



Actividad Física y Ciencias

Revista electrónica arbitrada "Actividad Física y Ciencias" Vol. 18 N°1, año 2026
25 años del Centro de Investigaciones EDUFISADRED



Depósito Legal: ppi 200902AR3122 - ISSN electrónico: 2244-7318

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" - Maracay



Actividad Física y Ciencias

Revista del Centro de Investigación

“Estudios en Educación Física, Salud, Recreación y Danza” **EDUFISADRED**

ISSN: 2244-7318

Depósito legal: PPI200902AR3122

Año 2026, vol. 18, N°1

Directora-Editora

Profa. Dra. Grisell Bolívar M.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” – Maracay, Venezuela

Doctorado en Ciencias de la Educación

Consejo Editorial

Dra. Rosa Elena Rodríguez Medina (Universidad Autónoma de Nueva León, México)

Ciria Margarita, Salazar C. (Universidad de Colima, México MX)

Dra. María Arana de Ramos (Universidad Militar Bolivariana de Venezuela)

Dra. María Antonieta Ozols Rosales (Universidad Nacional de Costa Rica)

PhD. Rosa López de D'Amico (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela)

Dra. Marta Cañizares Hernández (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)

Dra. Débora Paola, Di Domizio (Universidad Nacional de La Plata - Argentina)

Dr. Miguel Israel, Bennasar García (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)

PhD. Walter King Yan HO (University of Macau, China)

Dra. Claudia Magaly Espinosa Méndez. Benemérita (Universidad Autónoma de Puebla, México)

Antonio Campos Izquierdo (Universidad Politécnica de Madrid) antonio.campos.izquierdo@upm.es

Dr. Fidias, Arias Odón (Universidad Central de Venezuela)

Coordinación Técnica Editorial

Profa. Luisa Uzcátegui de Morocoima

Unidad de Informática

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” – Maracay, Venezuela

Correctores de estilo: Dr. Elio Vegas y la Dra. María Arana

Traductores: MSc. Reinaldo Antonio Martínez y la PhD. Rosa López de D'Amico

Foto de la Portada: Paula Abreu González

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del

Comité Editorial de Actividad Física y Ciencias

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la revista, siempre y cuando se cite la fuente.

La Revista "Actividad Física y Ciencias" está indexada y registrada en:



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR



Academia.edu



calameo



REVENCYT
Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología

tumblr.



Revista Actividad Física y Ciencias

Vol. 18 N°1 año 2026, pp.4-5

ISSN (digital) 2244-7318

Primer semestre enero / julio

INDICE

pp.

Editorial:

Profa. Dra. Grisell Bolívar de Lira 6-9

Artículos de Investigación

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK y LDH en futbolistas profesionales de segunda división.

Association of physical training loads and serum cpk and ldh concentrations in professional second-division soccer players

MC. MSc Ernesto Granda y Prof. Dr. Pedro Gamardo 10-28

Educación Física de Calidad en República Dominicana: retos interculturales y competencias globales para una ciudadanía inclusiva.

Quality Physical Education in the Dominican Republic: intercultural challenges and global competencies for inclusive citizenship.

Prof. Dr. Miguel Israel, Bennasar García 29-44

Lo Lúdico Social: vía hacia el éxito en el aprendizaje de las matemáticas.

The Playful and Social Approach: A Path to Success in Learning Mathematics.

Lic. MSc. Henry Carlos, Royet Rodríguez, Lic. MSc. Augusto César, Gutiérrez y la Licda. MSc. Elizabeth, Trujillo 45-63

El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial.

The Transformational Leader for the strengthening of Physical Education in Early Childhood Education.

Licda. MSc. Gleidy Josefina, Aguilar de Sánchez y El Lic. MSc. José Manuel, Quiñones.... 64-84

Relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en adultos jóvenes.

Relationship between sexual response and physical activity in young adults.

Prof. Dr. Fernando Antonio, Alvarado Montevideo 85-102

Cont.

pp.

Gestión escolar y de aula: un estudio integral para la mejora de las prácticas educativas.

School and classroom management: a comprehensive study for the improvement of educational practices.

Br. David Enrique, Durán Pérez, Br. Esther, Rodríguez Ventura y el Lic. Dr. José Luis, Rosario Rodríguez 103-119

Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva a través de la lúdica un camino para la transformación social.

Educational inclusion of students with cognitive disabilities through play: a path to social transformation.

Lic. Mgs. Carlos, Aponte Díaz 120-141

Educación Física y Proyectos Socioproduktivos: una praxis transformadora para la conservación ambiental.

Physical Education and Socio-productive Projects: a transformative praxis for environmental conservation.

Lic. MSc. José Manuel, Quiñones y la Licda. MSc. Gleidy Joselin, Aguilar de Sánchez..... 142-166

La Recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia.

Recreation as a means for developing a culture of peace and strengthening the values of coexistence.

Lic. MSc. Jorge Alberto, Aroca Calvo..... 167-189

Érase una vez en educación física: una propuesta didáctica basada en el storytelling para primaria.

Once upon a time in physical education: a storytelling-based teaching proposal for primary school.

Lic. Dr. Sergio, Moneo Benítez, Licda. Dr. Marcelo, Braz y Profa. Dra. Marcela Beatriz Hernández Lechuga..... 190-205

Normas de publicación de la revista

Publication rules of the journal

Profa. Dra. Grisell Bolívar M..... 206-210



Revista Actividad Física y Ciencias

Vol. 18 N°1 año 2026, pp. 6-9

ISSN (digital) 2244-7318

Primer semestre enero / julio

Editorial:

25 años del Centro de Investigaciones EDUFISADRED

Profa. Dra. Grisell Bolívar de Lira

Estimados lectores, la revista Actividad Física y Ciencias se complace en presentar a la comunidad académica-científica su primera publicación de 2026, correspondiente al volumen 18, número 1. Este número incluye la publicación de ocho artículos rigurosamente seleccionados que abordan temáticas de educación física, deporte, recreación, danza, salud y actividad física. Las contribuciones han sido desarrolladas desde múltiples ángulos del conocimiento y, en particular, desde la perspectiva pedagógica.

