

Regulación de las emociones básicas mediante las clases de Educación Física en escolares

Regulation of basic emotions through physical education classes in schoolchildren

Valeria Leonor Icaza Samaniego, Zoila Guillermina Torres Palchisaca

Resumen

La Educación Física (EF) es una asignatura obligatoria en el currículo ecuatoriano; sin embargo, su ausencia en el horario escolar es una realidad latente, por lo mencionado, se busca identificar la forma de regulación de las emociones básicas provocadas por la clase de educación física en escolares de 10 a 12 años de la escuela Nicolás Sojos de Cuenca. Para ello, se ha realizado un estudio experimental entre dos grupos; aquellos que tuvieron educación física por 84 días y otro grupo que durante el mismo lapso de tiempo no; la investigación responde a un enfoque cuantitativo, de corte trasversal, en donde el muestreo fue a conveniencia. Se usó el cuestionario Conociendo mis emociones y el análisis estadístico de gráficos descriptivos y la tabla paramétrica de t de Student. Los resultados revelan diferencias significativas entre ambas muestras especialmente en dimensiones como socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad/optimismo y estado de ánimo general. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de mantener la EF en el horario escolar como componente clave para bienestar emocional e integral del estudiante.

Palabras clave: Educación Física; Regulación; Emociones Básicas; Estado Emocional; Competencias Emocionales.

Valeria Leonor Icaza Samaniego

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | valeria.icaza@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5234-3898>

Zoila Guillermina Torres Palchisaca

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | ztorresp@ucacue.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3078-6465>

<http://doi.org/10.46652/resistances.v6i12.212>
ISSN 2737-6222
Vol. 6 No. 12 julio-diciembre 2025, e250212
Quito, Ecuador

Enviado: febrero, 19, 2025
Aceptado: abril, 21, 2025
Publicado: mayo, 29, 2025
Publicación Continua

Abstract

Physical Education (PE) is a compulsory subject in the Ecuadorian curriculum; however, its absence from the school schedule is a latent reality. Based on this situation, the aim is to identify how basic emotions are regulated as a result of physical education classes in schoolchildren aged 10 to 12 at Nicolás Sojos School in Cuenca. To this end, an experimental study was conducted with two groups: one that received physical education for 84 days and another that did not during the same period. The research follows a quantitative, cross-sectional approach, using convenience sampling. The questionnaire Knowing My Emotions was used, along with statistical analysis through descriptive graphs and the parametric Student's t-test. The results reveal significant differences between the two samples, especially in dimensions such as socialization, self-esteem, problem-solving, happiness/optimism, and general mood. These findings reinforce the need to maintain PE in the school schedule as a key component for students' emotional and overall well-being.

Keywords: Physical Education; Regulation; Basic Emotions; Emotional State; Emotional Competencies.

Introducción

La educación regular de acuerdo al diseño curricular para el nivel de Educación General Básica (EGB) nacional vigente indica como asignatura obligatoria la educación física (EF) y dentro del subnivel de básica media contemplan dos horas a la semana dentro del horario de clases. Para orientar el análisis hacia la temática planteada, resulta fundamental identificar la relación existente entre la Educación Física y los estudiantes., encaminados dentro del desarrollo integral, a la parte emocional conocida actualmente como inteligencia emocional (Ministerio de Educación, 2021).

Tal como señalan Fredrickson (1998) y Goleman (1995), entre los múltiples aspectos que configuran la existencia humana, las emociones que ante el ámbito científico se describen como inteligencia emocional (IE) han adquirido notable relevancia en las últimas tres décadas en campos como la educación, la salud e incluso el ámbito laboral. En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre lo que ocurre en el aula cuando se prescinde de una asignatura que despierta tanto interés en los estudiantes como lo es la Educación Física. No cabe duda de que las emociones humanas han sido objeto de atención en la comunidad científica desde inicios del siglo XX, y que el desarrollo del constructo de la inteligencia emocional ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años (Sánchez y Robles, 2018).

A partir de lo expuesto y considerando el desarrollo actual de estas ideas, se evidencia que los avances científicos y la práctica continua han contribuido significativamente al desarrollo integral del estudiantado, destacando los efectos positivos que esto genera. Del mismo modo, se ha identificado que la ausencia de tales prácticas, como en el caso de la Educación Física, puede estar vinculada con alteraciones en el bienestar emocional. En este contexto, cobra relevancia el presente estudio, que, sustentado en evidencia científica, plantea que la ausencia de la clase de Educación Física del horario escolar regular puede impactar negativamente en el estado emocional de los niños en edad escolar (Maureira et al., 2023).

Es importante destacar la influencia significativa y la estrecha relación que se establece cuando la jornada completa de clases de Educación Física se desarrolla con regularidad. Esta práctica genera manifestaciones en distintos niveles: físico, biológico y, de manera especial, en el afectivo, todos ellos orientados al desarrollo integral del estudiante y respaldados por la literatura científica. En este sentido, el presente estudio se fundamenta en múltiples investigaciones que demuestran que la implementación sistemática de la Educación Física actúa como un factor clave en el desarrollo del alumnado a lo largo de su trayectoria escolar. Además, contribuye de manera efectiva al fortalecimiento emocional del escolar, desempeñando un papel preventivo frente a diversas enfermedades que afectan la salud en todas sus dimensiones. Por tanto, mediante el trabajo físico constante, se favorece la regulación de las respuestas humanas, mejorando especialmente el estado de ánimo del estudiante y su disposición para reincorporarse a las actividades académicas en el aula (Palomino, 2020).

