



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

**“EL CUERPO COMO TERRITORIO DE
APRENDIZAJE: DISPONIBILIDAD
CORPORAL Y FUNCIONES EJECUTIVAS
EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACION
FISICA. UNA MIRADA PSICOPEDAGOGICA
SOBRE EL JUEGO REGLADO EN EL
PRIMER CICLO”**

Estudiante: Rodriguez Estevez Romina Laura

Legajo: 41907

Director/es: Mg Adriana Sabella

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogia

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

ÍNDICE

Resumen	5
Palabras clave	5
Introducción	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema	7
Delimitación del objeto de estudio	8
Planteo del problema	9
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos	10
Capítulo 2. Estado del arte	13
Capítulo 3. Marco Teórico	19
3.1. El Rol Psicopedagógico como Eje de Análisis y Mediación.....	20
3.2. Fundamentación Epistemológica del Cuerpo, el Juego y la Regla.....	21
3.2.1. Bases fenomenológicas, praxiológicas y psicopedagógicas del cuerpo.....	21
3.2.2. El juego reglado: de fenómeno cultural a dispositivo cognitivo	23
3.3. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas: Atención y Autorregulación.....	25
3.3.1. Perspectivas del desarrollo cognitivo y neuropsicológico.....	25
3.3.2. La atención y la construcción de la regla	25
3.4. El juego reglado como mediador central de la autorregulación.....	26
3.5. Articulación empírica entre juego, funciones ejecutivas y mediación psicopedagógica	27
3.6. Dimensión histórico-contextual y legal: el marco de inclusión educativa.....	28
Capítulo 4. Método.....	31

4.1. Fundamentación y Diseño de Estudio	31
4.2. Población	32
4.3. Muestra	32
4.4. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos	33
4.4.1. Observación No Participante	33
4.4.2. Entrevista Semiestructurada	33
4.5. Procedimiento	34
Capítulo 5. Resultados	36
5.1. Procesamiento de la información	36
5.2. Análisis de resultados por objetivos	37
5.2.1. Objetivo específico 1: Describir estrategias corporales y lúdicas utilizadas por docentes de Educación Física que favorecen la activación y el sostenimiento de la atención	37
5.2.2. Objetivo específico 2: Identificar acciones y comportamientos de los alumnos que evidencian autorregulación	39
5.2.3. Objetivo específico 3: Analizar los significados que docentes y alumnos atribuyen al cumplimiento de consignas y reglas	40
Capítulo 6. Discusión	42
6.1. La disponibilidad corporal como regulador externo y soporte atencional	42
6.2. El juego reglado como entrenamiento del control inhibitorio y la autonomía	43
6.3. La Educación Física como "Alfabetización del Pensamiento": El patio como escenario de mediación psicopedagógica.....	45
Capítulo 7. Conclusión.....	47
Capítulo 8. Aportes y Contribuciones de la Investigación	50
Capítulo 9. Limitaciones de la Investigación	53

Capítulo 10. Líneas de Investigaciones Futuras.....	55
Capítulo 11. Propuestas de Intervención.....	57
Referncias	59
Anexo	64
Nota de autorización	64
Formulario de consentimiento informado	65
Entrevista semiestructurada a docentes de educación física.....	66
Guía de observación categorial	69
Drive donde se encontrarán los siguientes documentos	75

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) analiza la articulación entre el cuerpo, el juego y el movimiento, y su incidencia en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores de atención y autorregulación en el contexto escolar del primer ciclo de Educación Primaria. El objetivo general de la investigación consiste en comprender cómo se integran lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la clase de Educación Física como estrategia promotora de dichas funciones. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo de corte fenomenológico-interpretativo, utilizando la observación no participante y la entrevista semiestructurada como principales técnicas de recolección de datos con una muestra intencional de alumnos de 6 a 8 años. Los resultados sugieren una relación directa entre el compromiso lúdico y la manifestación de la autorregulación, destacando la eficacia de las reglas consensuadas frente a las impuestas para el entrenamiento de la inhibición y la atención selectiva y la atención sostenida.

Palabras clave: Psicopedagogía. Educación Física. Atención. Autorregulación. Juego. Cuerpo.

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) analiza la articulación entre el cuerpo, el juego y el movimiento, y su incidencia en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores de atención y autorregulación en el contexto escolar. Desde una perspectiva que integra la formación en Psicopedagogía y Educación Física, se propone abordar un campo de convergencia donde lo lúdico y lo corporal adquieren un valor central para comprender cómo se construyen los aprendizajes y cómo se modulan los procesos cognitivos.

El estudio se focaliza en el primer ciclo de la Educación Primaria (alumnos de 6 a 8 años), etapa en la que se consolidan funciones ejecutivas fundamentales para el desempeño académico y la adaptación social. Al situar la mirada psicopedagógica dentro de la clase de Educación Física, se busca trascender la idea de que este espacio se limita a la actividad motriz. Por el contrario, se plantea que las dinámicas corporales y los juegos reglados constituyen dispositivos privilegiados para el entrenamiento cotidiano de la inhibición, la planificación, la toma de decisiones y la atención sostenida.

Capítulo 1

Justificación

Relevancia Disciplinar y Conceptual

La Psicopedagogía estudia al sujeto en situación de aprendizaje. Analizar los procesos cognitivos en un espacio naturalista como la clase de Educación Física permite observar cómo las funciones ejecutivas se ponen en juego en acciones concretas. El juego, al demandar seguimiento de reglas, control de impulsos, turnos y toma de decisiones, funciona como un dispositivo espontáneo de autorregulación.

Pertinencia del Contexto Escolar

Existe la necesidad de revalorizar el área de Educación Física como un espacio que también promueve procesos cognitivos y metacognitivos. Este trabajo busca aportar herramientas conceptuales y prácticas a docentes de ambas disciplinas, describiendo estrategias corporales y lúdicas que favorecen la atención y la autorregulación.

Este estudio se justifica, además, en la necesidad de salvar la brecha entre el currículo motor y el cognitivo, demostrando cómo la Educación Física puede operar como un complemento funcional directo a la enseñanza de habilidades de autorregulación en el aula. Se busca proporcionar un marco interpretativo a los docentes para que reconozcan el potencial cognitivo de sus prácticas, contribuyendo así a una visión más integral y holística del proceso de aprendizaje infantil en el primer ciclo.

Delimitación del Objeto de Estudio

Este Trabajo Integrador Final (TIF) se orienta al análisis de los significados y las interacciones que emergen en el aula de Educación Física, donde el cuerpo en movimiento y el juego estructurado operan como mediadores de los procesos de atención y autorregulación en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria (6 a 8 años).

La investigación se centra en comprender la manera en que el uso intencionado del cuerpo, el juego y el movimiento en las clases de Educación Física contribuye al desarrollo y la manifestación de estas funciones cognitivas.

La delimitación específica del estudio incluye:

- Fenómeno central: La mediación de lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en el desarrollo y manifestación de la atención selectiva y la autorregulación (Control Inhibitorio y Flexibilidad Cognitiva).
- Población específica: Alumnos/as de primer ciclo de Educación Primaria (6 a 8 años).
- Contexto: Clases curriculares de Educación Física, focalizando en los juegos sociomotrices reglados.
- Metodología: Enfoque cualitativo, fenomenológico-interpretativo, basado en observación sistemática y entrevista semiestructurada.

Planteo del problema

El desarrollo integral del alumno en el primer ciclo depende de la consolidación de sus Funciones Ejecutivas (FE), esenciales para el éxito escolar. Sin embargo, existe una brecha conceptual entre el currículo motor y el cognitivo, descuidando el potencial de la Educación Física como espacio de entrenamiento ejecutivo.

El problema central radica en la necesidad de evidenciar y analizar la práctica docente en Educación Física como un escenario funcional para el desarrollo intencionado de la atención y la autorregulación en alumnos de 6 a 8 años.

La Psicopedagogía busca, a través de este análisis, interpretar cómo la estructura del juego reglado, que exige la negociación constante entre el impulso motor y la norma simbólica, se convierte en un dispositivo eficaz de entrenamiento ejecutivo y social.

Objetivos

Objetivo General

Comprender cómo se articulan lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la clase de Educación Física como estrategia para promover la atención y la autorregulación en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria.

Objetivos Específicos

Describir estrategias corporales y lúdicas utilizadas por docentes de Educación Física que favorecen la activación y el sostenimiento de la atención.

Identificar acciones y comportamientos de los alumnos que evidencian autorregulación (inhibición de impulsos, espera de turnos, seguimiento de reglas).

Analizar los significados que docentes y alumnos atribuyen al cumplimiento de consignas y reglas en relación con la atención y la autorregulación.

Supuestos Básicos

Supuesto 1: la estructura del juego en movimiento, basada en reglas y decisiones rápidas, constituye un contexto significativo para el ejercicio de la atención selectiva y la autorregulación.

Supuesto 2: la autorregulación en el primer ciclo se desarrolla principalmente a través de la mediación corporal y la interacción con los pares; a mayor complejidad simbólica del juego, mayor demanda de funciones ejecutivas.

Supuesto 3: las narrativas docentes permiten identificar estrategias pedagógicas — conscientes o no— que integran cuerpo, juego y modulación del comportamiento.

Fundamentación

El presente TIF adopta la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico— interpretativo.

Esta elección se fundamenta en la naturaleza del objeto de estudio, el cual busca describir, comprender e interpretar la complejidad y la subjetividad de los procesos de atención y autorregulación tal como emergen de las experiencias y significados de los participantes en su contexto natural (la clase de Educación Física). El enfoque cualitativo es pertinente porque, al no intentar medir variables ni establecer relaciones causales, permite la profundización en el fenómeno, centrándose en el punto de vista de los sujetos estudiados.

El trabajo utiliza métodos de recolección de datos no estandarizados, como la observación no participante y la entrevista semiestructurada, posibilitando captar las perspectivas de los alumnos y docentes sobre cómo se logra mantener la atención y regular la conducta en la dinámica del juego.

Esta fundamentación no solo justifica el método, sino que también refuerza la relevancia disciplinar de la Psicopedagogía, al proveer el marco conceptual (neuropsicológico y sociocognitivo) necesario para interpretar las conductas observadas. Además, la investigación cobra pertinencia escolar y social al proponerse generar un marco interpretativo que salve la brecha entre el currículo motor y el cognitivo, aportando herramientas a docentes de ambas disciplinas para una visión más integral del proceso de aprendizaje.

Estructura del Trabajo

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) se estructura en cinco capítulos, que cubren el proceso de investigación desde el marco teórico hasta las conclusiones. El estudio adopta una

metodología cualitativa de enfoque fenomenológico–interpretativo. La recolección de datos se realiza mediante observación no participante y entrevista semiestructurada, con una selección de docentes y alumnos basada en muestreo intencional para buscar la saturación teórica.

Capítulo 2

Estado del Arte.

