

Estrategia didáctica para la enseñanza de la Cultura Física en educación básica

Didactic strategy for teaching Physical Culture in basic education

Diego Ramiro Urresta Paillacho

Magister en Innovación en Educación. Unidad Educativa Tres de Diciembre. Ecuador.

diego.urresta@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-4961-7107>

Fausto Alexander Lanchimba Pineida

Magister en Educación Física y Deportes. Unidad Educativa Fiscal "24 de Julio". Ecuador.

fausto.lanchimba@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-0390-1310>

Cristian Patricio Villa Alvarez

Tecnólogo en Actividad Física Deportes y Recreación. Unidad Educativa Tres de Diciembre. Ecuador.

cristian.villa@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-0267-4661>

William Andrés Solórzano Martínez

Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Física. Investigador Independiente. Ecuador.

solorzanow84@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9589-5811>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 16 de agosto de 2025

Fecha de publicación: 15 de septiembre de 2025

Como citar: Urresta-Paillacho, D. R., Lanchimba-Pineida, F. A., Villa-Alvarez, C. P. y Solórzano-Martínez, W. A. (2025). Estrategia didáctica para la enseñanza de la Cultura Física en educación básica. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*. 3(6), pp. 131-142. <https://doi.org/10.53877/910fb916>

RESUMEN

La enseñanza de la cultura física en la educación básica constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, al promover no solo el desarrollo de la motricidad y la salud, sino también al desarrollo de valores y competencias socioemocionales fundamentales para la vida. Sin embargo, las prácticas pedagógicas tradicionales generalmente están limitadas a la ejecución de rutinas mecánicas y actividades poco motivadoras, lo que reduce el impacto formativo de esta área. Este artículo propone una estrategia didáctica orientada a fortalecer la enseñanza de la cultura física mediante un enfoque lúdico, inclusivo y socio-constructivista. Esta propuesta está dividida en las 5 siguientes fases: diagnóstico inicial, planificación de actividades, desarrollo de la práctica, evaluación formativa y retroalimentación. Con ello se busca favorecer la participación activa del estudiantado, la adquisición de hábitos saludables, el fortalecimiento de la cooperación y el respeto, así como la integración de la cultura física con otras áreas del currículo escolar. Se concluye que la implementación de esta estrategia potencia el aprendizaje significativo y estimula la formación de ciudadanos más activos, responsables y conscientes de la importancia del bienestar físico y social.

PALABRAS CLAVE: cultura física, educación básica, estrategia didáctica, motricidad, hábitos saludables, formación integral.

ABSTRACT

The teaching of physical culture in elementary education is a fundamental pillar for the holistic development of children and teenagers. It promotes not only motor skills and health, but also the development of values and socio-emotional competencies that are essential to life. However, traditional pedagogical practices are generally limited to the execution of mechanical routines and unmotivated activities, which reduces the formative impact in this area. This article proposes a didactic strategy aimed at strengthening the teaching of physical culture through a playful, inclusive, and social constructivist approach. This proposal is categorized into five phases: initial diagnosis, activity planning, practice development, formative assessment, and feedback. This aims to foster students' active participation, to promote the adoption of healthy habits, to strengthen cooperation and respect, and to integrate physical culture with other areas of the school curriculum. The conclusion reached is that implementing this strategy enhances meaningful learning and promotes the development of more active, responsible citizens who are aware of the importance of both physical and social well-being.

KEYWORDS: physical culture, elementary education, didactic strategy, motor skills, healthy habits, holistic development.

INTRODUCCIÓN

La educación básica constituye uno de los pilares más importantes en la formación de las nuevas generaciones, ya que en ella se sientan las bases del desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (UNESCO, 2021). Este nivel educativo no solo tiene la misión de transmitir conocimientos académicos, sino también de contribuir a la formación de competencias y valores que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera activa, responsable y saludable en la sociedad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Dentro de este propósito, la cultura física ocupa un lugar central al promover la actividad motriz, la conciencia corporal, el cuidado de la salud y la construcción de hábitos de vida que favorecen el bienestar físico, emocional y social (García & López, 2020).

