

Capítulo 3

CORPORALIDAD Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Carmen Marín Piñeiro

Hablar de la Educación Física en el contexto escolar suele remitirnos a experiencias compartidas de la educación básica: balones, reglas, deportes, competencias y, en no pocas ocasiones, esfuerzos físicos aislados que difícilmente lograban vincularse con el desarrollo integral de la persona. En ese escenario, quienes eran considerados “buenos para el deporte” solían destacar en la asignatura e incluso eran seleccionados para representar a la escuela en competencias estatales, nacionales o internacionales. Para otros estudiantes, en cambio, la clase podía vivirse como un momento de esparcimiento, una pausa dentro de la jornada escolar o, dependiendo de sus habilidades, seguridad corporal e historia personal, como un espacio de incomodidad, exposición o tensión. Esta diversidad de experiencias revela una cuestión central: la Educación Física no es una práctica neutra.

Reducir la Educación Física a la práctica deportiva, al rendimiento corporal o al cumplimiento de ejercicios

desconectados de la vida emocional limita profundamente su sentido pedagógico. Su valor formativo radica en que trabaja con el territorio más inmediato de la experiencia humana: el cuerpo. A través de él, niñas, niños y adolescentes sienten, se expresan, reconocen sus límites, descubren sus posibilidades, interactúan con otros y construyen conciencia de sí. Antes de que una emoción pueda ser explicada con palabras, suele manifestarse corporalmente: en una respiración agitada, una tensión muscular, una postura defensiva, una mirada evasiva, un bloqueo, un impulso de movimiento o una necesidad de contacto. Desde esa perspectiva, educar físicamente implica también enseñar a reconocer qué sucede en el cuerpo cuando se siente, cómo interpretar esas señales y de qué manera regular la acción en relación consigo mismo y con los demás. Esta comprensión se apoya en los aportes de Damasio (1994), quien cuestiona la separación rígida entre razón, emoción y cuerpo, así como en los estudios sobre interocepción, entendida como la percepción de los cambios corporales internos que participan en el procesamiento emocional (Pizarro & Ceric, 2023).

La clase de Educación Física puede comprenderse, entonces, como un espacio socioemocional porque en ella el aprendizaje ocurre de manera relacional y situada. El alumnado no solo corre, salta, lanza o se desplaza; también decide, interpreta, anticipa, coopera, compete, negocia reglas, enfrenta errores, tole-

ra límites y construye vínculos. Las pedagogías del aprendizaje desde la corporalidad han mostrado que el movimiento, la cognición y la interacción con el entorno no son procesos separados, sino dimensiones integradas de la experiencia educativa; por ello, en Educación Física este enfoque favorece la conciencia corporal, la motivación, la identidad, la participación social y la construcción de ambientes pedagógicos más inclusivos (Faella et al., 2025).

La educación emocional ofrece un marco necesario para comprender esta función formativa. Bisquerra Alzina (2003) la define como un proceso continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales para la vida, el bienestar personal y social. En diálogo con esta perspectiva, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey plantea que la inteligencia emocional implica percibir, comprender, utilizar y regular las emociones para orientar el pensamiento, la conducta y las relaciones con los demás (Mayer & Salovey, 1997). Brackett, Rivers y Salovey (2011) retoman esta base para destacar que dichas habilidades tienen implicaciones en el desarrollo personal, social y académico, mientras que Fernández-Berrocal y Extremera (2005) subrayan su relevancia educativa al proponer que la escuela enseñe a los alumnos a identificar, comprender y regular sus estados emocionales. En Educación Física,

estas habilidades adquieren una expresión concreta porque la emoción se hace visible en el cuerpo: en el gesto, la postura, el ritmo, la fuerza, la distancia interpersonal, la respiración y la forma de actuar durante el juego, la cooperación o la competencia.

Esta asignatura posee una ventaja pedagógica singular: produce episodios emocionales auténticos. En el juego, el estudiante no simula frustrarse, alegrarse, competir o colaborar; lo vive. En una carrera puede aparecer el miedo al ridículo; en un juego de oposición, el enojo ante la derrota; en una actividad cooperativa, la confianza en el otro; en una práctica expresiva, la vergüenza de ser observado; en un reto motriz, la satisfacción de descubrir que el cuerpo puede lograr algo que antes parecía imposible. Estos momentos constituyen oportunidades para nombrar la emoción, reconocer su expresión corporal, comprender su origen y ensayar formas de regulación. Por ello, la Educación Física no debe entenderse como un espacio periférico del currículo, sino como un campo pedagógico imprescindible para formar sujetos capaces de habitar su cuerpo con conciencia, seguridad y responsabilidad.

En el contexto mexicano, esta comprensión dialoga directamente con la Nueva Escuela Mexicana. El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y

Secundaria 2022 plantea una propuesta curricular de carácter nacional y contextualizable mediante el co-diseño docente, orientada a reconocer la diversidad de realidades escolares y comunitarias (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024a). En particular, el campo formativo *De lo humano y lo comunitario* reconoce experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas como parte de la construcción de identidad, pertenencia, interdependencia, conexión emocional y compromiso ético. Asimismo, los Programas Sintéticos de la Fase 6 ubican contenidos de Educación Física relacionados con las capacidades motrices, las potencialidades expresivas y de relación, los estilos de vida activos y saludables, el pensamiento lúdico, estratégico y creativo, así como la interacción motriz; todos ellos vinculados con procesos de desarrollo orientados al bienestar, la colaboración, la autoestima y la resolución de situaciones individuales y colectivas (SEP, 2024b).

