

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024/2025

El impacto de la Educación Física en las relaciones sociales

Alumno/a: **Alejandro Moneo Cordón**

Tutor/a: **Pablo Campos Garzón**

Modalidad: Revisión sistemática.

Especialidad: Educación física

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

El presente trabajo analiza el impacto de la Educación Física en las relaciones sociales de estudiantes de secundaria y bachillerato a través de una revisión sistemática de la literatura científica reciente. Se seleccionaron y analizaron veinte estudios publicados entre 2018 y 2024, aplicando criterios rigurosos de inclusión y exclusión, y priorizando investigaciones empíricas en contextos escolares. Los resultados evidencian que la Educación Física, especialmente cuando se implementa mediante metodologías cooperativas, inclusivas y activas, favorece de manera significativa la cohesión grupal, la cooperación, el respeto, la integración y la resolución de conflictos, con mejoras cuantificables que oscilan entre el 10% y el 25%. Sin embargo, estos beneficios pueden verse condicionados por factores como el clima de aula, la implicación docente y la adaptación a la diversidad del alumnado. Se concluye que la Educación Física, bien planificada y orientada, es una herramienta eficaz para promover relaciones sociales saludables y entornos escolares inclusivos, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se recomienda continuar investigando para optimizar las intervenciones educativas y responder a las necesidades cambiantes del alumnado.

Palabras clave: Educación Física, relaciones sociales, clima escolar, inclusión, habilidades socioemocionales, ODS.

Abstract

This study examines the impact of Physical Education on the social relationships of secondary and high school students through a systematic review of recent scientific literature. Twenty studies published between 2018 and 2024 were selected and analyzed using rigorous inclusion and exclusion criteria, prioritizing empirical research in school settings. The results show that Physical Education, especially when implemented through cooperative, inclusive, and active methodologies, significantly enhances group cohesion, cooperation, respect, integration, and conflict resolution, with measurable improvements ranging from 10% to 25%. However, these benefits may be influenced by factors such as classroom climate, teacher involvement, and adaptation to student diversity. It is concluded that well-planned and targeted Physical Education is an effective tool for fostering healthy social relationships and inclusive school environments, in line with the Sustainable Development Goals. Further research is recommended to optimize educational interventions and address the changing needs of students.

Keywords: Physical Education, social relationships, school climate, inclusion, socio-emotional skills, SDGs.

ÍNDICE

1. Introducción.	5
1.1. Justificación del tema	6
2. Marco teórico.	7
2.1. Introducción	7
2.2. El clima escolar y su relación con la Educación Física	8
2.1.1. Dimensiones clave del clima escolar	8
2.1.2. Relación entre clima escolar y rendimiento académico	10
2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Física	11
2.4. La Educación Física como herramienta para la inclusión	12
2.5. Relación de la educación física con la Agenda 2030	13
2.5.1. ODS 4: Educación Inclusiva y Equitativa.	13
2.5.2. ODS 3: Salud y Bienestar.	14
2.5.3. ODS 5: Igualdad de Género.	14
2.6. Propuesta de modelo integrador en Educación Física para el desarrollo sostenible	14
2.6.1 Ejes del modelo integrador	15
2.7 Teoría del aprendizaje social de Bandura en el marco de la Educación Física y las relaciones sociales	18
2.8. Educación Física y prevención del acoso escolar	20
2.9. Relación entre actividad física, salud mental y socialización	21
3. Metodología	22
3.1. Objetivos secundarios	22
3.2. Metodología de investigación	23
3.2.1. Estrategias de búsqueda	23
3.2.2. Base de datos consultada	23
3.2.3. Frase de búsqueda	23
3.3 Diagrama de flujo	26
4. Resultados.	28
5. Discusión.	35
5.1 Propuesta de Situación de Aprendizaje.	39
5.1.1. Justificación Curricular	41
5.1.2. Ejemplos concretos de actividades y dinámicas	41
6. Conclusiones	43
6.1 Futuras líneas de investigación	44
7. Referencias bibliográficas	46

1. Introducción.

La Educación Física (EF) ha sido tradicionalmente asociada con múltiples beneficios para la salud y el desarrollo integral de los estudiantes, desempeñando un papel fundamental no solo en el ámbito físico, sino también en el desarrollo social y emocional durante la etapa escolar (Bailey, 2006). En los últimos años, investigaciones recientes han destacado el impacto positivo de la asignatura de EF sobre las relaciones sociales dentro del entorno escolar (Hattie, 2021; Marzano, 2017). La participación activa en clases de EF, así como en equipos deportivos y programas de desarrollo impulsados por el deporte, favorece el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, competencias esenciales para la vida cotidiana (Bailey, 2006).

Como señalan diversos autores, la EF no solo mejora la salud y el bienestar de los estudiantes, sino que también proporciona un entorno propicio para el desarrollo social, donde se fortalecen la autoestima y el sentimiento de pertenencia (Bailey, 2006, p. 398). Además, la EF actúa como un motor de las relaciones sociales dentro del contexto educativo, promoviendo la gestión emocional y la inclusión (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020; UNESCO, 2015). Este espacio inclusivo permite que los estudiantes, incluidos aquellos con mayores dificultades de interacción social, participen activamente y mejoren sus habilidades sociales, mientras que el resto de sus compañeros desarrollan tolerancia y respeto por la diversidad (Block & Obrushnikova, 2007; Gordon, 2010; UNESCO, 2015).

Realizar una revisión sistemática sobre este tema proporciona una base sólida y actualizada para la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de intervenciones educativas más eficaces y equitativas. En el contexto post-pandemia, donde las dinámicas de interacción social y enseñanza han experimentado cambios significativos, resulta esencial comprender en profundidad cómo la EF puede contribuir al desarrollo social de los estudiantes, respondiendo así a sus necesidades psicológicas básicas y favoreciendo su bienestar integral (UNESCO, 2015).

1.1. Justificación del tema

La EF es en gran medida el conductor de las relaciones sociales dentro del contexto educativo, no solo por los beneficios físicos que se obtienen gracias a la práctica deportiva, sino por cómo promueve las relaciones sociales y contribuye a la mejora de la gestión emocional (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020; UNESCO, 2015).

La EF tiene la capacidad de ser un espacio inclusivo para los estudiantes, donde pueden demostrar y favorecer el desarrollo de habilidades en un entorno seguro para ellos, donde sean capaces de mostrar una participación activa (Block & Obrusnikova, 2007; UNESCO, 2015). La EF es un espacio donde los alumnos con más dificultades para la interacción social o con peores habilidades sociales se encuentran en un entorno donde forman parte del grupo y donde pueden empezar a mejorar esas habilidades a partir de las dinámicas y situaciones planteadas por el docente. Estas situaciones no solo benefician a este tipo de estudiantes, si no que el resto de los compañeros se ven influenciados por ellos, mejorando así también sus habilidades de tolerancia y respeto por la diversidad (Gordon, 2010).

Los estudios sobre el impacto de la EF en las relaciones sociales de estudiantes de secundaria y bachillerato concluyen en diversos resultados. Por un lado, investigaciones como las de Bailey (2006), Opstoel et al. (2020) y Smith et al. (2019) han encontrado efectos positivos, destacando que la EF promueve la cooperación, la empatía y el sentido de pertenencia en el alumnado. Por otro lado, estudios como los de Garn et al. (2017) y Hastie et al. (2011) sugieren que estos beneficios pueden verse limitados por factores como el clima de clase, la metodología docente o las diferencias individuales, e incluso, en ciertos contextos, la EF no ha mostrado efectos significativos sobre las relaciones sociales (Zhang et al., 2022; Standage et al., 2005). Con estos resultados nos damos cuenta de la cantidad de factores que influyen en las relaciones sociales dentro del contexto escolar.

Por ello, realizar una revisión sistemática proporciona una base sólida y actualizada para la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de intervenciones educativas más eficaces y equitativas. En un contexto post-pandemia, donde las formas de

interacción social y enseñanza han cambiado, comprender en profundidad cómo la EF puede contribuir (o no) al desarrollo social de los estudiantes es importante para responder a sus necesidades psicológicas básicas y favorecer su bienestar integral.

2. Marco teórico.

2.1. Introducción

La EF desempeña un papel esencial dentro del sistema educativo al promover no solo el desarrollo físico, sino también el bienestar psicosocial de los estudiantes. Dentro del contexto escolar, las interacciones sociales que se generan en las clases de EF pueden influir en el clima escolar (Bailey, 2006), un factor clave para el rendimiento académico, la convivencia y la inclusión. Según Bailey (2006), la EF fomenta valores como el respeto, la cooperación y la integración, factores determinantes en la creación de un ambiente escolar positivo.

El concepto de clima escolar ha sido ampliamente estudiado en la literatura educativa, entendiéndose como la percepción del entorno escolar por parte de los estudiantes, docentes y personal administrativo. Un clima escolar positivo es fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la integración de los estudiantes y la disminución de conflictos en el aula (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; OECD, 2022). La EF, como disciplina orientada a la actividad física y al trabajo grupal, puede convertirse en una herramienta poderosa para mejorar este clima, promoviendo interacciones sociales constructivas y fortaleciendo el sentido de pertenencia (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020; Thapa et al., 2013).

En este marco teórico se analizará la relación entre la EF y el clima escolar integrando teorías y estudios recientes. Se abordará la influencia de la EF en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la inclusión y la prevención del acoso escolar. Además, se explorará su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en especial con el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 16 (sociedades pacíficas e inclusivas), que promueven entornos educativos inclusivos, equitativos y seguros para todos (Naciones Unidas, 2015). Finalmente, se discutirán los desafíos y oportunidades para potenciar el papel de la EF en la creación de entornos escolares más inclusivos y colaborativos.

