

# COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: CÓMO FOMENTAR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA BIENESTAR ESTUDIANTIL EN BACHILLERATO.

## *Learning Communities: Fostering Socioemotional Competencies in Physical Education for the Student Wellbeing High School.*

Recibido: 14/04/2024 – Revisado: 15/05/2024 - Publicado: 15/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.011>

### Resumen

La comprensión sobre Comunidades de Aprendizaje (CA) y cómo fomentar competencias socioemocionales (CS) en Educación Física (EF) proporciona una valiosa reflexión sobre la importancia de un enfoque integral en la educación. El objetivo de esta investigación fue evaluar la conexión entre CA en el ámbito de la EF y el desarrollo de las CS en estudiantes para la formulación de estrategias pedagógicas en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Mercedes Aveiga Zambarno (UEMAZ). Se realizaron encuestas con una intensidad del 50% de los estudiantes de Bachillerato. La matriz resultante fue analizada empleando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, correlación de Pearson y Análisis de Correspondencia. Los resultados no encontraron asociación entre CA y CS en estudiantes de UEMAZ, Manabí. Se observó un bajo desarrollo en habilidades de Cooperación y Colaboración en la Dimensión de aprendizaje, así como en el cambio de hábitos de actividades físicas en la Dimensión de Bienestar físico. En psicología, se identificó un bajo desarrollo en Autoeficacia en tareas y actividades. Finalmente, la Dimensión de Entorno asoció un bajo desarrollo con una Reducción de Conflictos. Todo esto, destaca la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas en EF para el desarrollo integral de los estudiantes, con importantes implicaciones prácticas para la educación. Este estudio proporciona una base para futuras investigaciones y resalta la relevancia de diseñar intervenciones pedagógicas efectivas que impulsen el desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto de la EF.

**Palabras clave:** Análisis de Correspondencia; Correlación de Pearson; Desarrollo Integral; Estrategias de enseñanza; Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

### Abstract

*The understanding of Learning Communities (LC) and how to foster socioemotional competences (SC) in Physical Education (PE) provides a valuable reflection on the importance of a holistic approach in education. The aim of this research was to evaluate the connection between CA in the field of PE and the development of CS in students for the formulation of pedagogical strategies in high school students of the Mercedes Aveiga Zambarno Educational Unit (UEMAZ). Surveys were carried out with an intensity of 50% of the high school students. The resulting matrix was analysed using the non-parametric Kruskal-Wallis test, Pearson correlation and Correspondence Analysis. The results found no association between CA and CS in students from UEMAZ, Manabí. Low development was observed in Cooperation and Collaboration skills in the Learning Dimension, as well as in the change of physical activity habits in the Physical Well-being Dimension. In psychology, low development was identified in Self-efficacy in tasks and activities. Finally, the Environment Dimension associated low development with Conflict Reduction. All this highlights the need to improve pedagogical strategies in PE for the holistic development of students, with important practical implications for education. This study provides a basis for future research and highlights the relevance of designing effective pedagogical interventions that foster students' social-emotional development in the context of PE.*

**keywords:** Correspondence Analysis; Integral Development; Kruskal-Wallis non-parametric test; Pearson's Correlation; Teaching Strategies.

### Cita sugerida APA - 7ma. Edición

Alcívar Álvarez, L., & Robinson Aguirre, J. (2024). Comunidades de Aprendizaje: Cómo Fomentar Competencias Socioemocionales en Educación Física para Bienestar Estudiantil en Bachillerato. ULEAM Bahía Magazine, 5(9), 91-100. Obtenido de [https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam\\_bahia\\_magazine](https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine)



jul - dic 2024  
Vol. 5 - Núm. 9  
e-ISSN 2600-6006

Leiner Ferdinan Alcívar Álvarez  
<https://orcid.org/0009-0002-0275-5688>  
leifer.alcivarez@outlook.es  
Universidad Bolivariana del Ecuador,  
Ecuador

Julia Orlenda Robinson Aguirre  
<https://orcid.org/0009-0002-0275-5688>  
jorbinsona@ube.edu.ec  
Universidad Bolivariana del Ecuador,  
Ecuador



## Introducción

Existe un consenso mundial en aumento sobre el potencial de la Educación Física (EF) para promover el bienestar y enseñar habilidades personales y sociales, como la gestión del estrés y la resolución de conflictos (UNESCO, 2015, 2017). Este compromiso se refleja en las políticas educativas de varios países, que incorporan valores y comportamientos relacionados con el aprendizaje social y emocional. El término ASE se utiliza para sintetizar habilidades y prácticas desarrolladas en EF durante décadas (Dyson et al., 2021). A pesar de la atención creciente en la ASE, sigue habiendo trabajo por hacer para definir claramente la educación social y emocional y entender cómo se aplica en la práctica (Wright et al., 2021).

En Ecuador, la legislación educativa establece que la EF es crucial para el desarrollo integral del estudiante, reflejado en la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (INEE, 2015). La Ley del Deporte, Educación Física y Recreación (Ministerio de Educación, 2016) enfatiza el estímulo de habilidades físicas, psicológicas, éticas e intelectuales para mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo social y familiar. Desde 2017, el Ministerio de Educación ha implementado el Aprendizaje Cooperativo como parte del Plan de Fortalecimiento del Currículo de EF, según lo indicado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Esto demuestra un compromiso con las Comunidades de Aprendizaje (CA), propuestas que buscan transformar la educación para mejorar el conocimiento y la convivencia entre todos los estudiantes. En Ecuador, el Aprendizaje Cooperativo se implementó en 2017 a través del Plan de Fortalecimiento del Currículo de EF dirigido por el Ministerio de Educación. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2017), las CA son iniciativas educativas destinadas a mejorar el conocimiento y la convivencia de todos los estudiantes.