La noción de cultura física supera al hecho de practicar del deporte o realizar diferentes rutinas de ejercicio físico. Implica un conjunto de saberes, prácticas y actitudes relacionadas con el movimiento humano, la salud y la recreación, que tienen como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas (Le Boulch, 2001). En el entorno escolar, la enseñanza de la cultura física otorga a los estudiantes la oportunidad de trabajar dimensiones complementarias de la formación, desde la adquisición de habilidades motoras básicas hasta la promoción de valores como la solidaridad, la cooperación y el respeto a las reglas (Contreras, 2018). Además, también se encarga de fomentar la autorregulación emocional, la autoestima y la convivencia pacífica, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía responsable y consciente de la importancia de la actividad física en la vida diaria (Ruiz & Hernández, 2021).

No obstante, pese a su alta relevancia, la enseñanza de la cultura física aún no se valora adecuadamente en muchos contextos educativos. Es percibida, con frecuencia como un espacio marginal del currículo, el cual queda relegado frente a asignaturas consideradas "centrales", como matemáticas, lengua, entre otras. Esta percepción reduccionista conduce a prácticas pedagógicas rutinarias que se centran en la repetición mecánica de ejercicios, sin lograr una verdadera conexión con la vida cotidiana del estudiante ni despertar un interés

sostenido por la actividad física (Pérez & Martínez, 2020). En consecuencia, muchos estudiantes desarrollan actitudes de apatía hacia las clases de educación física, y se pierde la posibilidad de generar aprendizajes significativos que fortalezcan tanto el bienestar personal como la integración social (González & Valdés, 2022).

Asimismo, un gran reto que enfrenta la enseñanza de la cultura física en la educación básica es la falta de estrategias didácticas innovadoras y diversificadas (Cañizares, 2021). Generalmente, las actividades son diseñadas de manera homogénea, sin tomar en cuenta la diversidad de habilidades, intereses y necesidades del alumnado. Ello dificulta la participación plena de todos los estudiantes, por lo que se limita el desarrollo de experiencias inclusivas. Es importante tener en cuenta que, en una era marcada por el acceso a tecnologías digitales y por cambios en los estilos de vida de la infancia y adolescencia, resulta necesario que la cultura física se replantee desde un enfoque contemporáneo que integre recursos didácticos actualizados, promueva el uso responsable de las TIC y responda a los desafíos de la sociedad actual, como el sedentarismo y los problemas de salud asociados a él (OMS, 2020; Álvarez & Torres, 2022).

Por ello, es imprescindible diseñar e implementar diversas estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la cultura física en la educación básica, entendida esta no como un espacio accesorio, sino como un componente transversal de la formación integral (Moreno & Vera, 2021). El desarrollo de una estrategia didáctica bien planificada puede permitir que las actividades de cultura física se conviertan en experiencias significativas, motivadoras e inclusivas, capaces de despertar en los estudiantes el gusto por el movimiento, el juego y la vida activa (Flores, 2023). Asimismo, puede contribuir a consolidar aprendizajes que trasciendan el ámbito escolar y se reflejen en la vida familiar, comunitaria y social de los estudiantes (Delgado & Sánchez, 2022).

La propuesta de este artículo se fundamenta en un enfoque socio-constructivista, el cual reconoce el papel protagónico de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente debe actuar como un mediador que organiza, orienta y facilita experiencias de movimiento y convivencia, en lugar de limitarse a dirigir prácticas rígidas o descontextualizadas. Para alcanzar el aprendizaje significativo se debe conseguir que los estudiantes puedan relacionar los contenidos de la cultura física con su vida diaria, sus intereses y sus necesidades, generando un proceso educativo más auténtico y con mayor proyección hacia la formación de hábitos duraderos (Novak, 2010; Moreno & Vera, 2021).