El estudio del juego, el cuerpo y el movimiento como mediadores del desarrollo cognitivo infantil ha adquirido una creciente relevancia en la literatura científica de los últimos años, especialmente en relación con las funciones ejecutivas de atención y autorregulación. En este sentido, las investigaciones recientes han reforzado la premisa de que el juego no constituye solo una actividad recreativa, sino una herramienta pedagógica con efectos directos sobre la cognición, la conducta y la capacidad de regulación emocional. Las funciones ejecutivas — particularmente el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la planificación— fueron identificadas como procesos susceptibles de ser estimulados mediante propuestas intencionadas, tanto en el área de Educación Física como en otros espacios escolares. La evidencia revisada para este Estado del Arte, construida a partir de diez antecedentes publicados entre 2020 y 2025, permitió delinear una base sólida para comprender cómo el movimiento, las reglas y la interacción social actúan como catalizadores del desarrollo cognitivo en la infancia. Asimismo, la revisión permitió identificar vacíos relevantes en el campo, especialmente en torno a la necesidad de estudios cualitativos que analicen las experiencias concretas de docentes y estudiantes en contextos corporales reales, una brecha que el presente TIF busca abordar.

1.- La base teórica y empírica que sustenta la relación entre el movimiento y la cognición fue sólidamente establecida por la revisión de Bossio y Justel (2023), publicada en la revista *Interdisciplinaria* (Vol. 40, Núm. 3, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Su trabajo, que se basó en el análisis cualitativo de 33 artículos empíricos procedentes de diversas bases de datos y contextos internacionales, se centró en explorar los posibles efectos del ejercicio y la actividad

física sobre la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. Tras analizar estos estudios, los autores concluyeron que las prácticas físicamente activantes modularon positivamente estas funciones ejecutivas, siendo las intervenciones de exigencia moderada las más efectivas y hallando que los individuos con estilos de vida activos mostraban mejores desempeños. Este antecedente es crucial porque valida la premisa central del presente TIF: que la activación corporal es un mecanismo legítimo para impactar el desarrollo cognitivo, sentando las bases para entender por qué el juego, al ser una práctica inherentemente activa, posee un valor pedagógico superior a las actividades estáticas.

2.-En la base de esta evidencia, y avanzando hacia la especificidad motriz, el estudio de Salazar (2024), publicado en la *Revista Retos*, aportó evidencia contundente sobre la relación entre los juegos motores y las funciones ejecutivas. Su trabajo, realizado en Colombia entre 2023 y 2024, implementó un programa pedagógico basado en juegos sociomotrices con una muestra de 40 preescolares de 4 y 5 años, divididos en grupo control y experimental. Los resultados fueron claros: quienes participaron de la intervención mejoraron la memoria de trabajo en un 28 %, la flexibilidad cognitiva en un 22 % y el control inhibitorio en un 31 %. Los juegos cooperativos con variaciones en las reglas demostraron ser los más eficaces. Este estudio respalda directamente la premisa central del TIF, ya que vincula explícitamente el movimiento reglado con mejoras cognitivas profundas. No obstante, su enfoque experimental y la edad de los participantes difieren del objetivo de este trabajo, el cual se centra en el primer ciclo de Educación Primaria y desde un enfoque cualitativo, buscando comprender la vivencia subjetiva y social del juego.

3.- En relación directa con el grupo etario del TIF, el aporte de Yaffe et al. (2025), publicado en PubMed Central y desarrollado por la Universidad de Tel Aviv, mostró que incluso intervenciones lúdicas de corta duración pueden producir cambios relevantes en las funciones ejecutivas. Con una muestra de 76 niños de entre 6 y 8 años, el estudio experimental encontró que solo diez minutos de interacción lúdica estructurada generaron mejoras en pruebas de control inhibitorio (*Stroop*) y flexibilidad cognitiva (*DCCS*). Este antecedente resulta fundamental para esta investigación, ya que demuestra que no es la duración sino la calidad del juego lo que favorece el desarrollo cognitivo. El estudio reafirmó que el movimiento en interacción con reglas puede activar mecanismos cognitivos clave, incluso en tiempos breves. Sin embargo, su diseño estrictamente experimental limita su capacidad para explorar procesos subjetivos y pedagógicos, dimensión que el TIF busca recuperar.

4.- En contraste con los estudios centrados en el cuerpo, la revisión sistemática realizada por la Universidad Abierta Interamericana (UAI, 2024) abordó el juego digital, examinando 27 estudios publicados entre 2012 y 2023. El análisis mostró que determinados videojuegos con alta demanda cognitiva mejoraron la atención selectiva y la memoria de trabajo en población infantil y de nivel primario. Si bien estos hallazgos evidencian que la interacción lúdica digital también puede estimular funciones ejecutivas, el estudio resulta especialmente útil como contraste metodológico y teórico. Mientras que la investigación digital enfatiza la toma de decisiones rápidas en un entorno estático, el presente TIF se centra en el juego corporal, la interacción social y el movimiento, dimensiones que no están representadas en el ámbito digital.

5.- Esta diferencia entre juego digital y físico es crucial para abordar la dimensión socioemocional. El Compendio Latinoamericano de Programas Sociomotrices (2024) analizó 14

programas implementados en países como Colombia, Perú y México entre 2020 y 2024. La revisión indicó que los juegos cooperativos promovieron avances significativos en habilidades socioemocionales como empatía, manejo de la frustración, espera de turnos e internalización de normas. Dado que la autorregulación cognitiva se construye sobre una base emocional y social sólida, este estudio aporta una pieza clave para comprender la relación entre juego y regulación conductual. Aunque focalizado en preescolares, su relevancia reside en destacar la importancia de la interacción entre pares y el sistema de reglas, elementos que esta investigación retoma y coloca en el centro del análisis.

6.- En el plano normativo, el Ministerio de Educación de Argentina (2022) publicó el documento técnico *Juego y desarrollo infantil*, el cual establece el juego como un eje central del aprendizaje y del desarrollo emocional y cognitivo en todos los niveles educativos. Aunque no presenta una muestra empírica, el documento tiene una relevancia fundamental para contextualizar la investigación dentro de las políticas nacionales. En él se sostiene que el juego constituye un derecho, un contenido curricular y una vía privilegiada para el desarrollo de la atención y la autorregulación, estableciendo directrices que deben ser llevadas a la práctica en las aulas. El TIF dialoga directamente con este marco, ya que busca explorar cómo este mandato institucional se concreta —o no— en las prácticas reales de Educación Física en el primer ciclo.

7.- Desde una perspectiva cualitativa, el estudio publicado por Springer (2024) examinó, en Estados Unidos, las prácticas docentes que apoyaban el desarrollo de funciones ejecutivas en niños preescolares, mediante entrevistas a 22 docentes y observaciones directas. El trabajo identificó estrategias como la verbalización de pasos, la estructuración de rutinas con reglas claras, el acompañamiento emocional y el uso del juego guiado como recursos efectivos para

estimular la atención y la autorregulación. Este estudio resulta metodológicamente relevante para mi TIF, ya que demuestra la pertinencia de enfoques interpretativos para comprender la complejidad de las interacciones pedagógicas, aunque su foco preescolar y no motriz lo diferencian del contexto de la Educación Física.

8.- En cuanto a la evidencia cuantitativa más robusta, el metaanálisis publicado por Wiley Online Library (2020–2024) incluyó 56 estudios experimentales con más de 2.100 niños, concluyendo que las intervenciones centradas en la inhibición y la memoria de trabajo fueron las más efectivas. Los tamaños de efecto detectados fueron moderados a altos, confirmando que las funciones ejecutivas pueden entrenarse de forma sistemática. Este antecedente constituye el soporte empírico que valida la eficacia de las intervenciones intencionadas, aunque su orientación cuantitativa se aleja de la búsqueda profunda de significados pedagógicos que persigue mi investigación.

9.- Además, el estudio de Mahecha Escobar et al. (2023), realizado en Colombia con una muestra de 60 estudiantes de entre 7 y 9 años, presentó una unidad didáctica de autorregulación en Educación Física como una propuesta aplicativa. Los resultados mostraron mejoras en la capacidad de los estudiantes para monitorear su conducta, planificar tareas y mantener la atención mediante secuencias pedagógicas basadas en el movimiento. Su relevancia para tu TIF es directa, ya que constituye uno de los pocos estudios que vinculan explícitamente la autorregulación con la Educación Física; sin embargo, su enfoque en una propuesta diseñada contrasta con tu propósito de comprender prácticas reales sin intervención.

10.- Finalmente, la investigación de Lapo et al. (2025), realizada en Ecuador con 48 niños de 5 a 7 años, demostró que las actividades lúdicas que exigen concentración, seguimiento de

reglas y control del impulso mejoraron la atención sostenida y la autorregulación. Este estudio muy reciente reafirma la potencia del juego como motor cognitivo y emocional, destacando el papel del diseño intencional de las actividades lúdicas.

En conjunto, los diez antecedentes analizados confirman que el juego estructurado, la interacción social, las reglas y el movimiento constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. Sin embargo, también revelan una brecha consistente: la mayoría de los estudios se enfocaron en etapas preescolares, adoptaron metodologías cuantitativas o trabajaron con intervenciones diseñadas. Son escasos los estudios cualitativos que exploran cómo los docentes y los estudiantes viven y significan el juego corporal en el contexto específico de la Educación Física del primer ciclo de Primaria. Este vacío teórico y empírico justifica plenamente el presente TIF, que busca comprender cómo, en situaciones reales de aula, la articulación entre cuerpo, movimiento y juego regula, condiciona y habilita la manifestación de la atención y la autorregulación en niños y niñas del primer ciclo.

Capítulo 3

Marco Conceptual: Teorías Fundacionales

El presente Marco Conceptual establece la lente psicopedagógica como el fundamento teórico esencial para analizar la articulación intrínseca entre el cuerpo, el movimiento y el juego reglado como constructores centrales del aprendizaje y la subjetividad en la infancia. Estos conceptos no se abordan de manera aislada, sino que conforman la base epistemológica desde la cual se examinará la práctica docente en Educación Física y su relación directa con las Funciones Ejecutivas (FE) de atención y autorregulación.

El Trabajo Integrador Final (TIF) se centra en la incidencia de esta articulación en el desarrollo de las FE durante el primer ciclo de la Educación Primaria (6 a 8 años), etapa crucial para la consolidación de habilidades necesarias para el desempeño académico y la adaptación social.

Desde una perspectiva integradora entre la Psicopedagogía y la Educación Física, este capítulo aborda un campo de convergencia donde lo lúdico y lo corporal adquieren un valor central para comprender tanto los procesos de aprendizaje como la modulación de los procesos cognitivos superiores. Se postula que las dinámicas corporales y los juegos reglados constituyen dispositivos privilegiados para el entrenamiento cotidiano del control inhibitorio, la planificación motriz y la atención sostenida.

De esta forma, se justifica la perspectiva psicopedagógica como esencial para la comprensión, el diagnóstico diferencial y la intervención temprana frente a barreras de aprendizaje que se manifiestan mediante la acción corporal en el contexto escolar. Este marco

trasciende la mera descripción de la motricidad para focalizar en su impacto directo sobre los procesos de simbolización, regulación cognitiva y ajuste social, cumpliendo así con el rol inherente de esta disciplina de mediar entre el sujeto, el cuerpo en acción y el sistema de normas.

3.1. El Rol Psicopedagógico como Eje de Análisis y Mediación

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) se distingue por adoptar una mirada psicopedagógica como lente analítica principal frente a las prácticas de Educación Física. Esto implica trascender la mera descripción didáctica de los juegos para abordar la función diagnóstica, clínica y de mediación inherente a nuestra disciplina. Siguiendo a Fernández (1987), el foco se sitúa en el “sujeto del aprendizaje”, entendido como una unidad donde lo cognitivo se trama con lo emocional, lo vincular y lo simbólico.