Las metas de las CA incluyen fomentar la participación activa para respaldar el desarrollo personal y el progreso del conocimiento en conjunto (Bielaczyc & Collins, 2009). Basadas en el constructivismo social, buscan potenciar la creación de conocimiento mediante procesos sociales (Brouwer et al., 2022). La investigación indica que estas comunidades han influido en tecnologías digitales, como las redes sociales, mejorando la experiencia de aprendizaje (Bennett et al., 2020). Promueven la comunicación, fortalecen vínculos interpersonales, impulsan la motivación y el rendimiento académico, pero es esencial su aplicación equitativa para evitar consecuencias negativas (Ramos-Mendoza & Zambrano-Vera, 2023).

Los entornos de EF ofrecen oportunidades para que los jóvenes enfrenten conflictos y socialicen, promoviendo la gestión emocional y conductual en respuesta a los demás (Rico-González, 2023). La EF, al estar relacionada con la autoconciencia, la expresión y la comunicación, es un entorno propicio para mejorar la inteligencia emocional (Gil-Moreno & Rico-González, 2023). La psicomotricidad es clave para la interacción personal y el desarrollo de habilidades a través del movimiento. Su objetivo es

mejorar diversas capacidades del individuo, incluyendo aspectos emocionales y sociales, mediante el movimiento. Por lo tanto, las clases de psicomotricidad son un contexto idóneo para fortalecer la inteligencia emocional al integrar movimientos, experiencias y afectividad (Wang et al., 2022).

Considerando el contexto global y local descrito, este estudio se centra en la exploración de cómo las CA pueden ser un vehículo efectivo para fomentar competencias socioemocionales (CS) en el ámbito de la EF, específicamente en contexto de Manabí, Ecuador. De tal manera que, el objetivo de esta investigación fue evaluar la conexión entre CA en el ámbito de la EF y el desarrollo de las CS en estudiantes para la formulación de estrategias pedagógicas en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Mercedes Aveiga Zambarno (UEMAZ). La hipótesis nula planteada es que no existe una relación entre CA y CS dentro los estudiantes de bachillerato de la UEMAZ con la finalidad de explorar posibles estrategias pedagógicas derivadas de estos hallazgos, con el objetivo de enriquecer el proceso educativo y promover un desarrollo integral en los estudiantes de la UEMAZ.

## Metodología

La UEMAZ es una institución comprometida con la excelencia académica y el desarrollo integral de sus estudiantes. Ubicada en el cantón Chone, provincia de Manabí, la cual se encuentra circunscrita al distrito Chone – Flavio Alfaro N° del Distrito 13D07, del circuito C06\_b. La institución se distingue por su enfoque innovador en la educación, ofreciendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante. Con un equipo docente altamente calificado y programas educativos actualizados, la UEMAZ promueve el crecimiento personal, el pensamiento crítico y la creatividad en sus alumnos. Además de su enfoque en la formación académica, la institución fomenta valores como la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, preparando a sus estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con éxito (Álvarez-Zambrano & Cañadas-López, 2024; Álvarez-Zambrano & Cañadas-López, 2023; Andrade-Cedeño & Molina-Álvarez, 2023). Las condiciones climáticas del cantón Chone, se refieren a un bosque seco tropical, con una precipitación promedio de 1,150 mm por año y temperatura promedio de 30°C (Cañadas, 1983; Cañadas-Lopez et al., 2020a; Cañadas-López et al., 2020b; Cañadas-López et al., 2018; Cañadas-López et al., 2017).

La muestra de este estudio consistió en 50 encuestados seleccionados aleatoriamente de un total de 100 estudiantes de bachillerato en la UEMAZ. Esta muestra representativa se escogió para garantizar la diversidad y representatividad de las opiniones estudiantiles en relación con las dimensiones de interés en el estudio (Bortz & Schuster, 2011). Esta selección aleatoria se realizó dentro de estrato de la población estudiantil de bachillerato, lo que hace que este proceso de muestreo sea uno estratificado.

Para llevar a cabo el análisis de los criterios de los estudiantes de bachillerato muestreados en relación con las dimensiones y subelementos identificados, se empleó la prueba de Kruskal-

Wallis como parte de un enfoque metodológico no paramétrico. Las dimensiones y subelementos fueron tratados como variables independientes, mientras que los criterios de los estudiantes de bachillerato se consideraron como la variable dependiente en el análisis. Esta prueba se utilizó para determinar si existían diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes en relación con las diferentes dimensiones y subelementos. El análisis de Kruskal-Wallis proporcionó una evaluación rigurosa de la influencia de estas variables en la percepción de los estudiantes, permitiendo así una comprensión más profunda de los factores que influyen en su evaluación (Bortz & Schuster, 2011).

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson con la finalidad de visualizar la relación lineal entre dos variables continuas. La gráfica resultante permitirá una comprensión más clara de la dirección y la fuerza de la asociación entre las variables, proporcionando así una valiosa herramienta de visualización para complementar el análisis estadístico (Cañadas et al., 2016).