La estrategia didáctica que aquí se propone se organiza en cinco fases complementarias: diagnóstico inicial, planificación de actividades, desarrollo de la práctica, evaluación formativa y retroalimentación. En la primera fase se busca identificar las características y necesidades del grupo, así como los intereses y condiciones de los estudiantes. La planificación de actividades, por su parte, integra dinámicas lúdicas, juegos cooperativos, retos motores y propuestas adaptadas para la diversidad estudiantil (Contreras, 2018). El desarrollo de la práctica contempla sesiones estructuradas en las que se promueva el movimiento activo, la creatividad, la resolución de problemas y la integración de valores (Ruiz & Hernández, 2021). La evaluación formativa se plantea como un proceso continuo que permite observar los avances en el ámbito motor, social y actitudinal, favoreciendo la autoevaluación y la coevaluación (Black & Wiliam, 2009). Finalmente, la retroalimentación constituye un espacio para ajustar y enriquecer la propuesta, asegurando su pertinencia y eficacia. De esta manera, la enseñanza de la cultura física es concebida como un proceso dinámico el cual va más allá de los logros deportivos o del perfeccionamiento de técnicas motrices. Es una oportunidad para educar en el respeto, la disciplina, la solidaridad y el cuidado del propio cuerpo, aspectos esenciales en la construcción de una educación integral

y de una ciudadanía consciente (Le Boulch, 2001; UNESCO, 2021). Al mismo tiempo, esta propuesta reconoce la necesidad de vincular la cultura física con otros ejes curriculares, fortaleciendo la interdisciplinariedad y contribuyendo a aprendizajes globales que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos del presente y del futuro (Delgado & Sánchez, 2022).

Este artículo tiene el propósito de fundamentar teóricamente esta propuesta didáctica, describir sus fases de implementación y analizar los beneficios esperados en el contexto de la educación básica. Con ello se busca aportar a la reflexión pedagógica sobre la importancia de reestructurar la enseñanza de la cultura física como una práctica inclusiva, innovadora y pertinente, capaz de impulsar el desarrollo integral del estudiantado y de promover un compromiso genuino con la actividad física y el bienestar personal y social (González & Valdés, 2022).

MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-propositivo, el cual tiene como objetivo diseñar y fundamentar una estrategia didáctica para la enseñanza de la cultura física en la educación básica. Se optó por este enfoque ya que permite comprender la realidad educativa desde la práctica misma, reconocer sus problemáticas y, a partir de allí, proponer alternativas de mejora que respondan a las necesidades del contexto escolar (Hernández-Sampieri et al., 2018). Asimismo, se optó por un diseño de investigación-acción pedagógica, que resulta pertinente cuando se busca que los docentes reflexionen sobre su práctica, se conviertan en agentes transformadores y generen cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kemmis & McTaggart, 2005).

La propuesta fue desarrollada en el marco de la educación básica, considerando tanto el nivel primario como el secundario. El grupo de aplicación piloto estuvo conformado por sesenta estudiantes con edades comprendidas entre los ocho y los trece años, pertenecientes a una institución educativa urbana, además de dos docentes de educación física que participaron de manera activa en el diseño y aplicación de las actividades. También se involucró a un grupo de padres de familia, quienes colaboraron como observadores y apoyaron la consolidación de hábitos saludables en el hogar.

Para la recolección de información se recurrió a técnicas cualitativas que facilitaron la comprensión del fenómeno educativo en su totalidad. La observación participante permitió identificar el nivel de motivación y las actitudes de los estudiantes frente a las clases de educación física, mientras que las entrevistas semiestructuradas con los docentes sirvieron para reconocer las principales dificultades y expectativas en la enseñanza de la cultura física. Asimismo, se aplicaron cuestionarios abiertos a los estudiantes, con el fin de explorar sus intereses y percepciones, y se utilizaron diarios de campo para sistematizar las experiencias y registrar de manera detallada los avances y dificultades surgidas en la práctica.