Además, esta edición reviste una importancia especial, ya que conmemora los 25 años del Centro de Investigaciones en Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza (EDUFISADRED). Dicho Centro está constituido como una fundación registrada en la UPEL – Pedagógico ‘Rafael Alberto Escobar Lara’ de Maracay, Venezuela, y desarrolla labores de investigación interdisciplinarias centradas en las ciencias de la actividad física.

Su génesis se remonta a 2001, cuando su fundadora identificó la imperiosa necesidad de crear un espacio institucional dedicado a la investigación en Educación Física y Deporte, área inexistente para entonces. A pesar del escepticismo institucional y las dificultades burocráticas, el equipo fundador de académicos (Rosa López de D’Amico, Jorge Ramírez, Josil Murillo, Ciro D’Amico y Orlando Sabino) logró su aprobación como Núcleo de Investigación el 15 de octubre de 2001, siendo elevado a Centro de Investigación cuatro años después.

Este inicio, marcado por la superación de desafíos y la persistencia, definió la mística de trabajo de la fundación. Desde entonces, EDUFISADRED ha sido fundamental en el impulso de la academia en su área. El Centro ha sido pionero en la creación y aprobación de los primeros programas de postgrado en Venezuela en su campo: la Maestría en Gerencia Deportiva, la Maestría en Recreación y el Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Sus logros se extienden a las publicaciones, editando la revista Actividad Física y Ciencias (la cual usted está leyendo), que en 2009 se consolidó como la primera revista electrónica arbitrada de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Venezuela, y contando con varias publicaciones nacionales e internacionales registradas bajo la Fundación EDUFISADRED. En investigación, ha crecido de una a cinco líneas de investigación registradas, generando múltiples proyectos y propuestas académicas.

Además, el Centro es miembro de organismos internacionales como ICSSPE, ISCPES, ALESDE, ALGEDE, ALCIDED y el Foro Mercosur del Deporte, lo que le permite mantener una fuerte proyección internacional y ha servido constantemente de apoyo académico a estudiantes de todos los niveles a nivel nacional e internacional.

A pesar de los complejos escenarios socio-políticos y las limitaciones económicas, el trabajo cohesionado de EDUFISADRED ha sido clave para el crecimiento de la literatura especializada y la formación profesional, dejando una huella significativa en la universidad y en el deporte global.

Con esta nueva entrega, reafirmamos nuestro compromiso de consolidar la revista como un referente esencial en la divulgación del saber científico a escala nacional e internacional. El equipo actual que coordina está conformado por especialistas de diversas áreas del conocimiento que tributan a la actividad física corporal. Del área de la Educación Física y Deporte tenemos a Rosa López de D'Amico (Gerencia Deportiva y Género en el deporte), Grisell Bolívar (Recreación, Pedagogía y Tecnología), Gladys Guerrero (Recreación y Pedagogía), Jorge Ramírez (Metodología del entrenamiento deportivo y Deporte de formación), Juan Hojas (Gerencia Deportiva y Deporte de Alto Rendimiento). Del área de la salud contamos con Tamilia Peña (Medicina Deportiva), Maira Vallenilla-Salvato (Fisiología del Ejercicio), Alessandro D'Amico (Psicología deportiva), Alezka Esbobar (Medicina y Fisiatría), también contamos con investigadores invitados a quienes agradecemos su apoyo a lo largo de los años. El Centro de Investigación EDUFISADRED ha sido apoyo para muchos estudiantes e investigadores en diversos programas de pregrado hasta posgrado a nivel nacional e internacional. ¡Seguiremos aportando al conocimiento a nivel local, regional, y global!

En esta nueva edición de *Actividad Física y Ciencias*, se presenta 10 artículos que conforman este número de la revista. Iniciamos con el artículo titulado “Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK y LDH en futbolistas profesionales de segunda división”. Presentado por los investigadores **M C. MSc Ernesto Granda y Prof. Dr. Pedro Gamardo**, el objetivo fue: asociar las cargas de entrenamiento físico con las concentraciones séricas de la Creatinfosfoquinasa (CPK) y la Lactato Deshidrogenasa (LDH) en futbolistas profesionales de segunda división durante el periodo competitivo.

El siguiente artículo titulado, “Educación Física de Calidad en República Dominicana: retos interculturales y competencias globales para una ciudadanía inclusiva” cuyo autor es el **Prof. Dr. Miguel Israel, Bennasar García**. El objetivo de la investigación fue analizar los desafíos y oportunidades de la EFC desde un enfoque intercultural, considerando la calidad docente, la inclusión y accesibilidad, las normas culturales y el respaldo gubernamental.

Continuamos, con el artículo de los autores **Lic. MSc. Henry Carlos, Royet Rodríguez, Lic. MSc. Augusto César, Gutiérrez y Licda. MSc. Elizabeth, Trujillo** presentan el artículo titulado: “Lo Lúdico Social: vía hacia el éxito en el aprendizaje de las matemáticas”. El presente

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero- julio

artículo tuvo como propósito: analizar las estrategias lúdico-social en el aprendizaje de las matemáticas en los docentes que laboran en la Educativa Básica Secundaria ubicadas en la ciudad de Cartagena, Departamento de Bolívar, Colombia.

Los investigadores, **Licda. MSc. Gleidy Josefina, Aguilar de Sánchez y El Lic. MSc. José Manuel, Quiñones**, nos presenta el artículo denominado: “El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial”. Tuvo como objetivo general: Analizar el liderazgo transformacional de los directores como un proceso clave para el fortalecimiento de la Educación Física en la etapa de educación inicial. Etapa preescolar de los Centros de Educación Inicial Bolivariano “El Nazareno” (CEIBZ) y “Flora de Celis” (CEIBFC) de la parroquia Achaguas del municipio Achaguas, estado Apure, Venezuela.

