilidad. Este tipo de interacciones, mediadas por el juego, habilitan procesos de socialización ética, donde la convivencia se vivencia de manera situada. Así, la Educación Física se presenta como un escenario pedagógico por antonomasia del aprendizaje de la democracia cotidiana, donde la empatía, el

reconocimiento mutuo y la participación se despliegan a través de la manifestación de la motricidad.

Niños y niñas hallan en su corporeidad y motricidad las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento de su propia corporeidad como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento y sus formas de convivencia (Gamboa et al., 2022). Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de interacción, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional.

La Educación Física en la etapa infantil no solo se justifica por su aporte al desarrollo motor, al juego y a la expresión corporal, sino también por su capacidad de generar experiencias significativas de convivencia (López et al. 2023). No obstante, estas prácticas no ocurren en el vacío: están atravesadas por condiciones estructurales como la desigualdad social, la segmentación educativa y la escasez de recursos (López Pastor, 2012). Por ello, el diseño de propuestas didácticas debe considerar también las realidades materiales y simbólicas que configuran los espacios escolares como condiciones estructurantes de las intenciones pedagógicas.

Lejos de concebirse como una disrupción a erradicar, el conflicto en la clase de Educación Física se manifiesta como una experiencia pedagógica potente, que revela tensiones en las relaciones sociales y normativas entre estudiantes. Las manifestaciones de violencia física y verbal, que van desde empujones hasta comentarios humillantes, dan cuenta de la necesidad de promover una cultura de resolución dialógica, en la que el error o la falta se resignifique como oportunidad formativa. La intervención del profesorado en estas situaciones permite construir puentes hacia la deliberación colectiva y la empatía, elementos centrales para el desarrollo de una subjetividad moral democrática. La Educación Física, por tanto, no solo debe contener la violencia, sino que puede y debe ser un espacio que la comprenda en su dimensión relacional y la transforme pedagógicamente.

Desde esta perspectiva, promover la ciudadanía y el aprendizaje democrático implica más que inculcar normas o resolver conflictos. Requiere garantizar condiciones mínimas para que todas las niñas puedan participar en igualdad de oportunidades. Pero en contextos marcados por exclusión o precariedad, ¿es factible esperar consensos duraderos o una participación equitativa? El conflicto, lejos de ser un problema para erradicar, forma parte de la experiencia democrática y puede ser una oportunidad auténtica cuando se reconoce la condición ética y relacional de la motricidad como manifestación de la experiencia (Toro y Moreno, 2021). Por ello, no se trata de responsabilizar individualmente al profesorado desde una perspectiva instrumental, sino de reconocer que sus decisiones están condicionadas por un entramado estructural que influye en lo que se enseña, cómo se enseña y para quién.

Las habilidades relacionales dinamizadas en la experiencia de la Educación Física promueven la participación y el empoderamiento de los estudiantes en la toma de decisiones en el entorno escolar. En tal experiencia, el aprendizaje democrático implica permitir a niños y niñas tomar decisiones sobre su propia experiencia, establecer formas de relación, reglas y normas de juego, y resolver problemas de manera conjunta mediante el juego y el diálogo (Rannau, 2024). Este tipo de participación activa permite la expresión de emociones morales, entendidas como aquellas experiencias afectivas que emergen en el vínculo interpersonal y que tienen una estructura propia e irreductible a la mera racionalidad o sensibilidad, según la propuesta fenomenológica de Steinbock (2022). En consecuencia, el juego y la deliberación en Educación Física pueden constituirse como espacios privilegiados para el cultivo de una subjetividad moral y democrática, donde los niños y niñas viven sus relaciones desde el reconocimiento del otro como persona.

Los conflictos son inherentes a la naturaleza de las relaciones humanas y pueden originarse en cualquier proceso de convivencia, especialmente en el ámbito escolar, donde constituyen parte del aprendizaje social cotidiano (Bickmore, 2011). En el caso de las niñas, estos conflictos no solo expresan tensiones propias del desarrollo socioemocional, sino que

también constituyen oportunidades pedagógicas para fomentar la convivencia democrática desde edades tempranas. En este sentido, experiencias como las descritas por Villalón-Gálvez et al. (2025), basadas en la propuesta de “curricularización del conflicto”, muestran cómo abordar constructivamente situaciones de disputa entre estudiantes puede fortalecer habilidades de diálogo, respeto y justicia en el aula. Por este motivo, el compromiso consta en abordar la emergencia del conflicto desde el ámbito educativo con objeto de minimizar los aspectos negativos de estos y favorecer el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes (Buchs et al., 2004; Cebolla-Baldoví & García-Raga, 2021; López & Deschappelles, 2023).