Para abordar el objetivo de identificar las asociaciones entre dimensiones y subelementos con el fin de mejorar las estrategias de fomento de CS en EF, se empleó el Análisis de Correspondencia (Bortz & Schuster, 2011). Esta técnica estadística nos permitirá explorar las relaciones entre las dimensiones (tales como Aprendizaje, Salud Física, Psicología, etc.) y sus respectivos

subelementos. Al identificar qué dimensiones están asociadas con qué subelementos, podremos detectar áreas de mejora y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas para promover el desarrollo integral y el bienestar estudiantil en el contexto específico de las CA en EF en la región de Manabí.

### Resultados

Los resultados del test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indican que no se encontraron diferencias significativas entre las distribuciones de las variables (dimensiones, subelementos y respuestas) y una distribución normal ( $p > 0.05$ ). Esto sugiere que las variables no siguen una distribución normal, lo cual será considerado en el análisis estadístico subsiguiente. En la Tabla 1 se presenta los resultados del análisis de Kruskal-Wallis. No existió significancia estadística para dimensiones y una alta significancia estadística para subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión.

**Tabla 1.**

*Análisis de varianza de las dimensiones del ámbito educativo y del bienestar estudiantil y los subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión, para estudiantes de bachillerato, UEMAZ, Provincia de Manabí, 2024.*

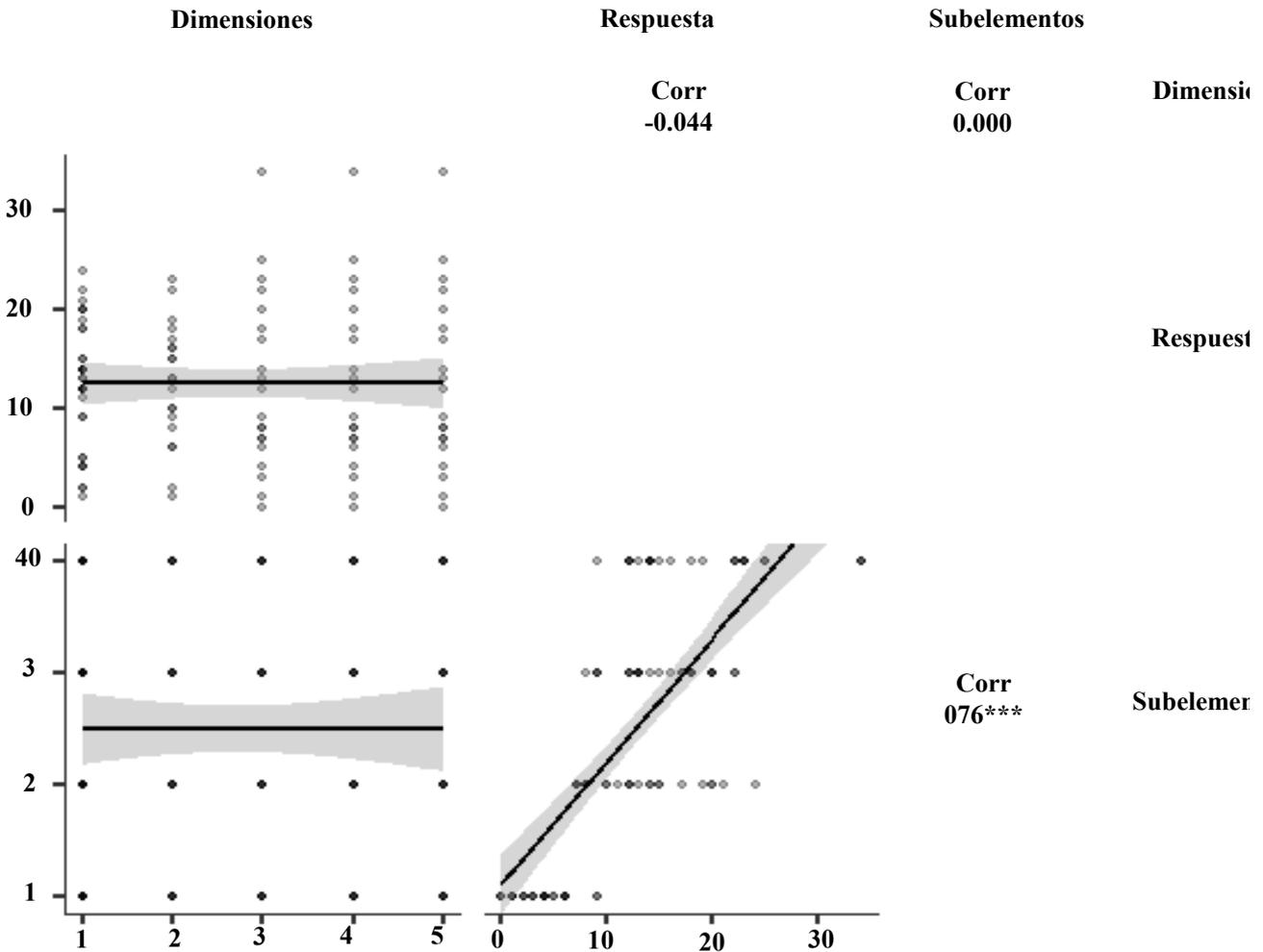
Item	$\chi^2$	gl	P
Dimensiones del ámbito educativo y del bienestar estudiantil	39.8	26	0.06 <sup>ns</sup>
Subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión	88.9	26	< 0.001***

Fuente: Elaboración Propia

En la Figura 1 se presenta la representación gráfica de la tendencia entre los subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión en relación con las respuestas de los estudiantes. Una relación directamente proporcional fue observada, obteniéndose un valor de correlación de 0.76\*\*\*. Significando que existe un desbalance entre los subelementos en cada uno de las dimensiones, de acuerdo a las respuesta de los estudiantes de bachillerato de la UEMAZ, Provincia de Manabí.