El **Prof. Dr. Fernando Antonio, Alvarado Montevideo** nos muestra, el artículo “Relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en adultos jóvenes”. El estudio tuvo como objetivo: establecer la relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en el adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay estado Aragua.

De igual manera, los articulistas **Br. David Enrique, Durán Pérez, Br. Esther, Rodríguez Ventura y el Lic. Dr. José Luis, Rosario Rodríguez**. Presentan el artículo titulado: “Gestión escolar y de aula: un estudio integral para la mejora de las prácticas educativas”. Cuyo objetivo se centró en analizar la Gestión Escolar y de Aula para la mejora de las prácticas educativas.

El **Lic. Mgs. Carlos, Aponte Díaz** nos presenta el artículo titulado: “Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva a través de la lúdica un camino para la transformación social”. El propósito del ensayo académico fue, analizar la lúdica como estrategia pedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en la Comuna Cinco del municipio de Valledupar, Departamento Cesar, Colombia.

El artículo presentado por los articulistas: **Lic. MSc. José Manuel, Quiñones y Licda. MSc. Gleidy Joselin, Aguilar de Sánchez**, cuyo artículo lleva por título: “Educación Física y Proyectos Socioproductivos: una praxis transformadora para la conservación ambiental”. el objetivo de este artículo científico fue: Los Proyectos Socioproductivos como alternativa para conservación ambiental desde la Educación Física en las Unidades Educativas de Educación Primaria ubicadas en el municipio Achaguas estado Apure. Venezuela.

EL articulista **Lic. MSc. Jorge Alberto, Aroca Calvo** nos muestra el artículo que lleva por título: “La Recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia”. El propósito de este artículo científico fue: analizar la recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz como una estrategia clave para fortalecer los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas colombianas, contribuyendo a la transformación de estos espacios en pilares de la educación para la paz.

Finalizamos, con el artículo que presentan los investigadores **Lic. Dr. Sergio, Moneo Benítez, Licda. Dr. Marcelo, Braz y Prof. Dra. Marcela Beatriz Hernández Lechuga**. Cuyo

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero - julio

título es “Érase una vez en educación física: una propuesta didáctica basada en el storytelling para primaria”. El objetivo del artículo fue: Diseñar una propuesta didáctica basada en el uso del storytelling como recurso metodológico para desarrollar en el área de Educación Física del segundo curso de Educación Primaria, con alumnado de entre 7 y 8 años del municipio de Badalona, Barcelona España.

Esperamos que esta edición sea de gran valor para nuestros lectores, pues representa el resultado de un compromiso sólido por fortalecer la cultura investigativa. Nuestro agradecimiento a los autores por la calidad de sus contribuciones, a los pares evaluadores por el rigor científico que caracteriza su labor, y al Consejo Editorial, junto al personal de apoyo, por su inestimable gestión. A todos ellos, gracias por aportar su experiencia y compromiso con la excelencia académica-investigativa.



Revista Actividad Física y Ciencias

Vol. 18 N°1 (185) año 2026, pp. 10-28

ISSN (digital) 2244-7318

Primer semestre enero / julio

ASOCIACIÓN DE LAS CARGAS DE ENTRENAMIENTO FÍSICO Y LAS CONCENTRACIONES SÉRICAS DE CPK Y LDH EN FUTBOLISTAS PROFESIONALES DE SEGUNDA DIVISIÓN

ASSOCIATION OF PHYSICAL TRAINING LOADS AND SERUM CPK AND LDH CONCENTRATIONS IN PROFESSIONAL SECOND-DIVISION SOCCER PLAYERS

M C. MSc. Ernesto José Granda

ernestogrand88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2452-9366>

Prof. Dr. Pedro Felipe, Gamardo Hernández

pefegaher@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5298-7239>

Recibido: 20-12-2024

Aceptado: 19-02-2025

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal asociar las cargas de entrenamiento físico con las concentraciones séricas de la Creatinfosfoquinasa (CPK) y la Lactato Deshidrogenasa (LDH) en futbolistas profesionales de segunda división durante el periodo competitivo. El estudio se enmarcó en el paradigma cuantitativo, bajo un enfoque de investigación de campo, con un diseño pre-experimental de pretest-posttest con un solo grupo, de corte longitudinal y nivel descriptivo. La población estuvo constituida por 31 sujetos, quedando una muestra de tipo no probabilística e intencional constituida por 17 sujetos, quienes cumplieron con los criterios de inclusión. Las concentraciones séricas de CPK y LDH, junto con mediciones antropométricas, fueron determinadas al inicio y al final del periodo competitivo. El análisis estadístico se realizó con el programa Jamovi 2.3.18, utilizando medidas descriptivas y la Prueba *t* de Student. El análisis estadístico demostró una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de LDH entre las mediciones pretest y posttest ($p < 0,001$), reflejando un aumento. Contrariamente, los valores de CPK no reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,203$). Además, se reportaron diferencias significativas en la composición corporal, específicamente en la masa grasa ($p < 0,001$) y la masa muscular ($p = 0,004$). En conclusión, las enzimas CPK y LDH son indicadores bioquímicos objetivos para evaluar el proceso del entrenamiento físico. Se recomienda incluir el control médico dentro de la planificación deportiva.

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero / julio

Palabras clave: control médico, creatinfosfoquinasa, daño muscular, futbolistas, lactato deshidrogenasa.