En los últimos años un espacio de gran análisis y debate ha dado como resultado el tema de las emociones que representan una de las expresiones más significativas de la vida en su máxima expresión y esencia; pues actúan como un mecanismo esencial para regular la existencia, siendo claramente identificables e incluso merecedoras de un análisis profundo, ya que la vida, en todas sus manifestaciones, está impregnada de emociones, debido a que estas permiten mantenerse en alerta y preparados para enfrentar diversas situaciones; se puede evidenciar que todos los seres vivos cuentan con este sistema reactivo y, en el caso de los humanos, al igual que en otras especies animales, la experiencia vital se desarrolla dentro de un continuo emocional que determina la base de nuestras acciones (Lagardera y Lavega, 2011).

El desarrollo del ser humano atraviesa distintas etapas que marcan su vida, y la educación es un pilar fundamental en este proceso, así dentro del sistema educativo, donde el niño es el principal protagonista, es imposible concebir la enseñanza sin considerar el papel de las emociones; que no solo forman parte de su experiencia escolar, sino que también influyen de manera decisiva en su proceso de aprendizaje, puesto que, el estado emocional condiciona su disposición para asimilar los conocimientos y experiencias que el entorno educativo le proporciona (Cabello, 2024).

Desde esta perspectiva, y considerando el origen etimológico del término, según lo señalado por Lagardera (1999), el verbo “educar” proviene del latín *educare*, vinculado a *ducere* (conducir) y *educere* (sacar o extraer). En este sentido, la educación se concibe como un proceso complejo e integral que involucra el desarrollo global del individuo, en el cual intervienen diversos estímulos provenientes del entorno. Así, educar no debe entenderse como un simple acto de adiestramiento, sino como la estimulación adecuada de las capacidades motrices y corporales del ser humano en proceso de formación, de forma que estas contribuyan significativamente a su desarrollo personal y a su adaptación en el ámbito social. Esto se logra a través de múltiples experiencias pedagógicas vividas durante la etapa escolar, ya sean de carácter lúdico, expresivo o deportivo (Pellicer et al., 2021).

Por otro lado, el término *física* se relaciona con aquello que pertenece al mundo real, es decir, todo lo que resulta perceptible y tangible, especialmente en lo referente al cuerpo humano. En este contexto, el concepto *physis* alude a un principio natural, integral y esencial que sustenta nuestra existencia. Este se manifiesta en diferentes dimensiones: la *psyche*, entendida como la parte intangible que impulsa al cuerpo, dotándolo de la capacidad de sentir y pensar; y el *soma*, que representa la dimensión corporal visible, aquella que puede ser observada, tocada y movilizada (Rielo, 2023).

La educación del siglo XXI debe orientarse hacia la formación integral del estudiante como ser humano, y para ello, dos elementos clave son la motivación y la inteligencia emocional. En este contexto, la Educación Física adquiere un papel fundamental, dado su enfoque holístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta asignatura, a través de sus diversas dimensiones, ofrece un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que favorecen una formación integral, incluyendo el desarrollo emocional, el cual resulta esencial en la vida de toda persona, y especialmente en la del educando. Diversos autores coinciden en que el propósito de la educación va más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos; su objetivo debe ser preparar al individuo para afrontar el futuro y alcanzar el bienestar personal. En esta línea, se ha evidenciado que el fortalecimiento de la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo contribuye significativamente al bienestar psicológico del alumnado, siendo uno de los indicadores más utilizados en el contexto de la Educación Física la satisfacción con la vida (Suero et al., 2019).

Con esta dirección la escuela es el lugar idóneo para el desarrollo de la IE, ya que es allí donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, aquí es donde cumplen una rutina, a través de su horario escolar que lo llevan a diario, donde se relejan cada una de las asignaturas distribuidas a lo largo de la semana; esto permite generar múltiples escenarios formativos, consolidando a la escuela como un agente clave en el desarrollo integral del individuo. para influir en el desarrollo emocional del escolar, y siendo una de las situaciones comunes que no siempre se cumple esa rutina; puesto que por diversas razones existe una ausencia en una de las asignaturas que cada estudiante por lo general espera con ansias como es la hora de educación física según el horario escolar habitual afecta directamente en el desarrollo del educando principalmente en el estado emocional de los niños escolares, modificando su IE (Jamba et al., 2021).

La inteligencia emocional ha demostrado ser un factor clave tanto en el rendimiento como en el bienestar de las personas en diversos ámbitos, con especial énfasis en el contexto educativo. Desde la perspectiva del estudio de las emociones, y siguiendo los planteamientos de Gardner (1995), comprender los aspectos internos de un individuo implica acceder a su mundo emocional y reconocer la variedad de sentimientos que experimenta. Esta comprensión también abarca la capacidad de identificar y distinguir entre diferentes emociones, nombrarlas adecuadamente y emplearlas como herramienta para interpretar y regular la propia conducta (Pérez, 2022).

Para ello, según las investigaciones, se puede adoptar la definición propuesta por Bisquerra (2011), quien afirma que “las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una alteración que facilita una respuesta organizada. Generalmente, las emociones surgen como respuesta a un evento externo o interno” (p. 8). Además, otras investigaciones sugieren que las emociones también pueden ser entendidas de manera global, como una combinación de atributos relacionados con la personalidad, los cuales parecen estar vinculados con las competencias necesarias para el éxito académico del estudiante (Torres y Buñuel, 2019).

Bajo este contexto, existen diversas perspectivas sobre la clasificación de las emociones básicas; sin embargo, se ha adoptado una propuesta que agrupa estas emociones en tres categorías: la primera incluye las emociones positivas, como la alegría, el humor, el amor y la felicidad; la segunda abarca las emociones negativas, tales como el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, el rechazo y la vergüenza; y la tercera se refiere a las emociones neutras o ambiguas, como la sorpresa, la esperanza y la compasión. A continuación, se abordará el impacto central de cada una de estas emociones en función de los efectos, tanto negativos como positivos, que se experimentan durante las clases de Educación Física (Burgués et al., 2013).