**Figura 1.**

*Representación gráfica de la regresión de Pearson entre del ámbito educativo y del bienestar estudiantil y los subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión en estudiantes de bachillerato, UEMAZ, Provincia de Manabí, 2024.*

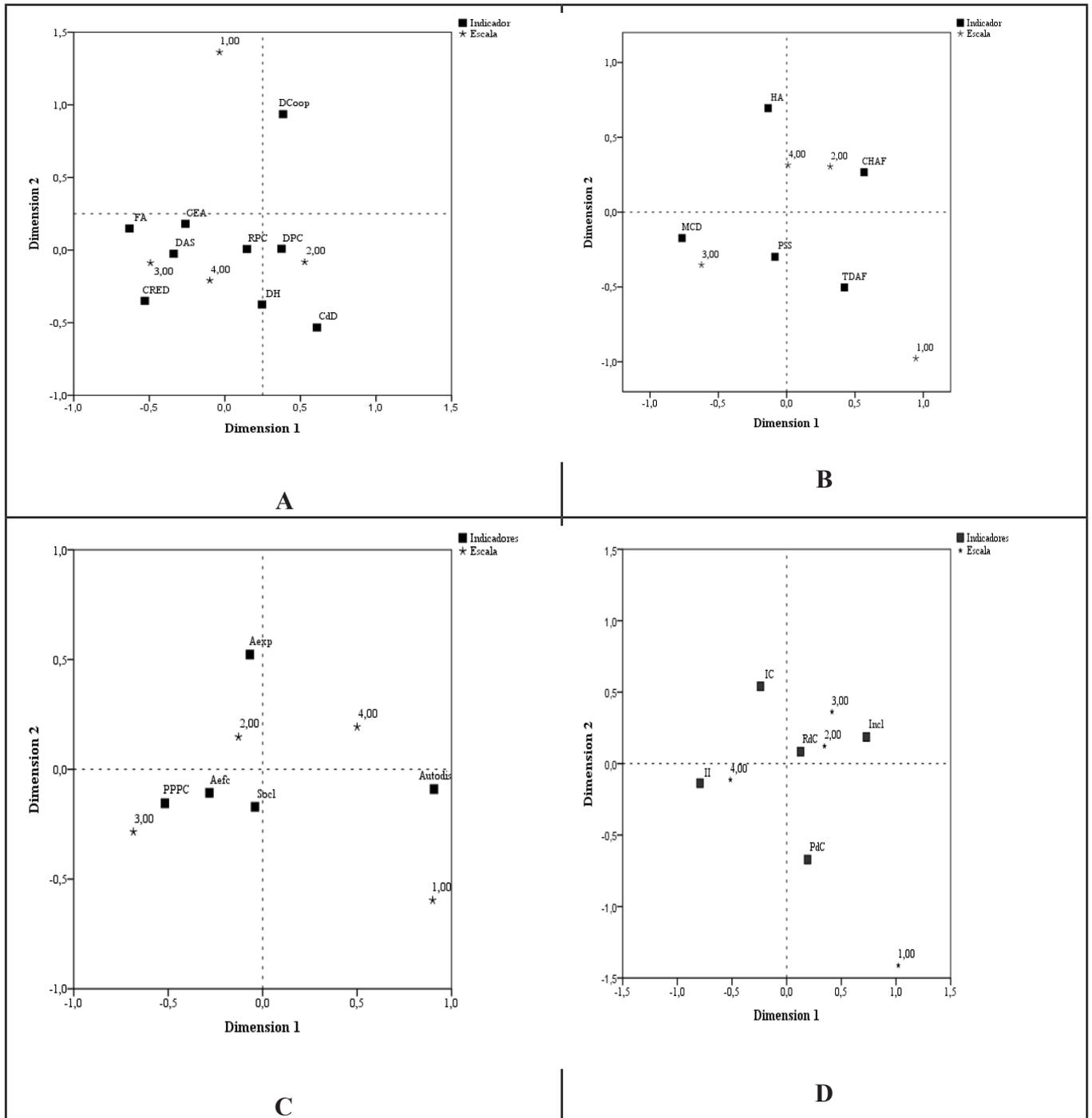


Fuente: Elaboración Propia

Este desbalance puede ser evidenciado en la salida de análisis de correspondencia por Dimensión en la Figura 2. La Dimensión Aprendizaje esta relacionada con el Subelemento Cooperación y Colaboración (DCoop) con el número 1, que represento un nivel de Desarrollo Mínimo. Para la Dimensión Bienestar Físico (B, Figura 2), el subelemento Cambio de hábitos de actividades físicas (CHAF, Figura 2) estuvo relacionado con el subelemento Desarrollo Limitado (número 2, Figura 2). La dimensión psicología detectó que el subelemento Aumento del Tiempo dedicado a una actividad física (TDAF) asociado con un Desarrollo mínimo (número 2, Figura 2).

Figura 2.