Asimismo, más que solo minimizar los aspectos negativos del conflicto, se requiere una comprensión más profunda de su dimensión formativa. En efecto, los conflictos son parte constitutiva de las relaciones humanas y, por tanto, una oportunidad para la concientización sobre las condiciones que producen y sostienen determinadas afectividades y desigualdades en el espacio escolar. La Educación Física hace posible, desde su especial capacidad de interacción, influir de una manera significativa en el comportamiento del alumnado. Por lo tanto, promover habilidades relacionales en juegos cooperativos y el autoconocimiento puede reducir o mitigar actos de violencia en la clase de Educación Física (Souza de Carvalho et al., 2024), lo que conlleva a reforzar las estrategias didácticas que orientarán a este grupo de estudiantes observados (Castillo-Retamal et al., 2024).

Se puede generar empatía y, por ende, un clima de respeto y ayuda mutua. A través de la práctica de experiencias motrices, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros, lo que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración. Así, el respeto mutuo, la responsabilidad compartida, la confianza y la humildad se configuran como experiencias emocionales interpersonales (Steinbock, 2022) que orientan la convivencia en el aula, abriendo la posibilidad de comprender al otro desde una perspectiva ética y experiencial (Rannau, 2023; Toro-Arévalo et al., 2023; Vallega, 2023). Durante estas experiencias, niños y niñas aprenden a comunicarse efectivamente, a escuchar las ideas y necesidades del otro, a resolver conflictos y a actuar de manera solidaria. Además, se promueve el respeto mutuo y la empatía como valores fundamentales para establecer relaciones saludables y constructivas.

Aun cuando se identifican potencialidades transformadoras en la Educación Física, estas se ven tensionadas por condiciones estructurantes que atraviesan la práctica docente. Las dificultades en el reconocimiento de normas de convivencia y en el desarrollo de la conciencia social se ven acentuadas por condiciones socioculturales estructurales. Estos factores influyen directamente en los modos de enseñar y aprender, limitando las posibilidades de participación equitativa entre los estudiantes. La violencia observada no puede explicarse únicamente desde el comportamiento individual, sino como síntoma de un entramado social más amplio que requiere ser considerado críticamente desde la política educativa y todos quienes constituimos la comunidad que acoge cada experiencia en la Educación Física. La clase de Educación Física, entonces, no está exenta de estos condicionantes, y su potencial democrático y relacional dependerá, en parte, de cuánto se reconozcan y se enfrenten dichas estructuras desde una pedagogía situada y comprometida.

## 5. Conclusión

A partir de la observación de ocho sesiones, se constató que las habilidades relacionales —como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la gestión emocional y la resolución de conflictos— emergen tanto en momentos espontáneos como en situaciones deliberadamente promovidas por el profesorado. Estas habilidades, cuando son intencionadas pedagógicamente, fortalecen los vínculos entre estudiantes, mejoran el clima escolar y habilitan prácticas participativas que refuerzan la formación ciudadana democrática desde edades tempranas.

El análisis realizado a partir de la observación participante en clases de Educación Física permitió identificar tres hallazgos centrales. Primero, la Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades relacionales, al habilitar experiencias encarnadas y cooperativas que favorecen la empatía, el respeto y la participación. Segundo, los conflictos, tanto físicos como verbales, emergen como expresión de tensiones convivenciales que, lejos de ser eliminadas, pueden resignificarse pedagógicamente como oportunidades de aprendizaje democrático. Tercero, las manifestaciones de violencia y la dificultad para establecer normas compartidas no pueden entenderse de forma aislada ni

atribuirse exclusivamente a características individuales del alumnado. Tal como plantea la teoría contextual o ecológica, estas conductas son el resultado de una interacción compleja entre factores personales y condiciones estructurales.

La investigación destaca la importancia de las habilidades relacionales en la clase de Educación Física, subrayando su papel esencial en la creación de un ambiente de aprendizaje democrático. Las observaciones realizadas revelan la complejidad de las interacciones sociales, y sugieren que un enfoque pedagógico que priorice la enseñanza de estas habilidades puede mejorar significativamente la dinámica de clase y el bienestar

Las habilidades relacionales desempeñan un papel fundamental en la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos, ya que posibilitan la vivencia y expresión de emociones morales, facilitan la resolución constructiva de conflictos, promueven el ejercicio de liderazgos positivos en los grupos y fortalecen la defensa de los derechos de los demás. Tales experiencias de aprendizaje fomentan la colaboración, como juegos de equipo y actividades que requieren la participación conjunta de todas y todos, porque pueden dinamizar el desarrollo de habilidades relacionales. Sin embargo, aquellas que fomentan la competitividad excesiva pueden obstaculizar el progreso en estas habilidades.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tiempo acotado de observación, restringido a ocho sesiones durante un periodo de seis semanas, lo cual limitó la posibilidad de identificar transformaciones a largo plazo en las dinámicas relacionales del grupo. Además, el análisis se basó exclusivamente en la perspectiva de las personas adultas que observaron, registraron e interpretaron la experiencia, sin incluir entrevistas o voces directas de los estudiantes, lo que podría complementarse en investigaciones futuras para enriquecer el enfoque interpretativo.