Este capítulo parte de una premisa central: enseñar Educación Física es también enseñar a sentir, comprender y actuar con el cuerpo. La corporalidad permite hacer visible aquello que muchas veces permanece oculto en el aula: la inseguridad, la impulsividad, la necesidad de pertenencia, la dificultad para perder, el miedo al juicio, la alegría compartida o el deseo de superación. Cuando estas experiencias son acompañadas pedagó-

gicamente, la clase se transforma en un espacio para construir autoconocimiento, autorregulación, empatía, cooperación, respeto y bienestar. Así, la Educación Física se resignifica como una pedagogía del cuerpo vivido: un espacio donde el movimiento no solo fortalece capacidades físicas, sino también conciencia, vínculos y formas más humanas de convivir.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO SOCIOEMOCIONAL

Comprender la Educación Física como espacio socioemocional supone mirar la clase más allá de la ejecución motriz y reconocerla como un escenario donde se producen experiencias afectivas, relacionales y éticas de alto valor formativo. En el patio, la cancha o el aula de movimiento, los alumnos no solo participan en actividades físicas: se enfrentan a situaciones que los implican corporal y emocionalmente. En cada juego aparecen acuerdos, desacuerdos, cooperación, oposición, frustración, entusiasmo, comparación, liderazgo, inseguridad, confianza y sentido de pertenencia. Por ello, la Educación Física no debe analizarse únicamente desde lo que el cuerpo “hace”, sino desde lo que el cuerpo vive, expresa y aprende en interacción con otros.

Esta perspectiva coincide con los planteamientos de la UNESCO (2015), que reconoce la Educación Física de calidad como un componente esencial de la educación integral, orientado no solo al desarrollo de habilidades físicas, sino también al bienestar, la inclusión, la participación social, el respeto, la cooperación y la responsabilidad. En este sentido, la clase de Educación Física puede convertirse en un espacio privilegiado para educar la convivencia porque las relaciones no se trabajan de manera abstracta, sino en situaciones concretas donde los alumnos deben actuar, decidir y regularse. El respeto, por ejemplo, no se limita a una norma escrita; se expresa en la forma de usar la fuerza, aceptar una regla, integrar a un compañero, reconocer el error o celebrar sin humillar.

Desde la praxiología motriz, Parlebas (2001) sostiene que toda situación motriz posee una lógica interna que organiza las relaciones entre los participantes, los objetos, el espacio, las reglas y la incertidumbre de la acción. Esta aportación es especialmente relevante porque permite comprender que ninguna actividad física es neutra. Un circuito individual, un juego cooperativo, una actividad de oposición o un deporte de equipo producen experiencias socioemocionales distintas. En una tarea individual puede emerger la relación con el propio límite; en un juego coopera-

tivo, la necesidad de coordinarse y confiar; en una actividad de oposición, la regulación del impulso y el respeto por el adversario; y en una situación de cooperación-oposición, la toma de decisiones, la comunicación y el manejo de la presión. Así, la selección de actividades en Educación Física tiene consecuencias pedagógicas directas sobre el tipo de vínculos, emociones y aprendizajes que se favorecen.

El juego ocupa un lugar central en esta comprensión. Lejos de ser una actividad menor o meramente recreativa, el juego constituye una experiencia cultural, corporal y relacional donde el alumnado ensaya formas de participación social. Huizinga (2007) ya había señalado que el juego es una actividad significativa que crea un orden propio, establece reglas y produce implicación afectiva. En el contexto escolar, esta condición permite que niñas, niños y adolescentes experimenten emociones reales dentro de un marco pedagógico que puede ser acompañado, analizado y transformado. En el juego se aprende a esperar, a negociar, a ceder, a insistir, a asumir consecuencias, a reconocer límites y a convivir con la incertidumbre.

Sin embargo, el potencial educativo del juego no se produce de manera automática. Lavega, Filella, Lagar-dera, Mateu y Ochoa (2013) han mostrado que los

juegos motores generan distintos tipos e intensidades emocionales de acuerdo con su estructura interna y con la presencia o ausencia de competición. Esto significa que el docente puede utilizar el juego de manera intencional para favorecer determinados aprendizajes emocionales.

Si el propósito es fortalecer la confianza y la cohesión grupal, conviene privilegiar juegos cooperativos; si se busca trabajar la tolerancia a la frustración, pueden diseñarse situaciones de oposición con reglas claras y reflexión posterior; si se pretende favorecer la toma de decisiones y la comunicación, los juegos de cooperación-oposición ofrecen una oportunidad especialmente rica.

En este marco, la cooperación adquiere un valor pedagógico decisivo. No se trata solo de “trabajar en equipo”, sino de construir condiciones para que el alumnado experimente la interdependencia: comprender que el logro propio se relaciona con el logro de los demás. Johnson y Johnson (2009) explican que el aprendizaje cooperativo favorece la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora, las habilidades sociales y la reflexión sobre el funcionamiento del grupo. En Educación Física, estos principios se expresan corporalmente: ayudar a un

compañero a completar un reto, ajustar el ritmo para que todos participen, escuchar propuestas, distribuir roles, aceptar diferencias de habilidad y construir estrategias colectivas. De esta manera, la cooperación se convierte en una vía concreta para desarrollar empatía, comunicación, corresponsabilidad y sentido comunitario.

La competencia, por su parte, también puede ser formativa cuando se aleja de la lógica de exclusión y se orienta hacia el aprendizaje ético. Competir no tendría que significar humillar, imponer o clasificar cuerpos según su rendimiento; puede convertirse en una oportunidad para aprender a esforzarse, reconocer al adversario, tolerar la derrota, regular la frustración y manejar el triunfo con respeto. Gutiérrez Sanmartín (2004) sostiene que el deporte puede contribuir a la educación integral cuando es mediado pedagógicamente y orientado hacia valores personales y sociales. Esta precisión es fundamental: la competencia no educa por sí misma; educa cuando el docente establece reglas justas, evita la ridiculización, promueve el juego limpio y genera espacios para reflexionar sobre lo ocurrido.

El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2011) permite profundizar esta idea. Desde esta propuesta, la actividad física puede enseñar res-

peto, esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y transferencia de los aprendizajes a otros contextos de vida. Su importancia radica en que desplaza el centro de la clase desde la habilidad motriz aislada hacia la manera en que el estudiante participa. En una clase orientada por este enfoque, no basta con correr más rápido o dominar mejor una técnica; también importa cómo se trata a los compañeros, cómo se usa la fuerza, cómo se responde ante el error, cómo se cuida a quienes tienen menor habilidad y cómo se asume la responsabilidad de las propias acciones.