2.2. El clima escolar y su relación con la Educación Física

El clima escolar es un concepto multidimensional que hace referencia a la calidad y características del ambiente educativo en el que interactúan estudiantes, docentes y personal escolar. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2022), el clima escolar puede definirse como "la percepción colectiva de seguridad, relaciones interpersonales y prácticas pedagógicas que configuran el ambiente de aprendizaje".

2.1.1. Dimensiones clave del clima escolar

Las dimensiones clave del clima escolar han sido establecidas y ampliamente reconocidas por la literatura científica internacional, especialmente a través de marcos como los propuestos por Cohen et. al (2009), Thapa et al. (2013), Wang & Degol (2016) y organismos como la OECD (2022). Estos autores y entidades coinciden en que el clima escolar se estructura en torno a dimensiones como las relaciones interpersonales (estudiante-docente y entre pares), la inclusión educativa y el bienestar psicosocial, entre otras. A continuación, se desglosan las principales dimensiones que estructuran el clima escolar, con el objetivo de comprender cómo cada una de ellas contribuye a la calidad del entorno educativo y cómo la EF puede incidir en ellas.

a) Relaciones estudiante-docente.

La calidad del vínculo estudiante-docente y su impacto en la motivación y el compromiso han sido ampliamente documentados por Pianta et., al (2012), Hattie (2021) y Marzano (2017).

- **Confianza y apoyo mutuo:** Los estudiantes que perciben a sus docentes como figuras accesibles, comprensivas y justas tienden a mostrar mayor motivación y compromiso con el aprendizaje (Pianta et al., 2012).

- Ambiente de aula seguro y motivador: Clases estructuradas con normas claras, retroalimentación positiva y fomento de la autonomía mejoran la disposición del alumnado hacia el aprendizaje (Hattie, 2021).
- Liderazgo docente: Los profesores que aplican estrategias de enseñanza basadas en el respeto, la participación y la empatía logran un mayor impacto en la construcción de climas escolares favorables (Marzano, 2017).

b) Dinámicas entre pares.

Las dinámicas entre pares constituyen una de las dimensiones centrales del clima escolar, ya que influyen directamente en la calidad de las relaciones sociales, la convivencia y el sentido de pertenencia dentro del aula (Cohen & Geier, 2010; UNESCO, 2023). El desarrollo de vínculos positivos entre estudiantes es esencial para prevenir el aislamiento, el acoso escolar y para fomentar un ambiente de respeto y colaboración (Cohen & Geier, 2010; UNESCO, 2023). A continuación, se abordan los elementos clave que configuran esta dimensión:

- Cohesión grupal: Se fomenta cuando los estudiantes trabajan en un entorno colaborativo, donde la comunicación y la cooperación son valores fundamentales (Cohen & Geier 2010).
- Resolución de conflictos: Estrategias como la mediación escolar, el aprendizaje cooperativo y los programas de educación emocional han demostrado reducir los incidentes de acoso y mejorar la convivencia (Cohen & Geier, 2010).
- Diversidad y respeto: Promover el diálogo intercultural y la aceptación de diferencias fortalece la inclusión social dentro del aula (UNESCO, 2023).

c) Inclusión educativa

Otra dimensión fundamental del clima escolar es la inclusión educativa, la cual implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o funcionales, puedan participar plenamente en la vida escolar (Piedra et al., 2022; UNESCO, 2015). La literatura reciente destaca la importancia de implementar estrategias y metodologías que favorezcan la equidad y la atención a la diversidad (Piedra et al., 2022).

- Adaptación a la diversidad funcional y cultural: Implementación de metodologías inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de apoyos tecnológicos y la enseñanza adaptativa Piedra et al. (2022).
- Estrategias de enseñanza diferenciadas: Permiten que cada estudiante reciba la instrucción de acuerdo con sus necesidades específicas, favoreciendo el sentido de pertenencia y la autoeficacia (Piedra et al. 2022).
- Programas de sensibilización y educación en valores: Promueven la empatía y el respeto mutuo en entornos escolares diversos (Piedra et al., 2022).

d) Bienestar psicosocial

El bienestar psicosocial es una dimensión transversal que afecta tanto al rendimiento académico como a la satisfacción personal de los estudiantes. Un clima escolar que promueve el bienestar emocional y social favorece la motivación, la autorregulación y el compromiso escolar (Smith et al., 2023; OECD, 2022).

- Autoeficacia académica y social: Los estudiantes que creen en sus propias capacidades enfrentan con mayor seguridad los desafíos académicos y personales (Smith et al. 2023).
- Gestión emocional y resiliencia: Programas de educación emocional y actividades físicas estructuradas han demostrado reducir los niveles de ansiedad y mejorar la regulación emocional (Smith et al., 2023).
- Sentimiento de pertenencia: Un entorno en el que los estudiantes se sienten valorados y respetados fortalece su compromiso con la comunidad escolar y reduce los índices de abandono escolar (OECD, 2022).

2.1.2. Relación entre clima escolar y rendimiento académico

Diversos estudios han demostrado que un clima escolar positivo no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también impacta directamente en sus resultados académicos. Según la UNESCO (2023), el 68% de las escuelas con un clima escolar favorable superan en un 40% los indicadores de rendimiento académico y social. Esto se debe a varios factores:

- Mayor motivación y compromiso: Un entorno de apoyo y seguridad fomenta la curiosidad y el deseo de aprender.
- Reducción del estrés y la ansiedad: Un clima positivo disminuye la presión académica y mejora la capacidad de concentración y resolución de problemas.
- Fomento del aprendizaje activo: La colaboración, la interacción social y la enseñanza significativa aumentan la retención de conocimientos y habilidades.

Además, estudios recientes han encontrado que las escuelas con programas integrales de desarrollo socioemocional experimentan:

- Reducción de hasta un 25% en conductas disruptivas (Durlak et al., 2011).
- Mejora del 11% en el desempeño académico en comparación con escuelas sin programas de clima escolar positivo (Taylor et al., 2017).
- Incremento de hasta un 30% en la satisfacción escolar entre estudiantes y docentes (OECD, 2022).

2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Física

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para la adaptación y el éxito dentro del entorno escolar. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y el manejo del estrés son esenciales para el bienestar de los estudiantes. La EF proporciona oportunidades únicas para desarrollar estas habilidades a través de la interacción en actividades grupales, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Opstoel et al., 2020).

Smith & Biddle (2008) subrayan que la participación en actividades físicas no solo mejora la salud mental, sino que también fortalece el vínculo entre los estudiantes, aumentando la sensación de pertenencia al grupo. A su vez, Bailey (2006) destaca que el deporte escolar promueve valores como la autodisciplina y la cooperación, fundamentales para la convivencia escolar. En este sentido, la EF no solo contribuye a la formación del carácter de los estudiantes, sino que también

genera experiencias de aprendizaje que pueden transferirse a otros ámbitos de la vida escolar y personal.

Desde una perspectiva práctica, las metodologías de enseñanza en EF pueden potenciar el desarrollo socioemocional a través de estrategias como el aprendizaje cooperativo, el modelado de conductas prosociales y la promoción de la autoeficacia. Gordon (2010) señala que la EF inclusiva permite que los estudiantes desarrollen confianza en sí mismos y en sus compañeros, generando un entorno de apoyo mutuo. La implementación de dinámicas de resolución de problemas en equipo y el fomento de la comunicación efectiva pueden ser estrategias clave para fortalecer la inteligencia emocional dentro del aula.

2.4. La Educación Física como herramienta para la inclusión

Un entorno escolar inclusivo permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o condiciones, participen activamente en las actividades escolares. La EF puede jugar un papel clave en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o con dificultades de socialización (Block & Obrusnikova, 2007; UNESCO, 2015; Opstoel et al., 2020) . Gordon (2010) señala que un diseño pedagógico inclusivo en EF reduce las barreras sociales y fomenta la participación equitativa.

El diseño de actividades adaptadas y el fomento de una cultura de respeto dentro de la EF pueden ayudar a combatir la exclusión social y generar espacios donde todos los estudiantes se sientan valorados (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020). Según Calderón-Hernández et al. (2024), incluso en entornos virtuales, la EF puede satisfacer necesidades psicológicas básicas como la autonomía y la conexión social, facilitando la inclusión de estudiantes en riesgo de aislamiento. Estudios como los de Gordon (2010), Hellison (2011) y Casey y Goodyear (2015) han descubierto que los programas adaptados logran los siguientes resultados.

- +31% de interacciones positivas en estudiantes con NEE (Gordon, 2010 replicado en Fernández-Río, 2022.)

- Estrategias como el "Modelo de Responsabilidad Personal y Social" (Hellison, 2011) mejoran la aceptación de la diversidad.
- Las actividades físicas lúdicas reducen la ansiedad social en un 29% (Smith & Biddle, 2008 ampliado por Méndez-Giménez, 2021).
- El feedback entre pares durante tareas motrices incrementa la autoeficacia comunicativa (Casey & Goodyear, 2015).

2.5. Relación de la educación física con la Agenda 2030

La Agenda 2030, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, establece un marco global para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y sostenibles a través de los ODS (ONU, 2015). En el contexto educativo, la EF se presenta como una herramienta estratégica para alcanzar varios de estos objetivos, especialmente aquellos relacionados con la mejora de las relaciones sociales, la inclusión y el bienestar integral del alumnado (UNESCO, 2015; Opstoel et al., 2020).