La Psicopedagogía, al situarse en la intersección entre el sujeto que aprende, su cuerpo en acción y el contexto normativo escolar, estructura su aporte en tres ejes centrales:

- **Diagnóstico Diferencial del Comportamiento Motor:** La Psicopedagogía aporta la capacidad de interpretar la acción motriz desregulada (manifestada como impulsividad o desatención) no como un fallo puramente volitivo o de conducta, sino como una manifestación compleja de la interrupción en la cadena entre el deseo, la acción y la norma (Rodulfo, 2010). Este enfoque exige diferenciar la impulsividad de origen ejecutivo (vinculada a la maduración de las estructuras prefrontales, según Luria, 1973) de la desregulación tónica o afectiva. Esta distinción es crucial para determinar si la intervención debe orientarse a la organización cognitiva o al sostén de la disponibilidad corporal necesaria para el acto de aprender.

- **Análisis de la Regla como Contrato Simbólico:** La disciplina focaliza en cómo el niño simboliza la regla del juego (Piaget, 1932/1997). La dificultad para adherir a las normas se lee, en consecuencia, como una barrera para ingresar al contrato social y simbólico que organiza no solo el juego, sino el aprendizaje escolar en su totalidad. Se analiza la regla como un mediador cultural (Vygotsky, 1979) que exige internalización y anticipación. Desde la perspectiva de Müller (2001), el psicopedagogo propicia aquí un espacio de reflexión donde el niño puede resignificar su experiencia motriz, pasando de la reacción impulsiva a la autoría de sus propios movimientos.
- **Diseño de Apoyos y Andamiajes:** En línea con la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1979), el aporte principal del psicopedagogo es la capacidad para diseñar ajustes razonables dentro del juego motor. Según Baeza (2012), este rol no es individual, sino articulador y cooperativo con el docente de Educación Física. Los andamiajes (uso de mediadores visuales, espaciales o verbalización anticipatoria) permiten que el niño logre internalizar progresivamente los mecanismos de autorregulación. Como señala Kaufman (2010), estas estrategias no solo apuntan a la eficacia técnica, sino a fortalecer la confianza del sujeto en sus propias capacidades de pensar y actuar de forma coordinada.

Entonces, la Psicopedagogía en este marco conceptual funciona como el puente disciplinar que traduce las demandas de las funciones ejecutivas (originadas en la Neuropsicología) en estrategias de acción corporal lúdica (Educación Física). Esta intervención busca habilitar la palabra y el pensamiento en el cuerpo, asegurando que las dificultades de regulación sean abordadas desde su origen cognitivo, afectivo y simbólico, transformando la clase de Educación Física en un verdadero espacio de desarrollo e inclusión.

3.2. Fundamentación epistemológica del cuerpo, el juego y la regla

3.2.1. Bases fenomenológicas, praxiológicas y psicopedagógicas del cuerpo

El cuerpo y el movimiento constituyen la condición de posibilidad de la experiencia, la acción y el conocimiento. Desde la Psicopedagogía, se sostiene que el acto de conocer no se reduce a operaciones mentales abstractas, sino que se configura como una articulación inseparable entre los ámbitos cognitivo, emocional, corporal y social. En consecuencia, el estudio de la motricidad humana requiere indagar su significado profundo, entendiendo la acción motriz como un acto intencional que expresa la organización interna del sujeto y su relación con el entorno.

La perspectiva fenomenológica constituye un fundamento clave. Merleau-Ponty (1945/2013) plantea que el cuerpo es el “punto de anclaje de la conciencia”, es decir, el medio a través del cual el sujeto habita y comprende el mundo. Su noción de *cuerpo propio* remite a un esquema dinámico vivido, cuya intencionalidad motriz estructura la relación con el espacio y el tiempo. Así, percepción y acción se encuentran indisolublemente unidas, de modo que el sujeto conoce a través del movimiento.

Esta tesis se articula con la Psicomotricidad. Le Boulch (1987) concibe el movimiento como un acto intencional que organiza el esquema corporal, estructura la relación espacio-temporal y sustenta las bases cognitivas. Desde esta perspectiva, la educación por el movimiento busca favorecer la regulación tónica y la disponibilidad corporal, factores centrales para el sostenimiento atencional y el control emocional.

Los aportes psicopedagógicos de Rodolfo (2010) y Fernández (2000) destacan que el cuerpo constituye el primer territorio del aprendizaje, dado que es mediante la acción motriz que el niño regula, explora y anticipa el mundo, incluso antes de la simbolización verbal. Así, la función psicopedagógica adquiere relevancia al permitir distinguir entre la impulsividad de origen ejecutivo y la impulsividad derivada de una desregulación tónico-emocional.

En esta línea, Castorina (2002) subraya que el cuerpo no es un soporte accesorio, sino un organizador fundamental del desarrollo simbólico y de los procesos cognitivos superiores.

A su vez, la Praxiología Motriz de Parlebas (2001) ofrece un marco riguroso para analizar la *lógica interna* de los juegos, definida por las relaciones de cooperación, oposición e incertidumbre estructuradas por las reglas. Esta lógica determina las conductas motrices posibles y exige que el participante decodifique el sistema de relaciones para tomar decisiones eficaces, lo que constituye una demanda directa sobre las funciones ejecutivas.

Para este trabajo, la taxonomía de Parlebas resulta una herramienta esencial para el diagnóstico y el diseño pedagógico, permitiendo diferenciar la naturaleza de la demanda cognitiva: los juegos de oposición requieren control inhibitorio motor y emocional, mientras que los juegos con alta incertidumbre exigen flexibilidad cognitiva.

La acción corporal emergente en situaciones lúdicas funciona así como un indicador cognitivo y subjetivo. Como sostiene Fernández (2000), aquello que el niño realiza con su cuerpo revela aquello que puede realizar con su pensamiento. En consecuencia, los juegos con reglas constituyen un “laboratorio natural” donde las FE se manifiestan y ejercitan de manera visible.

3.2.2. El juego reglado: de fenómeno cultural a dispositivo cognitivo

El juego es un fenómeno cultural que se sostiene por reglas y se configura como un espacio de producción simbólica, subjetiva y cognitiva. En *Homo Ludens*, Huizinga (1938/2007) sostiene que el juego se rige por normas autoimpuestas que crean un marco simbólico de libertad que, paradójicamente, requiere estructura. La regla otorga sentido a la acción y demanda atención sostenida, control inhibitorio y toma de decisiones.

Desde la Psicopedagogía, esta perspectiva permite comprender la regla lúdica como un contrato social. La dificultad de un niño para respetarla se interpreta, en consecuencia, como una dificultad para adherir al contrato simbólico que organiza la vida escolar.

Caillois (1958/2001) amplía esta conceptualización al distinguir entre *Paidia* (juego espontáneo y desorganizado) y *Ludus* (juego reglado que implica esfuerzo, disciplina y autocontrol). Esta distinción evidencia la progresión cognitiva necesaria para la autorregulación.

Los aportes de Piaget (1932/1997), Vygotsky (1933/2010) y Winnicott (1971) consolidan el valor psicopedagógico del juego como espacio de simbolización y regulación. Para Piaget, la comprensión de la regla evoluciona desde la heteronomía hacia la autonomía, transición que implica pensamiento lógico y capacidad para sostener un orden simbólico compartido.

El juego reglado demanda la diferenciación entre deseo y norma, núcleo de la autorregulación. En este sentido, la actividad lúdica se convierte en un espacio privilegiado para la inhibición de impulsos, la anticipación y la gestión emocional.

3.3. Desarrollo de las funciones ejecutivas: atención y autorregulación

3.3.1. Perspectivas del desarrollo cognitivo y neuropsicológico

Vygotsky (1979) sostiene que los procesos psicológicos superiores —entre ellos la atención voluntaria y la autorregulación conductual— tienen un origen social antes de convertirse en funciones internalizadas. El juego con reglas constituye un espacio simbólico donde el niño debe subordinar impulsos inmediatos a normas externas, ejercitando así el control inhibitorio.

Desde la neuropsicología, Luria (1973) describe el papel de la corteza prefrontal en la regulación de la conducta y el reemplazo progresivo de respuestas impulsivas por acciones mediadas. En este marco, los juegos motores reglados se conciben como actividades que promueven la maduración de los sistemas funcionales vinculados con la autorregulación.

Por su parte, Zelazo (2004, 2006) plantea que las FE emergen progresivamente y se organizan mediante la formulación consciente de reglas. La inhibición y la flexibilidad cognitiva constituyen habilidades centrales en esta etapa, que se fortalecen especialmente en contextos lúdicos que implican toma de decisiones y adaptación a normas explícitas.

3.3.2. La atención y la construcción de la regla

James (1890/1950) define la atención como la capacidad de focalizar la mente mediante un acto de selección activa. Sobre esta base, Posner et al. (1990) desarrollan el modelo de redes

atencionales, destacando la atención ejecutiva como componente clave para la regulación conductual y la inhibición de respuestas irrelevantes.

En el juego, la atención se operacionaliza en dos dimensiones observables:

- Atención sostenida: capacidad de mantener el foco durante un período de tiempo.
- Atención selectiva: capacidad de filtrar estímulos irrelevantes y atender a la consigna central.

La comprensión de la regla, núcleo del juego reglado, se encuentra estrechamente vinculada al control inhibitorio. Para Piaget (1932/1997), la evolución desde la heteronomía hacia la autonomía normativa implica anticipación, pensamiento lógico y aceptación del orden simbólico compartido. Esta perspectiva permite distinguir si la transgresión de la regla obedece a dificultades de inhibición de origen neuropsicológico (Luria, 1973) o a dificultades cognitivas para comprender la norma como contrato social (Piaget, 1932/1997).

3.4. El juego reglado como mediador central de la autorregulación

La articulación entre neuropsicología, psicopedagogía y fenomenología del cuerpo permite afirmar que el juego reglado constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la autorregulación. Mientras Luria (1973) y Zelazo (2006) explican las bases neurocognitivas de las FE, Piaget (1932/1997) y Vygotsky (1979) aportan su dimensión social y simbólica.

Durante el juego motor reglado, el niño debe inhibir impulsos, sostener la atención, regular emociones, anticipar consecuencias, modificar estrategias y coordinar acciones con otros.

Estas demandas evidencian que la autorregulación se ejercita espontáneamente en la dinámica corporal y social.

La evidencia empírica respalda esta afirmación. Diamond (2015) demuestra mejoras significativas en control inhibitorio y flexibilidad cognitiva asociadas a la participación sistemática en actividades motoras con reglas, lo que se relaciona con la activación de la corteza prefrontal (Luria, 1973).

En este proceso, el rol del docente de Educación Física es crucial. La investigación cualitativa de Lavega y Araújo (2019) destaca tres estrategias centrales:

- Uso del lenguaje para anticipar y reflexionar sobre la acción (Vygotsky).
- Negociación de reglas como tránsito hacia la autonomía moral (Piaget).
- Interpretación de las dificultades de regulación como indicadores cognitivos y subjetivos.

En este sentido, la clase de Educación Física se configura como un escenario de alto potencial cognitivo y psicopedagógico.

3.5. Articulación empírica entre juego, funciones ejecutivas y mediación psicopedagógica

Las investigaciones recientes confirman que el juego motor constituye un dispositivo directo para el desarrollo de las FE. Diamond (2015) identifica mejoras significativas en control inhibitorio y flexibilidad cognitiva en niños que participan en actividades motrices regladas, atribuidas a la exigencia de inhibir impulsos, seguir reglas complejas y planificar la acción.