Por ello, una Educación Física socioemocional exige que el docente observe dimensiones que suelen pasar inadvertidas cuando la mirada se concentra únicamente en el desempeño físico. Es necesario advertir quién participa con seguridad, quién evita exponerse, quién se frustra con facilidad, quién monopoliza el juego, quién queda al margen, quién necesita apoyo, quién lidera de manera positiva y quién utiliza su cuerpo para dominar o intimidar. Estas observaciones no son ajenas al contenido de la clase; constituyen información pedagógica relevante para comprender la dinámica socioemocional del grupo. El cuerpo, en este sentido, funciona como lenguaje social: comunica disposición, temor, resistencia, confianza, tensión, entusiasmo o malestar.

La dimensión socioemocional de la Educación Física también obliga a reconocer sus riesgos. Una clase organizada desde la comparación constante, la eliminación rápida, la selección de los “más hábiles” o la exposición pública del error puede generar vergüenza corporal, inseguridad y rechazo hacia la actividad física. Estas experiencias no son menores, pues pueden marcar la relación que una persona establece con el movimiento a lo largo de su vida. Bailey et al. (2009) advierten que los beneficios atribuidos a la Educación Física y al deporte escolar no deben asumirse como automáticos; dependen de la calidad pedagógica de las experiencias, del clima de participación y de la intencionalidad educativa. Por tanto, el valor socioemocional de la Educación Física no reside simplemente en “hacer actividad física”, sino en cómo se diseña, conduce y reflexiona esa actividad.

Bajo esta lógica, el error debe ocupar un lugar distinto. En una Educación Física centrada en el rendimiento, equivocarse puede convertirse en motivo de burla, sanción o exclusión. En una Educación Física socioemocional, en cambio, el error se comprende como parte del aprendizaje corporal y emocional. Fallar un pase, perder el equilibrio, no coordinar un movimiento o equivocarse en una estrategia son oportunidades para trabajar perseverancia, autocompasión, apoyo

entre pares y regulación de la frustración. Esta mirada contribuye a construir ambientes donde el alumnado pueda intentar sin miedo, reconocer sus avances y comprender que el aprendizaje motriz requiere tiempo, práctica y acompañamiento.

La inclusión es otro componente indispensable. Una clase socioemocionalmente significativa debe garantizar que todos los cuerpos tengan lugar: cuerpos con distintas habilidades, ritmos, tamaños, géneros, historias, condiciones físicas, discapacidades, culturas y experiencias previas con el movimiento. La inclusión no consiste solo en permitir que todos estén presentes, sino en diseñar situaciones donde todos puedan participar con dignidad y sentido. Esto implica adaptar reglas, diversificar roles, ofrecer distintos niveles de dificultad, valorar formas diversas de logro y evitar que el deporte escolar reproduzca jerarquías corporales. En este punto, la Educación Física puede convertirse en una experiencia reparadora para quienes han vivido el cuerpo como motivo de vergüenza o exclusión.

El docente, por tanto, tiene una función mediadora esencial. Su tarea no se limita a explicar ejercicios, organizar equipos o vigilar la disciplina; implica crear condiciones para que las experiencias motrices se transformen en aprendizajes humanos. Esto supone anticipar emociones posibles, cuidar el clima grupal,

intervenir ante prácticas de burla o exclusión, promover reglas de convivencia, orientar la reflexión y ayudar al alumnado a comprender lo que ocurre en la interacción corporal. Una pregunta breve al final de un juego —¿cómo nos tratamos?, ¿qué hicimos cuando alguien se equivocó?, ¿quién quedó fuera?, ¿cómo resolvimos el conflicto?, ¿qué podemos mejorar como grupo? — puede convertir una actividad común en una experiencia de conciencia social y responsabilidad compartida.

Finalmente, concebir la Educación Física como espacio socioemocional permite recuperar su sentido más profundo: formar personas que no solo desarrollen habilidades motrices, sino que aprendan a convivir, cuidarse, reconocer sus emociones, respetar los cuerpos de los demás y participar de manera responsable en experiencias compartidas. El patio escolar, cuando es mediado pedagógicamente, puede ser mucho más que un lugar de movimiento; puede convertirse en un espacio donde el alumnado aprende a estar con otros, a regularse ante el reto, a cooperar sin excluir y a construir una relación más segura y significativa con su propio cuerpo. Esa es, precisamente, una de las contribuciones más relevantes de la Educación Física a la formación integral.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EMOCIÓN, CUERPO Y APRENDIZAJE

La comprensión de la Educación Física como espacio socioemocional requiere una fundamentación teórica que explique por qué el cuerpo no puede entenderse únicamente como un medio de ejecución motriz, sino como una dimensión constitutiva del aprendizaje, la emoción, la identidad y la relación con los otros. Esta base se construye desde distintos campos: las neurociencias afectivas, la teoría de la inteligencia emocional, la educación emocional, la cognición corporalizada, la fenomenología del cuerpo y la praxiología motriz. En conjunto, estos enfoques permiten sostener que el aprendizaje corporal no es un proceso separado de la vida emocional, sino una experiencia compleja donde intervienen percepción, sensación, movimiento, pensamiento, afectividad, motivación y vínculo social.

Neurociencias afectivas: emoción, cuerpo y toma de decisiones

Uno de los aportes más relevantes para comprender el vínculo entre cuerpo y aprendizaje proviene de las neurociencias afectivas. Damasio (1994) cuestiona la separación clásica entre razón y emoción al mostrar que los procesos corporales y afectivos participan en

la toma de decisiones, en la valoración de las situaciones y en la orientación de la conducta. Por consiguiente, el cuerpo no actúa como un simple receptor pasivo de estímulos, sino como una fuente de información que permite al sujeto evaluar lo que ocurre y responder de manera adaptativa. Esta idea resulta fundamental para la Educación Física, porque las experiencias motrices implican constantemente decisiones situadas: avanzar o detenerse, arriesgarse o cuidarse, cooperar o competir, insistir o abandonar, responder impulsivamente o regular la acción.