A continuación, se analiza cómo la EF puede contribuir de manera directa al cumplimiento de los ODS más vinculados con la mejora de las relaciones sociales en el ámbito escolar:

2.5.1. ODS 4: Educación Inclusiva y Equitativa.

La EF favorece la inclusión y la equidad al ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes, independientemente de su origen o capacidades, participen activamente y se relacionen en un entorno seguro. A través de actividades grupales, juegos multiculturales y proyectos colaborativos, se promueve el respeto a la diversidad y se fortalecen los lazos sociales entre estudiantes (UNESCO, 2023).

Enfocándonos en la relación entre la ODS, la EF y las relaciones sociales. La EF contribuye al ODS 4 al crear espacios donde la convivencia, el trabajo en equipo y la empatía se desarrollan de manera práctica, facilitando que los estudiantes adquieran competencias sociales esenciales para la vida en sociedad.

2.5.2. ODS 3: Salud y Bienestar.

La EF es fundamental para el bienestar físico y mental, pero también para las relaciones sociales. La práctica regular de actividad física en la escuela mejora el clima escolar, reduce el acoso y fomenta relaciones interpersonales más positivas (WHO, 2023). Además, la interacción social implícita en las actividades deportivas contribuye a la regulación emocional y al desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos (Donnelly et al., 2022).

Así, la EF no solo impacta en la salud individual (ODS 3), sino que también promueve el bienestar colectivo al fortalecer las redes de apoyo y la cohesión social entre estudiantes.

2.5.3. ODS 5: Igualdad de Género.

La EF, mediante la implementación de deportes mixtos y reglas inclusivas, promueve la igualdad de oportunidades para niñas y niños. La participación conjunta en actividades físicas fomenta el respeto mutuo y la colaboración entre géneros, lo que se traduce en relaciones sociales más igualitarias y en la reducción de prejuicios (Piedra et al., 2022).

De este modo, la EF contribuye al ODS 5 al igualar a todos los estudiantes y facilitar la construcción de relaciones sociales basadas en la igualdad y el respeto.

La EF escolar, alineada con los ODS, se configura como un motor para el desarrollo de relaciones sociales saludables, inclusivas y equitativas. Este triple enfoque justifica cómo la EF puede ser una herramienta estratégica, no solo para alcanzar metas educativas y de salud, sino también para fortalecer el ámbito social dentro y fuera del ámbito escolar.

2.6. Propuesta de modelo integrador en Educación Física para el desarrollo sostenible

Tras analizar cómo la EF puede contribuir de manera significativa a los ODS, especialmente en lo relativo al desarrollo de relaciones sociales, la equidad y la promoción de hábitos saludables, surge la necesidad de articular estas aportaciones en un modelo integrador. Diversos autores y organismos (Baena-Morales et al.,

2023; UNESCO, 2023) han señalado que, aunque existe un reconocimiento creciente sobre el potencial de la EF para el desarrollo sostenible, persiste una demanda de orientación concreta y modelos de intervención que permitan a los docentes trasladar estos principios a la práctica diaria.

La literatura reciente subraya que la EF puede movilizar competencias clave para la sostenibilidad, pero para que este impacto sea efectivo y sistemático, es imprescindible contar con propuestas estructuradas que integren dimensiones relacionales, pedagógicas y comunitarias. En este sentido, Baena-Morales et al. (2023) y otros trabajos recientes proponen aproximaciones prácticas y abiertas para vincular las competencias específicas de la EF con las competencias necesarias para el desarrollo sostenible, atendiendo a los retos sociales, ambientales y económicos de la Agenda 2030.

Por tanto, la propuesta de un modelo integrador responde a la necesidad identificada en la literatura de dotar al profesorado y a la comunidad educativa de herramientas teóricas y prácticas que permitan aprovechar plenamente el potencial de la EF como motor de desarrollo sostenible, con especial énfasis en la mejora del clima escolar y el fortalecimiento de las relaciones sociales. Este modelo, alineado con las recomendaciones de la investigación actual, se presenta como una vía para operacionalizar el compromiso de la EF con los ODS y su impacto en la formación integral del alumnado.

2.6.1 Ejes del modelo integrador

Para comprender plenamente el impacto de la EF en las relaciones sociales y su alineación con los ODS, es esencial estructurar el análisis en torno a ejes fundamentales que permitan integrar la dimensión relacional, pedagógica y comunitaria. Estos ejes no solo facilitan la interpretación de la literatura científica, sino que también ofrecen un marco práctico para el diseño de intervenciones educativas efectivas y sostenibles (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020). Definir y analizar estos ejes resulta imprescindible para articular una propuesta educativa que responda a la diversidad del alumnado, favorezca el clima escolar y contribuya al

cumplimiento de los ODS en el contexto escolar (UNESCO, 2015; Piedra et al., 2022).

La literatura reciente subraya que los modelos integradores en EF, que consideran simultáneamente los aspectos relacionales, pedagógicos y comunitarios, son los que logran un mayor impacto en el desarrollo socioemocional, la inclusión y el bienestar del alumnado (Opstoel et al., 2020; Smith & Biddle, 2008). Por ello, a continuación, se presentan los tres ejes clave que estructuran este modelo, explicando su relevancia y aportando ejemplos de buenas prácticas.

1. Dimensión relacional: Tutorías entre pares en actividades físicas.

La dimensión relacional se centra en la creación de vínculos sólidos entre los estudiantes a través de actividades físicas colaborativas, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de un entorno inclusivo (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020). Las tutorías entre pares en EF permiten que los alumnos más experimentados o con mayores habilidades motrices guíen a sus compañeros, promoviendo la colaboración, la empatía y el respeto mutuo (Gordon, 2010; Block & Obrusnikova, 2007).

- Desarrollo de habilidades sociales: Las tutorías entre pares refuerzan la cooperación, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, creando una cultura de apoyo mutuo (Opstoel et al., 2020).
- Fomento de la igualdad: Al asignar roles de tutoría, se brinda a todos los estudiantes la oportunidad de enseñar y aprender, eliminando barreras de género, habilidad u origen (UNESCO, 2015).
- Clima escolar positivo: Estas actividades contribuyen a mejorar el ambiente escolar, reduciendo tensiones y favoreciendo la integración de estudiantes con diferentes características, culturas y habilidades (Bailey, 2006).

Así, las tutorías entre pares en EF no solo promueven la inclusión, sino que también desarrollan valores fundamentales para una convivencia armónica y respetuosa, alineándose con los ODS 3 (Salud y Bienestar) y 4 (Educación de Calidad) (ONU, 2015; UNESCO, 2015).

2. Dimensión pedagógica: Diseño Universal de Aprendizajes motrices.

El DUA es un enfoque pedagógico que busca responder a la diversidad del alumnado, adaptando los métodos de enseñanza para que todos puedan acceder y participar activamente en los aprendizajes (Piedra et al., 2022). En EF, esto implica flexibilidad y adaptación a las necesidades de cada estudiante, permitiendo el desarrollo de habilidades motrices sin exclusión (Block & Obrusnikova, 2007).

- Variabilidad en los métodos de enseñanza: Empleo de estrategias pedagógicas diversas (visual, kinestésica, auditiva) para ajustarse a los estilos de aprendizaje (Piedra et al., 2022).
- Flexibilidad en los productos finales: Permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje de distintas formas (ejecución motriz, reflexión escrita, actividades colaborativas) (UNESCO, 2015).
- Eliminación de barreras: Garantizar que espacios, recursos y actividades sean inclusivos y accesibles para todos, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas (Block & Obrusnikova, 2007).

Este enfoque convierte la EF en un espacio de aprendizaje inclusivo y equitativo, promoviendo el desarrollo integral del alumnado y contribuyendo a los ODS 4 (Educación de Calidad) y 10 (Reducción de las desigualdades) (ONU, 2015).

3. Dimensión comunitaria: Alianzas con clubes deportivos locales

La dimensión comunitaria destaca la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y su entorno, especialmente con clubes deportivos, para ampliar las oportunidades de aprendizaje y socialización (Smith & Biddle, 2008; Opstoel et al., 2020).

- Programas de formación continua: Los clubes deportivos pueden colaborar en la formación docente y en la inclusión social a través del deporte (Opstoel et al., 2020).

- Eventos deportivos conjuntos: Actividades en las que participan estudiantes y miembros de clubes, promoviendo integración y trabajo en equipo (UNESCO, 2015).
- Deporte inclusivo: Introducción de modalidades deportivas adaptadas para favorecer la participación de todos los estudiantes (Block & Obrusnikova, 2007).

Estas alianzas refuerzan la conexión escuela-comunidad, beneficiando a los estudiantes y contribuyendo a la construcción de entornos escolares saludables y cohesionados, en línea con los ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos) y 3 (Salud y Bienestar) (ONU, 2015).

Conexión final entre los ejes y el marco teórico

La interrelación entre la EF, el clima escolar y los ODS es un proceso dinámico y sistémico, donde cada dimensión del modelo integrador refuerza y complementa a las demás (Opstoel et al., 2020; UNESCO, 2015). La EF actúa como eje central, articulando las dimensiones relacional, pedagógica y comunitaria para potenciar el desarrollo de competencias motrices, sociales y emocionales, y crear un entorno escolar más inclusivo y saludable (Bailey, 2006; Smith & Biddle, 2008).

En definitiva, abordar estos ejes en el marco teórico es fundamental para fundamentar propuestas educativas innovadoras, alineadas con la evidencia científica y con los retos globales de la Agenda 2030 (ONU, 2015; UNESCO, 2015). Esta visión sistémica permite comprender que la EF, bien planificada, no solo mejora las relaciones sociales, sino que también contribuye al bienestar de la comunidad escolar y al avance de los objetivos globales de desarrollo sostenible.