Salidas del Análisis de Correspondencia para: A. Representa la Dimensión aprendizaje; B. Dimensión Bienestar físico; C. Dimensión Psicología; D. Dimensión Entorno, en relación con los subelementos en áreas específicas de interés dentro de la Dimensión, para estudiantes de bachillerato, UEMAZ, Provincia de Manabí, 2024.



Fuente: Elaboración Propia

La Dimensión Psicología (C, Figura 2) estuvo conectada con los subelementos Autoeficacia en tareas y actividades (Autodis, Figura 2), presentando un nivel de Desarrollo mínimo (número

1, Figura 2). Finalmente, la Dimensión Entorno (D, Figura 2) mancomunó al subelemento Reducción de Conflictos (PdC) con un desarrollo mínimo (número 1, Figura 2).

## Discusión

La hipótesis nula planteada en este estudio fue confirmada. No se encontró evidencia de una asociación entre las CA y las CS en los estudiantes de bachillerato de la UEMAZ, ubicada en la provincia de Manabí. Este resultado fue respaldado por el análisis estadístico de Kruskal-Wallis.

Estos resultados están en contra posición con la relación entre CA y el fomento de CS que ofrece beneficios clave encontrada en Lave & Wenger-Trayner (1991). Estas comunidades crean un entorno de apoyo donde los estudiantes pueden compartir experiencias, ideas y emociones, fortaleciendo la solidaridad y el bienestar emocional. La interacción constante en estas comunidades mejora las habilidades de comunicación, colaboración y resolución de conflictos, esenciales para las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. La valoración mutua dentro de la comunidad contribuye a una mayor autoconfianza y autoimagen positiva. Además, promueven la cooperación, la empatía y el respeto mutuo, creando un ambiente inclusivo y participativo. Las comunidades ofrecen un espacio seguro para compartir preocupaciones y recibir retroalimentación, lo que aumenta la motivación y el sentido de pertenencia. Las relaciones establecidas pueden perdurar y proporcionar apoyo a lo largo de la vida, y las habilidades socioemocionales adquiridas son fundamentales para el éxito personal y profesional (Wenger-Trayner, 1999; Lave & Wenger-Trayner, 1991; Wenger, 2010; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2014; Beddoes et al., 2019; Parker et al., 2022).

### Fomento de Competencias Socioemocionales en Educación Física

#### Dimensión de aprendizaje

El análisis de Cooperación y Colaboración (DCoop) reveló un nivel de Desarrollo Mínimo entre los estudiantes de bachillerato en la UEMAZ, indicando una carencia significativa en estas habilidades dentro del contexto de las CA en EF. Este hallazgo subraya una preocupación importante sobre la capacidad de los estudiantes para cooperar y colaborar efectivamente, aspectos cruciales para su desarrollo socioemocional y su participación activa en el entorno educativo. De acuerdo a Strauch et al. (2019) la empatía representa la competencia para sentir y comprender la situación de otra persona desde su perspectiva. Los entrenadores de EF que son empáticos son percibidos como comprensivos y sensibles a los sentimientos de los participantes. La empatía juega un papel crucial en este proceso, ya que permite a los educadores comprender las necesidades y perspectivas de los estudiantes, facilitando así un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo (Cho et al. 2021). Por lo tanto, es fundamental que los profesores reciban capacitación en estrategias pedagógicas que promuevan la cooperación y la empatía, lo que contribuirá a un mejor desarrollo socioemocional y un mayor éxito académico de los estudiantes (Maher et al., 2022).

Esta situación plantea varias implicaciones significativas, ya que

la cooperación y la colaboración son competencias fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. Para mejorar esta situación, se podrían implementar estrategias pedagógicas específicas que fomenten activamente la cooperación entre los estudiantes, como actividades grupales, proyectos colaborativos y juegos de equipo. Además, podría ser beneficioso promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y de apoyo mutuo que motive a los estudiantes a trabajar juntos hacia objetivos comunes. Integrar la cooperación y la colaboración en el currículo de EF de manera sistemática y estructurada también puede contribuir a mejorar estas habilidades socioemocionales y promover un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y participativo.

#### Dimensión bienestar físico

El subelemento cambio de hábitos de actividades físicas estuvo asociado con un nivel de desarrollo mínimo y esta situación plantearía importantes implicaciones para el fomento de CS en EF. Esta asociación sugiere que los estudiantes podrían no estar adoptando hábitos saludables de actividad física, lo que podría afectar su bienestar físico y emocional en general. De acuerdo a Trigueros et al. (2019) a pesar de los múltiples beneficios asociados a la práctica regular de actividad física, menos del 20% de la población estudiantil la realiza a diario. Las clases de EF podrían contribuir, durante la infancia y la adolescencia, a consolidar la adherencia a hábitos de vida saludables.

Uno de los objetivos fundamentales de las clases de EF es que los alumnos adopten hábitos de vida saludables, así como que realicen actividad física durante su tiempo libre. Sin embargo, sólo el 20% de los adolescentes de todo el mundo practica AF, a pesar de los múltiples beneficios físicos (disminución de la obesidad, prevención de enfermedades cardíacas, etc.) y psicológicos (prevención del estrés, la depresión y el trastorno de la imagen corporal, etc.) que proporciona su práctica diaria (Ekelund et al., 2016; Katzmarzyk et al., 2019).