Immordino-Yang y Damasio (2007) amplían esta discusión al afirmar que los procesos emocionales son inseparables de la cognición y del aprendizaje. Las emociones orientan la atención, influyen en la memoria, modulan la motivación y permiten atribuir significado personal a aquello que se aprende. En consecuencia, una experiencia escolar que ignora la vida emocional de los alumnos reduce la profundidad del aprendizaje. En Educación Física, esto adquiere una expresión concreta: un estudiante que se siente seguro, reconocido y capaz se dispone de manera distinta al movimiento que aquel que se siente expuesto, ridiculizado o excluido. El aprendizaje motriz no depende únicamente de la repetición técnica; también se sostiene en las condiciones emocionales que hacen posible intentar, equivocarse, persistir y participar con sentido. La relevancia educativa de la neurociencia

afectiva y social ha sido señalada precisamente por Immordino-Yang y Damasio en su artículo publicado en *Mind, Brain, and Education*.

Inteligencia emocional y habilidades socioemocionales

La teoría de la inteligencia emocional aporta un marco conceptual para comprender las habilidades que permiten al sujeto reconocer y orientar su vida emocional. Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender la emoción y el conocimiento emocional y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Esta definición es especialmente útil para el campo educativo porque presenta la emoción como una habilidad susceptible de desarrollarse, no como una reacción automática e inmodificable.

En esta misma línea, Brackett, Rivers y Salovey (2011) señalan que la inteligencia emocional tiene implicaciones relevantes para el funcionamiento personal, social y académico. Su propuesta ha dado lugar al enfoque RULER, desarrollado en el Yale Center for Emotional Intelligence, que organiza la educación emocional en

cinco procesos: reconocer, comprender, nombrar, expresar y regular las emociones. En el contexto de la Educación Física, estos procesos pueden traducirse en experiencias corporales concretas. Reconocer una emoción implica advertir cómo aparece durante una actividad; comprenderla exige identificar qué la detona; nombrarla permite diferenciar entre enojo, frustración, vergüenza, miedo o entusiasmo; expresarla supone comunicarla sin dañar; y regularla requiere ajustar la respuesta corporal y conductual ante la situación.

En el ámbito hispanohablante, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) han contribuido a difundir el modelo de Mayer y Salovey en el campo educativo, al subrayar que la escuela puede enseñar a los alumnos a identificar, comprender y regular sus estados emocionales. Este planteamiento evita reducir la educación emocional a discursos motivacionales o actividades aisladas sobre “sentir”. Por el contrario, la sitúa como un proceso formativo que requiere práctica, mediación y reflexión. En Educación Física, esta práctica se produce cuando los alumnos aprenden a relacionar lo que sienten con lo que hacen: cómo una emoción modifica su postura, su respiración, su fuerza, su relación con el error, su manera de tratar a los demás o su disposición para participar.

Regulación emocional y respuesta consciente

La regulación emocional constituye uno de los fundamentos más importantes para comprender la aportación de la Educación Física al desarrollo socioemocional. Gross (1998) define la regulación emocional como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, en el momento en que aparecen y en la forma en que las viven y expresan. Su modelo distingue estrategias centradas en los antecedentes de la emoción —como modificar la situación, dirigir la atención o reinterpretar lo que ocurre— y estrategias centradas en la respuesta emocional, es decir, aquellas que intervienen cuando la emoción ya se ha activado.

Esta distinción tiene implicaciones relevantes. En una clase de Educación Física, el docente puede prevenir antes de que una emoción se intensifique: diseñar reglas claras, equilibrar equipos, anticipar posibles conflictos, ofrecer opciones de participación, evitar prácticas humillantes o modificar una actividad que está generando exclusión. También puede intervenir una vez que la emoción aparece: guiar una pausa, promover respiración consciente, abrir un diálogo

breve, reorganizar la tarea o ayudar al estudiante a comprender qué ocurrió antes de actuar impulsivamente. El aporte de Gross, publicado en *Review of General Psychology*, es central porque permite comprender que la regulación emocional no es simplemente “controlarse”, sino aprender a intervenir de manera consciente en la relación entre situación, emoción, cuerpo y conducta.

Motivación, autonomía y clima de aprendizaje

La dimensión emocional del aprendizaje corporal también se relaciona con la motivación. La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) sostiene que el desarrollo psicológico, la motivación intrínseca y el bienestar se favorecen cuando se satisfacen tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. La autonomía se refiere a la posibilidad de experimentar cierto grado de elección y agencia; la competencia, a sentirse capaz de afrontar desafíos y progresar; y la relación, a construir vínculos significativos con otros.

Esta teoría es especialmente pertinente para la Educación Física porque permite explicar por qué una misma actividad puede ser vivida por algunos estudiantes como disfrute y por otros como amenaza. Cuando el

alumnado siente que puede participar desde sus posibilidades, que progresa y que pertenece al grupo, aumenta su disposición al movimiento y al aprendizaje. En cambio, cuando se siente comparado, ridiculizado, excluido o incapaz, puede desarrollar rechazo hacia la actividad física y hacia su propio cuerpo. Por ello, el clima motivacional no es un elemento accesorio de la clase; constituye una condición pedagógica para el aprendizaje corporal (Ryan y Deci, 2000).

Desde este enfoque, el docente de Educación Física no solo enseña contenidos motrices; también crea condiciones de participación. Fortalecer la competencia exige diseñar retos graduados, valorar el progreso personal y evitar que el rendimiento sea el único criterio de éxito. Cuidar la relación supone construir ambientes de respeto, cooperación y pertenencia. Estas tres condiciones tienen una relación directa con la educación emocional, porque el modo en que el estudiante se siente en la clase influye en su manera de moverse, arriesgarse, expresarse, persistir y convivir.