Este estudio abre diversas posibilidades para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas. En términos investigativos, se sugiere ampliar el trabajo de campo a distintos niveles educativos y tipos de establecimientos, integrando metodologías participativas que incluyan la voz de niñas y niños en primera persona. En el plano pedagógico, se proyecta la necesidad de incorporar de forma explícita la estimulación de habilidades relacionales en los programas de formación docente en Educación Física, así como en el diseño de unidades didácticas que promuevan ambientes de convivencia democrática. Del mismo modo, urge avanzar en políticas educativas que aborden las condiciones estructurales que dificultan la equidad en la participación y el desarrollo integral de las niñas.

## Referencias

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. & Núñez, J. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 50, 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Arango, P. A., Orjuela, C. H., Buitrago, A. F., & Lesmes, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS - Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5/1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G., & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191, 104171. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Ayala-Carrillo, M. (2015). *Violencia escolar: un problema complejo*. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Becerra, S., Muñoz, F., & Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: Unresolved challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030>
- Berger, C. (2011). Violencia Escolar. *Psykhé*, 20(2), 02-05.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making, and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44. National Council for the Social Studies.
- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65), 20-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>

- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M. & Butera, F. (2011), Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 135-146. <https://doi.org/10.1348/000709910X504799>
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia*, 37, 1-17. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo, & R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Contexto.
- Castillo-Retamal, F., Flores-Ferro, E., González-Valencia, C., Matus-Castillo, C., Maureira-Cid, F., Cárcamo-Oyarzún, J., Gamboa-Jiménez, R., Pacheco-Carillo, J., & Merellano-Navarro, E. (2024). *Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica*. *Retos*, 51, 123-134. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101507>
- CASEL (2019). *SEL 3 Signature Practices Playbook: A Tool that Supports Systemic SEL*. <https://casel.org/sel-3-signature-practices/>
- Cebolla-Baldoví, R. & García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión. *Retos*, 42, 384–395. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Del Solar, S. (2002). *Necesidad del reconocimiento de la diversidad*. Documento Valoras UC
- Díaz-Vargas, C., Tapia-Figueroa, A., Valdebenito-Villalobos, J., Gutiérrez-Echavarría, M. A., Acuña-Zuñiga, C. C., Parra, J., Arias, A. M., Castro-Durán, L., Chávez-Castillo, Y., Cristi-Montero, C., Zapata-Lamana, R., Parra-Rizo, M. A., & Cigarroa, I. (2023). Academic performance according to school coexistence indices in students from public schools in the south of Chile. *Behavioral Sciences*, 13(2), 154. <https://doi.org/10.3390/bs13020154>
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En A. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo, & F. J. García Castaño (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 315-354). Trotta.
- Gamboa, R., Soto, P. y Jiménez, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Genov, N. (2022). *The paradigm of social interaction*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2025). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition (New ed.)*. Bloomsbury Academic.
- Goh, T. L., & Connolly, M. (2020). Efficacy of school-based SEL programs: Aligning with health and physical education standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 16-19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1739430>
- Herrera, D. & Benjumea, M. (2024). La sociomotricidad: Un inagotable potencial formativo de humanidad, en, para y desde escenarios educativos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 58, 1074-1088. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106574>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- López Pastor, V. M. (2012). *Physical Education Didactics, Inequalities and Social Transformation*. *Estudios pedagógicos*, 38(especial), 155–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>
- López, M., Arrieta-Rivero, S. & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25–34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- López, L. & Deschappelles, M. (2023). Mediación de conflictos en la clase de Educación Física: Por qué y para qué. *Ciencia y Deporte*, 8(1), e4241. <https://doi.org/10.34982/2223.1773.2023.V8.No1.009>
- Marchant O., T., Haeussler P. de A., I. M., & Torretti H., A. (2016). *TAE: Test de Autoestima del Escolar*. Ediciones UC.

- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030*. Unidad de Inclusión y Participación, División de Educación General.
- Monzonis Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos*, 25, 180–185. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34509>
- Mujica, F., Gajardo, P., Osorio, A. & Salas, C. (2023). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos*, 49, 225–230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97615>
- Muto, J. H. D., & Galvani, M. D. (2023). Teaching socio-emotional skills in school: A literature review. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023156. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17935>
- Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., Díaz-Liz, C., & Gili-Roig, C. (2019). Análisis de las preferencias de interacción social en educación física del alumnado gallego en función de la edad, género y etapa educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 160-165. <http://hdl.handle.net/10347/20996>
- Nieto, B., Portela, I., López, E., & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14. <https://doi.org/10.30552/eji-hpe.v8i1.221>
- Olive, C., Gaudreault, K. L., & Lucero, A. (2021). Strategies for Implementing Social-Emotional Learning in Adapted Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 63-69. <https://doi.org/10.1177/00400599211046279>
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 93-113.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Páez, D., Martín Beristain, C., González Castro, J. L., Basabe Barañano, N., & de Rivera, J. (Eds.). (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo una cultura de paz*. Fundamentos.
- Pazos-Couto, J. M., Toro Arévalo, S., Luhrs Middleton, O., & Hidalgo Kawada, F. (2021). Eco-motricity: An epistemic turn to rethinking physical education in Chile. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(1), 97-111. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.09>
- Peralta, M. (2023). Revisão do desenvolvimento dos currículos nacionais oficiais para a Primeira Infância na América Latina e suas relações com as políticas públicas. *ETD - Educação Temática Digital*, 25(00), e023070. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8672748>
- Rabassa, J. & Arumí, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. *Retos*, 53, 489–507. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Rannau, J.P. (2023). *Educación Física para una Ciudadanía Activa y Democrática*. Ril Editores.
- Rannau, J.P. (2024). Diálogo y motricidad: Fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 161–186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Ricci, T. F., & Santos Cruz, J. A. (2021). O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 32(00), e021003. <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.9116>
- Rudd, J. R., Woods, C., Correia, V., Seifert, L., & Davids, K. (2021). An ecological dynamics conceptualisation of physical ‘education’: Where we have been and where we could go next. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1886271>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salazar, D. E., Silva, M. S., Giraldo, R. B., & Ortiz, G. A. (2023). *Juego cooperativo, dispositivo de formación para la paz y la convivencia*. *Boletín Redipe*, 12(10), 117-123. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2031>

- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sánchez, P. A. (2024). *Sin miedo en la escuela: Prevención de la violencia contra la niñez en entornos educativos. Informe diagnóstico Chile. Resumen ejecutivo*. Nodo Latinoamericano de Prevención de Violencia Contra la Niñez en la Escuela.
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology, 12*, 659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Snyder, S. L. & Connolly, M. (2022). A how-to for pairing Standard 1 NHES-infused performance indicators with NHES skills and CASEL Competencies: Planning for the skills-based health/SEL education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 93*(3), 7-12. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.2022042>
- Souza de Carvalho, R., Carreño-Romero, C., Castro-Ruiz, J., Celis-Leiva, P., Cifuentes-González, D., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2024). Violencia escolar y desempeño docente: la clase de educación física como estrategia de prevención. *Retos, 60*, 96–102. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106255>
- Stake, R. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steinbock, A. J. (2022). *Emociones morales: El clamor de la evidencia desde el corazón*. Herder Editorial.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toro, S. y Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte, 23*, 199–217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Toro-Arévalo, S., Luhrs-Middleton, O., Rosales-Ojeda, J., Moreno-Doña, A., & Peña-Troncoso, S. (2023). Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional. *Estudios Pedagógicos, XLIX*(Número Especial), 189-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300189>
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- Urra-Tobar, B. A., Reyno-Freundt, A., Fehrenberg-Gaete, M. J., & Muñoz-Lara, M. (2020). Teachers' educational standards and skills associated with physical education teacher's role perception in Chilean students. *Retos, 37*, 362–369. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72781>
- Vallega, A. (2023). *Hacia un pensamiento filosófico desde las motricidades relacionales*. *Estudios Pedagógicos, 49*(especial), 247–261. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300247>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M., & Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhé (Santiago), 25*(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Villalón-Gálvez, G., Toledo-Jofré, M. I., & Zamorano-Vargas, A. (2023). Learning to teach about conflicts: An experiential account of the training of future elementary teachers in Chile. En K. Bickmore (Ed.), *Constructive conflict pedagogies for building democratic peace: Teaching strategies from around the world* (pp. 201–217). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350412019.ch-012>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2020). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32(1), 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Zahn, G. L., Kagan, S., & Widaman, K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24(4), 351-362. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(86\)90023-3](https://doi.org/10.1016/0022-4405(86)90023-3)