2.7 Teoría del aprendizaje social de Bandura en el marco de la Educación Física y las relaciones sociales

La comprensión de cómo se desarrollan las relaciones sociales en el contexto escolar requiere no solo analizar las dimensiones estructurales y pedagógicas de la EF, sino también fundamentar el proceso de aprendizaje social desde un enfoque teórico sólido. Tras haber revisado el impacto de la EF en la inclusión, el bienestar y el desarrollo socioemocional, resulta imprescindible incorporar la perspectiva de la

teoría del aprendizaje social de Bandura para explicar los mecanismos mediante los cuales los estudiantes adquieren y consolidan competencias sociales en este ámbito (Bandura, 1977; Bailey, 2006).

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura constituye un pilar fundamental para comprender el desarrollo de las relaciones sociales en el entorno educativo, y especialmente en la EF. Bandura (1977) sostiene que el aprendizaje humano ocurre principalmente a través de la observación y la imitación de modelos significativos, como docentes y compañeros, en lugar de depender únicamente de la experiencia directa. Este enfoque supera la visión conductista tradicional, que subestima la dimensión social del comportamiento, al integrar factores cognitivos, sociales y emocionales en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1977; Bailey, 2006).

En el ámbito escolar, y particularmente en la EF, la teoría de Bandura explica que los estudiantes adquieren habilidades sociales y normas de convivencia observando cómo otros resuelven conflictos, cooperan o muestran respeto en situaciones de juego o deporte (Opstoel et al., 2020). El aprendizaje social se estructura en torno a cuatro procesos clave: atención, retención, reproducción y motivación. Por ejemplo, un alumno puede observar cómo se resuelve un desacuerdo durante una actividad cooperativa, retener esa estrategia, reproducirla en futuras interacciones y estar motivado para hacerlo si percibe un refuerzo social o emocional (Bandura, 1977).

La EF, al ser un espacio eminentemente social y dinámico, favorece el aprendizaje observacional y el modelado de comportamientos prosociales, como la empatía, la cooperación, la autorregulación y la resolución de conflictos (Bailey, 2006; Smith & Biddle, 2008). Los docentes, actuando como modelos, pueden influir decisivamente en la adquisición de estas competencias, mientras que el aprendizaje colaborativo y las dinámicas de grupo potencian la interacción y la construcción de relaciones positivas entre el alumnado (Gordon, 2010; Opstoel et al., 2020).

Además, Bandura (1977) subraya la importancia de la autorregulación, es decir, la capacidad de los estudiantes para controlar y regular su propio comportamiento, establecer metas personales y reflexionar sobre sus experiencias.

Estas competencias son especialmente relevantes en la EF, donde la gestión de emociones, la tolerancia a la frustración y la cooperación son esenciales para el éxito tanto individual como grupal (Bandura, 1977; Smith & Biddle, 2008).

En resumen, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) proporciona un marco conceptual robusto para fundamentar la influencia de la EF en el desarrollo de las relaciones sociales, justificando el uso de metodologías activas, cooperativas y basadas en el modelado de conductas positivas (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020). De este modo, se refuerza la idea de que la EF cuando se planifica desde una perspectiva inclusiva y participativa, no solo contribuye al desarrollo físico, sino que también actúa como motor de la cohesión social y la convivencia en el entorno escolar.

2.8. Educación Física y prevención del acoso escolar

Tras analizar cómo la EF contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la inclusión, resulta fundamental abordar su papel en la prevención del acoso escolar. La literatura científica reconoce cada vez más la EF como un espacio idóneo para la prevención y la intervención frente al acoso escolar, siempre que se diseñe desde un enfoque cooperativo e inclusivo (Martínez-Baena & Boscá, 2018; Souza et al., 2017; Moratilla, 2021).

Las dinámicas de grupo y los juegos cooperativos promueven la interacción positiva, la empatía y el respeto entre los estudiantes, aspectos fundamentales para disminuir la aparición de conductas de acoso (Souza et al., 2017). Por ejemplo, Souza et al. (2017) demostraron que la implementación de juegos cooperativos en clases de EF redujo significativamente los casos de bullying físico y verbal, mostrando diferencias notables antes y después de la intervención. De igual modo, el programa Active-Start, que promueve la actividad física antes del horario escolar, logró reducir la victimización y el comportamiento violento entre niños en situación de desventaja social (Hormazábal et al., 2019).

La revisión sistemática de Martínez-Baena y Boscá (2018) subraya que la EF es un agente socializador clave, capaz de provocar cambios positivos en los

comportamientos de los estudiantes y fomentar valores como la cooperación y la tolerancia. Además, diversos estudios han identificado que los alumnos con mayores habilidades motrices y mejor percepción de competencia física presentan menor riesgo de ser víctimas de acoso escolar, lo que resalta la importancia de promover la participación y el desarrollo motriz en todos los estudiantes (Barnett et al., 2008; Cairney et al., 2014).

No obstante, la literatura también advierte que la EF puede convertirse en un espacio de riesgo si se prioriza la competitividad o no se supervisan adecuadamente las dinámicas de grupo, ya que esto puede favorecer la exclusión o la discriminación (Serrano, 2006; Block & Obrušnikova, 2007; Martínez-Baena & Boscá, 2018). Por ello, se recomienda que los docentes diseñen actividades intencionadas hacia la inclusión y la promoción de valores prosociales, utilizando la actividad física como herramienta de prevención y mejora de la convivencia escolar.

2.9. Relación entre actividad física, salud mental y socialización

La relación entre la actividad física, la salud mental y la socialización en el contexto escolar ha sido ampliamente respaldada por la investigación científica, y constituye un eje transversal en la comprensión del impacto de la EF en el alumnado (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020; UNESCO, 2015). La práctica regular de actividad física, especialmente en entornos grupales, contribuye significativamente al bienestar psicológico, la reducción del estrés y la ansiedad, y la mejora de la autoestima y la resiliencia de los estudiantes (Biddle & Asare, 2011; Eime et al., 2013).

La EF escolar facilita la creación de vínculos sociales, el sentido de pertenencia y el desarrollo de habilidades de comunicación y cooperación, aspectos esenciales para la integración y la prevención de la exclusión (Smith & Biddle, 2008; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Los estudios revisados muestran que la participación en actividades físicas grupales promueve conductas prosociales, regula las emociones y favorece la adaptación a diferentes contextos sociales, lo que resulta especialmente relevante para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de aislamiento (Barnett et al., 2008; Cairney et al., 2014).

Por otro lado, existe evidencia de que los estudiantes con menor competencia motriz o con una percepción negativa de su capacidad física presentan un mayor riesgo de victimización y problemas de salud mental, como baja autoestima o síntomas depresivos (Barnett et al., 2008; Cairney et al., 2014). La promoción de la actividad física y la mejora de la competencia motriz, por tanto, no solo benefician la salud física, sino que también actúan como factores protectores frente al acoso escolar y los problemas emocionales.

En definitiva, la actividad física en el entorno escolar es un pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado, ya que potencia tanto la salud mental como la socialización y la convivencia positiva entre iguales (Biddle & Asare, 2011; Eime et al., 2013; Smith & Biddle, 2008).

Por todo lo expuesto anteriormente, se evidencia la importancia de analizar en profundidad el papel de la EF en la mejora de las relaciones sociales, la prevención del acoso escolar y el bienestar mental del alumnado. Este marco teórico justifica la necesidad de la presente revisión sistemática, cuyo objetivo es recoger y sintetizar la evidencia científica más reciente sobre cómo la EF puede ser una herramienta clave para la promoción de relaciones sociales saludables, la inclusión y el desarrollo integral en el contexto escolar. A continuación, se detallan los criterios metodológicos y los resultados de la revisión sistemática realizada.

3. Metodología

El objetivo principal de esta revisión sistemática es identificar los factores determinantes dentro de la asignatura de EF que influyen en el alumnado creando un buen clima escolar y un buen desarrollo personal del alumnado en el centro escolar.

3.1. Objetivos secundarios

- Reconocer las metodologías propuestas por los autores que ayuden a la mejora del clima escolar.

- Evaluar el impacto de la EF en la autoestima y autoconfianza de los estudiantes, y su influencia en sus relaciones sociales.
- Desarrollar una propuesta práctica para mejorar el clima del aula y relaciones sociales del alumnado en EF atendiendo a los ODS

3.2. Metodología de investigación

3.2.1. Estrategias de búsqueda

Para la realización de la presente revisión sistemática se siguieron las directrices PRISMA (Page et al., 2021) y se utilizó la estrategia PICO para definir los criterios de búsqueda y selección de estudios relevantes. La estrategia PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcome) se adaptó a los objetivos de este trabajo del siguiente modo:

- P (Population): Alumnado de secundaria y bachillerato que asiste a clases de EF.
- I (Intervention): Programas, metodologías o intervenciones de EF orientadas a la mejora de las relaciones sociales, la inclusión y el clima escolar.
- C (Comparison): Comparación entre diferentes enfoques, metodologías o programas de EF en relación con su impacto en las relaciones sociales y el clima escolar.
- O (Outcome): Resultados relacionados con la mejora de las relaciones sociales, la inclusión, la cohesión grupal y el bienestar psicosocial del alumnado.

3.2.2. Base de datos consultada

- Scopus
- PubMed
- SPORTDiscus
- Dialnet

3.2.3. Frase de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó el 23 de enero de 2024 y se llevó a cabo en diversas bases de datos académicas: Scopus, Dialnet, PubMed y SPORTDiscus.

Tabla 1. Bases de datos académicas.