El procedimiento metodológico incluyó cuatro momentos complementarios: diagnóstico inicial, diseño de la estrategia, implementación y evaluación. En el diagnóstico inicial se identificaron las prácticas pedagógicas predominantes, el nivel de participación del alumnado y los recursos disponibles en la institución (Castejón, 2019). A partir de este análisis se diseñó la estrategia didáctica, definiendo objetivos pedagógicos alineados al currículo y planificando actividades lúdicas, cooperativas y recreativas que integraran retos motores y el uso de recursos tecnológicos (Flores, 2023). Posteriormente, se llevó a cabo la implementación a través de seis sesiones de clase de cuarenta y cinco minutos, en las que se promovió la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo y la construcción de valores como el respeto, la cooperación y la disciplina (Pérez & Martínez, 2020). Finalmente, se realizó la evaluación y retroalimentación del proceso, utilizando rúbricas de desempeño, revisión de

diarios de campo y espacios de reflexión colectiva que permitieron valorar los logros obtenidos y señalar los aspectos susceptibles de mejora (Black & Wiliam, 2009).

La investigación respetó en todo momento los principios éticos que garantizan la voluntariedad y el consentimiento informado de los participantes, asegurando la confidencialidad de la información y preservando el anonimato de los estudiantes y docentes (Código de Núremberg, 1947; UNESCO, 2016). La validez de la propuesta se fortaleció mediante la triangulación de técnicas e informantes, que permitió contrastar y enriquecer los hallazgos a partir de diversas fuentes de información (Denzin, 2012). Asimismo, la confiabilidad del estudio se garantizó a través de la sistematización rigurosa de la experiencia y la discusión de resultados con los docentes participantes, quienes validaron la pertinencia de la estrategia diseñada y ofrecieron sugerencias para su mejora continua (Flick, 2015).

En síntesis, la metodología empleada permitió articular la reflexión crítica con la acción pedagógica, dando lugar a una propuesta de estrategia didáctica contextualizada, inclusiva y adaptable a diferentes escenarios de la educación básica, que busca revitalizar la enseñanza de la cultura física y fortalecer su contribución a la formación integral del estudiantado (Moreno & Vera, 2021).

Estrategia didáctica propuesta

La estrategia didáctica que se plantea para la enseñanza de la cultura física en la educación básica responde a la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en la instrucción repetitiva, el rendimiento competitivo y la visión reduccionista de la actividad física como un conjunto de ejercicios descontextualizados (Devís & Peiró, 1992). En su lugar, se busca consolidar un enfoque integral, dinámico e inclusivo, que considere a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y al docente como mediador que diseña, orienta y retroalimenta experiencias significativas (Coll, 2009; Vygotsky, 1978). Esta propuesta se fundamenta en principios socio-constructivistas, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y en la concepción de la motricidad como una dimensión esencial del desarrollo humano, tal como lo plantean autores como Le Boulch y Contreras (Ausubel, 2002; Le Boulch, 2001; Contreras, 2018). Desde esta perspectiva, la cultura física no solo se limita al desarrollo motriz, sino que involucra el cuidado de la salud, la recreación, la interacción social, la construcción de valores y la formación de hábitos de vida activa que trascienden la escuela y se proyectan hacia la vida cotidiana (Ruiz & Hernández, 2021).

Diagnóstico inicial de la estrategia

Un primer aspecto esencial de la estrategia es la importancia del diagnóstico inicial. Muchas propuestas pedagógicas fracasan porque parten de esquemas rígidos que no consideran la diversidad del alumnado ni las condiciones reales del contexto (Castejón, 2019). El diagnóstico permite conocer las características físicas, emocionales y sociales de los estudiantes, así como sus intereses, motivaciones y experiencias previas en torno a la actividad física (García & López, 2020). A su vez, posibilita identificar recursos materiales, espacios disponibles y limitaciones institucionales que condicionan la práctica. Con esta información es posible diseñar actividades pertinentes, adaptadas a la realidad concreta y capaces de generar mayor motivación (Moreno & Vera, 2021). El diagnóstico no debe concebirse como una evaluación puntual, sino como un proceso permanente de observación y diálogo que oriente de manera continua las decisiones pedagógicas (Angrosino, 2012).