Para abordar esta situación, es crucial implementar estrategias pedagógicas que promuevan estilos de vida activos y saludables desde una edad temprana. Los profesores de EF pueden desempeñar un papel fundamental al diseñar y ofrecer programas de actividad física que sean atractivos, inclusivos y culturalmente relevantes para los estudiantes. Además, es importante fomentar una cultura escolar que valore y promueva la importancia de la actividad física regular para la salud y el bienestar. Incorporar actividades que fomenten la autonomía, la autoeficacia y la motivación intrínseca también puede ayudar a motivar a los estudiantes a adoptar hábitos de actividad física más saludables. Al hacerlo, se puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los estudiantes y al fomento de CS clave como la autoestima, la resiliencia y la gestión del estrés.

#### Dimensión psicología

Esta Dimensión estuvo vinculada al subelemento de Autoeficacia en tareas y actividades, revelando un nivel de desarrollo mínimo, plantea implicaciones significativas para el bienestar emocional y

el desempeño académico de los estudiantes dentro del contexto de las CA en EF. Esta asociación sugiere que los estudiantes podrían carecer de confianza en su capacidad para llevar a cabo tareas y actividades, lo que podría influir en su motivación, autoestima y participación en el proceso de aprendizaje. La capacitación adecuada de los profesionales en EF es fundamental para abordar los desafíos relacionados con el bienestar psicológico de los estudiantes. Un enfoque sólido en la formación de los docentes puede ayudar a identificar y atender eficazmente las necesidades emocionales y psicológicas de los alumnos, lo que contribuye a un entorno de aprendizaje más inclusivo y favorable para su desarrollo integral.

El enfoque pedagógico del Programa de Formación de Profesores de EF puede tener un impacto significativo en la autoconfianza y la percepción de competencia de los futuros profesores de EF (Barber et al., 2022). Así como en su disposición para enseñar esta materia en las escuelas. Hyndman y Pill (2016) señalaron que existe un vacío en la investigación sobre el impacto de las primeras experiencias de EF en la formación general de los competencias autopercibida dentro del Programa de Formación de Profesores de EF. Ladwig et al. (2018) sugirieron que, a pesar de que la EF puede generar experiencias intensamente positivas o negativas, se ha investigado poco sobre las implicaciones a largo plazo de estas vivencias. Wrench (2017) encontró evidencias de que estas narrativas pueden tener un profundo efecto en la preparación para la enseñanza de la EF. Además, Davis (2020) revelaron que los estudiantes tuvieron profesores con capacitación con enfoque pedagógico del Programa de Formación de Profesores de EF pueden desarrollar una comprensión de las buenas prácticas basada en sus experiencias en EF.

Para abordar esta situación, es crucial implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autoeficacia de los estudiantes y fomenten un ambiente de apoyo y motivación en el aula. Los profesores pueden concentrarse en ofrecer retroalimentación constructiva, establecer metas alcanzables y proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen y demuestren sus habilidades y competencias. Además, es esencial promover una cultura escolar que valore el esfuerzo, la perseverancia y el crecimiento personal, así como ofrecer programas de desarrollo personalizado que aborden las necesidades individuales de los estudiantes. Al hacerlo, se puede mejorar de manera significativa la autoeficacia de los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

#### Dimensión entorno

Se evidenció una asociación entre al subelemento de Reducción de Conflictos con un desarrollo mínimo. Este resultado tiene importantes implicaciones para el ambiente escolar y el bienestar estudiantil de la UEMAZ. Este resultado sugería que los estudiantes pueden estar experimentando dificultades para gestionar conflictos de manera efectiva, lo que podría afectar negativamente su experiencia educativa y sus relaciones interpersonales.

La mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como la convivencia escolar son prioridades internacionales ante los nuevos retos educativos del siglo XXI (Resolución 37 C/4 de la UNESCO). La Educación Física (EF) se ha convertido en una asignatura clave para la educación de la convivencia escolar al posibilitar experiencias motrices significativas para promover las relaciones interpersonales y transformar los motores de conflictos motores (Sáez de Ocariz & Lavega-Burgués, 2020). La influencia de las transformaciones socioeconómicas, culturales y educativas actuales exige que las escuelas no sólo promuevan las competencias académicas de sus alumnos, sino que también fomenten las habilidades sociales, el bienestar relacional y emocional como base para un desarrollo óptimo de los niños y jóvenes en edad escolar colegial (Greenberg et al., 2017; Su et al., 2019). Un motor de conflicto puede surgir de diversas formas: verbalmente, cuando hay discrepancia en los acuerdos establecidos. Motora, si las acciones difieren de lo esperado; o perversa, generando desorden y rompiendo las reglas del juego. Frente a estas situaciones, los jugadores pueden reaccionar con agresiones verbales, físicas o mixtas. Ante estas manifestaciones, los profesores de EF requieren estrategias y herramientas para abordar educativamente estas situaciones, procurando ofrecer experiencias positivas que promuevan el desarrollo integral de sus alumno (Sáez de Ocariz & Lavega-Burgués, 2020).