Tabla 1. Emociones en función de la clase de educación física

Emociones positivas	Alegría	Disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio
	Humor	Inspira alegría y mueve a la risa durante el juego.
	Amor	Desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
	Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego.
Emociones negativas	Miedo	Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
	Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
	Ira	Sentir una ofensa contra mí o mi equipo durante el juego.
	Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego.
	Rechazo	No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego.
Emociones Neutras	Vergüenza	Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz
	Sorpresa	Reacción a alguna situación de juego imprevista
	Esperanza	Confiar en que ocurrirá o se logrará el objetivo de juego que se desea alcanzar.
	Compasión	Sentirse afectado por el sufrimiento de otro participante en el juego y sentir el deseo de querer ayudarlo.

Fuente: Burgués et al. (2013).

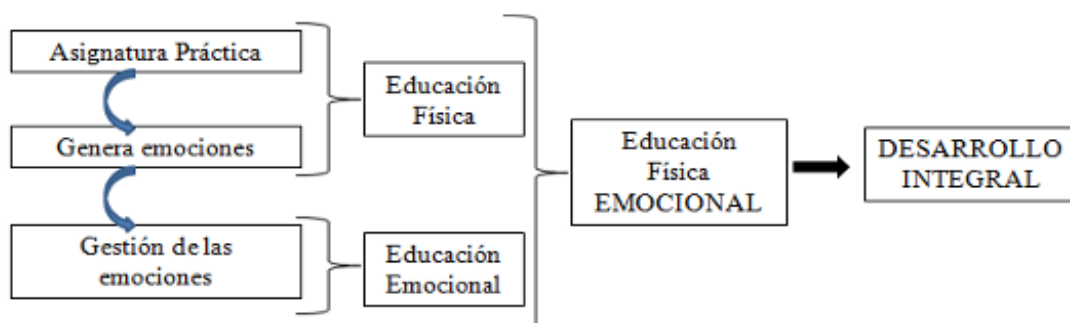
De acuerdo con lo mencionado anteriormente, autores como el psicólogo estadounidense Goleman (2015), destacan la importancia de integrar el aprendizaje de habilidades personales y sociales en el currículo educativo. Diversos estudios han evidenciado que los niños que desarrollan estas habilidades emocionales y sociales experimentan una mayor felicidad, mayor autoconfianza

y una mejor competencia en su rol como estudiantes, miembros de la familia, amigos y futuros trabajadores. Además, presentan una menor propensión al consumo de drogas, alcohol, depresión y conductas violentas. En este contexto de la relación entre el estrés y la escuela, la Educación Física emerge como una asignatura clave, sobresaliendo sobre otras áreas en cuanto a su capacidad para abordar el aprendizaje social y emocional. Esto se debe a la conexión existente entre la actividad física y el bienestar emocional, así como al reconocimiento de las fuentes de estrés en los estudiantes durante las clases de Educación Física. La actividad motriz juega un papel crucial en la transmisión de emociones y sentimientos, promoviendo un contacto personal más humanizado, todo ello favorecido por la flexibilidad espacial que permite la asignatura para implementar el currículo (Ruiz et al., 2013).

Es interesante partir de esta afirmación que realiza Hammeleck (1976), que menciona que *“La Educación es mucho más que Educación Física, pero es muy poco sin ella”*, bien se puede aseverar que la Educación Física es una actividad pedagógica que contribuye de manera integral al desarrollo del individuo, permitiéndole aprender a través de experiencias situadas en su contexto. Como disciplina educativa, brinda a los estudiantes la oportunidad de vivir un continuo intercambio de emociones y sensaciones, favoreciendo así su capacidad de adaptación, proyección e interiorización (Rielo, 2023).

Es importante indicar que las oportunidades que el área de EF brinda son amplias para fomentar la interacción social y afectiva, tanto entre los estudiantes como con el docente, superando en este aspecto a muchas otras asignaturas. Su potencial es significativo en el desarrollo de competencias y habilidades emocionales, como la autorregulación de emociones y sentimientos, así como la mejora de las habilidades sociales, que se ofrecen durante las clases, generan escenarios que permiten a los alumnos poner en práctica sus capacidades para relacionarse y experimentar una variedad de emociones y sentimientos (Cestero y Otín, 2019).

Figura 1. La educación emocional y la educación física



Fuente: Pellicer (2017).

En el ámbito educativo, el aprendizaje de los conocimientos académicos es más efectivo cuando en este contexto, la competencia motriz desarrollada en esta área está estrechamente vinculada con las emociones en el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones (Luis-de Cos et al., 2019). Por otro lado, Zamorano et al. (2018), afirman que la Educación Física está directamente relacionada con los componentes de la inteligencia emocional, ya que la empatía, el control emocional, la automotivación y las habilidades sociales son aspectos fundamentales que se manifiestan tanto en la práctica deportiva competitiva como en la educativa. Asimismo, Ruiz et al. (2013), destacan que los programas de Educación Física pueden desempeñar un papel crucial en el desarrollo de la inteligencia social y ciudadana de los estudiantes, con programas diseñados intencionadamente que logran resultados positivos en términos emocionales.

Además, en el ámbito deportivo, varios autores (Rushall, 1978; Scanlan, 1984; Hackfort y Schwenkmezger, 1989; Pons y García-Merita, 1994; Chapado y Díaz, 2005; Martens, 1977), han abordado el concepto de ansiedad competitiva, un rasgo emocional específico relacionado con la competición. En este sentido, Lazarus y Folkman (1986), desarrollaron un modelo cognitivo que explora este tipo de estrés. A su vez, Landers y Boutcher (1991), propusieron un modelo que vincula el nivel de activación, la ansiedad y el rendimiento deportivo, proporcionando una mejor comprensión de la respuesta emocional, el comportamiento deportivo y el desempeño motor.