Cognición corporalizada y acción situada

La cognición corporalizada ofrece un fundamento relevante para superar la idea de que el aprendizaje solo ocurre en la mente. Varela, Thompson y Rosch (1991)

plantean que conocer implica una relación dinámica entre cuerpo, percepción, acción y entorno. Desde esta perspectiva, la cognición no puede separarse de la experiencia vivida ni de las condiciones corporales desde las cuales el sujeto percibe y actúa. De manera convergente, Barsalou (2008) sostiene que la cognición se fundamenta en sistemas perceptivos, motores, afectivos y situacionales; es decir, pensar, recordar, imaginar y comprender se apoyan en experiencias corporales y sensoriales previas. De ahí que explica que aprender está relacionado con los sistemas de percepción, acción e introspección de las personas.

Esta perspectiva permite reconocer que la Educación Física es un espacio de aprendizaje cognitivo complejo. Resolver un problema motor, anticipar la trayectoria de un objeto, coordinarse con un equipo, ajustar la fuerza, interpretar el movimiento del otro o modificar una estrategia durante el juego son procesos que integran percepción, atención, memoria, emoción y toma de decisiones. Por ello, el aprendizaje corporal no debe concebirse como una actividad de menor complejidad intelectual frente a otros campos escolares. Su especificidad radica en que el pensamiento se expresa en la acción, y la acción se construye desde la interacción entre cuerpo, emoción y entono.

Cognición corporalizada y acción situada

La fenomenología del cuerpo aporta una mirada indispensable para comprender la corporalidad como experiencia subjetiva. Merleau-Ponty (1945/2012) sostiene que el cuerpo no es un objeto que la persona posee, sino la condición desde la cual percibe, habita y comprende el mundo. Esta afirmación resulta decisiva para la educación física, porque permite desplazar una visión instrumental del cuerpo —como máquina que debe entrenarse, medirse o corregirse— hacia una comprensión del cuerpo vivido, sensible, expresivo y relacional.

Desde esta mirada, cada estudiante llega a la clase con una historia corporal: experiencias de reconocimiento o burla, seguridad o vergüenza, disfrute o rechazo, inclusión o exclusión. Por ello, enseñar Educación Física no significa trabajar con cuerpos homogéneos, sino con sujetos que han construido significados distintos sobre su capacidad, su imagen corporal, su relación con el movimiento y su lugar dentro del grupo. Esta perspectiva permite comprender por qué una actividad que para algunos resulta sencilla o placentera, para otros puede activar miedo, incomodidad o

resistencia. La didáctica de la Educación Física debe reconocer esas trayectorias para construir experiencias corporales que amplíen posibilidades, en lugar de reforzar carencias.

Confianza, motivación y sentido de la vida activa

La alfabetización física complementa esta discusión al ofrecer una concepción amplia del movimiento a lo largo de la vida. Whitehead (2010) plantea que la alfabetización física integra motivación, confianza, competencia física, conocimiento y comprensión para valorar y asumir responsabilidad por la actividad física. Esta definición amplía el sentido de la Educación Física porque no se centra únicamente en la adquisición de habilidades técnicas, sino en la construcción de una relación positiva, autónoma y significativa con el cuerpo y el movimiento.

En términos socioemocionales, una persona físicamente alfabetizada no es solo quien domina determinados patrones motrices, sino quien se siente capaz de participar, reconoce el valor del movimiento para su bienestar, comprende sus posibilidades corporales y puede sostener prácticas activas en distintos contextos de vida. Esto tiene implicaciones importantes para

la escuela: si la Educación Física produce experiencias de vergüenza, exclusión o comparación permanente, difícilmente contribuirá a una vida activa. En cambio, si promueve confianza, disfrute, pertenencia y sentido de logro, puede favorecer una disposición más saludable hacia el movimiento. De ahí que la alfabetización física y la educación emocional se encuentren profundamente relacionadas.

La lógica interna en situaciones corporales

La praxiología motriz de Parlebas (2001) permite comprender que las prácticas corporales tienen una estructura relacional propia. Toda situación motriz está organizada por reglas, roles, espacios, objetos, tiempos, formas de cooperación, oposición, incertidumbre y comunicación. Esta lógica interna condiciona el tipo de experiencia que viven los alumnos y, por tanto, los aprendizajes socioemocionales que pueden emerger.

Por consiguiente, el docente no selecciona actividades únicamente por su contenido físico, sino por el tipo de relación que promueven. Las actividades individuales pueden favorecer concentración, autoobservación y perseverancia; las cooperativas, confianza y corresponsabilidad; las de oposición, regulación del

impulso y respeto por el adversario; las de cooperación-oposición, comunicación, estrategia, liderazgo y toma de decisiones bajo presión. La aportación de Parlebas es relevante porque muestra que la estructura de la tarea motriz no es neutral: organiza vínculos, emociones y formas de participación.

Lo expuesto anteriormente, permite afirmar que la Educación Física puede contribuir de manera sustantiva al desarrollo socioemocional porque trabaja en el cruce entre sensación, acción, emoción, pensamiento y relación. Las neurociencias afectivas explican por qué emoción y cognición no pueden separarse; la inteligencia emocional ofrece un marco para comprender habilidades entrenables; la regulación emocional permite orientar respuestas más conscientes; la autodeterminación muestra la importancia del clima motivacional; la cognición corporalizada sostiene que se aprende desde la acción situada; la fenomenología recuerda que el cuerpo es experiencia vivida; la alfabetización física proyecta el movimiento hacia una vida activa y significativa; y la praxiología motriz ayuda a diseñar situaciones corporales con intención pedagógica. Desde esta arquitectura teórica, la Educación Física se comprende como una práctica educativa capaz de formar cuerpos que se mueven, pero también sujetos que sienten, interpretan, deciden, se regulan y conviven.