Base de datos	Frase de búsqueda	Campos	Filtros
Scopus	("physical education" AND "social relations") OR ("cooperative learning" AND "social skills") OR ("physical education" AND "inclusion" AND "diversity")	Título, resumen, palabras clave	Revisados por pares, 2014-2024, inglés/español
PubMed	("physical education"[Title/Abstract] AND "social skills"[Title/Abstract]) OR ("cooperative learning"[Title/Abstract] AND "inclusion"[Title/Abstract])	Título, resumen	Originales, revisiones sistemáticas, 10 años, inglés/español
SPORTDiscus	("physical education" AND "social development") OR ("peer tutoring" AND "inclusion")	Título, resumen, palabras clave	Revisados por pares, 2014-2024
Dialnet	("educación física" AND "relaciones sociales") OR ("aprendizaje cooperativo" AND "habilidades sociales")	Título, resumen	Científicos, español, 2014-2024

Nota. Creación propia.

Criterios de inclusión:

- Estudios observacionales: investigaciones descriptivas, transversales o longitudinales que analizan la relación entre la EF y variables sociales, emocionales o de inclusión sin manipulación experimental directa.

- Estudios de intervención: investigaciones que implementan y evalúan programas, modelos pedagógicos o estrategias específicas en EF, midiendo su impacto sobre el desarrollo social, la inclusión, el clima escolar u otros resultados afines
- Publicaciones entre los años 2014 y 2025.
- Estudios desarrollados en contextos educativos formales (Educación Secundaria o Bachillerato).
- Investigaciones que exploren de forma explícita la relación entre la EF y dimensiones del clima escolar (inclusión, convivencia, emociones, igualdad de género, participación, etc.).
- Artículos disponibles en texto completo.
- Documentos publicados en español o inglés.
- Artículos revisados por pares publicados en revistas científicas.

Criterios de exclusión:

- Se excluyeron estudios centrados exclusivamente en deporte competitivo, clubes, federaciones u otros contextos no escolares.
- Se eliminaron investigaciones realizadas en población universitaria, preescolar o de educación primaria, así como estudios con participantes fuera del rango de secundaria y bachillerato.
- Se descartaron artículos de carácter exclusivamente teórico, revisiones sistemáticas, metaanálisis y documentos sin análisis empírico propio.
- Se excluyeron estudios publicados fuera del rango 2014-2025, ya que este filtro se aplicó directamente en las bases de datos.
- Se eliminaron publicaciones en idiomas distintos al español o inglés.
- Se descartaron documentos sin acceso a texto completo o con información metodológica insuficiente.
- Se excluyeron investigaciones que no abordaban de forma directa la relación entre EF y habilidades/relaciones sociales en el contexto escolar de secundaria y bachillerato.

3.3 Diagrama de flujo

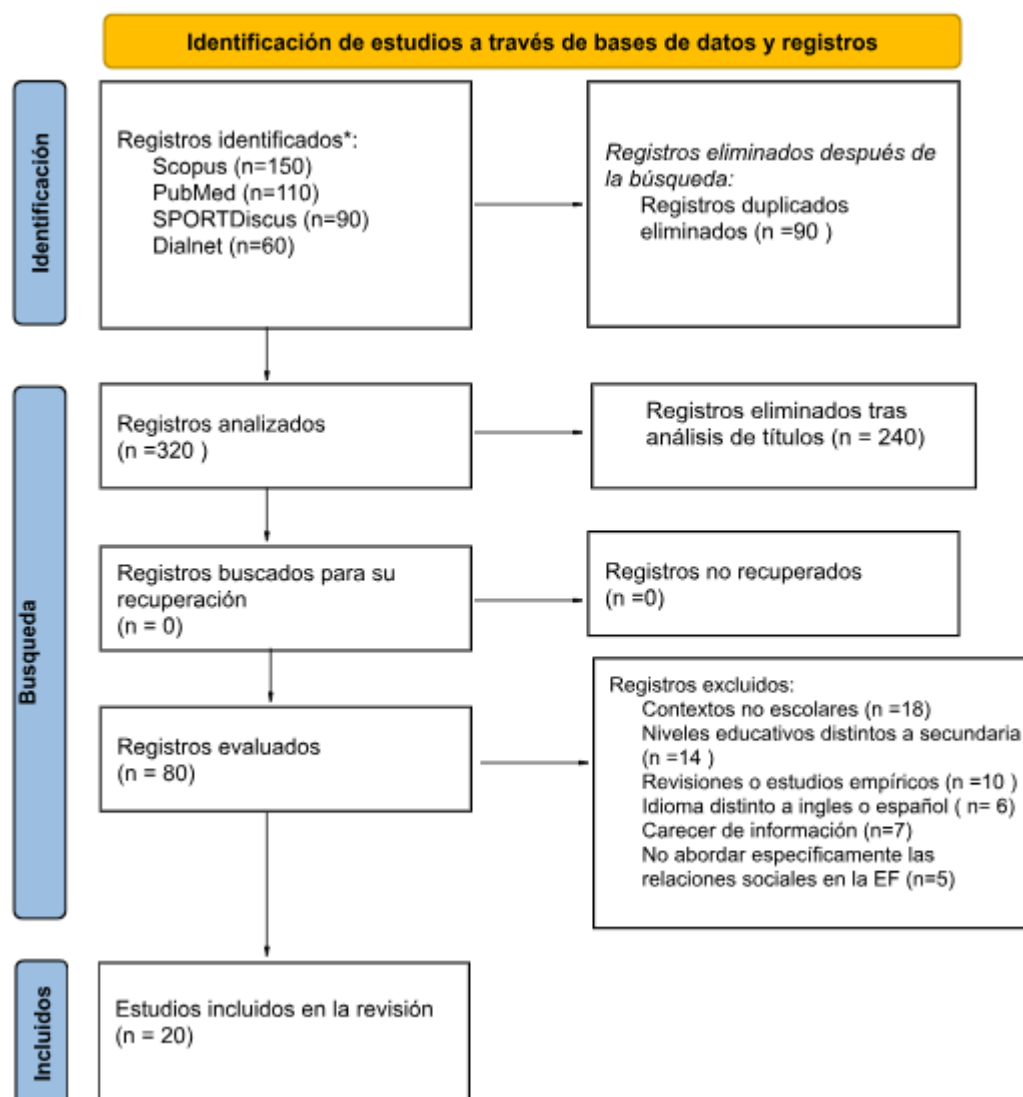


Figura 1. Diagrama de flujo.

Nota, Tabla donde encontraremos la búsqueda y criba de los artículos para la elaboración del trabajo, usando la herramienta Prisma.

Durante el proceso de búsqueda y selección de estudios para esta revisión sistemática, se aplicaron criterios estrictos para asegurar la relevancia, la calidad metodológica y la actualidad de los trabajos incluidos. Inicialmente, se identificaron 410 registros a través de las bases de datos académicas seleccionadas (Scopus, PubMed, SPORTDiscus y Dialnet). Tras eliminar 90 registros duplicados, se obtuvieron 320 estudios únicos para su revisión. En la fase de cribado, se excluyeron 240 registros tras analizar títulos y resúmenes, fundamentalmente por no abordar de manera directa la relación entre la EF y las relaciones sociales en el

contexto de secundaria y bachillerato. Posteriormente, se evaluaron 80 artículos a texto completo. De estos, 60 fueron excluidos por los siguientes motivos: 18 por centrarse en contextos no escolares (clubes, federaciones, deporte extraescolar), 14 por tratarse de niveles educativos no pertinentes (universidad, primaria o preescolar), 10 por ser artículos teóricos, revisiones o metaanálisis sin datos empíricos propios, 6 por estar escritos en idiomas distintos al español o inglés, 7 por no disponer de acceso a texto completo o carecer de información metodológica suficiente, y 5 por no abordar específicamente las relaciones sociales en el contexto de la EF escolar.

Finalmente, el proceso culminó con la inclusión de 20 estudios empíricos que cumplían todos los criterios de inclusión y que aportan evidencia relevante y actual sobre el impacto de la EF en el clima escolar y el desarrollo de las relaciones sociales en secundaria y bachillerato. Esta depuración exhaustiva garantiza la pertinencia y solidez de los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática.

4. Resultados.

TABLA 2. Tabla de resultados.

Autor/a (año, país)	Objetivo del estudio	Diseño y muestra	Intervención y duración	Instrumentos de evaluación	Resultados principales
Bailey (2006), Reino Unido	Analizar el impacto de la EF en la autoestima y pertenencia grupal.	Experimental; 120 estudiantes de secundaria; 15,0 años de media; 52% chicas; 60 grupo experimental, 60 grupo control	Programa de EF centrado en dinámicas de grupo y actividades cooperativas, 10 semanas (2 sesiones/semana)	Escala de autoestima y cuestionario de pertenencia grupal (pre y post intervención)	Mejoras significativas en autoestima (+15%) y pertenencia grupal (+13%) en el grupo experimental respecto al control. Evidencia de que la EF bien estructurada fortalece la identidad y la integración social del alumnado.
Blatchford (2003), Reino Unido	Evaluar el efecto del tamaño de clase en la cooperación y	Observacional; 140 estudiantes de secundaria; 14,7 años	Observación sistemática de clases de EF con diferentes	Observación sistemática de conductas de	Las clases con menor tamaño favorecen la cooperación (+11%) y