Por lo expuesto anteriormente se establece como objetivo identificar la forma de regulación de las emociones básicas provocadas por la clase de educación física en escolares, por medio de la aplicación del test *Conociendo mis emociones* de Ruiz y Ana Benites y así, relacionarlas con el bienestar integral del niño.

Metodología

El diseño de la presente investigación se basó en algunas condiciones entre ellas constaron: un estudio experimental entre dos grupos, aquellos que tuvieron educación física por 84 días y otro grupo que durante el mismo lapso de tiempo no tuvieron educación física; Además, responde a un enfoque de investigación cuantitativo, pues se recolectó la información para su posterior análisis y con una intervención de corte transversal, es decir se recopilaban los datos luego del periodo de tiempo antes mencionado; a más de ello, el muestreo fue de conveniencia, ya que se tenía la factibilidad de acceso y disponibilidad de la misma.

Dado que los datos siguen una distribución normal y las varianzas son homogéneas, se puede aplicar pruebas paramétricas como el ANOVA o la t de Student para comparar las medias de los grupos. Estas pruebas son apropiadas ya que se cumplen ambos supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza.

Participantes

Participaron un total de 90 estudiantes pertenecientes a la Escuela de Educación General Básica Nicolas Sojos, una institución pública con sede en la ciudad de Cuenca-Ecuador, matriculados en el subnivel de Básica Media, en el periodo lectivo 2024-2025. El tipo de muestreo fue no probabilístico a conveniencia.

Instrumentos

Para evaluar las emociones de los niños se utilizó el Test Conociendo mis emociones de Ruiz (2004); mismo que ha tenido una adaptación por César Ruiz Alva y Ana Benites en el Departamento Psicopedagógico I.E.P. Champagnat. Lima, y en Cátedra Orientación Y Asesoría Escolar, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima Perú, 2004. El objetivo del test es medir la Inteligencia Emocional de los niños para detectar a aquellos que necesiten una intervención psicopedagógica adecuada; dicho test contiene 40 ítems distribuidos en las áreas como: 1. Relaciones Interpersonales como la socialización, valorada por los ítems: 1 - 5 - 13 - 17 - 29 - 31 - 36 - 39; 2. Relación Intrapersonal como la autoestima, Ítems: 2 - 6 - 10 - 14 - 18 - 22 - 26 - 38; 3. La Adaptabilidad como la solución de problemas y el estado de ánimo en dimensiones como: la felicidad- optimismo: ítems: 4 - 7 - 12 - 15 - 19 - 24 - 27 - 34 y el manejo de la emoción, ítems: 3 - 8 - 11 - 16 - 20 - 23 - 28 - 37- 9 - 21 - 25 - 30 - 32 - 33 - 35 - 40; las respuestas que brinda el test, dicho test tiene una escala tipo Likert de 1 a 5 donde 1 es Nunca y 5 es siempre, de acuerdo como sea la valoración se puede escoger entre: S=Siempre; CS=Casi Siempre; AV=Algunas Veces; CN=Casi Nunca y N=Nunca.

Las pruebas de confiabilidad, como el alfa de Cronbach y el omega de McDonald, se utilizan para evaluar la consistencia interna de una escala o test. El alfa de Cronbach mide la fiabilidad interna de los ítems, es decir, si las preguntas del test están relacionadas entre sí. Por otro lado, el omega de McDonald es una alternativa más precisa, especialmente en escalas complejas, ya que ajusta la fiabilidad considerando la varianza de los ítems. Ambos permiten asegurar que las respuestas obtenidas son coherentes y confiables.

Procedimiento

Se estableció comunicación con las autoridades de la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos, así como con los tutores de cada grado involucrado, con el fin de obtener la autorización e informar sobre los objetivos del proyecto. Tras recibir el permiso correspondiente, se solicitó la firma del consentimiento informado de todos los participantes, para luego proceder con la aplicación del test previamente mencionado. Se visitaron las aulas para explicar el propósito del estudio

y resolver las dudas de los participantes durante el proceso. El test fue administrado a través de Google Forms, y cada estudiante dedicó aproximadamente 20 minutos para completarlo.

Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó mediante el software R estudio. En primera instancia se ejecutó los análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach y Omega de McDonald de las dimensiones del Test Conociendo mis emociones de Ruiz (2004). Para ello, se usaron las pruebas paramétricas como la Mann-Whitney y la t de Student para comparar las medias de los grupos. Estas pruebas son apropiadas ya que se cumplen ambos supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza, obteniéndose una fiabilidad en todas ellas. En segundo lugar, se realizaron los análisis descriptivos y correlaciones variadas de la información obtenida.

Resultados

Luego que aplicado el test descrito anteriormente y aplicado las pruebas de normalidad y homogeneidad, así como las pruebas de significancia; se obtuvieron los siguientes resultados:

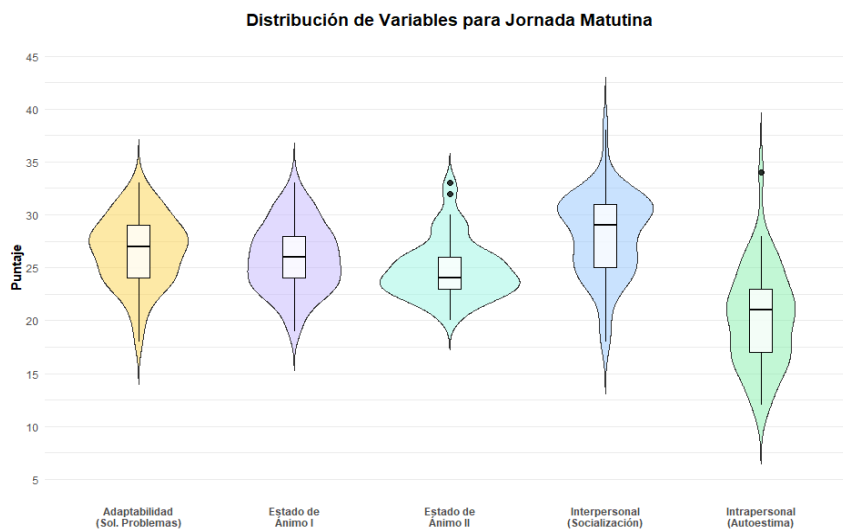
Tabla 3. Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald

Variable	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Total (Todas)	0.74	0.75
Interpersonal (socialización)	0.71	0.72
Intrapersonal (autoestima)	0.75	0.75
Adaptabilidad (Solución de problemas)	0.70	0.70
Estado de ánimo I (felicidad/optimismo)	0.70	0.70
Estado de ánimo II	0.67	0.70

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos de las pruebas de fiabilidad, tanto con el Alfa de Cronbach como con el Omega de McDonald, muestran que la mayoría de las variables analizadas presentan una fiabilidad aceptable. En el caso de la variable Total (Todas), los valores de 0.745 (Alfa) y 0.756 (Omega) indican una consistencia interna adecuada en el conjunto total de ítems. En general, los resultados sugieren que las escalas utilizadas para medir las dimensiones emocionales y psicológicas en este estudio tienen una fiabilidad aceptable, con solo un caso en el que la consistencia interna podría mejorarse, especialmente si se considera el valor de Omega.

Figura 2. Grafica de violín de todas las áreas de estudiantes que recibieron clases de EF



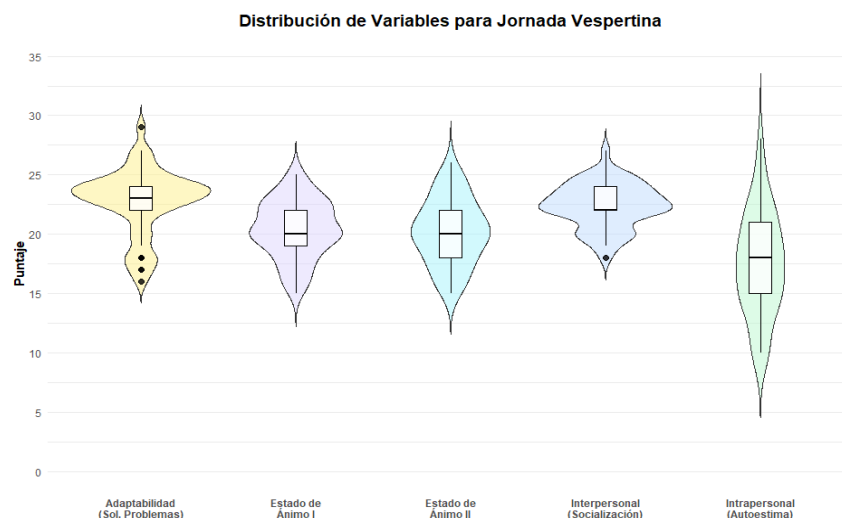
Fuente: elaboración propia

El gráfico de violín muestra la distribución de los ítems considerados en el test relacionadas con el grupo que, si tuvo clases de educación física durante el periodo de tiempo indicado, dando como resultado lo siguiente: Adaptabilidad (Solución de Problemas), Estado de Ánimo I (Felicidad/Optimismo), Estado de Ánimo II, Interpersonal (Socialización) e Intrapersonal (Autoestima). En Adaptabilidad, la distribución es simétrica, con una mediana alrededor de 30 y un rango que varía entre 20 y 35, sin valores atípicos, lo que indica una puntuación relativamente consistente entre los estudiantes. Para Estado de Ánimo I, la distribución también es bastante simétrica, con una mediana cerca de 30, y un rango similar, de 20 a 35, aunque se observan algunos outliers en el extremo superior, lo que sugiere que algunos estudiantes tienen puntuaciones excepcionalmente altas en felicidad y optimismo.

En Estado de Ánimo II, la distribución es más concentrada, con una mediana de 25 y un rango de 20 a 30, lo que refleja mayor uniformidad en las puntuaciones. En cuanto a Interpersonal (Socialización), la distribución es asimétrica, con una mediana cerca de 28 y un rango que va de 18 a 38, lo que indica una mayor dispersión y variabilidad en las puntuaciones de socialización dentro del grupo.

Finalmente, en Intrapersonal (Autoestima), la distribución tiene una mayor dispersión que las demás variables, con una mediana de 25 y un rango de 15 a 35. También se observan outliers tanto en el extremo inferior como en el superior, lo que refleja una considerable heterogeneidad en las puntuaciones de autoestima. En resumen, los estudiantes que tuvieron educación física en el periodo indicado presentan mayor consistencia en las áreas de Adaptabilidad y Estado de Ánimo II, mientras que en Socialización y Autoestima hay una mayor variabilidad, especialmente en autoestima, donde se observan puntuaciones atípicas.

Figura 3. Grafica de violín de todas las áreas de estudiantes que no recibieron EF



Fuente: elaboración propia

El gráfico de violín muestra la distribución de los ítems considerados en el test relacionadas con el grupo que no tuvo clases de educación física durante el periodo de tiempo indicado, dando como resultado lo siguiente: Adaptabilidad (Solución de Problemas), Estado de Ánimo I (Felicidad/Optimismo), Estado de Ánimo II, Interpersonal (Socialización) e Intrapersonal (Autoestima). En Adaptabilidad (Solución de Problemas), la distribución es asimétrica, con una mediana alrededor de 22 y un rango que va de 15 a 30. Se observan varios outliers en el extremo superior, lo que indica que algunos estudiantes tienen puntuaciones excepcionalmente altas en esta área, mientras que la mayoría se concentra en la parte inferior.