DIDÁCTICA CORPORAL DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

La incorporación del aprendizaje socioemocional en Educación Física no consiste en añadir actividades aisladas sobre emociones, sino en transformar la intencionalidad didáctica con la que se diseñan, conducen y reflexionan las experiencias motrices. Una didáctica corporal del aprendizaje socioemocional reconoce que cada situación de movimiento moviliza formas de participación, decisión, vínculo, esfuerzo, frustración, cooperación y autorregulación. Sin embargo, estas experiencias solo adquieren sentido formativo cuando el docente las convierte en oportunidades explícitas de aprendizaje. Así, la pregunta didáctica central no es únicamente qué actividad realizar, sino qué experiencia humana, corporal y relacional se desea construir a través de ella.

Desde los modelos de enseñanza en Educación Física, Metzler (2017) plantea que toda intervención didáctica debe articular propósitos, contenidos, tareas, participación del alumnado y formas de evaluación. Esta idea resulta fundamental para evitar que la clase se convierta en una sucesión de ejercicios sin conexión formativa. En una Educación Física socioemocional, cada actividad debe responder a una intención clara:

fortalecer la autoconciencia corporal, promover la cooperación, favorecer la regulación emocional, resignificar la competencia o construir vínculos de respeto. En este sentido, la didáctica no se limita a organizar el movimiento; orienta la experiencia corporal hacia aprendizajes que comprometen la identidad, la convivencia y el bienestar.

El espectro de estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (2008) también permite comprender que la forma de enseñar influye en el tipo de sujeto que se forma. Cuando el docente monopoliza todas las decisiones, el alumnado puede quedar reducido a la ejecución. En cambio, cuando se abren espacios para elegir, proponer, resolver problemas, observarse, colaborar y reflexionar, se favorecen procesos de autonomía, responsabilidad y conciencia de la propia acción. Desde esta comprensión, una didáctica corporal del aprendizaje socioemocional requiere estilos de enseñanza que permitan al alumnado participar de manera activa, tomar decisiones y analizar lo que vive durante la práctica.

El primer criterio didáctico consiste en definir una intención socioemocional antes de seleccionar la actividad motriz. No es lo mismo elegir un juego para “activar” al grupo que diseñarlo para trabajar confianza, cooperación, tolerancia a la frustración, respeto por el

adversario o comunicación asertiva. Si el propósito es fortalecer la autoconciencia, puede proponerse un reto individual graduado —por ejemplo, completar un circuito, mantener el equilibrio, lanzar con precisión o saltar una cuerda— y pedir al alumnado que observe qué sucede en su cuerpo antes, durante y después de la actividad: respiración, tensión, pensamientos, emociones, deseo de abandonar o satisfacción por avanzar. La actividad física deja entonces de ser una ejecución mecánica y se convierte en una experiencia de lectura corporal.

Este principio se relaciona con el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL (2020), que reconoce la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma responsable de decisiones como competencias centrales. En Educación Física, dichas competencias pueden desarrollarse de manera situada porque el alumnado las practica en acción: espera turnos, acepta reglas, ajusta su fuerza, coopera, toma decisiones bajo presión, reconoce emociones y responde ante el conflicto. La ventaja pedagógica de la clase radica precisamente en que estas habilidades no se trabajan como definiciones abstractas, sino como experiencias corporales concretas.

El segundo criterio consiste en construir un clima motivacional seguro. Ryan y Deci (2000) sostienen, desde la teoría de la autodeterminación, que la motivación y el bienestar se favorecen cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En la clase de Educación Física, esto implica ofrecer opciones de participación, diseñar retos alcanzables, reconocer el progreso personal y promover vínculos de apoyo. Una estrategia pertinente es organizar estaciones de movimiento con distintos niveles de dificultad para que cada estudiante elija un punto de partida, registre su avance y reflexione sobre cómo se sintió al enfrentar el reto. El propósito no es comparar resultados, sino fortalecer la percepción de competencia y la confianza corporal.

Este clima seguro es indispensable porque muchas experiencias negativas en Educación Física surgen cuando la diferencia corporal se convierte en motivo de exposición o desventaja. Ser elegido al final, quedar eliminado rápidamente, ser ridiculizado por un error o recibir castigo físico puede generar rechazo hacia la actividad física y afectar la relación del estudiante con su propio cuerpo. Una didáctica socioemocional modifica esa lógica: sustituye la eliminación por roles rotativos, adapta reglas para asegurar la participa-

ción, forma equipos equilibrados, valora el esfuerzo y utiliza preguntas de reflexión como: ¿qué logré hoy que antes no podía?, ¿qué sentí cuando me equivoqué?, ¿qué hice para continuar?, ¿qué apoyo recibí o brindé? Estas preguntas permiten que el movimiento se convierta en autoconocimiento.

El tercer criterio es usar la cooperación como mediación pedagógica. El aprendizaje cooperativo en Educación Física ha sido ampliamente desarrollado por Dyson y Casey (2016), quienes lo presentan como un enfoque que promueve interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara y reflexión sobre el proceso. En términos socioemocionales, la cooperación permite trabajar empatía, escucha, comunicación, liderazgo compartido y corresponsabilidad. Una estrategia concreta es el reto cooperativo de solución motriz: trasladarse de un punto a otro utilizando pocos materiales, resolver un circuito sin dejar a nadie fuera o construir una secuencia de movimientos donde participen todos. La clave no está únicamente en cumplir la tarea, sino en analizar cómo se organizó el grupo, quién propuso ideas, quién escuchó, quién quedó al margen y qué emociones aparecieron durante el desafío.

El cuarto criterio consiste en enseñar responsabilidad personal y social mediante el movimiento. El modelo de Hellison (2011), conocido como Teaching Personal

and Social Responsibility —TPSR—, plantea que la actividad física puede desarrollar respeto, esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y transferencia de estos aprendizajes a otros contextos. Su valor radica en que desplaza la atención desde el rendimiento individual hacia la calidad ética de la participación. En la práctica, este enfoque puede traducirse en acuerdos breves antes del juego: usar la fuerza sin lastimar, evitar burlas ante el error, ayudar a quien lo necesita, hacer una pausa cuando aparece el enojo o celebrar sin humillar. Después de la actividad, una autoevaluación sencilla permite revisar si el alumno respetó acuerdos, se esforzó, cuidó a otros y reguló su conducta.