Planificación de actividades de la estrategia

A partir de lo anterior se desarrolla la planificación de actividades, concebida como un proceso creativo y flexible que integra dimensiones lúdicas, cognitivas y socioemocionales (Delgado & Sánchez, 2022). El juego se convierte en la herramienta central de la propuesta, pues a través de él los estudiantes exploran su motricidad, aprenden a trabajar en equipo, asumen reglas de convivencia y desarrollan la capacidad de resolver problemas en situaciones cambiantes (Piaget, 1972; Huizinga, 2007). Los circuitos motores, las dinámicas cooperativas y los retos grupales permiten vincular la actividad física con el aprendizaje de valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad compartida (González & Valdés, 2022). A diferencia de las prácticas centradas exclusivamente en la competencia, esta estrategia busca que todos los estudiantes encuentren un espacio de participación y disfrute, de modo que el éxito no se mida únicamente en términos de rendimiento físico, sino en la capacidad de integrarse, colaborar y aprender de la experiencia (UNESCO, 2021).

Otro argumento que sustenta la estrategia es la necesidad de integrar recursos tecnológicos y elementos de gamificación para responder a las características de las nuevas generaciones (Flores, 2023). El uso de aplicaciones para registrar pasos o movimientos, videos que ilustren actividades recreativas y plataformas que incentiven el cumplimiento de retos físicos puede aumentar la motivación y favorecer la continuidad de la práctica fuera del horario escolar (Prensky, 2011). Sin embargo, la incorporación de las TIC no se plantea como un fin en sí mismo, sino como un medio para enriquecer la enseñanza, generar mayor atractivo y conectar la cultura física con los intereses contemporáneos de los estudiantes (Salinas, 2012).

Desarrollo de la práctica

En la fase de desarrollo de las actividades, la estrategia se concreta en sesiones de clase que combinan movimiento, reflexión y convivencia. El docente orienta los procesos a través de consignas claras, pero también ofrece espacios de exploración libre donde los estudiantes puedan crear nuevas formas de movimiento y asumir roles de liderazgo (Kemmis & McTaggart, 2005). Esta forma de trabajo fomenta la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica (Freire, 1970), aspectos que fortalecen no solo la dimensión física, sino también la formación de competencias sociales y cognitivas. Se prioriza, además, la adaptación de las actividades para atender la diversidad, reconociendo que cada estudiante tiene diferentes ritmos de aprendizaje, condiciones físicas y motivaciones (Álvarez & Torres, 2022). Esta flexibilidad garantiza la inclusión y evita la reproducción de prácticas excluyentes que han sido frecuentes en la educación física tradicional (Devís & Peiró, 1992).

Evaluación formativa y retroalimentación

La evaluación constituye otro pilar de la estrategia y se plantea desde una perspectiva formativa. Evaluar no significa únicamente medir el rendimiento físico o la perfección en la ejecución de un movimiento, sino valorar la participación, el esfuerzo, la capacidad de cooperación, la adquisición de hábitos saludables y la disposición para el trabajo en equipo (Black & Wiliam, 2009). Para ello se proponen herramientas como rúbricas, diarios de reflexión, autoevaluaciones y coevaluaciones, que promueven la conciencia crítica del estudiante sobre sus propios avances y favorecen la corresponsabilidad en el aprendizaje (Sadler, 1989; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Con ello se evita la visión punitiva de la evaluación y se refuerza su función orientadora y de mejora continua.

La retroalimentación, entendida como un espacio de diálogo horizontal entre docentes y estudiantes, se convierte en un componente fundamental para el éxito de la estrategia. A través de la retroalimentación se identifican fortalezas, debilidades y oportunidades de

mejora, lo que permite ajustar las actividades y enriquecer la propuesta (Hattie & Timperley, 2007). Además, este espacio fomenta la participación activa del alumnado, que no solo recibe instrucciones, sino que también tiene la posibilidad de expresar sus percepciones y proponer alternativas. Esta dinámica fortalece la motivación, refuerza el sentido de pertenencia y consolida la cultura de la participación democrática en el ámbito escolar (González & Valdés, 2022).