Para Estado de Ánimo I (Felicidad/Optimismo), la distribución también es asimétrica y está centrada alrededor de 20, con un rango que varía entre 15 y 25. No se observan valores atípicos significativos, lo que sugiere que las puntuaciones de felicidad y optimismo están más agrupadas en este grupo. En Estado de Ánimo II, la distribución es más concentrada, con una mediana de 20 y un rango de 18 a 25. Es una variable con poca dispersión, lo que indica que la mayoría de los estudiantes en el grupo vespertino tienen puntuaciones similares en esta dimensión.

Interpersonal (Socialización) presenta una distribución asimétrica, con la mediana en torno a 20, y un rango que va de 15 a 30. Se observa una dispersión notable y algunos outliers en la parte superior, lo que indica que la capacidad de socialización varía considerablemente entre los estudiantes, con algunos mostrando puntuaciones más altas. Finalmente, en Intrapersonal (Autoestima), la distribución es relativamente concentrada, con la mediana cerca de 20 y un rango de 15 a 30. Aunque no se observan outliers evidentes, la distribución refleja una moderada dispersión de las puntuaciones de autoestima entre los estudiantes del grupo vespertino.

Tabla 3. Pruebas de significancia

Variable	Prueba	Valor t/W	Valor p	Estudiantes que recibieron EF		Estudiantes que no recibieron EF	
				Media	DE	Media	DE
Interpersonal (Socialización)	Mann-Whitney	1819.0	0.000***	29.0	6.0	22.0	2.0
Intrapersonal (Autoestima)	t-Student	2.803	0.006**	20.2	4.63	7.55	4.39
Adaptabilidad (Solución de Problemas)	t-Student	5.958	0.000***	26.62	3.28	22.78	2.82
Estado de Ánimo I (Felicidad/Optimismo)	t-Student	9.09	0.000***	25.93	3.23	20.42	2.47
Estado de Ánimo II	t-Student	7.851	0.000***	24.87	2.83	20.22	2.79
Total	t-Student	10.081	0.000***	125.67	10.01	103.38	10.94

Fuente: elaboración propia

Los resultados estadísticos obtenidos evidencian diferencias significativas entre los dos grupos que tuvieron y no educación física, en diversas dimensiones del estudio. La variable “Interpersonal (Socialización)”, analizada mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, arrojó un valor $W = 1819.0$ con un valor $p < 0.001$ (), lo que indica una diferencia estadísticamente significativa en la distribución de esta dimensión entre los grupos comparados. Por su parte, las demás variables fueron evaluadas mediante la prueba t de Student, revelando también diferencias significativas: en la dimensión “Intrapersonal (Autoestima)” se obtuvo un valor $t = 2.803$ y $p = 0.006$ (); en “Adaptabilidad (Solución de Problemas)”, $t = 5.958$ y $p < 0.001$ (); en “Estado de Ánimo I (Felicidad/Optimismo)”, $t = 9.090$ y $p < 0.001$ (); en “Estado de Ánimo II”, $t = 7.851$ y $p < 0.001$ (); y en el puntaje “Total”, $t = 10.081$ y $p < 0.001$ (*). En todos los casos, se rechazó la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medias entre los grupos, lo que sugiere que las diferencias observadas son estadísticamente significativas y no atribuibles al azar.

Discusión

Considerando el objetivo de investigación que es el identificar la forma de regulación de las emociones básicas provocadas por la clase de educación física en escolares, por medio de la aplicación del test Conociendo mis emociones de Ruiz y Benites (2004) y relacionarlas con el bienestar integral del niño, se ha determinado que existen diferencias significativas entre los estudiantes que tuvieron clases de educación física y los que no, los resultados obtenidos en esta investigación evidencian diferencias estadísticamente significativas en el estado emocional de los estudiantes que recibieron clases de educación física, en comparación con aquellos que no accedieron a estas sesiones durante el periodo evaluado. Estas diferencias fueron consistentes en las dimensiones evaluadas: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo, resultados similares fueron encontrados por Vélez et al. (2025), en su estudio aplicado a estudiantes de educación básica

en Manabí, Ecuador, quienes observaron que la implementación de estrategias que combinaban ejercicios físicos, mindfulness y dinámicas grupales contribuyó significativamente a mejorar el estado emocional y actitudinal de los estudiantes, reduciendo niveles de depresión y aislamiento, y fomentando la inclusión y la conciencia emocional.

Las dimensiones evaluadas en el test para el estudiantado que accedió a las clases de educación física muestran cambios en sus emociones principalmente en el estado de ánimo de los educandos de este nivel, este hallazgo coincide con lo expuesto por Águila et al. (2022), donde se afirma que la actividad física mejora diferentes parámetros del ámbito emocional, abarcando desde la mejora del autoconcepto hasta el generar un cambio en el estado de ánimo. Además, un estudio longitudinal realizado en Ecuador por Lizano Vela et al. (2024), evidenció que un programa intensivo de educación física no solo mejoró el rendimiento académico en matemáticas y lenguaje, sino que también aumentó la autoestima y el bienestar subjetivo de los estudiantes, indicando una influencia positiva en su desarrollo emocional y social, coincidiendo con los valores arrojados en el test específicamente en los encontrados en las dimensiones interpersonal e intrapersonal.

En cuanto al desarrollo de competencias emocionales como la adaptabilidad, también surgen modificaciones en las emociones cuando se recibe la asignatura de EF dichos resultados coinciden con los estudios de Muñoz et al. (2020), en donde las emociones pueden generar bienestar si las expectativas se cumplen o están en proceso de lograrse, mientras que, por el contrario, pueden provocar malestar y frustración cuando los objetivos no se alcanzan en este sentido, influye directamente en el desempeño académico y en la mejora del bienestar subjetivo del estudiante, esto se comparan a los valores que se evidencian en el test para aquellos que no tuvieron educación física principalmente en el estado de ánimo del sujeto a control de este estudio.