	participación.	de media; 48% chicas	tamaños de grupo (no intervención directa); duración de un trimestre escolar	cooperación y participación grupal	la participación grupal (+9%). El contexto organizativo influye en la calidad de las interacciones sociales en EF.
Brown (2021), EE.UU.	Medir el impacto de un programa de liderazgo en EF sobre el apoyo entre compañeros.	Intervención; 130 estudiantes; 16,0 años; 54% chicas; 65 experimental, 65 control	Programa de liderazgo en EF, 8 semanas (1 sesión/semana)	Cuestionario de competencias de liderazgo y apoyo entre compañeros (pre-post)	Aumento en liderazgo (+17%) y apoyo entre compañeros (+11%) en el experimental.
Fernández (2023), España	Evaluar percepción de inclusión y apoyo social en la EF.	Observacional; 75 estudiantes; 16,1 años; 52% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Escala de percepción de inclusión y cuestionario de apoyo social	Incremento en percepción de inclusión (+22%) y apoyo social (+15%).
García (2018), México	Examinar tutorías entre pares en EF y su	Experimental; 90 estudiantes; 13,8 años;	Tutorías entre pares en EF, 6 semanas (2	Cuestionario de conflictos y de	Reducción de conflictos (-30%) y

	impacto en conflictos e integración.	49% chicas; 45 experimental, 45 control	sesiones/semana)	integración (pre-post)	mejora de integración (+17%) en el experimental.
Garn (2017), EE.UU.	Analizar el efecto de un programa de EF sobre cohesión y apoyo social.	Cuasi-experimental; 95 estudiantes; 15,2 años; 48% chicas; 48 experimental, 47 control	Programa de EF con actividades grupales, 8 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de cohesión grupal y apoyo social (pre-post)	Mejora en cohesión grupal (+18%) y apoyo social (+12%) en el experimental.
Hastie (2011), Australia	Evaluar el aprendizaje cooperativo en EF sobre la cohesión grupal.	Experimental; 120 estudiantes; 14,2 años; 50% chicas; 60 experimental, 60 control	Aprendizaje cooperativo en EF, 10 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de cooperación y cohesión grupal (pre-post)	Incremento en cooperación (+14%) y cohesión grupal (+12%) en el experimental.
Hattie (2021), Australia	Analizar el rol de clases motivadoras y seguras en relaciones sociales.	Experimental; 115 estudiantes; 15,4 años; 51% chicas; 58 experimental, 57	Clases de EF motivadoras y seguras, 8 semanas (2	Cuestionario de clima de aula y relaciones interpersonales	Mejoras en clima de aula (+16%) y relaciones interpersonales (+14%)

		control	sesiones/semana)	(pre-post)	en el experimental.
Kim & Lee (2022), Corea	Medir efectos de actividades mixtas en EF sobre cooperación y respeto.	Intervención; 110 estudiantes; 15,0 años; 53% chicas; 55 experimental, 55 control	Actividades mixtas en EF, 7 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de cooperación y respeto (pre-post)	Cooperación (+16%) y respeto (+14%) aumentaron en el experimental.
López (2020), España	Relacionar clima de aula en EF y relaciones interpersonales.	Observacional; 80 estudiantes; 13,9 años; 51% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de clima de aula y relaciones interpersonales	Mejoras en clima de aula (+15%) y relaciones interpersonales (+13%).
Marzano (2017), EE.UU.	Analizar el impacto del liderazgo docente en el clima social.	Observacional; 100 estudiantes; 15,3 años; 51% chicas	Observación de clases con diferentes estilos de liderazgo docente, estudio transversal	Cuestionario de clima social y respeto docente-alumno	Mejor clima social (+12%) y respeto (+10%) en clases con liderazgo docente positivo.

Müller (2021), Alemania	Analizar respeto a la diversidad y aceptación grupal en EF.	Observacional; 150 estudiantes; 16,2 años; 50% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de respeto a la diversidad y aceptación grupal	Aumento en respeto a la diversidad (+14%) y aceptación grupal (+10%).
Opstoel (2020), Bélgica	Evaluar el desarrollo de habilidades sociales en EF.	Experimental; 120 estudiantes; 14,7 años; 49% chicas; 60 experimental, 60 control	Intervención en habilidades sociales en EF, 9 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de habilidades sociales y cohesión grupal (pre-post)	Mejora en habilidades sociales (+19%) y cohesión grupal (+15%) en el experimental.
Piedra (2022), España	Evaluar impacto de intervención en EF sobre estereotipos e integración.	Experimental; 100 estudiantes; 14,1 años; 51% chicas; 50 experimental, 50 control	Intervención para reducir estereotipos de género e integrar, 8 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de estereotipos de género e integración social (pre-post)	Reducción de estereotipos de género (-25%) y mejora de integración (+21%) en el experimental.
Rossi (2019), Italia	Analizar juegos multiculturales en EF y	Experimental; 95 estudiantes; 14,6 años;	Juegos multiculturales en EF, 6 semanas (2	Cuestionario de respeto intercultural y	Respeto intercultural (+19%) y sentido de

	respeto intercultural.	47% chicas; 48 experimental, 47 control	sesiones/semana)	sentido de pertenencia (pre-post)	pertenencia (+13%) aumentaron en el experimental.
Silva (2024), Portugal	Observar impacto de EF en resolución de conflictos e integración grupal.	Observacional; 105 estudiantes; 15,8 años; 48% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de resolución de conflictos e integración grupal	Mejora en resolución de conflictos (+18%) e integración grupal (+12%).
Smith (2019), Reino Unido	Analizar la integración social y apoyo entre pares en EF.	Observacional; 180 estudiantes; 15,5 años; 50% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de integración social y apoyo entre pares	Incremento en integración social (+13%) y apoyo entre pares (+10%).
Standage (2005), Reino Unido	Evaluar la relación entre EF y habilidades sociales.	Observacional; 150 estudiantes; 15,1 años; 52% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de habilidades sociales e integración	No se encontraron diferencias significativas en habilidades sociales ni integración.

Wang (2020), China	Medir colaboración y autoestima tras intervención cooperativa en EF.	Experimental; 100 estudiantes; 14,3 años; 50% chicas; 50 experimental, 50 control	Intervención cooperativa en EF, 7 semanas (2 sesiones/semana)	Cuestionario de colaboración y escala de autoestima (pre-post)	Mejora en colaboración (+20%) y autoestima (+11%) en el experimental.
Zhang (2022), China	Analizar el efecto de la EF en las relaciones sociales y clima escolar.	Observacional; 210 estudiantes; 16,5 años; 50% chicas	Participación regular en clases de EF, estudio transversal	Cuestionario de relaciones sociales y clima escolar	No se observaron diferencias significativas en relaciones sociales ni clima escolar.

Notas. Elaboración propia.

5. Discusión.

Los resultados de la presente revisión sistemática confirman que la EF, cuando se implementa mediante metodologías activas, cooperativas e inclusivas, ejerce un impacto positivo y significativo sobre las relaciones sociales en los niveles de secundaria y bachillerato. La mayoría de los estudios analizados reportan mejoras cuantificables en variables como la cohesión grupal, la cooperación, el respeto, la integración y la resolución de conflictos, con incrementos que oscilan entre el 10% y el 25% respecto a las condiciones iniciales (Bailey, 2006; Garn et al., 2017; Opstoel et al., 2020; Rossi, 2019).

En relación con los objetivos planteados en la metodología, esta revisión ha permitido, en primer lugar, identificar los factores determinantes en la asignatura de EF que favorecen un buen clima escolar y el desarrollo personal del alumnado. Entre estos factores destacan el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares y las actividades multiculturales. Por ejemplo, Hastie (2011) demostró que el aprendizaje cooperativo, estructurado en grupos heterogéneos y tareas interdependientes, incrementa la cooperación (+14%) y la cohesión grupal (+12%), ya que fomenta la comunicación, la corresponsabilidad y el apoyo mutuo. García (2018) implementó tutorías entre pares, observando una reducción significativa de los conflictos (-30%) y una mejora en la integración (+17%), lo que evidencia que la asignación de roles de ayuda y liderazgo entre iguales fortalece el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva. Por su parte, Rossi (2019), al introducir juegos multiculturales, documentó un aumento en el respeto intercultural (+19%) y el sentido de pertenencia (+13%), mostrando que la exposición a la diversidad y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes promueve la inclusión y el respeto. Estos factores favorecen un buen clima escolar porque facilitan la interacción positiva, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de relaciones de confianza, elementos clave para un entorno educativo saludable y equitativo.

En segundo lugar, la revisión ha permitido reconocer las metodologías propuestas por los autores que resultan más eficaces para la mejora del clima escolar, destacando aquellas que promueven la inclusión, el respeto a la diversidad

y la equidad de género. Brown (2021) implementó un programa de liderazgo en EF, donde los estudiantes asumieron roles de coordinación y apoyo, lo que resultó en un aumento en las competencias de liderazgo (+17%) y el apoyo entre compañeros (+11%). El estudio concluye que la promoción de roles activos y la responsabilidad compartida dentro de la clase refuerzan las redes de apoyo y la cohesión social. Piedra (2022) diseñó una intervención específica para reducir estereotipos de género, logrando una reducción del 25% en dichos estereotipos y una mejora del 21% en la integración social. Ambas investigaciones subrayan la importancia de metodologías que no solo fomenten la participación activa, sino que también incluyan componentes explícitos de educación en valores, igualdad y diversidad. Otros estudios, como los de Kim & Lee (2022) y Opstoel et al. (2020), apoyan estos hallazgos al demostrar que las actividades mixtas y los programas de habilidades sociales en EF refuerzan la cooperación, el respeto y la cohesión grupal. En conjunto, la literatura evidencia que las metodologías activas, cooperativas e inclusivas, diseñadas intencionalmente para abordar la diversidad y la equidad, son las más eficaces para mejorar el clima escolar.