Abstract

The main objective of this investigation was to associate physical training loads with the serum concentrations of Creatine Phosphokinase (CPK) and Lactate Dehydrogenase (LDH) in professional second-division soccer players during the competitive period. The study was framed within the quantitative paradigm, utilizing a field research approach with a pre-experimental, single-group pretest-posttest design. It was also longitudinal and descriptive in scope. The population consisted of 31 subjects, from which a non-probabilistic, intentional sample of 17 subjects who met the inclusion criteria was selected. Serum concentrations of CPK and LDH, along with anthropometric measurements, were determined at the beginning (pretest) and the end (posttest) of the competitive period. Statistical analysis was performed using the Jamovi 2.3.18 software, applying descriptive measures and the Student's *t*-test. Statistical analysis demonstrated a statistically significant difference in LDH levels between the pretest and posttest measurements ($p < 0.001$), reflecting a notable increase. Conversely, CPK values did not report statistically significant differences ($p = 0.203$). Furthermore, significant differences were reported in body composition, specifically in fat mass ($p < 0.001$) and muscle mass ($p = 0.004$). In conclusion, the enzymes CPK and LDH are objective biochemical indicators for evaluating the physical training process. It is recommended to include medical control within sports planning.

Keywords: medical control, creatine kinase, muscle damage, soccer players, lactate dehydrogenase

Introducción

El fútbol de alto rendimiento exige a los atletas someterse a cargas de entrenamiento que implican una alteración física y energética significativa. En el contexto venezolano, el fútbol profesional gana cada vez mayor trascendencia (Corvos, 2017), el rendimiento deportivo está íntimamente ligado al desarrollo y la monitorización constante de las capacidades físicas clave como; la velocidad, resistencia, flexibilidad, coordinación y fuerza.

Castro et al. (2021) plantea que esta alta demanda competitiva, no solo requiere el desarrollo de un somatotipo específico y la optimización de las capacidades físicas, sino que obliga a los equipos de élite a adoptar estrategias de control y monitoreo médico. En este ámbito buscan identificar los cambios morfológicos, bioquímicos y fisiológicos producidos por el entrenamiento para así mejorar la forma deportiva del jugador y garantizar su competitividad y salud. Sin duda, los autores señalan que las altas exigencias de la competición moderna requieren más que solo el desarrollo de un somatotipo específico y la optimización de las capacidades físicas en los atletas. Por esta razón, los equipos deportivos de élite se ven obligados a implementar estrategias rigurosas de control y monitoreo médico.

En el ámbito del control médico deportivo, la supervisión y el seguimiento exhaustivo de las cargas de entrenamiento, incluyendo el volumen total de trabajo, la intensidad del mismo y la densidad o frecuencia con la aplicación de dichas cargas, reviste una importancia fundamental. Esta vigilancia constante permite anticipar y prevenir la aparición de fatiga excesiva, el desarrollo del síndrome de sobreentrenamiento y la incidencia de lesiones osteomusculares, que pueden afectar significativamente el rendimiento y la salud del deportista.

Dentro de este contexto, el análisis bioquímico se presenta como una herramienta valiosa que ofrece una vía directa y objetiva para determinar las respuestas y adaptaciones orgánicas del cuerpo humano en respuesta al esfuerzo físico y al entrenamiento. Específicamente, la medición de enzimas séricas presentes en la sangre, tales como la Creatinfosfoquinasa (CPK) y el Lactato Deshidrogenasa (LDH), se han establecido y reconocido ampliamente como un indicador sensible y confiable del daño muscular que se produce como consecuencia del ejercicio, así como del estrés metabólico que es inducido por la práctica deportiva. Estas enzimas pueden proporcionar información valiosa sobre el estado de recuperación del deportista y la adaptación de su organismo a las demandas del entrenamiento.

Al respecto, Pedlar et al. (2020) resalta la importancia del análisis bioquímico para obtener un perfil fisiológico detallado de los atletas, con el fin de prevenir el sobreentrenamiento y las lesiones. Para lograr esto, el análisis bioquímico se basa en dos enfoques principales: el perfilado y la monitorización de biomarcadores. La utilidad central de estos biomarcadores radica en su capacidad predictiva al ofrecer información sobre el equilibrio entre la carga de entrenamiento y la recuperación, permitiendo la detección temprana de una mala adaptación que podría conducir al sobreentrenamiento (OTS) o a una lesión. En conjunto, el análisis de CPK y LDH ayuda a los profesionales del deporte a ajustar las cargas de entrenamiento y los protocolos de recuperación, pasando de un enfoque genérico a uno individualizado para cada atleta.

No obstante, la literatura científica evidencia la necesidad de estudios que integren la monitorización de indicadores bioquímicos como CPK y LDH con la carga de entrenamiento físico específicamente durante el periodo competitivo. Esta fase presenta la máxima exigencia deportiva y al no contar con datos individuales de los futbolistas impide un ajuste óptimo de las cargas físicas.

Por consiguiente, el objetivo principal de esta investigación fue cuantificar y correlacionar las concentraciones séricas de CPK y LDH con las cargas físicas en futbolistas profesionales durante el periodo competitivo y determinar los cambios en la composición corporal. Los resultados de este estudio sirvieron para documentar al cuerpo técnico, lo cual permitió la individualización de los planes de entrenamiento y la prevención de lesiones. De esta manera, el trabajo constituyó un aporte a la planificación metodológica del alto rendimiento en el fútbol venezolano.

Fundamentación teórica

La siguiente fundamentación teórica ha sido seleccionada por su relevancia directa al objetivo de investigación, ya que abordan la monitorización bioquímica, la composición corporal y la periodización en futbolistas profesionales, permitiendo identificar la necesidad de un enfoque integrado durante la fase competitiva.

Características fisiológicas del Fútbol

El futbol como el deporte con la mayor cantidad de aficionados y profesionales en el mundo, exige un nivel físico y psicológico excepcional en sus categorías de alto rendimiento. Es crucial evaluar constantemente a los jugadores mediante una variedad de marcadores objetivos y subjetivos. Este seguimiento detallado de su estado de asimilación de cargas y su recuperación es indispensable para tomar decisiones informadas sobre el entrenamiento y la participación en partidos, asegurando que el deportista esté en condiciones óptimas para competir.