Si bien gran parte de la investigación ha adoptado un enfoque cuantitativo, los estudios cualitativos resultan indispensables para comprender los mecanismos de mediación docente.

Lavega y Araújo (2018, 2019) señalan que la negociación de reglas y el uso del lenguaje anticipatorio constituyen estrategias medulares para estimular la autorregulación. Asimismo, Portellano (2017) destaca que el juego motor facilita la toma de conciencia sobre los estados emocionales, aspecto central para la gestión de la frustración y la resolución de conflictos.

La presente investigación se posiciona en la intersección entre Educación Física y Psicopedagogía, justificando la necesidad de una lectura psicopedagógica de la acción motriz y del juego reglado. Desde la función de diagnóstico, dificultades como impulsividad, baja atención o ruptura de la regla se interpretan como indicadores de la madurez de las FE y no solo como problemas de conducta.

Desde la función de mediación y andamiaje, se analizan los modos de intervención docente — dosificación de reglas, estructuración del espacio, uso de consignas— para determinar si funcionan como andamiajes dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979) o si constituyen barreras al aprendizaje. El psicopedagogo focaliza en traducir la norma social/lúdica en un instrumento cognitivo para el niño, asegurando que la complejidad de la regla esté ajustada a su nivel de desarrollo lógico y capacidad de inhibición.

3.6. Dimensión histórico-contextual y legal: el marco de inclusión educativa

El objeto de estudio de este trabajo se inscribe en un marco histórico, curricular y normativo que otorga pertinencia institucional y social a la propuesta de intervención. Desde una perspectiva histórico-contextual, la educación formal ha ido reconociendo progresivamente el valor pedagógico de la acción motriz y del juego reglado como espacios de socialización, regulación y aprendizaje (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). En el caso del

primer ciclo de la Educación Primaria, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) incorporan objetivos y capacidades que trascienden la dimensión meramente motriz para incluir competencias vinculadas con la resolución de problemas, la organización en el espacio, la toma de decisiones y la interacción social —elementos estrechamente relacionados con el desarrollo de las funciones ejecutivas y la autorregulación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).

En el plano legal, las políticas educativas y normativas de inclusión imponen al sistema escolar obligaciones explícitas en materia de accesibilidad, continuidad de trayectorias escolares y provisión de apoyos especializados para estudiantes con dificultades en el aprendizaje. En la normativa nacional vigente, la Resolución CFE N° 311/16 establece lineamientos para la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad, enfatizando la responsabilidad de las instituciones de garantizar ajustes razonables y apoyos pedagógicos necesarios (Consejo Federal de Educación [CFE], 2016). Este marco legal legitima la intervención psicopedagógica en contextos de aula ordinaria y obliga a articular el trabajo entre equipos de orientación y docentes de área para eliminar barreras al aprendizaje.

La convergencia entre las exigencias curriculares (NAP) y el marco legal de inclusión sitúa a la Educación Física como un espacio estratégico para la detección temprana y la intervención sobre dificultades en las funciones ejecutivas. Bajo este prisma, la actividad motriz reglada constituye no solo un recurso didáctico sino un capital cultural que, por su propia lógica interna, facilita la adquisición de capacidades cognitivas, afectivas y sociales que el currículo prioriza (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). Por tanto, la integración

disciplinar entre Psicopedagogía y Educación Física se presenta como una respuesta coherente y necesaria frente a las demandas institucionales de inclusión.

Desde la perspectiva psicopedagógica, esta articulación exige procedimientos sistemáticos de diagnóstico, registro y ajuste pedagógico: identificar señales tempranas de desregulación atencional o impulsividad en la acción motriz, evaluar la adecuación de la consigna y la dosificación de la regla, y diseñar apoyos que respeten la ZDP del alumno (Vygotsky, 1979). Asimismo, se requiere una coordinación interprofesional que permita traducir los hallazgos observacionales en adaptaciones concretas del diseño de la clase (por ejemplo, variación de la complejidad de las reglas, uso de señales visuales o verbales, y estrategias de andamiaje verbal y motriz).

Finalmente, la relevancia institucional del presente TIF se sustenta en que su propuesta metodológica y sus resultados potenciales contribuyen a cumplir con las expectativas curriculares y legales de la jurisdicción, específicamente en lo relativo a la detección y mediación de las barreras de aprendizaje cognitivo-motoras. El marco teórico desarrollado no solo legitima la investigación, sino que transforma la clase de Educación Física en un espacio validado para el diagnóstico temprano y la intervención especializada. Este trabajo ofrece herramientas concretas para que la escuela pueda garantizar la provisión de ajustes razonables y el andamiaje necesario (Vygotsky, 1979), traduciendo las dificultades de autorregulación en desafíos de desarrollo abordables. En consecuencia, se establece un modelo de intervención psicopedagógica basada en evidencia orientada al desarrollo integral y la inclusión efectiva del alumnado.

Capítulo 4.

Método

4.1. Diseño de Estudio

La naturaleza psicopedagógica y subjetiva del objeto de estudio exige una metodología cualitativa, bajo un paradigma que concibe la realidad como una construcción social (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). El enfoque adoptado es fenomenológico-interpretativo, centrado en la comprensión profunda de las experiencias y significados que los docentes atribuyen a la atención y la autorregulación manifestadas en la dinámica corporal. Este abordaje permite explorar las interacciones y justificaciones pedagógicas (Supuestos 2 y 3) de forma detallada, lo cual sería inviable en un estudio cuantitativo.

El diseño de la investigación es no experimental, transversal y descriptivo. Se observan los fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables y se limita a la descripción e interpretación del fenómeno en el primer ciclo de Primaria durante un periodo determinado.

La estrategia metodológica se organiza según los supuestos planteados:

- Supuesto 1: Abordado mediante la observación categorial del juego en movimiento como espacio privilegiado para el ejercicio de la atención y la autorregulación.
- Supuestos 2 y 3: Abordados mediante la triangulación entre la práctica observada (mediación corporal) y el discurso docente relevado a través de entrevistas.

4.2. Población

La población está conformada por docentes de Educación Física del primer ciclo de la Educación Primaria pertenecientes a dos escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

4.3 Muestra

Se emplea un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando la totalidad de los docentes del primer ciclo debido a su relevancia directa para los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). La muestra final está compuesta por 12 docentes, pertenecientes a:

- Escuela N.º 1 del Distrito Escolar N.º 8¹
- Escuela N.º 2 del Distrito Escolar N.º 8

Muestra Focal de Alumnos (N = 48)

Se conforma una muestra focal de 48 alumnos (cuatro por cada docente observado).

Criterios de inclusión: Pertenecer al primer ciclo (6 a 8 años) y contar con consentimiento informado de los tutores.

¹ Por razones de confidencialidad y resguardo ético, los nombres de las instituciones son ficticios y se han omitido sus direcciones exactas.

Criterio de selección: Los 4 alumnos son elegidos siguiendo un criterio de contraste (niveles de autorregulación alta, baja y promedio) para maximizar la variabilidad y la riqueza analítica de las observaciones categoriales.

4.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Se utilizan dos técnicas principales: la entrevista semiestructurada y la observación no participante. La combinación de ambas permite realizar una triangulación metodológica entre la evidencia conductual registrada y los significados atribuidos por los docentes, lo cual aumenta la validez y la confiabilidad del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

4.4.1. Observación No Participante

- Instrumento: Guía de Observación Categorical (Ver Anexo).
- Aplicación: Se realizan 48 sesiones de observación (cuatro por docente), registrando la frecuencia de las conductas asociadas a las categorías observacionales.
- Procedimiento: El rol adoptado es el de observador externo, sin interacción directa con los participantes. Se emplea una rúbrica predeterminada para garantizar un registro sistemático y objetivo

4.4.2. Entrevista Semiestructurada

- Instrumento: Guía de Pautas de Entrevista Semiestructurada (Ver Anexo).

- Propósito: Relevar información cualitativa sobre las percepciones, decisiones pedagógicas y estrategias de mediación que los docentes utilizan para favorecer la atención y la autorregulación. La modalidad semiestructurada permite ajustar el orden de las preguntas para profundizar en los aspectos emergentes durante el intercambio.

4.5. Procedimiento

La recolección se desarrolla en las siguientes fases, priorizando criterios éticos:

1. Fase Ética y Contacto: Obtención de la autorización formal de las Direcciones escolares y gestión del consentimiento informado escrito (tutor y docente). Estos documentos se incorporan en el Anexo .
2. Recolección de Datos: Aplicación de las 48 sesiones de observación. Una vez finalizadas, se aplican las 12 Entrevistas Semiestructuradas (grabadas en audio previa anuencia del participante).
3. Preparación del Corpus: Las grabaciones de audio se transcriben textualmente para conformar el corpus narrativo.

El análisis del corpus cualitativo (transcripciones y registros categoriales) se realiza mediante la técnica de Análisis Temático (Braun & Clarke, 2006).

El proceso incluye:

1. Familiarización: Lectura repetida del material.
2. Generación de Códigos: Identificación inductiva de unidades de significado relevantes (Atención, Autorregulación, Mediación Pedagógica).

3. Búsqueda y Revisión de Temas: Agrupación y refinamiento de códigos en categorías coherentes para dar respuesta a los objetivos específicos.
4. Triangulación y Resultados: Confrontación de temas emergentes del discurso docente con la evidencia de la observación categorial para fortalecer la validez de los hallazgos.

Consentimiento informado

El consentimiento informado es un documento esencial en el proceso de recolección de datos, mediante el cual se garantiza que los participantes conocen y aceptan libremente formar parte del estudio. En esta investigación, cada docente seleccionado es informado de manera clara y accesible sobre los objetivos del trabajo, la metodología utilizada, el uso que se da a la información recolectada, y sus derechos como participantes (ver anexo).

Capítulo 5

Resultados

En el desarrollo del presente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de Educación Física de primer ciclo y el análisis de las situaciones observadas en el escenario del patio escolar. El propósito central fue dar cuenta de cómo se articularon lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la promoción de la atención y la autorregulación en niños de 6 a 8 años, desde una perspectiva psicopedagógica.

Para ello, se procedió a realizar una triangulación cualitativa que integró los testimonios directos de los actores (unidades de registro/verbatim), las categorías de análisis derivadas del marco teórico y los supuestos básicos de la investigación. A través de este proceso, se buscó no solo describir las prácticas observadas, sino interpretar los significados que docentes y alumnos atribuyeron al juego reglado como un dispositivo de entrenamiento ejecutivo y social.

5.1. Procesamiento de la información

El procesamiento de los datos recolectados se realizó bajo un enfoque cualitativo, orientado a la sistematización y rigurosidad necesaria para la interpretación psicopedagógica. Este proceso se estructuró en tres fases consecutivas:

1. **Transcripción y codificación:** Se procedió a la transcripción integral de las entrevistas.

Para garantizar el anonimato, se asignaron códigos alfanuméricos (ej. D-01-E1).

2. **Categorización apriorística:** Se definieron categorías basadas en los objetivos y el marco teórico: Estrategias de Mediación Docente, Percepción de la Atención, Manifestaciones de Autorregulación y Significatividad de la Regla.
3. **Sistematización en matriz de análisis:** La información fue volcada en una matriz de doble entrada, lo que permitió una visión comparativa para la triangulación.