En términos generales, la estrategia didáctica propuesta se sostiene en varios argumentos pedagógicos centrales. En primer lugar, responde a la necesidad de articular la cultura física con la formación integral, trascendiendo la dimensión motriz para vincularla con la salud, los valores y la convivencia (Le Boulch, 2001; UNESCO, 2021). En segundo lugar, se fundamenta en la inclusión y la equidad, al reconocer y atender la diversidad del alumnado y garantizar que todos los estudiantes encuentren un espacio de participación significativa (Ainscow, 2020). En tercer lugar, se apoya en el carácter lúdico y cooperativo del aprendizaje, lo que incrementa la motivación y convierte la experiencia en un proceso atractivo y relevante para la vida (Contreras, 2018). Finalmente, se basa en la innovación metodológica y el uso de recursos actualizados, incluyendo las TIC y la gamificación, lo que facilita la conexión con los intereses y contextos de las nuevas generaciones (Flores, 2023; Gee, 2017).

En síntesis, la estrategia didáctica propuesta no se limita a ofrecer actividades aisladas, sino que constituye un modelo integral que combina diagnóstico, planificación flexible, desarrollo lúdico y cooperativo, evaluación formativa y retroalimentación constante. Se trata de una propuesta orientada a transformar la enseñanza de la cultura física en educación básica en una experiencia significativa, inclusiva y pertinente, capaz de generar aprendizajes duraderos, consolidar hábitos de vida activa y contribuir de manera efectiva a la formación de ciudadanos saludables, críticos y responsables con su bienestar y el de la comunidad (Moreno & Vera, 2021; Delgado & Sánchez, 2022).

DISCUSIÓN



Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la estrategia didáctica en cultura física evidencian un cambio significativo en la manera en que los estudiantes se relacionan con la actividad física y con sus pares en el entorno escolar. A diferencia de lo que ocurre en metodologías tradicionales, centradas en la repetición mecánica de ejercicios y en la evaluación del rendimiento físico, se observó un incremento en la motivación y la disposición hacia la participación activa, lo cual confirma la pertinencia de incorporar enfoques lúdicos, cooperativos e inclusivos (Deci & Ryan, 2000; Contreras, 2018). Este hallazgo se encuentra en consonancia con investigaciones previas que señalan que el juego y la interacción social

constituyen herramientas efectivas para fortalecer no solo la motricidad, sino también la autoestima, la confianza y la capacidad de trabajar en equipo (Díaz Barahona & Castejón, 2019; Moreno & Vera, 2021).

Un aspecto central que emergió de la experiencia fue el reconocimiento de la diversidad del alumnado como un valor y no como un obstáculo. La estrategia, al priorizar la flexibilidad y la adaptación de actividades, permitió que estudiantes con diferentes niveles de habilidad, condiciones físicas y motivaciones pudieran participar de manera equitativa. En lugar de reproducirse prácticas excluyentes, la propuesta generó espacios donde cada estudiante encontró la oportunidad de aportar desde sus posibilidades, fortaleciendo la inclusión y la cohesión grupal (Ainscow, 2020; González & Valdés, 2022). Este resultado resalta la importancia de concebir la cultura física desde una perspectiva de equidad, en la que el éxito no se mide únicamente en términos de desempeño atlético, sino en la capacidad de integrarse, disfrutar y aprender colectivamente (UNESCO, 2021).

La incorporación de herramientas de evaluación formativa representó otro de los aportes relevantes, pues permitió visibilizar progresos que van más allá del rendimiento físico. A través de autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones constantes, los estudiantes lograron identificar sus avances en aspectos como la responsabilidad, la cooperación y el respeto de normas, lo que confirma la validez de comprender la evaluación como un proceso orientador y no únicamente como una instancia de calificación (Black & Wiliam, 2009; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Este enfoque coincide con las tendencias pedagógicas actuales que abogan por una evaluación integral, formativa y participativa, centrada en el proceso más que en el producto final (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007).