De allí, es un deporte de equipo que, si bien tiene un componente predominantemente aeróbico (Castagna et al., 2010), durante un partido los jugadores recorren entre 10 y 13 km, con predominio de esfuerzos de baja intensidad (cerca del 90% del tiempo caminando o trotando), pero con más de 2 km de carrera de alta intensidad y al menos 500 metros de sprints de alta intensidad. Aunado a esto se complementan con acciones de alto gasto energético como; aceleraciones, cambios de dirección, saltos y disparos, que suelen estar presentes en los momentos claves del partido. Por lo tanto, demanda un desarrollo integral de la potencia, resistencia y la velocidad debido a la naturaleza intermitente de los esfuerzos de alta intensidad.

Esta exigencia física constante conlleva un fenómeno fisiológico complejo conocido como fatiga muscular. La fatiga es un proceso multifactorial, que involucra el agotamiento de sustratos energéticos (glucógeno), desequilibrios electrolíticos, estrés metabólico, alternación en la conducción nerviosa y la disminución del PH intramuscular (Finsterer, 2012), diversas teorías tratan de explicar los distintos mecanismos de aparición de la fatiga, en el caso específico del futbol se entiende como una condición psicofisiológica que reduce el rendimiento tanto motor como cognitivo y a su vez aumenta la percepción de cansancio, trayendo como consecuencias una disminución de la distancia total recorrida, reducción del rendimiento técnico y mayor riesgo de lesiones.

En tal sentido, el control médico en la monitorización de la fatiga es fundamental para optimizar el rendimiento y minimizar riesgos de lesiones en los jugadores. Drayton et al. (2025), en su revisión sistemática plantean que se deben de incluir diversas estrategias y evaluaciones que van desde los subjetivos como escalas de percepción del dolor, pruebas físicas como: salto con contramovimiento (CMJ), sprints, pruebas de fuerza isométrica y los marcadores bioquímicos del daño muscular (creatinquinasa, lactato deshidrogenasa) e inflamación (interleucina-6, proteína C-reactiva), para cuantificar el posible daño muscular producido por el ejercicio físico.

La investigación en este ámbito es fundamental para que el cuerpo técnico diseñe estrategias de entrenamiento individualizadas, optimizando la recuperación y previniendo el sobreentrenamiento. Dada esta complejidad, el cuerpo médico requiere de biomarcadores séricos que reflejen y cuantifiquen de manera precisa y objetiva la fatiga en futbolistas profesionales (Nédélec et al., 2012).

Para concluir las características propias del fútbol son de naturaleza intermitente y alta demanda energética, determinada por la alternancia de fases aeróbicas y anaeróbicas, lo cual impone una exigencia metabólica y estructural sostenida. Esta necesidad fisiológica es un factor desencadenante de la fatiga muscular multifactorial, la cual, si no se controla trae como consecuencia una reducción en el rendimiento deportivo y aumento de riesgo de lesión. En consecuencia, la monitorización de la carga post-ejercicio adquieren una importancia para la optimización del rendimiento deportivo. Por lo tanto, el cuerpo médico se basa en la necesidad de utilizar biomarcadores séricos como la Creatinfosfoquinasa y el Lactato Deshidrogenasa para cuantificar con precisión el proceso de daño y la adaptación celular en futbolistas profesionales

Biomarcadores sanguíneos

El control del entrenamiento de alto rendimiento requiere la identificación de diferentes biomarcadores que evalúen de forma permanente la respuesta fisiológica ante el esfuerzo físico, atendiendo a la especificidad de cada disciplina, en este caso del fútbol. Menciona, García (2021) que: “Estudios previos indican que los jugadores de fútbol sufren de cambios significativos a nivel bioquímico y hematológico a mitad de la temporada debido a la carga de trabajo y también a la adaptación inducida por el entrenamiento” (p.46). En efecto, el autor citado nos indica que la carga de trabajo y la adaptación fisiológica derivada del entrenamiento son las causas de los cambios significativos a nivel bioquímico y hematológico que se observan en los futbolistas durante la mitad de la temporada.

Por ello, el daño muscular posterior a partidos o sesiones prolongadas, se origina por factores tanto metabólicos como mecánicos. La cuantificación de este daño a través de enzimas y proteínas musculares en el suero se erige como un método objetivo para evaluar el estado funcional del deportista (Virus & Virus, 2001). Los biomarcadores sanguíneos son definidos como parámetros objetivos que reflejan el impacto del ejercicio sobre los tejidos y sus respuestas adaptativas (Rivera et al., 2021). Su correcta aplicación es fundamental en el fútbol profesional, ya que reflejan la capacidad de adaptación del músculo al entrenamiento (López Chicharro, 2019). Dada la complejidad del proceso de fatiga, se sugiere la valoración de múltiples marcadores séricos (creatina quinasa, lactato deshidrogenasa, mioglobina, la aldolasa, la mioglobina, la troponina, el aspartato aminotransferasa y la anhidrasa carbónica CAIII) para obtener una estimación más completa del estrés y daño muscular (Palacios et al., 2015).

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK Y LDH en futbolistas profesionales de segunda división

La Creatinfosfoquinasa (CPK), también conocida como creatina quinasa (CPK), es el biomarcador sérico más utilizado para el control del entrenamiento y la cuantificación del microtraumatismo muscular (Brancaccio et al., 2007). La CPK es una proteína globular dimérica con diversas isoformas citoplasmáticas (CK-MM, CK-MB, CK-BB) y mitocondriales. Siendo una molécula esencialmente citoplasmática, no puede atravesar la barrera de la membrana sarcoplasmática intacta.

Por lo tanto, su detección y aumento en la concentración sérica es un indicador directo de daño en el sarcolema y de la permeabilidad de la membrana celular causada por contracciones intensas y repetidas (Brancaccio et al., 2007; García, 2021). Es fundamental tener en cuenta la variabilidad individual, ya que ciertos factores como la etnia (algunos grupos afroamericanos) o una mayor masa muscular se asocian con niveles basales de CPK naturalmente aumentados, sin que esto implique necesariamente patología (Brancaccio et al., 2006). PARAFRASEAR CITAS

La Lactato Deshidrogenasa (LDH) es una enzima que cataliza la conversión reversible de lactato a piruvato, ofrecen una imagen diferente de la de la CPK en cuanto a la adaptación metabólica al ejercicio, con diferentes perfiles en dependencia del deporte. Si bien un aumento en la actividad de la LDH total es un indicador inespecífico de daño celular, su estudio conjunto con la CPK ofrece una perspectiva más completa. Las isoenzimas de la LDH brindan información sobre la adaptación metabólica al ejercicio, complementando el cuadro que ofrece la CPK sobre el daño estructural.