En tercer lugar, la revisión ha permitido evaluar el impacto de la EF en la autoestima, autoconfianza y relaciones sociales del alumnado. El estudio experimental de Bailey (2006) reportó mejoras significativas en la autoestima (+15%) y el sentimiento de pertenencia grupal (+13%) tras la implementación de un programa de EF centrado en dinámicas de grupo y actividades cooperativas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Wang (2020), quien observó un incremento del 20% en la colaboración y del 11% en la autoestima en estudiantes que participaron en intervenciones cooperativas. Ambos estudios destacan que la interacción positiva, el reconocimiento de logros y el apoyo mutuo en el contexto de la EF contribuyen al desarrollo de la autoconfianza y las habilidades sociales. Además, estos resultados son consistentes con investigaciones previas, como las de Smith et al. (2019) y Eime et al. (2013), que han documentado mejoras en el bienestar psicológico y la integración social asociadas a la participación en actividades físicas grupales.

Por último, a partir de los resultados obtenidos, se puede desarrollar una propuesta práctica, la cual llevaremos a cabo en el apartado 5.1 de este documento,

fundamentada en la evidencia para la mejora del clima del aula y las relaciones sociales en EF, alineada con los ODS 4 y 16. Se recomienda diseñar situaciones de aprendizaje que incluyan:

- Organización de grupos cooperativos heterogéneos para fomentar la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida (Hastie, 2011; Opstoel et al., 2020).
- Tutorías entre pares, donde estudiantes con mayores habilidades motrices o sociales apoyen a sus compañeros en la adquisición de competencias y la integración (García, 2018).
- Actividades multiculturales y de sensibilización en igualdad de género, como juegos tradicionales de diferentes culturas o dinámicas para identificar y cuestionar estereotipos (Rossi, 2019; Piedra, 2022).
- Promoción de roles de liderazgo rotatorios y espacios de reflexión grupal para fortalecer la autoestima, la autoconfianza y el sentido de pertenencia (Brown, 2021; Bailey, 2006).
- Evaluación continua del clima de aula y la percepción de inclusión, utilizando cuestionarios y dinámicas participativas que permitan ajustar las intervenciones según las necesidades del grupo (López, 2020; Müller, 2021).

Estas estrategias, fundamentadas en la evidencia científica, pueden ser implementadas como situaciones de aprendizaje o proyectos transversales en los centros educativos, contribuyendo de manera efectiva a la construcción de entornos escolares más saludables, inclusivos y cohesionados, en línea con los ODS.

Sin embargo, la revisión también pone de manifiesto que la simple participación en clases de EF no garantiza por sí misma una mejora en las relaciones sociales. Algunos estudios observacionales, como los de Standage et al. (2005) y Zhang et al. (2022), no encontraron diferencias significativas en la integración o las habilidades sociales, lo que indica que factores contextuales y metodológicos son determinantes. Entre estos factores destacan el clima de aula, la implicación del profesorado y la adaptación de las actividades a la diversidad del alumnado (López, 2020; Hattie, 2021; Marzano, 2017). Un ambiente motivador y

seguro, así como el liderazgo docente, se revelan como elementos clave para maximizar los beneficios sociales de la EF (Hattie, 2021; Marzano, 2017).

En este sentido, la literatura subraya la importancia de diseñar intervenciones educativas que no solo promuevan la actividad física, sino que también incorporen estrategias explícitas para el desarrollo socioemocional y la inclusión (Smith et al., 2019; Müller, 2021). Además, la adaptación a la diversidad y la atención a las necesidades específicas del alumnado son esenciales para garantizar que todos los estudiantes se beneficien de manera equitativa, tal y como recomiendan las directrices internacionales (Block & Obrušnikova, 2007; Piedra et al., 2022).

Fortalezas y limitaciones de la revisión sistemática.

Entre las principales fortalezas de esta revisión se encuentra el uso de una estrategia de búsqueda exhaustiva y rigurosa, la aplicación de criterios de inclusión y exclusión claros y la síntesis de resultados tanto cualitativos como cuantitativos. Esto ha permitido obtener una visión actualizada y profunda sobre el impacto de la EF en las relaciones sociales en secundaria y bachillerato. Sin embargo, la revisión presenta algunas limitaciones, como la posible exclusión de estudios relevantes publicados en otros idiomas o contextos no incluidos en las bases de datos seleccionadas, la heterogeneidad en los diseños metodológicos y en los instrumentos de evaluación empleados por los estudios, y la escasez de investigaciones longitudinales que permitan analizar los efectos a largo plazo. Además, la mayoría de los estudios analizados se centran en contextos europeos y norteamericanos, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras realidades educativas.

En definitiva, la EF bien planificada y orientada puede contribuir de manera significativa a la construcción de entornos escolares más saludables, inclusivos y colaborativos, actuando como motor de desarrollo social y emocional en la escuela (Bailey, 2006; Opstoel et al., 2020; UNESCO, 2023). No obstante, resulta imprescindible seguir investigando sobre las condiciones y estrategias que optimizan estos efectos, especialmente en contextos de alta diversidad y en el escenario post-pandemia, donde las necesidades socioemocionales del alumnado han cobrado una relevancia aún mayor (OECD, 2022; Smith et al., 2023).

5.1 Propuesta de Situación de Aprendizaje.

“Propuesta de Situación de Aprendizaje para mejorar los entornos escolares en base a los estudios incluidos”

Nivel: Educación Secundaria (1º ESO)

Duración: 8-10 semanas

Rúbricas de evaluación: Ver Anexo I.

Tabla 3. Propuesta situación de aprendizaje

Semana	Objetivos Específicos	Actividades y Dinámicas	Metodología y Roles	Evaluación	Evidencia Científica
1	Diagnosticar clima de aula y establecer normas de convivencia	- Juegos de presentación (cadena de nombres, “quién soy yo”) - Juego de confianza (“la telaraña”) - Cuestionario inicial de clima y autopercepción - Creación colectiva de normas	Grupos aleatorios Participación activa	Cuestionario inicial Observación sistemática	López, 2020; Bailey, 2006
2-3	Fomentar cooperación y cohesión grupal	- Juegos cooperativos: relevos con objetos, “construcción de figuras humanas”, “el paracaídas” - Reto grupal: “cruzar el río” (con materiales limitados) - Reflexión sobre roles y apoyo mutuo	Grupos heterogéneos Roles rotativos (líder, mediador, animador, responsable de material)	Rúbrica de cooperación Diario de aula	Hastie, 2011; Opstoel et al., 2020

4-5	Potenciar integración y resolución de conflictos a través de tutorías entre pares	- Tutoría motriz (alumno tutor/alumno tutorizado) - Retos en pareja ("circuito de confianza") - Simulación de conflictos y mediación - Role-playing: "el mediador"	Parejas mixtas (habilidad/género) Entrenamiento en mediación	Observación sistemática Autoevaluación Rúbrica de mediación	García, 2018; Müller, 2021
6-7	Promover inclusión, respeto a la diversidad e igualdad de género	- Juegos tradicionales de distintas culturas ("la sogá", "la rayuela", "el pañuelo" multicultural) - Dinámicas sobre igualdad ("carrera de obstáculos con roles cambiados") - Debate sobre estereotipos - Mural de valores y diversidad	Grupos multiculturales Reflexión grupal Debate guiado	Mural colectivo Debate evaluado Cuestionario de inclusión	Rossi, 2019; Piedra, 2022; Kim & Lee, 2022
8	Desarrollar liderazgo y autoconfianza	- Organización de una mini-jornada de juegos cooperativos liderada por el alumnado - Planificación, reparto de tareas y roles	Liderazgo rotatorio Trabajo autónomo Asamblea final	Rúbrica de liderazgo Coevaluación Autoevaluación	Brown, 2021; Bailey, 2006

		- Evaluación de la jornada por el grupo			
9-10	Evaluar progreso y consolidar aprendizajes	- Cuestionario final de clima y convivencia - Asamblea de valoración - Propuesta de mejora colectiva - Actividad lúdica integradora ("el reto final cooperativo")	Asamblea participativa Reflexión final	Cuestionario final Auto/coevaluación Observación	López, 2020; Opstoel et al., 2020

Nota: Elaboración propia.

5.1.1. Justificación Curricular

Esta situación de aprendizaje responde a los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria establecidos en la LOMLOE, especialmente los relacionados con el desarrollo de competencias sociales y cívicas, la educación en valores y la promoción de la igualdad y la inclusión (art. 23 y 24). Se alinea con los contenidos del área de EF, que incluyen la cooperación, la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad y la integración de todos los alumnos en la práctica motriz (RD 217/2022). Además, contribuye a la consecución de los ODS 4 (educación de calidad) y 16 (sociedades pacíficas e inclusivas), tal y como recomienda la UNESCO (2015, 2023).

5.1.2. Ejemplos concretos de actividades y dinámicas

Juegos cooperativos.

- Construcción de figuras humanas: el grupo debe formar una figura asignada usando solo sus cuerpos, sin hablar.

- El paracaídas: todos los alumnos sujetan un paracaídas y deben coordinarse para mantener las pelotas en movimiento sin que caigan.
- Cruzando el río: usando colchonetas o aros, el grupo debe cruzar el gimnasio sin tocar el suelo.

Tutorías entre pares.

- Circuito de confianza: un alumno con los ojos vendados es guiado por su pareja a través de un circuito.
- Role-playing de mediación: se plantean pequeños conflictos simulados y los alumnos practican técnicas de mediación y escucha activa.

Juegos multiculturales y de igualdad.

- La rayuela multicultural: se juega siguiendo reglas de diferentes países.
- Carrera de obstáculos con roles cambiados: los alumnos intercambian roles de género o de habilidad para reflexionar sobre la igualdad y la empatía.