Asimismo, se identificó un impacto positivo en la construcción de hábitos saludables y en la transferencia de aprendizajes al ámbito cotidiano. Los estudiantes manifestaron mayor conciencia sobre la importancia de la actividad física para el bienestar integral, lo que se tradujo en la práctica de ejercicios fuera del horario escolar y en el interés por compartir estas experiencias con sus familias (Ruiz & Hernández, 2021; Delgado & Sánchez, 2022). Este resultado es particularmente relevante, ya que refleja la capacidad de la escuela de incidir en la vida más allá de sus muros, consolidando aprendizajes con impacto social y comunitario (UNESCO, 2016). La cultura física, en este sentido, deja de ser una asignatura aislada para convertirse en un eje articulador del desarrollo humano (Le Boulch, 2001).

La implementación de recursos tecnológicos y dinámicas de gamificación generó resultados dispares. Mientras que algunos estudiantes se mostraron altamente motivados por el uso de aplicaciones y retos digitales, otros mantuvieron una preferencia por las actividades tradicionales de carácter presencial. Esta diversidad de respuestas pone en evidencia que la tecnología puede ser un recurso potenciador, pero no sustituye el valor del contacto humano, del juego compartido y de la interacción directa (Gee, 2017; Flores, 2023). La discusión de estos resultados lleva a considerar que la incorporación de TIC debe ser equilibrada, evitando caer en un uso excesivo que desplace la dimensión relacional de la práctica (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Un hallazgo transversal a lo largo de la experiencia fue el fortalecimiento de la convivencia escolar. Al estructurarse las actividades en torno a la cooperación y no únicamente a la competencia, los estudiantes desarrollaron actitudes de apoyo mutuo, solidaridad y respeto. Esta dimensión socioemocional, frecuentemente relegada en la enseñanza de la educación física, se convirtió en un motor para la cohesión del grupo y para la formación de ciudadanos responsables (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995). El resultado confirma la hipótesis de que la cultura física puede y debe ser un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que la convierte en un recurso pedagógico

fundamental en el marco de la educación integral (González & Valdés, 2022; Moreno & Vera, 2021).

La estrategia, sin embargo, también evidenció limitaciones que deben ser analizadas críticamente. Una de ellas fue la dificultad de garantizar la participación equitativa en contextos donde los recursos materiales son escasos o los espacios disponibles resultan insuficientes. Aunque la creatividad del docente y la flexibilidad de la propuesta permitieron superar parcialmente estas limitaciones, se reconoce la necesidad de fortalecer la infraestructura y el apoyo institucional para maximizar los beneficios de la estrategia (Castejón, 2019; Álvarez & Torres, 2022). Del mismo modo, algunos estudiantes inicialmente mostraron resistencia a abandonar la lógica competitiva que tradicionalmente ha dominado la educación física, lo que requirió un proceso gradual de sensibilización y adaptación (Contreras, 2018). Estos desafíos ponen de manifiesto que toda innovación pedagógica requiere tiempo, acompañamiento y sostenibilidad para consolidarse plenamente (Kemmis & McTaggart, 2005).

En síntesis, la discusión de resultados permite afirmar que la estrategia didáctica implementada contribuyó a transformar la percepción y la práctica de la cultura física en la educación básica, pasando de un enfoque centrado en el rendimiento a otro orientado al disfrute, la inclusión y la formación integral. Los hallazgos corroboran la pertinencia de concebir la actividad física como un espacio para el aprendizaje cooperativo, la convivencia democrática y la promoción del bienestar (Delgado & Sánchez, 2022). Al mismo tiempo, invitan a reflexionar sobre la importancia de consolidar políticas institucionales que respalden la innovación pedagógica, brinden recursos adecuados y fortalezcan la capacitación docente para garantizar la sostenibilidad y la expansión de este tipo de propuestas (UNESCO, 2021; Hernández-Sampieri et al., 2018).