Ambas enzimas se liberan al torrente sanguíneo desde las fibras del músculo esquelético al dañarse por las cargas físicas elevadas, lo que las convierte en marcadores sensibles del microtraumatismo muscular y la fatiga (Rivera et al., 2021). Por ello, el análisis de la cinética de la CPK y la LDH en conjunto proporciona información valiosa sobre el estado funcional del músculo y su adaptación bioquímica a la carga física impuesta.

Cineantropometría

La Cineantropometría se considera una ciencia que utiliza las medidas corporales para estudiar el tamaño, la forma, la composición y la maduración del cuerpo humano en función de la actividad física y el estado nutricional (Ross y Marfell-Jones, 1983). En razón al bajo costo operacional y a la relativa simplicidad de las evaluaciones, los métodos antropométricos son aplicables a grandes muestras y pueden proporcionar estimaciones poblacionales y datos para el análisis de cambios. Cabañas y Esparza (2009), plantea que para garantizar la validez y fiabilidad de las mediciones, se aplica el protocolo estandarizado y las normas de medición establecidas por la Sociedad Internacional para el Avance de la Kinantropometría (ISAK).

Según Kammerer et al. (2021) existen diversos métodos para estimar la composición corporal, clasificados en directos (como la disección de cadáveres), indirectos (densitometría ósea) y doblemente indirectos (derivados de ecuaciones predictivas). Dentro de este último grupo, la antropometría se destaca como la técnica más utilizada en el ámbito deportivo debido a su probada validez, confiabilidad y fiabilidad. Este método, mediante la aplicación de ecuaciones de referencia *Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio*

(como las propuestas por Matiegka, 1921; Siri, 1961; o Carter, 1982), permite una cuantificación del porcentaje de masa grasa, masa ósea y masa muscular, variables fundamentales para la optimización del rendimiento deportivo. Sillero (2005) reseña que estos avances han permitido conocer las características específicas en las poblaciones atléticas.

Las mediciones se realizan a partir de la denominada posición de atención antropométrica o posición estándar. Desde esta posición se sitúan, con el lápiz dermatográfico una serie de puntos antropométricos. Una vez localizados los puntos, se toman las medidas que se anotan en la proforma. Sin embargo, las medidas antropométricas por sí solas pueden tener una utilidad limitada, la evaluación de la composición corporal es común en el fútbol profesional, donde exige niveles controlados de grasa corporal y masa muscular. En ese sentido, un exceso en el porcentaje de la grasa corporal total puede afectar negativamente el rendimiento deportivo, la movilidad, la relación potencia-peso y el gasto energético. Por ello, es esencial que los jugadores mantengan niveles adecuados de masa grasa. En caso de lesiones, donde el gasto energético disminuye por una menor carga de entrenamiento, se debe de controlar la composición corporal para minimizar cambios perjudiciales, como el aumento de grasa en relación con la masa magra.

Aspectos metodológicos

El presente estudio se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo, el cual se orienta a la medición de variables y la verificación de hipótesis, lo que permitió determinar la asociación de las cargas de entrenamiento con los indicadores fisiológicos y bioquímicos en los futbolistas profesionales. En cuanto al tipo de estudio, se trató de una investigación de campo, dado que los datos se recolectaron directamente del entorno natural de los participantes (campo de entrenamiento y laboratorio médico).

El nivel de estudio fue descriptivo, pues se centró en caracterizar y establecer la asociación de las variables bajo las condiciones específicas del periodo competitivo. La investigación adoptó un corte longitudinal, ya que las variables fueron medidas en dos momentos distintos (pretest: inicio del periodo competitivo, y posttest: final del periodo competitivo), lo cual permitió observar los cambios a lo largo del tiempo.

Población y muestra

La población estuvo conformada por el total de los jugadores del equipo de fútbol profesional de la segunda división venezolana del estado Falcón, fue de un total de 31 futbolistas (ver tabla 1).

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, seleccionando a 17 jugadores que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, principalmente la participación completa en las dos fases de la recolección de datos (pretest y posttest), el resto de los futbolistas, fueron

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK Y LDH en futbolistas profesionales de segunda división

excluidos debido a que presentaron lesiones musculares o condiciones de reposo médico durante el periodo de la investigación.

Tabla 1

Distribución final de la muestra por posición de juego

Posición de juego	n
Portero	1
Defensa	4
Medio campo	9
Delanteros	3
n=	17

Fuente: Elaborado por los autores

Validez y Confiabilidad

La validez y confiabilidad de las mediciones antropométricas están respaldadas por la utilización de instrumentos homologados y calibrados (SECA, Slim Guide) y por el seguimiento riguroso del protocolo ISAK (2005), reconocido internacionalmente. Las mediciones fueron realizadas por personal especialista ISAK I. En relación a las pruebas bioquímicas (CPK y LDH), la validez de las concentraciones séricas está asegurada por el uso de laboratorios clínicos certificados y el cumplimiento de los protocolos pre-analíticos (ayuno, reposo) que minimizan la influencia de variables extrínsecas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

El artículo se fundamentó en la aplicación de una variedad de técnicas meticulosamente seleccionadas para obtener datos relevantes y significativos. Con el objetivo de facilitar la organización y la comprensión de la información recabada, estas técnicas se han agrupado en dos categorías principales y bien definidas. Es importante destacar que estas categorías de técnicas fueron implementadas de manera consistente durante el período competitivo de los sujetos que participaron en este estudio.