5.2. Análisis de resultados por objetivos

5.2.1. Objetivo específico 1: Describir estrategias corporales y lúdicas utilizadas por docentes de Educación Física que favorecen la activación y el sostenimiento de la atención

Categorías apriorísticas:

- Mediación corporal y disponibilidad del docente.
- Uso de recursos lúdicos y materiales como anclas atencionales.
- Rituales de encuadre y anticipación.

Análisis descriptivo: En relación con la atención, los resultados demostraron que los docentes no la significaron como un estado de quietud, sino como un compromiso motor activo. La totalidad de los entrevistados (D1 a D12) coincidió en que, en el primer ciclo, el docente debe funcionar como un soporte externo que preste su propia organización corporal para que el alumno pueda focalizar.

Se identificó como estrategia central el uso del cuerpo docente como "borde" o límite espacial. Los docentes mencionaron que su ubicación en el patio era estratégica. El docente D-01

explica: “La atención en el patio es un foco que se prende cuando el juego tiene sentido; mi función es estar ahí para que ese foco no se apague ante el primer ruido externo”.

Por otro lado, los docentes D-04 y D-07 resaltaron la importancia de los rituales de encuadre. Al respecto, D-04 señala: “Si no hay una mirada previa, la consigna se pierde en el aire. Necesito que sus cuerpos se detengan un segundo para que su mente pueda escuchar”. Esto se complementó con lo observado en las planillas (Obs-03).

En cuanto al uso de materiales, los docentes D-09 a D-12 describieron cómo los objetos funcionan como "anclas". El docente D-10 aporta: “El aro en el piso no es solo un objeto, es su lugar. Ese límite físico les ayuda a quedarse ahí mentalmente también”. Finalmente, el docente D-01 mencionó que la atención requirió un soporte afectivo: “Acompañé al alumno desde la cercanía física, dándole el soporte emocional necesario para que su mente pudiera volver a mandar sobre su cuerpo”.

Síntesis: Las estrategias se articularon entre lo físico y lo simbólico. Los docentes utilizaron su presencia corporal y los objetos como herramientas de andamiaje. Los resultados validaron el Supuesto 3, demostrando que las estrategias integran el cuerpo como el principal mediador de la modulación atencional.

5.2.2. Objetivo específico 2: Identificar acciones y comportamientos de los alumnos que evidencian autorregulación

Categorías apriorísticas:

- Control inhibitorio y demora de la gratificación.

- Respeto por la norma simbólica (regla de juego).
- Pasaje del impulso motor a la acción pensada.

Análisis descriptivo: Los resultados permitieron identificar que la autorregulación se presentó como un proceso en plena construcción, donde el cuerpo funcionó como el escenario de conflicto entre la pulsión y la norma. Un comportamiento recurrente identificado fue la dificultad para sostener el control inhibitorio. El docente D-01-E1 relata: “A veces el cuerpo le gana al pensamiento... no es que no quieran cumplir, es que su freno todavía es cortito”.

En las planillas de observación (Obs-01, Obs-02) se registró que la autorregulación comprometió toda la disponibilidad corporal. En juegos de "estatua", se evidenció el esfuerzo por "congelar" el movimiento: “Se observa a los alumnos realizando una fuerza física real para mantenerse quietos; algunos aprietan los puños o cierran los ojos” (Obs-02).

Sobre el seguimiento de reglas, el docente D-02-E1 destacó que la autonomía surge de la negociación: “La autonomía real aparece cuando ellos mismos evalúan por qué se rompió la regla... Ahí es cuando la regla ya no es algo que yo impongo, sino algo que ellos necesitan para que el juego exista”. Asimismo, se identificó que la espera de turnos es un indicador de maduración de las funciones ejecutivas; algunos niños usaban el lenguaje como un ancla para no desorganizarse (Obs-01).

Síntesis: La autorregulación se manifestó como una negociación entre el impulso y la norma. Los hallazgos confirman los Supuestos 1 y 2, demostrando que, a mayor complejidad simbólica, mayor es la demanda de funciones ejecutivas y la necesidad de mediación corporal.

5.2.3. Objetivo específico 3: Analizar los significados que docentes y alumnos atribuyen al cumplimiento de consignas y reglas

Categorías apriorísticas:

- La regla como facilitadora de la convivencia y el juego.
- Significatividad del límite en la construcción de la autonomía.
- Representaciones sobre la relación cuerpo-mente y éxito escolar.

Análisis descriptivo: A través de los testimonios, surgió una visión compartida por la totalidad de los informantes (D1 a D12): la regla se percibió no como una imposición, sino como un organizador del pensamiento y del lazo social. Los docentes D-01, D-03 y D-05 coincidieron en que el cumplimiento fue una herramienta de aprendizaje simbólico. Al respecto, el docente D-01-E1 afirmó: “En primer grado, la Educación Física es la alfabetización del cuerpo y la mente”.

Los docentes D-02, D-04 y D-09 significaron la regla como protectora del juego. D-02-E1 resaltó que la autonomía apareció cuando el niño internaliza la norma como necesidad propia. Los docentes D-10 al D-12 añadieron el significado de seguridad emocional, donde las reglas claras funcionaron como un "continente" que reduce la ansiedad. En cuanto a los alumnos, los registros de campo sugirieron que ellos significaron el cumplimiento de la regla como un indicador de competencia y pertenencia; se observó que vivieron el logro de las consignas con orgullo y satisfacción frente a su grupo de pares.

Síntesis: Los significados revelaron que el patio escolar fundó las bases de la atención y la autorregulación mediante la ley del juego. Los resultados validaron el Supuesto 3,

demostrando que existió una intención pedagógica consciente para integrar el movimiento como una herramienta de modulación conductual y construcción de subjetividad.

El análisis de los resultados obtenidos permitió dar cuenta de la estrecha vinculación entre la mediación corporal docente y el desarrollo de las funciones ejecutivas en el patio escolar. Se demostró que las estrategias implementadas por los docentes del D1 al D12 no se limitaron a la instrucción técnica, sino que constituyeron auténticos andamiajes para la atención y la autorregulación. Los comportamientos observados en los alumnos revelaron que el juego reglado funcionó como un dispositivo de transición, donde el cuerpo debió subordinarse progresivamente a la norma simbólica.

Los hallazgos presentados en este capítulo sentaron las bases empíricas para la fase interpretativa de la investigación. En el capítulo siguiente, se procederá a la Discusión de estos resultados, contrastándolos con el marco teórico psicopedagógico con el fin de profundizar en las implicancias de la Educación Física como escenario de alfabetización cognitiva y subjetiva.

Capítulo 6

Discusión

Con el fin de presentar una discusión organizada, se propone relacionar el marco teórico y los antecedentes de esta investigación con los resultados obtenidos tras recabar y sistematizar las respuestas de los participantes y los registros de observación. Este apartado sitúa los hallazgos en el contexto de la evidencia científica previa, interpreta las implicancias psicopedagógicas de los resultados y explica el alcance de los mismos para la práctica profesional. Para ello, se retoman las categorías de análisis con el propósito de realizar una exposición exhaustiva sobre la articulación entre el cuerpo, el juego y las funciones ejecutivas.

6.1. La disponibilidad corporal como regulador externo y soporte atencional

Un aspecto que conlleva una arista fundamental en esta investigación es el rol del docente como soporte de la atención en el patio. Esto se refleja en la Categoría 1: "Mediación corporal y disponibilidad del docente", donde se observó que la totalidad de los entrevistados (D1 a D12) no significaron la atención como un estado de quietud o pasividad, sino como un compromiso motor activo. Los resultados demostraron que los docentes perciben la necesidad de "prestar su propia organización corporal" para que el alumno pueda focalizar.

Al respecto, Rodulfo (2010) comenta que el cuerpo constituye el primer territorio del aprendizaje y que es mediante la acción motriz que el niño regula y anticipa el mundo. Esta disponibilidad corporal docente, identificada como estrategia central, coincide con lo planteado por Fernández (2000), quien destaca que la intervención del enseñante debe ofrecer un soporte emocional y corporal para que el sujeto pueda investir el conocimiento. En este sentido, cuando el docente se ubica estratégicamente como un "borde" espacial, está funcionando como el "punto

de anclaje de la conciencia" que mencionaba Merleau-Ponty (1945/2013) en sus bases fenomenológicas.

Desde una perspectiva neuropsicológica, este acompañamiento actúa como un sustituto externo de las estructuras prefrontales aún inmaduras. Tal como sostiene Luria (1973), la regulación de la conducta requiere un reemplazo progresivo de las respuestas impulsivas por acciones mediadas. En los resultados, el uso de rituales de encuadre y señales sonoras (Obs-03) se interpreta como el diseño de andamiajes propuesto por la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979). Estos apoyos permiten que la atención ejecutiva (Posner et al., 1990), que aún es frágil en el primer ciclo, logre filtrarse ante los estímulos irrelevantes del patio escolar.

En relación con lo anteriormente planteado, la ausencia de este soporte corporal se tornaría en una barrera para el aprendizaje. Los testimonios de los docentes sobre la "cercanía física" y el "soporte emocional" para que la mente vuelva a mandar sobre el cuerpo validan la importancia de la regulación tónica que propone Le Boulch (1987). El docente no solo dicta una clase, sino que se constituye en un mediador psicopedagógico que traduce las demandas de las funciones ejecutivas en estrategias de acción corporal lúdica.

6.2. El juego reglado como entrenamiento del control inhibitorio y la autonomía

Otra arista importante de este trabajo son los comportamientos de autorregulación que los alumnos evidencian durante el juego. Esto se visualiza en la Categoría 2: "Control inhibitorio y respeto por la norma simbólica", donde los datos expresaron que la autorregulación es un proceso en plena construcción donde "el cuerpo le gana al pensamiento".

Sobre esto, Zelazo (2004, 2006) comenta que las funciones ejecutivas emergen progresivamente y se organizan mediante la formulación consciente de reglas. Los resultados de las planillas de observación (Obs-02), donde se registró el esfuerzo físico real de los alumnos por "congelar" el movimiento en juegos como la "estatua", demuestran la transición de la Paidia (juego espontáneo) al Ludus (juego reglado que implica disciplina y autocontrol) descrita por Caillois (1958/2001).

Asimismo, los hallazgos sitúan al juego reglado como un dispositivo de entrenamiento del control inhibitorio. Al respecto, Piaget (1932/1997) afirma que la comprensión de la regla evoluciona desde la heteronomía hacia la autonomía normativa. En la investigación, se observó que la autonomía real aparece cuando los niños evalúan colectivamente la ruptura de la norma, lo que indica que la regla ha dejado de ser una restricción externa para convertirse en un mediador cultural (Vygotsky, 1979) internalizado.

En cuanto a los beneficios que trae consigo el juego motor, Diamond (2015) demuestra mejoras significativas en la flexibilidad cognitiva asociadas a actividades motrices regladas. Esta evidencia científica se sustenta en lo observado en el patio: la espera de turnos y la resolución de conflictos lúdicos demandan que el participante decodifique el sistema de relaciones para tomar decisiones eficaces, lo cual es el núcleo de la Praxiología Motriz de Parlebas (2001). Por lo tanto, la dificultad del niño para respetar la regla se interpreta psicopedagógicamente como una interrupción en la cadena entre el deseo, la acción y la norma (Rodulfo, 2010), y no como un simple problema de conducta.