Además, estudios en base a la propuesta “Emoción en movimiento” de Pulgar García (2024), subraya la efectividad de los juegos cooperativos y retos físicos en la enseñanza de habilidades emocionales como la empatía y la autorregulación, reforzando la idea de que la educación física es un medio propicio para el desarrollo emocional en la educación, esto se evidencia se compara los resultados obtenidos en la dimensión interpersonal e intrapersonal para los estudiantes de dicho nivel. Estos estudios respaldan la conclusión de que la educación física desempeña un papel crucial en la regulación emocional y el bienestar integral de los escolares, y su inclusión en el currículo escolar es fundamental para el desarrollo holístico de los mismos, con ello se reafirma la importancia de la educación física como un medio para el desarrollo emocional integral.

Así mismo los hallazgos encontrados en las 4 dimensiones analizadas principalmente en la socialización y la autoestima evidencian modificaciones emocionales que coinciden con los planteamientos de autores como Bailey (2006), quien afirma que la educación física escolar no solo promueve beneficios físicos, sino también emocionales y sociales, y con Bisquerra (2019), quien resalta el papel de las experiencias corporales como vehículo para el desarrollo de competencias

emocionales. Asimismo, estudios como el de Gil-Madrona y Martínez-López (2015), subrayan que la participación activa en clases de educación física está asociada con emociones auto percibidas más positivas, especialmente en el ámbito de la autoestima y la socialización.

Las evidencias científicas obtenidas en estudios como el de Buñuel (2020), destacan los beneficios de la educación emocional, no solo en el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del bienestar, sino también como un factor que facilita el aprendizaje. De manera similar, la actividad física se presenta como una herramienta eficaz para la estimulación cerebral, el fomento de la salud y la generación de emociones positivas. En este contexto, la educación física se configura como una asignatura de gran potencial para promover la educación emocional. Al comparar los resultados de este estudio, se puede afirmar que aspectos como la autoestima, la felicidad y el optimismo son generadores clave de emociones positivas en los estudiantes.

Por otro lado, para el grupo que no tuvo educación física en el tiempo establecido en donde los resultados evidencian las modificaciones en las dimensiones como la socialización, la autoestima, la felicidad y el optimismo del estudiantado se relacionan con la menor puntuación igual que los obtenidos por Lavega et al. (2013) o Durán et al. (2014), en donde los estudiantes que no asistieron a clases de educación física reflejan una carencia de oportunidades para la expresión emocional y la interacción social, funciones que suelen potenciarse a través de dinámicas motrices y juegos cooperativos.

No obstante, este estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas. La muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes de una institución específica, lo cual restringe la generalización de los resultados. Además, el uso de un único instrumento de evaluación podría limitar la riqueza interpretativa de las dimensiones emocionales exploradas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a distintos contextos educativos, incorporar evaluaciones longitudinales y utilizar métodos mixtos que incluyan observación directa y entrevistas cualitativas para enriquecer el análisis.

Conclusiones

Una vez concluida la investigación y considerando el objetivo de investigación se llega a la conclusión que los hallazgos de este estudio permiten identificar que la clase de educación física desempeña un papel determinante en la regulación de las emociones básicas de los escolares. En concreto, se identificó que los estudiantes que participaron regularmente en estas clases manifestaron un desarrollo emocional más equilibrado, evidenciado en mayores niveles de autoestima, optimismo, habilidades de socialización y capacidad para resolver problemas. Estos resultados no solo confirman el impacto positivo de la educación física sobre el bienestar emocional, sino que refuerzan su valor como componente esencial en el diseño curricular de la Educación General Básica.

A nivel específico, este trabajo demuestra que la educación física no debe limitarse a una función meramente motriz o recreativa, sino entenderse como un espacio formativo integral, que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales clave en la infancia. Esto ofrece una base para fortalecer su presencia en el horario escolar y justificar científicamente su continuidad frente a políticas de reducción horaria u omisión.

En definitiva, este estudio aporta evidencia valiosa sobre la relación entre la educación física y la regulación emocional infantil. Se sugiere continuar investigando en esta línea para diseñar estrategias educativas más integrales que promuevan el bienestar emocional desde edades tempranas y así consolidar políticas educativas más sensibles a las necesidades socioafectivas del estudiantado.