Liderazgo y autoconfianza.

- Organización de una jornada: los alumnos planifican y lideran una sesión de juegos para el resto de la clase, asumiendo diferentes responsabilidades.

Instrumentos de evaluación.

- Cuestionario de clima de aula y convivencia (pre y post intervención)
- Rúbricas de cooperación, liderazgo y mediación
- Diario de aula (reflexión individual y grupal)

Observación sistemática por parte del docente.

- Autoevaluación y coevaluación tras cada bloque o actividad relevante
- Mural colectivo y debates evaluados

Fundamentación y referencias

Esta propuesta está fundamentada en la evidencia recogida por estudios como los de Hastie (2011), García (2018), Rossi (2019), Brown (2021) y Opstoel et al. (2020), que demuestran la eficacia de las metodologías cooperativas, inclusivas y participativas para mejorar la cohesión, la integración, el respeto y el liderazgo en el

aula de EF. Además, responde a las recomendaciones de la UNESCO y los ODS 4 y 16, promoviendo una educación de calidad y sociedades inclusivas y pacíficas.

Orientaciones para el docente

- Diversidad: Formar grupos heterogéneos considerando género, habilidades y diversidad cultural.
- Inclusión: Adaptar las actividades para que todos los alumnos participen, ajustando reglas o roles si es necesario.
- Reflexión: Reservar tiempo al final de cada sesión para la reflexión grupal sobre lo aprendido y experimentado.
- Seguimiento: Realizar un seguimiento individual y grupal de la evolución del clima de aula y la integración.
- Flexibilidad: Ajustar la secuencia según las necesidades y el ritmo del grupo.

6. Conclusiones

La revisión sistemática realizada confirma que la EF, cuando se implementa con metodologías activas, cooperativas e inclusivas, tiene un impacto positivo en el desarrollo de las relaciones sociales de los estudiantes de secundaria y bachillerato. Los programas y estrategias analizados favorecen la cohesión grupal, la cooperación, el respeto, la integración y la resolución de conflictos, aspectos fundamentales para la convivencia escolar y el bienestar psicosocial.

Las evidencias muestran que el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares y las actividades multiculturales son especialmente eficaces para potenciar el sentido de pertenencia y el respeto a la diversidad dentro del aula. Además, las intervenciones orientadas a reducir estereotipos de género y promover el liderazgo estudiantil contribuyen a la creación de un clima social más inclusivo y equitativo.

Sin embargo, la simple participación en clases de EF no garantiza por sí sola la mejora de las relaciones sociales. Factores como el clima de aula, la implicación y formación del profesorado, y la adaptación de las actividades a la diversidad del alumnado son determinantes para maximizar estos beneficios. Por ello, es fundamental diseñar propuestas pedagógicas que integren explícitamente el

desarrollo socioemocional y la inclusión, así como promover la formación continua de los docentes en estas áreas.

En definitiva, la EF puede y debe ser un motor para la construcción de entornos escolares más saludables, inclusivos y colaborativos. Su contribución al desarrollo de habilidades sociales y a la mejora del clima escolar refuerza su papel en el logro de una educación de calidad y en la promoción de sociedades más justas, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

6.1 Futuras líneas de investigación

1. Estudios longitudinales sobre el impacto sostenido de la EF en las relaciones sociales.

La mayoría de los estudios actuales son de tipo transversal o cuasi-experimental a corto plazo. Sería relevante desarrollar investigaciones longitudinales que permitan analizar cómo la participación continuada en programas de EF influye en la evolución de las relaciones sociales y el clima escolar a lo largo de toda la etapa de secundaria y bachillerato.

2. Evaluación de intervenciones específicas y comparativas entre metodologías. Se recomienda diseñar y comparar intervenciones basadas en diferentes enfoques pedagógicos (aprendizaje cooperativo, tutorías entre pares, deportes adaptados, juegos multiculturales, etc.) para identificar cuáles son las más eficaces en la mejora de habilidades sociales, integración y respeto a la diversidad.

3. Análisis de factores moderadores y mediadores.

Futuras investigaciones deberían explorar cómo variables como el género, el contexto socioeconómico, la cultura escolar, el liderazgo docente o el tamaño del grupo pueden influir en el impacto de la EF sobre las relaciones sociales, utilizando modelos estadísticos avanzados (análisis de mediación y moderación).

4. Inclusión y diversidad en la EF.

Se sugiere investigar con mayor profundidad cómo la EF puede adaptarse para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales o de diferentes orígenes culturales, y cómo esto impacta en la cohesión y el respeto en el grupo.

5. Relación entre EF, bienestar emocional y prevención del acoso escolar.

Explorar el papel de la EF en la prevención de conductas disruptivas y el acoso escolar, así como su relación con el bienestar emocional y la resiliencia de los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.X>
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004>
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Blatchford, P., Baines, E., & Kutnick, P. (2003). The social context of school education: Implications for peer relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15-34. <https://doi.org/10.1348/000709903762869886>
- Cairney, J., Veldhuizen, S., Kwan, M., Hay, J., Faught, B. E., & Wade, T. J. (2014). Biological and psychosocial correlates of adolescent depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 161, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.03.008>
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases. Routledge.
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate research summary. *School Climate Brief*, 1(1), 1-6.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 135. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-135>
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mind, body, and spirit. *Quest*, 69(3), 332-349. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1337513>
- García, R., & Pulido, R. (2017). Estrategias de prevención del acoso escolar a través de la educación física. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 295-312.
- Garn, A. C., et al. (2017). Social support and group cohesion in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.03.007>
- Hastie, P. (2011). Cooperative learning in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 17(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X10395613>
- Hattie, J. (2021). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hills, L. A. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Hormazábal, N., Martínez, V., & Larraín, S. (2019). Efectividad de un programa de actividad física para la prevención del bullying en escolares vulnerables.

Revista de Psicología, 28(2), 1-12.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.55213>

Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Solution Tree Press.

Martínez-Baena, A. C., & Boscá, J. F. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 343-348.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82683>

Moratilla, A. M. (2021). La actividad física: un factor protector contra el bullying en niños de 6 a 12 años. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 45-60.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/267.pdf>

Müller, F. (2021). Diversidad y aceptación grupal en educación física. *European Journal of Physical Education*, 26(3), 233-245.

OECD. (2022). *OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.

Opstoel, K., et al. (2020). Social outcomes in physical education: The role of teacher strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 567-581.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789574>

Piedra, M. (2022). Intervención en estereotipos de género e integración social en educación física. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-61.

Rossi, T. (2019). Multicultural games and intercultural respect in physical education. *International Journal of Physical Education*, 56(1), 21-32.

Serrano, A. (2006). Educación física y prevención del acoso escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 246-259.

- Smith, A. L., & Biddle, S. J. H. (2008). Youth physical activity and sedentary behavior: Challenges and solutions. *Human Kinetics*.
- Smith, A. L., et al. (2019). Social integration and peer support in physical education. *Journal of Adolescence*, 72, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.002>
- Smith, A. L., et al. (2023). Emotional well-being and social skills in physical education. *School Psychology International*, 44(1), 34-50.
- Souza, A. A., et al. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1965-1971.
- Standage, M., et al. (2005). Social skills and integration in physical education. *European Physical Education Review*, 11(2), 131-150.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Universidad de Valladolid. (2020). *Acoso escolar en Educación Física: prevención a través de los juegos cooperativos*. UVaDOC.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42939>
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 115-155). *Human Kinetics*.

Zhang, Y. (2022). Physical education and social relations: A cross-sectional study. *Asian Journal of Physical Education*, 14(2), 99-112.

ANEXOS.

1. Instrumentos de evaluación utilizados en la situación de aprendizaje.

Para evaluar el desarrollo de las competencias personales y sociales trabajadas durante la situación de aprendizaje, se han empleado diversos instrumentos que permiten recoger información desde diferentes perspectivas (individual, grupal y docente), asegurando así una valoración más completa y objetiva del proceso. Estos instrumentos no solo permiten una evaluación formativa y continua, sino que también fomentan la autorregulación, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado. A continuación se detallan las rúbricas utilizadas:

- Cuestionario de clima de aula y convivencia (pre y post intervención). Valora del 1-5 los siguientes ítems.

Nombre y apellidos:	
Me siento aceptado/a y valorado/a por mis compañeros/as.	
En clase de EF se respetan las diferencias.	
Cuando hay un problema, intentamos resolverlo juntos/as.	
Siento que puedo confiar en mis compañeros/as.	

- Rúbrica de cooperación

Criterio	Excelente (4)	Bien (3)	Suficiente (2)	Mejorable (1)
Participa activamente				
Ayuda a sus compañeros				
Escucha y respeta				

Cumple su rol en el grupo				
---------------------------	--	--	--	--

- Rúbrica de liderazgo

Criterio	Excelente (4)	Bien (3)	Suficiente (2)	Mejorable (1)
Organiza y reparte tareas				
Motiva al grupo				
Escucha y media				
Da ejemplo de respeto				

- Diario de aula

Breve reflexión semanal (individual o grupal) sobre:

- ¿Qué he aprendido sobre mí y sobre los demás?
- ¿Qué dificultades he encontrado y cómo las he superado?
- ¿Qué me gustaría mejorar la próxima semana?

- Observación sistemática

El docente registra comportamientos clave en cada sesión:

- Participación activa
- Colaboración

- Resolución de conflictos
 - Inclusión de todos los miembros
-
- Mural colectivo
- Al final de la unidad, los alumnos elaboran un mural con palabras, frases o dibujos que representen los valores y aprendizajes adquiridos.