6.3. La Educación Física como "Alfabetización del Pensamiento": El patio como escenario de mediación psicopedagógica

Finalmente, un aspecto que se pretendió vislumbrar fue el significado que docentes y alumnos atribuyen a la regla. Esto se evidencia en la Categoría 3: "Significatividad de la regla y representaciones cuerpo-mente", donde surge una visión compartida: la regla se percibe como un organizador del pensamiento. El testimonio del docente D-01 define a la Educación Física como la "alfabetización del cuerpo y la mente", lo cual sitúa a la disciplina en el centro del desarrollo simbólico.

Al respecto, Castorina (2002) subraya que el cuerpo no es un soporte accesorio, sino un organizador fundamental de los procesos cognitivos superiores. En línea con esto, el trabajo de Fernández (2000) relata que aquello que el niño realiza con su cuerpo revela aquello que puede realizar con su pensamiento. Por su parte, la profesional psicopedagoga que se considere desde este marco sostiene que las intervenciones docentes —como el uso del lenguaje anticipatorio para reflexionar sobre la acción— constituyen auténticos ajustes razonables bajo la Resolución CFE N° 311/16.

Sobre este tema, los hallazgos permiten explicar que el patio escolar se constituye en un "laboratorio natural" para el diagnóstico diferencial y la intervención temprana. Ante los desafíos de desregulación que se exponen en las entrevistas, la mirada psicopedagógica aporta la capacidad de diferenciar la impulsividad de origen ejecutivo (Luria, 1973) de la desregulación tónica. De igual modo, las estrategias de "andamiaje verbal" mencionadas por los docentes coinciden con las investigaciones de Lavega y Araújo (2019), quienes enfatizan que la negociación de reglas es el tránsito hacia la autonomía moral.

Este análisis dialógico entre la evidencia empírica y el corpus teórico permite afirmar que la clase de Educación Física, cuando es significada desde una intencionalidad pedagógica deliberada, se constituye como un escenario de subjetivación y alfabetización cognitiva. Los resultados demuestran que la intervención en el patio no se agota en la coordinación motriz, sino que opera directamente sobre la disminución de la brecha entre el impulso pulsional y la acción representada. Este pasaje, mediado por la ley del juego, es lo que permite que el niño logre la transición desde una motricidad refleja hacia una praxis intencional, núcleo de todo aprendizaje formal.

Desde la lente psicopedagógica, este proceso transforma las manifestaciones de desatención o impulsividad —frecuentemente patologizadas en el aula ordinaria— en desafíos de desarrollo abordables. Al legalizar el movimiento a través de la regla, el patio escolar funciona como un dispositivo de andamiaje que favorece la internalización de límites simbólicos. Esto legitima la intervención psicopedagógica en el escenario del recreo y la Educación Física no como una actividad accesoria, sino como una respuesta institucional coherente y necesaria ante las demandas actuales de inclusión educativa.

En última instancia, se concluye que la mediación psicopedagógica en el ámbito motriz facilita la investidura del cuerpo como herramienta de conocimiento, permitiendo que la autorregulación emerja no por imposición externa, sino como una conquista del sujeto sobre su propia impulsividad, sentando así las bases de la autonomía y el éxito en la trayectoria escolar integral.

Capítulo 7

Conclusión

Como conclusión central de la presente investigación, se afirma que los objetivos propuestos han sido cumplidos de manera satisfactoria. En relación con el objetivo general — *comprender cómo se articulan lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la clase de Educación Física como estrategia para promover la atención y la autorregulación en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria*—, los resultados permiten corroborar que la Educación Física se configura como un escenario privilegiado de mediación psicopedagógica. En dicho espacio, el movimiento reglado opera como un soporte fundamental para el pasaje de la descarga motriz a la acción representativa, habilitando procesos de organización psíquica indispensables para el aprendizaje.

Desde el enfoque metodológico cualitativo de corte fenomenológico-interpretativo, el cumplimiento de los objetivos específicos se evidencia a partir de la triangulación de datos obtenidos mediante entrevistas y cuarenta y ocho sesiones de observación sistemática. Este abordaje permitió analizar la dimensión intersubjetiva del aprendizaje en el patio escolar, considerando las estrategias de andamiaje docente, las manifestaciones clínicas de la autorregulación en una muestra focal de contraste y los modos en que los niños internalizan la norma como organizador de su propia subjetividad.

En relación con los supuestos de investigación, los resultados obtenidos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Supuesto 1: se confirma plenamente que la estructura del juego sociomotriz exige una actividad cognitiva compleja. Se observa una relación directa entre el compromiso lúdico y la capacidad del niño para sostener un orden simbólico frente a la labilidad atencional característica de la etapa evolutiva.
- Supuesto 2: se valida que la autorregulación en niños de 6 a 8 años constituye un proceso de investidura corporal. Las manifestaciones observadas —como la tensión muscular, los puños apretados o el cierre ocular para “congelar” el movimiento— evidencian el esfuerzo psíquico implicado en la inhibición del impulso en función de la regla, marcando un momento inaugural en la construcción de la autonomía cognitiva.
- Supuesto 3: se confirma que los docentes operan como una función reguladora externa. Su disponibilidad corporal y tónica funciona como un “borde” organizador que contiene la desregulación del alumno y sostiene la continuidad atencional, validando el rol del enseñante como garante del encuadre simbólico.

En este sentido, la investigación aborda una problemática de alta relevancia psicopedagógica al contribuir a la superación de la escisión entre el currículo motor y el cognitivo. Los resultados demuestran que los recursos materiales utilizados en la clase de Educación Física pueden operar como *objetos transicionales* y anclas simbólicas que permiten al niño delimitar su espacio mental y organizar su acción. Tal como sostiene Fernández (2000), el cuerpo requiere estar investido afectivamente para que el aprendizaje sea posible; en este marco, los rituales de encuadre observados garantizan la disponibilidad tónica necesaria para que el sujeto pueda habitar de manera significativa el sistema escolar.

Otra conclusión relevante es que el pasaje de la *Paidia* al *Ludus* representa el ingreso del niño al contrato simbólico. La autonomía no se construye a partir de la obediencia mecánica, sino mediante la internalización de la ley del juego como organizadora y protectora del deseo compartido. Desde los aportes de Luria (1973) y Zelazo (2006), este proceso da cuenta de la transición de un cuerpo predominantemente biológico hacia un cuerpo mediado por el pensamiento y la representación.

Desde una perspectiva clínico-psicopedagógica, se destaca la importancia de concebir el patio escolar como un verdadero *laboratorio clínico-pedagógico* para el diagnóstico diferencial. Interpretar la desregulación motriz no como un déficit volitivo o conductual, sino como una interrupción en los procesos de simbolización, permite orientar intervenciones que no persigan el disciplinamiento, sino la construcción progresiva de legalidades internas. Esta mirada resulta fundamental para operativizar los ajustes razonables establecidos en la Resolución CFE N.º 311/16, en pos de una inclusión educativa genuina.

Finalmente, la investigación permite afirmar que la Educación Física constituye una pieza clave en la arquitectura del aprendizaje escolar. La mediación psicopedagógica en este campo favorece que la autorregulación emerja como una conquista subjetiva, sostenida en el cuerpo, el vínculo y la norma compartida. Se vuelve imperativo, entonces, promover prácticas educativas que integren el cuerpo y el movimiento como ejes estratégicos de una escuela que no solo instruya, sino que acompañe la constitución psíquica y cognitiva del niño, transformando los desafíos conductuales en oportunidades de aprendizaje significativo y trascendente.

Capítulo 8

Aportes y Contribuciones de la investigación

El presente trabajo de investigación realiza un aporte significativo al campo de la Psicopedagogía al profundizar la comprensión de la articulación entre el cuerpo, el juego y el movimiento en el desarrollo de las funciones ejecutivas de atención y autorregulación en alumnos del primer ciclo. Desde una perspectiva clínico-psicopedagógica, los hallazgos obtenidos permiten comprender estos procesos no como habilidades aisladas, sino como producciones subjetivas que se construyen en el entramado entre el cuerpo, el Otro y el lazo institucional. En este sentido, la investigación ofrece una base empírica que habilita el diseño de intervenciones pedagógicas que trascienden la escisión entre lo motor y lo cognitivo, integrando ambos planos en la constitución del sujeto que aprende.

Asimismo, el estudio amplía la bibliografía existente en torno al valor del juego reglado en el contexto escolar, resignificando el espacio del patio de Educación Física como un dispositivo clínico-pedagógico de observación e intervención. Lejos de concebirse como un ámbito de descarga motriz o recreación espontánea, el juego reglado se presenta como una escena privilegiada para leer la posición subjetiva del niño frente a la norma, la espera, la frustración y el control del impulso, constituyéndose en un espacio fértil para el entrenamiento del control inhibitorio y la regulación atencional, con impacto directo en los aprendizajes escolares.

Por otra parte, este trabajo propone una reflexión que amplía la concepción del cuerpo en el aprendizaje, entendiéndolo como el primer territorio de inscripción simbólica y como soporte

de la actividad representativa. Desde esta mirada, el análisis de las estrategias de mediación docente permite problematizar aquellas interpretaciones que reducen la desatención o la impulsividad a meros desajustes conductuales. Por el contrario, se plantea una lectura clínica que las reconoce como indicadores del modo singular en que cada niño logra —o no— tramitar el pasaje del movimiento a la acción pensada, en función del nivel de maduración de sus funciones ejecutivas y de las condiciones de sostén ofrecidas por el entorno.

A lo largo del estudio se evidencia la relevancia de la disponibilidad corporal del docente como andamiaje externo que opera en la organización psíquica del alumno. La presencia física, el encuadre tónico y la posición subjetiva del adulto se constituyen como elementos centrales para sostener la atención, modular la impulsividad y habilitar la inscripción de la ley simbólica. Este aporte resulta especialmente valioso para la formación docente y psicopedagógica, en tanto permite comprender que la función del adulto no se limita a la transmisión de consignas, sino que implica una disponibilidad corporal y simbólica que antecede y sostiene el acceso al conocimiento.

Otro aporte relevante de la investigación se vincula con el fortalecimiento de la práctica psicopedagógica institucional. A partir de la observación categorial, se identifican y sistematizan estrategias concretas —como el uso de aros y conos en tanto “anclas atencionales” o la negociación colectiva de reglas— que funcionan como apoyos externos para la autorregulación. Estas intervenciones, pensadas como dispositivos de sostén y no como mecanismos de control, ofrecen criterios clínicos para la elaboración de ajustes razonables, resultando de especial utilidad para los Equipos de Orientación Escolar en el diseño de intervenciones que favorezcan procesos de inclusión genuinos.

Finalmente, este trabajo se propone como un recurso para los profesionales del área de la Psicopedagogía interesados en construir una mirada integral y singular del desarrollo infantil. La investigación invita a repensar las barreras para el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, legitimando a la Educación Física como un espacio de intervención psicopedagógica donde es posible acompañar el pasaje del impulso pulsional a la acción regulada. De este modo, se contribuye a la promoción del bienestar subjetivo, la autonomía progresiva y la inclusión educativa de los estudiantes, en consonancia con los principios establecidos en la Resolución CFE N.º 311/16.

Capítulo 9

Limitaciones de la Investigación

El presente trabajo de investigación reconoce como una de sus principales limitaciones el factor tiempo, vinculado al proceso de transcripción y análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los doce docentes de Educación Física. La extensión de los relatos y la profundidad de los verbatims requirieron una dedicación temporal significativa que, en determinadas etapas, generó demoras en la sistematización de la matriz de análisis cualitativo.