Referencias

- Águila, C. B., Fernández, S. E., Dios, R. M., y Moral-García, J. E. (2022). Análisis del autoconcepto en Educación primaria, desde una Perspectiva educativa y Deportiva. *Papeles salmantinos de educación*, (26), 61-80. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.61>
- Bailey, R. (2006). Educación física y deportes en las escuelas: una revisión de los beneficios y resultados. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401
- Berruezo, P. P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini, (ed.). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Miño y Dávila.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Buñuel, P. S. L. (2020). Circuito de emociones para la clase de educación física. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (14), 66-81. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i14.4706>
- Burgués, P. L., Llanes, J. M., & Guiu, G. F. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165.
- Cabello-Sanz, S. (2024). *Cocinando emociones: Programa de Educación Emocional para Educación Primaria*. Sanz y Torres, S.L.
- Cestero, J. G., & Otín, C. C (2019). El perfil del docente de Educación Física en función de su inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 419-424.
- Chapado, F. y Díaz, J. (2008) Estudio de la ansiedad en atletas de la Federación Andaluza de Atletismo con el STAI. En J. A. Mora, y F. Chapado, (ed.). *Panorama de la psicología del Deporte en España* (pp. 536-551). X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Instituto Andaluz del deporte.
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en la escuela secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.
- Fredrickson, BL (1998). ¿Para qué sirven las emociones positivas? *Revista de psicología general*, 2(3), 300-319.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Universidad San Jorge.
- Gil-Madrona, P., & Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-936. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- González, R. G., Sánchez, V. M., Mendo, A. H., & Merino, E. C. (2011). Una herramienta para evaluar la calidad y la permanencia en el voluntariado deportivo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 11(2), 171-178.
- Groth-Marnat, G. (2009). *Manual de evaluación psicológica*. John Wiley & Sons.
- Hackfort, D., y Schwenkmezger, P. (1989) Measuring anxiety in sports: Perspectives and problems. En D. Hackfort, & C. D. Speilberger, (eds.). *Anxiety in Sports: An International Perspective* (pp. 55-74). Hemisphere. <https://doi.org/10.4324/9781315781594>
- Hammeleck, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. “La Educación es mucho más que Educación Física, pero es muy poco sin ella”. COLEFC.
- Hellison, D. (2003). *Enseñar responsabilidad a través de la actividad física*. Human Kinestics.
- Jamba-Pedro da Fonseca, A., Vidal-Espinoza, R., Cossio-Bolaños, M. A., Hernández-González, O., Gómez-Leyva, I., & Gomez-Campos, R. (2021). Instrumentos que evalúan la inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 68-75.
- Lagardera Otero, F. (1999). Sport logics and emotions. Their implications in teaching. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, 99-106.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- Landers, D., y Boutcher, S. (1991) Relación entre el arousal y la ejecución. En J. Williams, (ed.). *Psicología aplicada al deporte* (pp. 249-275), Biblioteca Nueva.
- Lavega, P., March, J., y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., y Arruza, J.A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos*, 36, 231-238.
- Maldonado Pascual, M. A., y Menéndez Montañés, C. (2008). *La psicomotricidad en España a través de la revista Psicomotricidad*. CITAP [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona].
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Human Kinetics.
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Sepúlveda González, S., Lagos Urzúa, B., Contreras Contreras, S., Maureira Roldán, G., & González Dote, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Física. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 24(1), 1-12.

- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios González, J. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.
- Ministerio de educación. (2021). Plan de estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB). <https://educacion.gob.ec/curriculo-media/>
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Molina, E. (2021). *Las emociones en el aula. Una propuesta de innovación desde la Educación Física y la Música* [Tesis de maestría, Universidad de Granada].
- Mújica-Johnson, F. N., del Carmen Orellana-Arduiz, N., y Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.
- Muñoz Arroyave, V., Lavega i Burgués, P., Costes i Rodríguez, A., Damian da Silva, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172.
- Palomino López, P. (2020). *Teoría de la Motivación para el Aprendizaje (Alonso Tapia) Aplicada al Desarrollo de la Producción Textual, Orientada a la Modificabilidad del Comportamiento* [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona].
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Pellicer de Juan, E., García Martínez, S., & Ferriz Valero, A. (2021). Necesidades psicológicas básicas asociadas en la práctica de deporte individual y colectivo (Basic psychological needs associated with the practice of individual and collective sport). *Retos*, 42, 500-506. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87480>
- Pellicer, I. (2017). *Educación física emocional*. CAPAS.
- Pérez, Y. M. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
- Pulgar Garcia, B. (2024). *Desarrollo de las emociones a través de la educación física en el primer ciclo de primaria* [Trabajo de fin grado, Universidad Rey Juan Carlos].
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-12.
- Rielo Quintela, S. (2023). *El ámbito emocional en el área de educación física: una revisión sistemática*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Rovira-Bahillo, G., López-Ros, V., Lavega-Burgués, P., y Mateu-Serra, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 111-126
- Ruiz, C. (2004). *Test conociendo mis emociones*. Departamento psicopedagógico IEP Champagnat.
- Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, Á. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 5(2).
- Rushall, B. S. (1978). Environment specific behavior inventories developmental procedures. *International Journal of Sport Psychology*, (9), 97-110.

- Serra-Olivares, J. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía (Chile). *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 156-160.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Scanlan, T. K. (1984). Competitive stress and the child athlete. E J. M. Silva, y R. S. Weinberg, (comps.). *Psychological foundations of sport* (pp. 118-129). Human Kinetics.
- Suero, S. F., Almagro, B. J., & Buñuel, P. S. L. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Torres, C. B., & Buñuel, P. S. L. (2019). Emociones en Educación Física: una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 597-603.
- Vela, N. H. L., Poma, K. I. B., Iza, E. R. T., & Caiza, J. M. G. (2024). La importancia de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Básica y Bachillerato en Ecuador: Un estudio longitudinal. *Ciencia y Educación*, 5(9), 49-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13763628>
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Educación deportiva: ¿Educación física para el nuevo milenio? *Educación física y pedagogía del deporte*, 10(2), 181-210.
- Zach, S., Zeev, A., Dunsky, A. Goldbourt, U., Shimony, T., Goldsmith- R., & Netz, Y. (2013). Percepción del tamaño corporal frente al tamaño corporal saludable y actividad física entre adolescentes: resultados de una encuesta nacional. *Revista Europea de Ciencias del Deporte*, 13(6), 723-731.
- Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física/Generated Emotions By Various Types Of Games In Physical Education. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 18(69), 15-40.

Autores

Valeria Leonor Icaza Samaniego. Licenciada en Ciencias de la Educación en Cultura Física. Magister en educación física y entrenamiento deportivo. Docente de la Unidad educativa Nicolás Sojos.

Zoila Guillermina Torres Palchisaca. Magister en Cultura Física, Universidad de Guayaquil. Magister en Educación Física y Entrenamiento Deportivo, Universidad Católica de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Cultura Física, Universidad Estatal de Cuenca. Docente Universidad Católica de Cuenca en la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.