La primera de estas categorías corresponde a la Técnica Antropométrica, una metodología ampliamente utilizada en el campo de la investigación para evaluar la composición corporal y las características físicas de los individuos. En esencia, la Técnica Antropométrica se basa en la medición indirecta de una serie de parámetros corporales relevantes, los cuales proporcionan información valiosa sobre la estructura y las proporciones del cuerpo humano. Para una comprensión más profunda de los detalles específicos de esta técnica, incluyendo la identificación precisa de los parámetros medidos y la descripción detallada de los protocolos seguidos rigurosamente durante el proceso de medición (ver tabla 2), donde se presenta una descripción exhaustiva y completa de estos aspectos metodológicos.

La segunda categoría de técnicas empleadas en esta investigación se refiere a la Técnica Bioquímica, una herramienta esencial para el análisis de procesos biológicos y la evaluación de diversos marcadores bioquímicos en el organismo. Esta técnica involucra el Análisis de Laboratorio de muestras biológicas obtenidas de los sujetos de estudio. Estas muestras biológicas, cuidadosamente recolectadas y procesadas, fueron sometidas a una serie de análisis exhaustivos para determinar la concentración de diferentes compuestos bioquímicos de interés. La metodología detallada de esta técnica, que abarca los tipos específicos de análisis realizados, la identificación precisa de los reactivos utilizados en cada análisis y la descripción pormenorizada de los procedimientos de control de calidad implementados para garantizar la precisión y la fiabilidad de los resultados, se encuentra especificada en la tabla 3, donde se ofrece una visión completa y detallada de los procedimientos y protocolos seguidos en el laboratorio. A continuación, se presentan:

Tabla 2

Técnica Antropométrica (Medición Indirecta)

VARIABLE	INSTRUMENTO	PROTOCOLO / ECUACION
Masa corporal	Báscula SECA	Sujetos en ayunas, sin calzado
Talla	Tallímetro marca SECA	Sujetos de pie con el plano de Frankfort.
Índice de masa corporal (IMC)	Cálculo Indirecto	Índice de Quetelet (1832) $IMC=MC/T^2$ (m ²)
Pliegues cutáneos	Adipómetro modelo Slim Guide	Pliegues del lado derecho, registrados por triplicado (tríceps, subescapular, suprailíaco, abdominal, muslo frontal, pantorrilla medial)
Porcentaje de masa grasa	Cálculo Indirecto	Fórmula de Carter (1982): $PMG=0,1051 \times (\sum 6 \text{ pliegues cutáneos}) + 2,58$.
Porcentaje de masa ósea	Cálculo Indirecto	Rocha (1975): $PO=3,02 \times Ex^2 \times B \times F \times 4000,712$
Masa residual	Cálculo Indirecto	Wurch (1974): $MR=PT \times 24, 1/100$
Masa muscular	Cálculo Indirecto	Matiegka (1921): $PM=PT-PG+PO+PR$ (donde PT =Peso Total; PG =Peso Grasa; PO =Peso Óseo; PR =Peso Residual).
Somatotipo	Cálculo Indirecto	Fórmulas de Carter y Heath (1990) (Endomorfia, Mesomorfia y Ectomorfia).

Fuente: Elaborado por los autores

En la tabla 2, se visualiza la primera técnica Antropométrica (Medición Indirecta), donde se utilizó para la obtención de los datos de composición corporal (masa grasa, masa muscular, masa ósea, masa residual y somatotipo), los cuales se derivaron de las mediciones corporales directas.

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK Y LDH en futbolistas profesionales de segunda división

- A. Observación y Medición Directa Estandarizada: Se empleó la técnica de medición directa de las variables antropométricas (masa corporal, talla y pliegues cutáneos) bajo protocolo establecido. Este proceso se ejecutó siguiendo las normas y lineamientos de la ISAK (Sociedad Internacional para el Avance de la Kinantropometría), asegurando la estandarización y la minimización del error intra-observador.
- B. Cálculo por Ecuaciones Predictivas: La información primaria recogida (pliegues cutáneos y diámetros) fue procesada mediante la aplicación de ecuaciones predictivas (Carter, 1982; Matiegka, 1921) para la estimación indirecta de los diferentes compartimentos corporales.

Tabla 3

Evaluación de los indicadores bioquímicos

INDICADOR BIOQUÍMICO	UNIDADES	INSTRUMENTO
CPK	U/L	Analizador Bioquímico Clínico
LDH	U/L	Analizador Bioquímico Clínico

Fuente: Elaborado por los autores

La tabla 3 se visualiza la segunda técnica Bioquímica (Análisis de Laboratorio), la cual se utilizó para la obtención de los datos de biomarcadores séricos (CPK -LDH).

- A. Extracción de muestras sanguíneas estandarizada: Se empleó la técnica de venopunción (o flebotomía) para la obtención de las muestras de sangre en condiciones controladas (ayuno de 10 horas y reposo de 24 horas previas), minimizando el riesgo de alteración de los biomarcadores.
- B. Análisis enzimático clínico: Las muestras fueron procesadas mediante la técnica de análisis de laboratorio clínico (procesamiento automatizado o colorimétrico) para cuantificar las concentraciones séricas de las enzimas Creatinfosfoquinasa y Lactato Deshidrogenasa.

Procedimiento para la aplicación de las pruebas antropométricas

La evaluación se realizó en el departamento médico del equipo, siguiendo las recomendaciones de la Sociedad Internacional para el Avance de la Kinantropometría (ISAK, 2005). Todos los instrumentos utilizados estaban debidamente calibrados, las muestras fueron registradas por triplicado, por personal certificado ISAK I. Para las Pruebas para el control bioquímico (CPK y LDH), las tomas sanguíneas se realizaron en el departamento médico del equipo. Para garantizar la validez de los resultados (pretest), los jugadores debían cumplir con las siguientes condiciones previas:

- 1) No realizar ningún tipo de actividad física intensa al menos 24 horas antes de la toma de sangre.
- 2) Mantener una correcta hidratación.
- 3) No haber ingerido bebidas alcohólicas o sustancias ilícitas.
- 4) Mantener una condición de ayuno de 10 horas.