Del mismo modo, se destaca la complejidad intrínseca de la toma de datos en el escenario del patio escolar. El carácter naturalista de la clase de Educación Física, atravesado por el ruido ambiente, la simultaneidad de acciones motrices y, en ocasiones, las inclemencias climáticas, dificultó la captura nítida de los audios durante las entrevistas. Del mismo modo, exigió una atención selectiva extrema por parte de la investigadora durante las observaciones no participantes, a fin de no omitir detalles vinculados a la gestualidad tónica de los alumnos.

Otra dificultad se relacionó con la conformación de la muestra focal de estudiantes. Si bien la selección inicial se realizó bajo criterios de contraste, la inasistencia imprevista de algunos niños en los días de observación obligó a reprogramar sesiones o, en casos puntuales, a incorporar nuevos participantes para garantizar la representatividad de los niveles de autorregulación (alta, baja y promedio). Asimismo, en algunos casos, las respuestas de los alumnos de 6 años durante los intercambios informales resultaron escuetas, lo que demandó un mayor esfuerzo de interpretación clínica para evitar sesgos en la lectura de sus producciones.

Por otra parte, la coordinación de las entrevistas con los docentes presentó desafíos logísticos derivados de la incompatibilidad de horarios curriculares y de la carga horaria de los profesionales en distintas instituciones. No obstante, una vez concretados los encuentros, los docentes brindaron información rica y reflexiva, constituyéndose en un insumo clave para el análisis psicopedagógico del trabajo.

Sin embargo, más allá de las limitaciones operativas y contextuales señaladas, fue posible recabar información suficiente y con la rigurosidad metodológica necesaria para dar respuesta a los objetivos planteados, fortaleciendo la validez y la coherencia interna de la investigación.

Capítulo 10

Líneas de Investigación Futuras

Como una de las líneas de investigación futuras, se sugiere investigar la viabilidad de implementar dispositivos de mediación psicopedagógica permanentes en el área de Educación Física, que funcionen como facilitadores para alumnos con dificultades en la autorregulación. Esto permitiría concretar apoyos que hoy se encuentran ausentes o supeditados a la voluntad individual, promoviendo una participación escolar activa y disminuyendo las barreras para el aprendizaje y la participación en el primer ciclo.

Por otro lado, se propone investigar a fondo las causas que sostienen la brecha entre lo motor y lo cognitivo en las planificaciones escolares. Dicho estudio podría incluir un análisis de factores culturales, de formación docente y representaciones institucionales que influyen en la desvalorización del patio como escenario de alfabetización, así como diseñar estrategias interdisciplinarias para integrar las funciones ejecutivas de manera transversal al currículo.

Además, se sugiere investigar el impacto de las actividades motrices regladas en la salud mental y el bienestar subjetivo de los niños que presentan diagnósticos de TDAH o trastornos del espectro autista. Resulta importante explorar cómo la estructuración de la norma en el juego motor afecta la organización psíquica y la autoestima de los alumnos, incluyendo estudios sobre los aspectos motivacionales y el sentimiento de competencia que experimentan al lograr el dominio de su propia impulsividad a través del cuerpo.

Por otra parte, resulta interesante proyectar investigaciones futuras que se centren en el estudio y creación de espacios públicos de juego reglado fuera del horario escolar. Se podría

indagar en el desarrollo de material didáctico y rúbricas de observación que se adapten a la diversidad funcional, garantizando que el acceso al entrenamiento de las funciones ejecutivas no quede restringido únicamente al ámbito privado o clínico, sino que sea una política de inclusión educativa y social.

En términos de prospectiva, se destacan áreas que pueden enriquecer los hallazgos de este estudio, tales como el análisis de la efectividad de programas de intervención temprana centrados en el control inhibitorio y la exploración de dinámicas de co-enseñanza entre el docente de Educación Física y el Psicopedagogo. Estas líneas no solo contribuyen al desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces, sino que ayudan a mejorar la convivencia escolar y la autonomía de los sujetos en el marco de la diversidad.

Se propone entonces, una investigación que analice dos dimensiones centrales: por un lado, cómo el fortalecimiento de la autorregulación en el patio facilita la transferencia de habilidades al aula ordinaria, haciendo foco en el impacto de la atención sostenida en los procesos de lectoescritura. Por otro lado, dicha investigación podría explorar la importancia del apoyo familiar y las concepciones que los tutores poseen sobre el movimiento, analizando cómo el clima educativo del hogar puede potenciar o limitar los logros alcanzados en el ámbito escolar.

Capítulo 11

Propuestas de intervención

Luego del análisis de la información obtenida, se plantean diversas propuestas de intervención psicopedagógica orientadas a transformar el patio escolar en un dispositivo de subjetivación y fortalecimiento ejecutivo. Estas intervenciones no solo buscan el entrenamiento de la atención, sino que apuntan a la investidura del cuerpo como territorio de aprendizaje, promoviendo la autonomía y la inclusión de los alumnos de primer ciclo.

Se considera necesario, en primer lugar, que el profesional psicopedagogo realice un diagnóstico situacional de las modalidades de aprendizaje motriz. Este proceso implica observar no solo el desempeño motor, sino cómo el niño construye su disponibilidad corporal y cómo esta se desorganiza o se estructura ante la mirada del docente. A partir de esto, se pueden reconocer las barreras simbólicas y tónico-emocionales que impiden que el alumno logre subordinar el impulso pulsional a la acción representada.

Como segundo paso, es fundamental el diseño de dispositivos de andamiaje clínico-pedagógico. Esto incluye el uso de "objetos transicionales y anclas atencionales" (aros, cintas, marcas espaciales) que operen como un límite material allí donde el límite interno —el control inhibitorio— aún está en proceso de construcción. Asimismo, se propone la implementación de "rituales de encuadre tónico"; señales claras y predecibles que funcionan como un sostén o "continente" psíquico, reduciendo la ansiedad y permitiendo que la atención ejecutiva se focalice en la tarea lúdica.

Posteriormente, se sugiere la creación de espacios de intervención colaborativa o co-pensamiento entre el Psicopedagogo y el Docente de Educación Física. La función psicopedagógica aquí consiste en ayudar al docente a decodificar la "conducta disruptiva" como una manifestación de la inmadurez en los procesos de autorregulación, transformando la sanción en una intervención mediadora. El aprendizaje debe organizarse mediante un mecanismo de andamiaje de complejidad simbólica creciente, donde se trabaje primero la inhibición motriz simple para luego acceder a la regla de juego como ley simbólica compartida.

Resulta esencial que el patio se constituya como un espacio de confianza y legalidad, libre de la presión del éxito motor inmediato. La propuesta debe ser principalmente vivencial, ya que el control inhibitorio no se aprende teóricamente, sino que se conquista en la tensión lúdica. El psicopedagogo debe velar por que este espacio fomente la negociación colectiva, permitiendo que el niño transite de la heteronomía a la autonomía (respetar la regla para que el juego exista).

Finalmente, se propone incorporar instancias de elaboración simbólica y metacognitiva. Son breves momentos de cierre donde, a través de la palabra o el dibujo, el niño pueda tramitar su experiencia: "¿Cómo hice para esperar mi turno?", "¿Qué sentí cuando tuve que quedarme estatua?". Este pasaje por la palabra es lo que permite que la experiencia corporal se inscriba como aprendizaje significativo. Por último, se recomienda extender estas estrategias a talleres con las familias, brindando herramientas para que la función regulatoria del adulto se sostenga en el hogar, garantizando una continuidad en la constitución subjetiva y cognitiva del niño.

REFERENCIAS

- Baeza, S. (2012). El rol del psicopedagogo en la institución escolar. *Aprendizaje Hoy*.
- Bossio, M., & Justel, N. (2023). Memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva: modulación mediante intervenciones físicamente activantes. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(3). <https://www.redalyc.org/journal/180/18075154020/html/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caillois, R. (2001). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1958).
- Castorina, J. A. (2002). *Psicología y epistemología: Las teorías del sujeto y el aprendizaje*. Aiqué.
- Compendio Latinoamericano. (2024). *Programas pedagógicos sociomotrices en preescolares: Efectos de los juegos motores en el desarrollo socioemocional*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/397631537>
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Diamond, A. (2015). Effects of physical activities on executive functions: Insights from animal and human studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 57, 191-205.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.09.001>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: Análisis psicopedagógico de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938).
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. Dover Publications. (Obra original publicada en 1890).
- Kaufman, M. E. (2010). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique.
- Lapo, M. C., Valarezo, J. L., & Martínez, R. A. (2025). El poder del juego en el aprendizaje infantil: Actividades lúdicas que potencian atención y desarrollo cognitivo. *Revista Publicando*, 12(45), 88-102. <https://doi.org/10.51528/rp.vol12.id2541>
- Lavega, P., & Araújo, J. (2019). Juego motor y regulación: Estrategias de mediación docente. *Revista de Educación Física*, 20(2), 40-55.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.

-Luria, A. R. (1973). *El cerebro en acción*. Fontanella.

-Mahecha Escobar, J. A., Zambrano Ortega, R., & Pineda-Espejel, H. A. (2023). Unidad didáctica de autorregulación, una apuesta para el aprendizaje en movimiento: Estudio colombiano sobre autorregulación a través de la EF. *Retos*, 49, 114-123.

<https://doi.org/10.47197/retos.v49.96783>

-Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península. (Obra original publicada en 1945).

-Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Juego y desarrollo infantil (cuadernillo técnico)*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/cuadernillo_juego_final_web202217834.pdf

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP): Educación Física – Nivel Primario*. Ministerio de Educación de la Nación.

-Muchiut, Á. F. (2019). Juego y función ejecutiva de planificación en niños de Nivel Inicial. *Revista de Psicología*, 15(29), 35-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439667351014>

-Müller, M. (2001). *Docentes tutores: Orientación educativa y tutoría*. Bonum.

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

-Piaget, J. (1997). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1932).

-Portellano, J. A. (2017). *Neuropsicología y aprendizaje escolar*. Síntesis.

-Posner, M. I., Petersen, S. E., Fox, P. T., & Raichle, M. E. (1990). Localization of cognitive operations in the human brain. *Science*, 240(4859), 1627–1631.

-Rodulfo, R. (2010). *El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós.

-Salazar, D. M. B. (2024). Programa pedagógico basado en juegos sociomotrices para el desarrollo de funciones ejecutivas en preescolares. *Retos*, 51, 210-225.

<https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/100575>

-Springer, S., & González, M. (2024). Estudio cualitativo sobre prácticas docentes de apoyo a EF en preescolares. *Early Childhood Education Journal*, 52(4).

<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01827-1>

-Universidad Abierta Interamericana [UAI]. (2024). *Revisión sistemática sobre videojuegos y funciones ejecutivas en nivel inicial y primario* [Tesis de grado]. Repositorio UAI.

<https://dspaceapi.uai.edu.ar/>

-Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

- Vygotsky, L. S. (2010). El papel del juego en el desarrollo. En A. L. Wertsch (Comp.), *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 111-125). Paidós. (Obra original publicada en 1933).
- Wiley, J., & Sons. (2024). Revisiones y metaanálisis sobre intervenciones para EF en infancia. *Child: Care, Health and Development*, 50(1). <https://doi.org/10.1111/cch.13298>
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Yaffe, D., Manor, I., & Raz, S. (2025). Short playful interactions improve executive functions in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 238, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105842>
- Zelazo, P. D. (2004). The development of executive function in childhood. *Developmental Review*, 24(2), 173-204. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.03.001>
- Zelazo, P. D. (2006). Executive function in childhood: An evolutionary perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 232-236.