El quinto criterio didáctico es enseñar la regulación emocional durante la acción motriz. Gross (1998) explica que la regulación emocional puede intervenir antes de que la emoción se intensifique, mediante la modificación de la situación, la orientación de la atención o la reinterpretación de lo que ocurre; también puede intervenir después, cuando la emoción ya se ha activado. En Educación Física, esto implica planear estrategias preventivas y de acompañamiento. Antes de un juego competitivo, el docente puede anticipar que quizá aparezcan frustración, enojo o presión; durante la actividad, puede introducir pau-

sas breves para reorganizar la estrategia; después, puede guiar preguntas que ayuden a comprender la emoción y su relación con la conducta.

Una estrategia útil es el semáforo corporal de la emoción. Después de una actividad intensa, el alumnado identifica si su cuerpo se encuentra en verde, amarillo o rojo. Verde representa calma y disposición para escuchar; amarillo, activación, tensión o nerviosismo; rojo, impulso de gritar, empujar, llorar, abandonar o agredir. A partir de esa lectura, cada estudiante elige una acción reguladora: respirar, caminar, tomar agua, pedir apoyo, verbalizar lo que siente o retirarse brevemente para recuperar la calma. La intención no es negar la emoción, sino reconocer su intensidad y aprender a responder con mayor conciencia.

Esta estrategia se vincula con la conciencia interoceptiva. Mehling et al. (2012) explican que la conciencia corporal implica notar sensaciones internas, dirigir la atención hacia ellas, reconocer su vínculo con los estados emocionales y utilizar esa información para la autorregulación. Price y Hooven (2018) añaden que la conciencia interoceptiva favorece la regulación emocional porque permite acceder a la experiencia afectiva desde las señales del cuerpo. En Educación Física, esto puede trabajarse mediante ejercicios breves de respiración después del esfuerzo, escaneo corporal, identificación de zonas de tensión o mapas corporales de la emoción.

Una actividad concreta es la pausa somática después del esfuerzo. Al concluir una carrera, un juego o una actividad de oposición, el docente invita al grupo a detenerse, colocar una mano en el pecho o en el abdomen y observar: ¿cómo late mi corazón?, ¿cómo está mi respiración?, ¿qué músculos siento tensos?, ¿qué emoción aparece?, ¿qué necesito para volver a la calma? Posteriormente, se realizan respiraciones lentas, estiramientos suaves o movimientos de descarga. Esta práctica enseña que la regulación emocional puede iniciar con acciones corporales simples, conscientes y disponibles para la vida cotidiana.

El sexto criterio es comprender el juego como situación de pensamiento, emoción y decisión. El modelo Teaching Games for Understanding de Bunker y Thorpe (1982) propone enseñar los juegos a partir de situaciones modificadas, donde el alumnado comprende problemas tácticos, toma decisiones y desarrolla habilidades en contexto. Esta perspectiva resulta pertinente para el aprendizaje socioemocional porque el juego genera incertidumbre, presión, cooperación, oposición y necesidad de autorregulación. Por ejemplo, en lugar de practicar pases de manera aislada, el docente puede organizar un juego reducido donde el reto sea conservar la posesión del balón sin excluir a ningún integrante. La actividad exige desplazamien-

to, comunicación y técnica, pero también paciencia, escucha, respeto por el error y toma de decisiones bajo presión.

El séptimo criterio es resignificar la competencia. Una Educación Física socioemocional no elimina la competencia; la educa. Competir puede enseñar esfuerzo, disciplina, respeto, tolerancia a la frustración, reconocimiento del adversario y manejo ético del triunfo. El problema surge cuando la competencia se convierte en humillación, jerarquización de cuerpos o exclusión. El modelo de Educación Deportiva de Siedentop (2002) propone organizar experiencias deportivas más auténticas y formativas mediante temporadas, afiliación a equipos, roles, registros y eventos de cierre. Adaptado a un enfoque socioemocional, este modelo puede favorecer pertenencia, responsabilidad y juego limpio.

Una estrategia posible es el torneo formativo con roles socioemocionales. Además de participar como jugadores, las y los estudiantes asumen funciones como observadores de juego limpio, mediadores de acuerdos, responsables de inclusión, animadores del equipo o relatores de aprendizajes. De esta manera, la competencia no se valora únicamente por el marcador, sino por la calidad de la convivencia: si el equipo respetó reglas, incluyó a todos, celebró sin

humillar, gestionó desacuerdos y aceptó la derrota. La competencia se transforma así en una experiencia ética y no solo en una medición de rendimiento.

El octavo criterio consiste en incorporar la expresión corporal como vía de alfabetización emocional. No todas las emociones pueden abordarse inicialmente desde la palabra, especialmente cuando el alumnado aún no cuenta con suficiente vocabulario emocional o ha aprendido a inhibir ciertas expresiones. La expresión motriz permite comunicar estados internos mediante postura, ritmo, amplitud, mirada, dirección, distancia y energía. Una actividad pertinente es la secuencia corporal de emociones: en equipos, el alumnado representa corporalmente calma, enojo, miedo, alegría, frustración o confianza, y posteriormente transforma una emoción en otra mediante el movimiento. El propósito no es dramatizar de manera superficial, sino reconocer cómo el cuerpo expresa estados internos y cómo también puede contribuir a modificarlos.

Estas estrategias se articulan con los contenidos de Educación Física de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente con las capacidades expresivas, la interacción motriz, el pensamiento lúdico, los estilos de vida activos y saludables, la colaboración, la autoestima y el bienestar (SEP, 2024b). Así, el trabajo socioemocional no constituye un añadido externo al

currículo, sino una forma de desarrollar los propios aprendizajes de la Educación Física desde una perspectiva humanista, comunitaria e inclusiva.