Para mejorar la dinámica en EF en colegios, se pueden implementar estrategias como programas de mediación de conflictos y actividades de resolución de problemas en equipo. Además, se pueden promover habilidades sociales y emocionales mediante programas específicos. Es esencial fomentar una cultura escolar de respeto, empatía y comunicación efectiva, brindando apoyo a los estudiantes para abordar los conflictos de manera positiva. Estas medidas contribuyen a crear un entorno escolar más armonioso y favorable para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

#### Conclusiones

Los resultados confirmaron la hipótesis nula, al no encontrar evidencia de una asociación significativa entre las CA y las CS en los estudiantes de la UEMAZ en Manabí. Se identificó un nivel mínimo de desarrollo en habilidades de Cooperación y Colaboración (DCoop) en la Dimensión de aprendizaje. La Dimensión Bienestar Físico, el subelemento relacionado con el cambio de hábitos de actividades físicas (CHAF) tuvo un nivel mínimo de desarrollo. La Dimensión de psicología, se observó un nivel mínimo de desarrollo en Autoeficacia en tareas y actividades (Autodis), mientras que en la Dimensión de entorno se evidenció una asociación con un nivel mínimo de desarrollo con la Reducción de Conflictos (PdC). Estos resultados resaltan la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas en EF para promover el desarrollo integral de los estudiantes. El estudio reveló hallazgos significativos con importantes implicaciones prácticas para el ámbito educativo. Entre ellas, se destaca la necesidad de reevaluar las estrategias pedagógicas empleadas en la EF para abordar las carencias identificadas en las CS de los estudiantes. No obstante, es importante tener en cuenta las

limitaciones del estudio, como el hecho de que solo se pudo encuestar al 50% de los estudiantes de bachillerato en una única unidad educativa, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra y explorar otras variables que puedan influir en el desarrollo de CS en el contexto de las CA en EF. Además, este estudio subraya la importancia de continuar investigando sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación y promover un ambiente escolar más favorable para el bienestar estudiantil. En conclusión, este estudio proporciona una base para futuras investigaciones y resalta la relevancia de diseñar intervenciones pedagógicas efectivas que impulsen el desarrollo socioemocional de los estudiantes en el contexto de la EF.

### Referencias

- Álvarez-Zambrano, G. & Cañadas-López, Á. (2024). Explorando el aprendizaje significativo en profesores de educación básica general, Distrito 13D07, provincia de Manabí. *Revista Ecos de la Academia*, 10(19), 9-27. doi. 10.53358/ecosacademia.v10i19.965
- Álvarez-Zambrano, G. & Cañadas-López, Á. (2023). Estatus socioeconómico y rendimiento matemático en la Unidad Educativa “Mercedes Aveiga de Zambrano”, período 2022/2023, Manabí. *Revista Ecos de la Academia*, 9(17), 9-33. doi. 10.53358/ecosacademia.v9i17.890
- Andrade-Cedeño, L. S., & Molina-Álvarez, B. E. (2022). Caracterización de las instituciones educativas-distrito 13D07 en relación con la implementación del plan institucional de continuidad educativa, Manabí, período 2020-2021 [Tesis de Maestría, ESPAM]. <https://repositorio.espam.edu.ec/handle/42000/1913>
- Barber, W., Walters, W., Chartier, P., & Temertzoglou, C. (2022). Examining self-Confidence and self-Perceived competence in Canadian pre-service teachers (PSTs): the role of biographies in physical education teacher education (PETE). *Sport, Education and Society*, 27(3), 347-360. doi. 10.1080/13573322.2020.1844649
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (2013). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In *Instructional-design theories and models* (pp. 269-292). Routledge.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2011). *Statistik für Human-und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. Springer-Verlag. <https://n9.cl/vm2e8>
- Brouwer, J., De Matos Fernandes, C. A., Steglich, C. E., Jansen, E. P., Hofman, W. A., & Flache, A. (2022). The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education. *Learning and Instruction*, 80, 101603. doi. 10.1016/j.learninstruc.2022.101603
- Bennett, E. E., & McWhorter, R. R. (2020). Digital technologies for teaching and learning. In *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 177-186). Routledge.
- Beddoes, Z., Prusak, K.A., & Hall, A. (2014). Overcoming marginalization of physical education in America's schools with professional learning communities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(4), 21–27. doi. 10.1080/07303084.2014.884432
- Beddoes, Z. E., Prusak, K. A., & Barney, D. (2019). Taking the helm: Physical educators managing change through professional learning communities. *Quest*, 71(4), 479-496. doi. 10.1080/00336297.2018.1556169
- Cañadas, L (1983). *El Mapa Ecológico y Bioclimático del Ecuador*: Editores Asociados Cia. <https://www.ipgh.gob.ec/portal/index.php/biblioteca-menu/novedades-bibliograficas/456-el-mapa-bioclimatico-y-ecologico-del-ecuador>
- Cañadas-López, Á., Rade-Loor, D., & Molina-Hidrovo, C. (2020a). In situ assessment of *Jatropha curcas* germplasm under tropical dry forest conditions in Manabí-Ecuador. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 73(3), 9273-9281. doi. 10.15446/rfnam.v73n3.85788
- Cañadas-López, Á., Rade-Loor, D., Siegmund-Schultze, M., Zambrano-Cedeño, X., Vargas-Hernández, J., & Wehenkel, C. (2020b). Pruning and fertilization effects on *Jatropha* yields under smallholder's conditions in a Tropical Dry Forest from Ecuador. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 73(1), 9089-9097. doi. 10.15446/rfnam.v73n1.79059.
- Cañadas-López, Á., Rade-Loor, D. Y., Quijije-Pinargote, R. O., Sotomayor, I. A., & Ormaza-Molina, A. M. (2018a). Assessment of 112 tomato (*Solanum lycopersicum* L.) cultivars for industrial processing in Portoviejo, Ecuador. *Acta Agronómica*, 67(2), 347-354. doi. 10.15446/acag.v67n2.62725
- Cañadas-López, Á., Rade-Loor, D., Domínguez-Andrade, J. M., Vargas-Hernández, J. J., Molina-Hidrovo, C., Macías-Loor, C., & Wehenkel, C. (2017). Variation in seed production of *Jatropha curcas* L. accessions under tropical dry forest conditions in Ecuador. *New Forests*, 48, 785-799. <https://doi.org/10.1007/s11056-017-9597-1>
- Cañadas-López, Á., Rade, D., Domínguez, J. M., Murillo, I., & Molina, C. (2016). Modelación forestal como innovación tecnológica para el manejo silvicultural y aprovechamiento económico de la balsa, Región Costa-Ecuador. *Abya Yala*. <https://repositorio.iniap.gob.ec/handle/41000/4510>
- Cho, H., Kim, S., & Lee, Y. H. (2021). Sport coaches' positive emotions, task performance, and well-being: The mediating role of work satisfaction. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(6), 1247-1258. doi. 10.1177/17479541211026246
- Davis, L. (2020). Faculty beliefs concerning the preparation of physical education teacher education students for appropriate practices. *The Physical Educator*, 77(1), 42–58. doi.10.18666/TPE-2020-V77-I1-9386
- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along?. *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95. doi. 10.1177/1356336X20923710
- Ekelund, U., Steene-Johannessen, J., Brown, W. J., Fagerland, M. W., Owen, N., Powell, K. E., ... & Lee, I. M. (2016).

- Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. *The Lancet*, 388(10051), 1302-1310.
- Gil-Moreno, J., & Rico-González, M. (2023). The Effects of Physical Education on Preschoolers' Emotional Intelligence: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(13), 10632. doi. 10.3390/su151310632
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32. doi. 10.1353/foc.2017.0001
- Hyndman, B. P., & Pill, S. (2016). The Influences on teaching perspectives of Australian physical education teacher education students: The first-year influences on teaching perspectives exploratory (FIT-PE) study. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 99-118. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.7>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE. (2015). Ley orgánica de la Educación Intercultural. Revisado <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- Katzmarzyk, P. T., Powell, K. E., Jakicic, J. M., Troiano, R. P., Piercy, K., Tennant, B., & 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2019). Sedentary behavior and health: update from the 2018 physical activity guidelines advisory committee. *Medicine and science in sports and exercise*, 51(6), 1227. doi. 10.1249/MSS.0000000000001935
- Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). My best memory is when I was done with it: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. doi. 10.1249/TJX.0000000000000067
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Maher, A. J., & Morley, D. (2020). The Self stepping into the shoes of the Other: Understanding and developing self-perceptions of empathy among prospective physical education teachers through a special school placement. *European Physical Education Review*, 26(4), 848-864. doi. 10.1177/1356336X19890365
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación de Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017) Talleres de fortalecimiento meso y microcurricular de Educación Física en el país. Memorando No. MINEDUC-SFF-2017-00282-M. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C., & Lee, O. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*, 28(2), 500-518. doi.10.1177/1356336X21105558
- Ramos-Mendoza, J & Zambrano-Vera, G (2024). El aprendizaje cooperativo y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés en el alumnado. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)* 2600-6006, 5(8), 49-56. doi.10.56124/ubm.v5i8.0007
- Richards, K., Killian, C., Kinder, C., Badshah, K., & Cushing, C. (2020). Chapter 4: Twitter as a professional development platform among US physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(4), 454-463. doi.10.1123/jtpe.2020-0001
- Rico-González, M. (2023). Developing emotional intelligence through physical education: A systematic review. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 1286-1323. doi. 10.1177/00315125231165162
- Sáez de Ocariz, U., & Lavega-Burgués, P. (2020). Development and validation of two questionnaires to study the perception of conflict in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6241. doi. 10.3390/ijerph17176241
- Strauch, U. G., Wäsche, H., & Jekauc, D. (2019). Coach competences to induce positive affective reactions in sport and exercise—a qualitative study. *Sports*, 7(1), 16. doi. 10.3390/sports7010016
- Su, T., Tian, L., & Huebner, E. S. (2021). The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Current Psychology*, 40, 3734-3746. doi. 10.1007/s12144-019-00323-9
- Trigueros, R., Cangas, A. J., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., & García-Más, A. (2019). No more bricks in the wall: Adopting healthy lifestyles through physical education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4860. doi. 10.3390/ijerph16234860
- Wang, C. (2022). The role of physical activity promoting thinking skills and emotional behavior of preschool children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 24. doi. 10.1186/s41155-022-00223-1
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2015). International charter of 762 physical education, physical activity and sport. Author. 763.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO, (2017). Sixth International 764 Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport 765 (MINEPS VI) [Final Report].
- Wenger-Trayner, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Editor) *Communities of practice and Social Learning Systems*. (London and Milton Keynes, Springer Verlag and the Open University), 179-198.
- Wenger-Trayner, E., and Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in landscapes of practice: a framework. In Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creavy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., and Wenger-Trayner, B. (Eds.) *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability*. (London, Routledge), 13-30.
- Wenger- Trayner E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

- Wrench, A. (2017). Spaces and physical education pre-service teachers' narrative identities. *Sport, Education and Society*, 22(7), 825–838. doi. 10.1080/13573322.2015.1094046
- Wright, P. M., Gray, S., & Richards, K. A. R. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The curriculum journal*, 32(1), 67-86. doi. 10.1002/curj.85