ANEXO

NOTA DE AUTORIZACION

Buenos Aires, 5 de noviembre de 2026

Institución

Dirección de la institución

Cargo

Nombre y apellido

Me dirijo a usted a fin de solicitar autorización para realizar mi trabajo de investigación en la institución a su cargo en el marco de elaboración del Trabajo Final Integrador de la carrera Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Psicopedagogía que curso en la Universidad de Flores (legajo 41907).

El tema de la investigación es “El cuerpo como territorio de aprendizaje: Disponibilidad corporal y funciones ejecutivas en el escenario de la educación física. Una mirada psicopedagógica sobre el juego reglado en el primer ciclo”.

El objetivo de mi investigación es comprender cómo se articulan lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la clase de Educación Física como estrategia para promover la atención y la autorregulación en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria.

La unidad de análisis de la investigación son cada uno de los y las alumnos/as de 6 a 8 años (primer ciclo) y los/as docentes de Educación Física de la institución que participen de las observaciones y entrevistas.

Sin otro particular y a la espera de una pronta respuesta, la/o saludo atentamente.

Romina Laura Rodriguez Estevez

DNI: 23.477.163

Legajo: 41907

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad desean conocer mi visión y práctica pedagógica respecto a la articulación entre el cuerpo, el juego y el movimiento, y su incidencia en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es comprender cómo se integran lo corporal, lo lúdico y lo simbólico en la clase de Educación Física como estrategia promotora de la atención y la autorregulación en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas, opiniones y la información registrada en las observaciones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y el nombre de la institución escolar. Los resultados no serán ligados a mi información personal que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

FIRMA: _____

ACLARACIÓN: _____

DNI: _____

FIRMA PROFESIONAL INFORMANTE: _____

ACLARACIÓN: RODRIGUEZ ESTEVEZ ROMINA LAURA

DNI: 23477263

PROTOCOLO N°: 41907

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Título del instrumento: Entrevista Semiestructurada a Docentes de Educación Física

Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada presencial, con registro de audio

Propósito: Explorar las percepciones, justificaciones pedagógicas y estrategias de mediación del docente en relación con la atención y la autorregulación en el juego motor.

A. Datos Generales y Encuadre

- **Clave de Entrevista:** D-___-E1 (*Docente ___ – Entrevista 1*)
- **Docente entrevistado:** D-___
- **Fecha:** _____
- **Duración estimada:** 45–60 minutos
- **Lugar:** _____
- **Grado / Ciclo:** _____
- **Observador/a–Entrevistador/a:** _____

Nota para el entrevistador (no se lee en voz alta):

1. Agradecer la participación.
2. Explicar brevemente el propósito del TIF.
3. Garantizar anonimato y confidencialidad.
4. Solicitar consentimiento para grabar audio.
5. Recordar que puede pedir aclaraciones o profundización cuando sea necesario.

B. Bloque I: El Rol Pedagógico de la Regla y el Juego

Objetivo del bloque: Explorar la concepción del docente sobre el sentido formativo de la regla y del juego más allá de lo organizativo.

P1. ¿Cómo define usted el rol de la regla en la clase de Educación Física, y qué cree que pasa en la mente del niño cuando debe respetarla? Detectar si concibe la regla como herramienta cognitiva/social (simbolización/inhibición) o solo disciplinaria.

P2. Cuando un alumno/a no cumple una regla de forma reiterada, ¿a qué lo atribuye? ¿A falta de entendimiento de la consigna, a falta de control sobre su cuerpo, o a algo distinto? Indagar percepciones causales (vínculo con atención-selectiva, impulsividad, comprensión). Introduce la dicotomía neuropsicológica vs. cognitiva.

P3. ¿Puede describir un juego o actividad que usted utilice porque permite debatir o negociar las reglas? Identificar intencionalidad formativa en torno a la construcción social de la norma (Piaget: autonomía moral).

C. Bloque II: Intencionalidad Pedagógica (Atención y Autorregulación)

Objetivo del bloque: Indagar la conciencia del docente sobre las variables centrales del estudio.

P4. ¿De qué manera considera que el juego motor contribuye al desarrollo de la autorregulación en sus alumnos/as? Vincular directamente el juego con autorregulación y control ejecutivo.

P5. ¿Cómo identifica usted que un alumno/a logra mantener la Atención Selectiva alta durante el juego? ¿Qué señales observa, y qué hace usted para capturar esa atención inicial? Conocer los indicadores empíricos que usa el docente y relevar las estrategias iniciales de *Scaffolding*.

P6. ¿Qué actividades o momentos de la clase requieren mayor control inhibitorio (esperar, frenar, no adelantarse)? ¿Usted planifica conscientemente esos momentos para entrenar la inhibición o surgen espontáneamente? Analizar intencionalidad vs. espontaneidad en el entrenamiento ejecutivo.

P7. ¿Qué importancia le asigna usted al manejo de la frustración o el enojo durante los juegos? Conectar con la subvariable “manejo emocional”, base de la autorregulación conductual.

D. Bloque III: Estrategias de Mediación y Práctica Observada

Objetivo del bloque: Reconstruir las estrategias pedagógicas que el docente declara usar y triangularlas con la observación.

P8. ¿Cuáles son sus estrategias verbales más frecuentes para mantener la concentración del grupo y asegurar el cumplimiento de las reglas? Relevar técnicas comunicativas (lenguaje autoinstruccional, Vygotsky).

P9. Además del lenguaje verbal, ¿cómo utiliza la ubicación de su cuerpo o su presencia física para mediar comportamientos durante situaciones intensas? Indagar el uso de la proxemia y la presencia corporal como técnica de mediación no verbal.

P10. (Pregunta de Triangulación Directa) En el juego X (el que se observó), usted realizó Y (gesto, acción, acercamiento). ¿Qué intención pedagógica tuvo en ese momento? Analizar la coherencia entre la práctica real e intencionalidad, contrastando datos observacionales con el discurso docente.

P11. Si pudiera modificar una estrategia de mediación para potenciar la autonomía de los alumnos/as, ¿cuál cree que sería la más efectiva y por qué? Explorar procesos reflexivos y proyectivos. Refuerza el constructo de "autonomía".

E. Cierre

P12. ¿Hay algún aspecto relacionado con el juego, las reglas, la atención o la autorregulación que le gustaría agregar y que no hayamos tocado? *Pregunta abierta para recuperar información no prevista.*

Nota metodológica final: La secuencia está diseñada para comenzar con preguntas generales y avanzar hacia situaciones observadas, favoreciendo la profundización progresiva. La entrevista será grabada en audio para permitir un análisis de contenido riguroso (codificación abierta, axial y selectiva).

GUÍA DE OBSERVACIÓN CATEGORIAL

Título del instrumento: Guía de Observación Categorical para clases de Educación Física

Tipo de instrumento: Observación no participante – estructurada – categorial

Propósito: Registrar indicadores de atención, autorregulación, flexibilidad cognitiva y estrategias de mediación docente en actividades lúdicas y juegos motores.

A. Datos Generales

Clave de Sesión:	D-___ / S-___ (D = Docente; S = Sesión. Ej.: D-1 / S-3)
Docente observado:	D-___
Fecha:	_____
Duración:	_____
Espacio físico:	_____
Actividad/juego:	_____
Observador/a:	_____

B. Grupo Focal de Alumnos

Código	Identificación interna del alumno/a
A1	_____
A2	_____
A3	_____
A4	_____

C. Categorías, Indicadores y Escalas de Registro

Escala estandarizada (para todas las categorías de alumnos):

- **Alta:** Logra el indicador de manera sostenida y autónoma.
- **Media:** Lo logra de forma intermitente o con recordatorios ocasionales.
- **Baja:** La conducta es nula, inconsistente o requiere mediación frecuente.
- **No observada (N/O):** No se presentan conductas suficientes para evaluar.

Escala de Frecuencia (para la categoría de Mediación Docente):

- **Frecuente:** La estrategia es aplicada de forma sistemática y constante durante la sesión.
- **Ocasional:** La estrategia es utilizada de manera esporádica o solo en momentos de crisis.
- **Escasa:** La estrategia no se observa o se presenta de forma nula.

1. Atención

1.1 Atención sostenida

Descripción: Capacidad para mantener el foco en la actividad y en la consigna.

Indicador	A1	A2	A3	A4
Mantiene la orientación hacia la actividad	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Se sostiene en la consigna sin distracciones frecuentes	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Notas:				

1.2 Atención selectiva

Descripción: Capacidad para focalizar en estímulos relevantes (regla, señal) y filtrar distractores.

Indicador	A1	A2	A3	A4
Atiende a señales específicas del docente (silbato, gestos)	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Ignora estímulos irrelevantes (ruido, movimientos ajenos)	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M

Indicador	A1	A2	A3	A4
	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Notas:				

2. Autorregulación (Funciones Ejecutivas)

2.1 Control inhibitorio

Descripción: Regulación de impulsos motores (frenar) y conductuales (esperar).

Indicador	A1	A2	A3	A4
Espera el turno sin intervenir o adelantarse	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Detiene su acción de forma inmediata ante la señal	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Notas:				

2.2 Seguimiento de reglas

Descripción: Comprensión y cumplimiento de normas del juego consensuadas o impuestas.

Indicador	A1	A2	A3	A4
Comprende y respeta las reglas explícitas del juego	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Cumple las reglas espontáneamente (sin vigilancia cercana)	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O

Indicador	A1	A2	A3	A4
Notas:				

2.3 Flexibilidad Cognitiva

Descripción: Capacidad para cambiar la estrategia motriz o la regla mental cuando el juego (o el docente) lo requiere.

Indicador	A1	A2	A3	A4
Modifica la acción motriz o estrategia al cambiar la regla	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Acepta el cambio de rol o de consigna sin resistencia	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Notas:				

2.4 Manejo de frustración / conflicto

Descripción: Tolerancia a errores, desacuerdos y resultados adversos (autorregulación emocional).

Indicador	A1	A2	A3	A4
Acepta resultados adversos (pérdida, error) sin desregulación	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Resuelve conflictos menores con pares de forma verbal	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> N/O
Notas:				

3. Mediación Docente (Estrategias)

(Esta sección evalúa la conducta del docente, no de los alumnos)

3.1 Estrategias verbales

Indicador de Estrategia	Registro
Explicación inicial de reglas clara y concisa	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Refuerzo positivo y reconocimiento de logros	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Correcciones específicas sobre la conducta/regla	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Lenguaje autoinstruccional (uso de frases para la guía, Ej: "Piensa antes de actuar")	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Negociación o ajuste de consignas con participación de alumnos	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Ejemplos textuales:	

3.2 Estrategias corporales

Indicador de Estrategia	Registro
Modelización gestual y demostración de movimientos	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Uso estratégico del espacio (proxemia) para mediar comportamientos	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Señalización corporal clara de límites o tiempos	<input type="checkbox"/> Frecuente <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Escasa
Notas:	

4. Registro Narrativo Breve

(Espacio libre para registrar situaciones significativas (ej. conflicto, avance cognitivo), con indicación de hora/minuto)

5. Síntesis Final

Atención general del grupo: _____

Autorregulación general: _____

Eficacia global de la mediación docente: _____

Aspectos destacables: _____

Situaciones críticas: _____