CONCLUSIONES

La implementación de la estrategia didáctica demuestra que la enseñanza de la cultura física puede trascender la mera ejecución de ejercicios o la competencia deportiva, constituyéndose en un espacio de formación integral que favorece el desarrollo motor, socioemocional y cognitivo de los estudiantes. La inclusión de dinámicas lúdicas, cooperativas y reflexivas permite que los aprendizajes sean significativos, motivadores y sostenibles en el tiempo, consolidando hábitos de vida activa y saludables.

La estrategia evidencia la importancia de atender la diversidad del alumnado, adaptando actividades a diferentes niveles de habilidad, intereses y condiciones físicas. Esta flexibilidad promueve la equidad y la inclusión, asegurando que todos los estudiantes puedan participar plenamente y desarrollar sus competencias, lo que refuerza la cohesión grupal y fortalece valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación.

La evaluación formativa y la retroalimentación continua se constituyen en herramientas esenciales para garantizar la mejora del aprendizaje y la práctica docente. Al priorizar la observación del proceso, la reflexión crítica y la corresponsabilidad del estudiante en su propio desarrollo, se consolida un modelo pedagógico que no se limita a calificar el rendimiento, sino que orienta y potencia el aprendizaje integral en todas sus dimensiones.

La estrategia propuesta demuestra que la cultura física tiene un papel central en la educación básica, al articular el aprendizaje motor con la salud, la convivencia, los valores y la vida cotidiana. Su implementación promueve la participación activa, fortalece la motivación intrínseca y contribuye a la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su bienestar personal y el de la comunidad, evidenciando que la educación física puede ser un eje transversal clave en la formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoviendo la equidad en educación: Perspectivas y desafíos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 15–32.
- Álvarez, R., & Torres, P. (2022). Innovación didáctica y TIC en la enseñanza de la educación física. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 45–60.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones educativas. *Campus Virtuales*, 9(2), 25–34.
- Cañizares, J. (2021). Estrategias inclusivas en la educación física escolar. *Revista Pedagogía Actual*, 11(2), 55–70.
- Castejón, F. (2019). *Diagnóstico y evaluación en la enseñanza de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Código de Núremberg. (1947). *Principios éticos para la investigación médica*. Núremberg: Tribunal Militar Internacional.
- Coll, C. (2009). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, O. (2018). *Didáctica de la educación física: Nuevos retos y perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Delgado, J., & Sánchez, M. (2022). La cultura física como eje transversal de la formación integral. *Revista Latinoamericana de Educación Física*, 14(3), 120–135.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Fundamentos de la educación física, el deporte y la recreación*. Valencia: Albatros.
- Díaz Barahona, J., & Castejón, F. (2019). Educación física inclusiva y desarrollo socioemocional en la escuela. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427, 59–74.
- Flores, A. (2023). Gamificación y educación física en la escuela básica: Estrategias para la motivación estudiantil. *Revista Digital de Innovación Educativa*, 19(1), 77–92.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, M., & López, J. (2020). Educación integral y desarrollo de competencias en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 45–60.
- Gee, J. P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. New York: Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, P., & Valdés, L. (2022). Educación física y valores en la escuela básica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 10(4), 88–104.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Le Boulch, J. (2001). *La educación por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Política educativa para la educación básica*. Quito: MinEduc.
- Moreno, C., & Vera, S. (2021). La educación física como estrategia de inclusión y formación integral. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 101–118.
- Novak, J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21–30.
- OMS. (2020). *Directrices sobre actividad física y hábitos sedentarios*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it happens, how it is done and with what effects. *International Journal of Psychological Research*, 6(2), 128–145.
- Pérez, J., & Martínez, R. (2020). Retos y perspectivas de la educación física en la escuela básica. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(83), 233–248.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Ruiz, A., & Hernández, M. (2021). La cultura física y la construcción de ciudadanía responsable en la infancia. *Revista Educación, Salud y Sociedad*, 16(1), 95–109.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Salinas, J. (2012). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Copyright: La Fundación Internacional para la Educación la Ciencia y la Tecnologías, “FIECYT” conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Ecuador. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); no se usen para fines comerciales; se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Autoría: En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. “KIRIA” declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.