Una didáctica corporal del aprendizaje socioemocional requiere cerrar la experiencia motriz con reflexión breve y situada. La reflexión no debe convertirse en un discurso moralizante ni en una interrupción extensa de la clase; puede realizarse mediante preguntas sencillas: ¿qué sentí en mi cuerpo?, ¿qué hice cuando me frustré?, ¿cómo cuidé a mi equipo?, ¿qué puedo mejorar en mi forma de participar?, ¿qué aprendí de mí durante esta actividad? Este cierre permite que el alumnado no solo recuerde lo que hizo, sino que comprenda lo que vivió, cómo actuó y qué puede transferir a otros espacios de su vida.

Como se puede constatar en lo revisado en este apartado, la didáctica corporal del aprendizaje socioemocional exige diseñar experiencias donde el movimiento sea medio de autoconocimiento, regulación, cooperación, convivencia y responsabilidad. El docente no abandona los contenidos motrices; los enriquece al situarlos en prácticas que enseñan a reconocer el cuerpo, expresar emociones, tomar decisiones, competir éticamente, resolver conflictos y cuidar de sí y de los demás. Desde esta perspectiva, la Educación Física contribuye al sentido formativo

de la Nueva Escuela Mexicana: educar para vivir con dignidad, participar en comunidad y construir formas más conscientes, saludables y solidarias de estar en el mundo.

CONCLUSIONES

La Educación Física escolar tiene una potencia formativa que no puede seguir siendo comprendida únicamente desde el rendimiento, la técnica deportiva o el cumplimiento de rutinas corporales. A lo largo de este capítulo se ha sostenido que el cuerpo es una dimensión central de la experiencia humana: en él se expresan las emociones, se construye conciencia de sí, se ensayan formas de relación y se aprende a convivir con otros. En este marco, educar físicamente implica también acompañar al alumnado en el reconocimiento de lo que siente, en la comprensión de cómo esas emociones se manifiestan corporalmente y en el desarrollo de respuestas más conscientes, respetuosas y reguladas.

Esta perspectiva permite resignificar la clase de Educación Física como un espacio pedagógico privilegiado para el aprendizaje socioemocional. En el juego, la cooperación, la competencia, el esfuerzo, el error y la expresión corporal aparecen experiencias reales que movilizan seguridad, miedo, frustración, entusiasmo,

vergüenza, confianza, pertenencia y deseo de superación. Cuando estas vivencias son mediadas con intención educativa, dejan de ser episodios aislados y se convierten en oportunidades para fortalecer la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación, la toma de decisiones y la responsabilidad personal y social.

El valor de esta propuesta radica en que no agrega la educación emocional como un contenido externo a la Educación Física, sino que reconoce aquello que ya ocurre en toda experiencia motriz: el cuerpo siente, interpreta, comunica, decide y aprende. Así, una carrera, un juego cooperativo, una actividad expresiva, un reto individual o una situación de oposición pueden convertirse en escenarios para que niñas, niños y adolescentes aprendan a leer sus señales corporales, identificar la intensidad de sus emociones, regular su conducta, cuidar a otros y construir vínculos más respetuosos.

Sin embargo, este enfoque plantea retos importantes. El primero es pedagógico: no toda clase de Educación Física educa emocionalmente. Una práctica centrada en la comparación, la burla, la eliminación rápida, la selección de los más hábiles o el uso del ejercicio como castigo puede generar vergüenza corporal, inseguridad y rechazo al movimiento. En cam-

bio, una Educación Física integral requiere ambientes seguros, reglas justas, participación incluyente, reconocimiento del progreso personal y reflexión sobre lo vivido. Esto exige que el docente diseñe experiencias donde el error sea parte del aprendizaje, la competencia se oriente éticamente y la cooperación permita que todos los cuerpos tengan lugar.

El segundo reto es formativo. Las y los docentes de Educación Física necesitan herramientas para observar la dimensión emocional de la clase, acompañar conflictos, promover la inclusión, cuidar el clima motivacional y evaluar procesos que no siempre son visibles en una prueba de desempeño físico. Educar desde la corporalidad demanda sensibilidad pedagógica, conocimiento didáctico y comprensión de las emociones como parte constitutiva del aprendizaje. No basta con enseñar movimientos; es necesario enseñar a habitar el cuerpo con dignidad, conciencia y responsabilidad.

El tercer reto es curricular e institucional. La Nueva Escuela Mexicana abre una oportunidad significativa al reconocer, desde el campo *De lo humano y lo comunitario*, la relación entre cuerpo, emoción, salud, identidad, convivencia y comunidad. No obstante, para que esta perspectiva se concrete, la Educación Física debe dejar de ocupar un lugar secundario en

la cultura escolar. Requiere tiempo suficiente, espacios adecuados, materiales pertinentes, articulación con otros campos formativos y reconocimiento de su aporte al bienestar integral del alumnado.

Apostar por una Educación Física socioemocional es apostar por una escuela más humana. Una escuela donde el movimiento no sea motivo de juicio, sino de descubrimiento; donde el juego no solo entretenga, sino que enseñe a convivir; donde la competencia no humille, sino que forme carácter ético; donde el cuerpo no sea comparado, sino reconocido como lugar de dignidad, expresión, aprendizaje y posibilidad. En tiempos en que las infancias y adolescencias enfrentan sedentarismo, malestar emocional, violencia, aislamiento y presión social sobre sus cuerpos, la Educación Física tiene una tarea urgente: ayudarles a reencontrarse consigo mismos, con los demás y con la alegría de moverse para vivir mejor.

REFERENCIAS

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL'S SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam's Sons.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education*, 10, Article 1568744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105–126.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347–360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.),

Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.

Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness. *PLOS ONE*, 7(11), Article e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Obra original publicada en 1945)

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (First online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Pizarro, C., & Ceric, F. (2023). Interoception in emotional processing: From sensation to psychopathology. *Papeles del Psicólogo*, 44(2), 102–109.

Price, C. J., & Hooven, C. (2018). Interoceptive awareness skills for emotion regulation: Theory and approach of Mindful Awareness in

Body-Oriented Therapy. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00798>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6*. SEP.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.