Técnicas de Análisis de Datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico Jamovi (versión 2.3.18). Se empleó la Estadística Descriptiva, utilizando medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) para caracterizar tanto la muestra como las variables en los momentos pretest y posttest.

En cuanto a la Estadística Inferencial, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest de las variables bioquímicas y de composición corporal. El nivel de significancia establecido para este análisis fue de $p < 0,05$

Limitantes de la investigación

Una de las limitaciones inherentes al presente estudio radica en la ausencia de la recolección de muestras duplicadas para la medición de los indicadores bioquímicos analizados. Específicamente, no se implementó la práctica de obtener y analizar dos muestras separadas para cada indicador bioquímico evaluado en los participantes del estudio. Esta omisión representa una debilidad metodológica, ya que la recolección de muestras duplicadas es una práctica ampliamente recomendada dentro de la investigación científica.

La implementación de esta técnica contribuye significativamente a mejorar la validez interna de los resultados obtenidos, permitiendo una mayor confianza en la precisión y fiabilidad de las mediciones realizadas. Al no emplear muestras duplicadas, se incrementa la posibilidad de que errores aleatorios o variaciones en el proceso de medición afecten los resultados, comprometiendo así la validez interna del estudio y la generalización de las conclusiones.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan en dos secciones principales: primero, la caracterización descriptiva de las variables bioquímicas y antropométricas en las mediciones pretest y posttest; y segundo, el análisis inferencial mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, que permitió evaluar las diferencias estadísticamente significativas a lo largo del periodo competitivo.

Los resultados se presentan en función de los cambios experimentados en los biomarcadores séricos y la composición corporal entre el pretest y el posttest del periodo competitivo. El análisis inferencial se realizó mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas. Los hallazgos más relevantes se resumen en la tabla 4 y tabla 5.

Tabla 4

Análisis descriptivo e inferencial de los biomarcadores séricos en futbolistas profesionales durante el periodo competitivo (pretest y postest)

Variable	Medición	Unidad	Media (\bar{x})	Desviación Estándar (DE)	Valor p (t de Student)
Creatinfosfoquinasa (CPK)	Pretest	U/L	25,98	2,68	0,203
	Postest	U/L	24,29	4,73	
Lactato Deshidrogenasa (LDH)	Pretest	U/L	65,71	16,99	< 0,001*
	Postest	U/L	207,03	49,25	

Fuente: Elaborado por los autores

Se observó en la tabla 4, un incremento de la media del LDH, de 65,7 U/L (Pretest) a 207,03 U/L (Postest). La CPK presento una disminución de la media, de 25,98 U/L a 24.29 U/L.

Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la concentración sérica de Lactato Deshidrogenasa (LDH) ($p < 0,001$), con un aumento en el promedio postest, lo cual es un indicador de daño celular/muscular inducido por la carga de entrenamiento. Por el contrario, los niveles de Creatinfosfoquinasa (CPK) no reportaron un cambio significativo entre las mediciones ($p = 0,203$).

Tabla 5

Análisis Descriptivo e Inferencial de la Composición Corporal en Futbolistas Profesionales durante el Periodo Competitivo (Pretest y Postest)

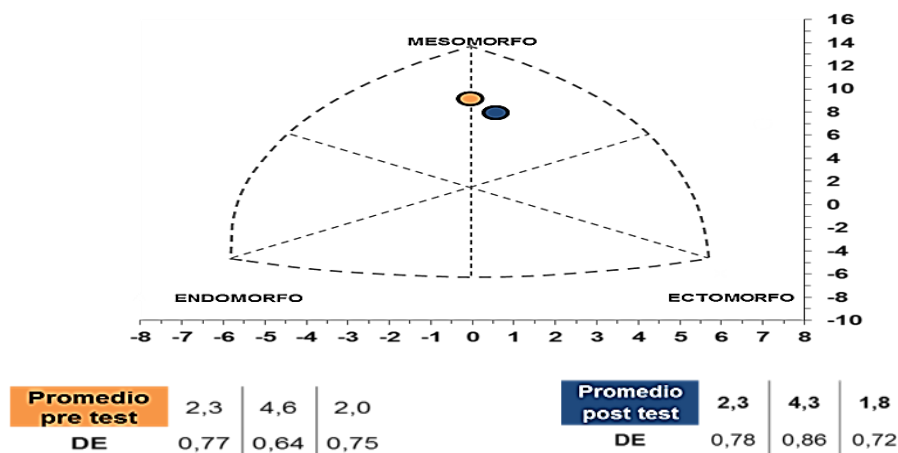
Variable	Medición	Unidad	Media (\bar{x})	Desviación Estándar (DE)	Valor p (t de Student)
Masa Grasa	Pretest	kg	6,03	1,92	< 0,001*
	Postest	kg	4,66	1,84	
Masa Muscular	Pretest	kg	47,65	3,46	0,004*
	Postest	kg	48,52	3,73	
Masa Ósea	Pretest	kg	8,82	0,65	0,721
	Postest	kg	8,84	0,69	
Masa Residual	Pretest	kg	10,75	0,91	0,815
	Postest	kg	10,78	0,93	

Fuente: Elaborado por los autores

En cuanto a la composición corporal, presento una disminución de la media de la masa grasa de 6,03kg a 4,66 kg y un aumento en la media del porcentaje de masa muscular de 47,62 kg a 48,52kg durante el periodo competitivo. Se registraron diferencias estadísticamente significativas en la masa grasa ($p<0,001$) y la masa muscular ($p=0,004$). Esta modificación se tradujo en una disminución de 1,37 kg de masa grasa y un incremento de 0,87 kg en la masa muscular, indicando una adaptación positiva al entrenamiento.

Figura 1

Somatocarta de los Futbolistas Profesionales durante el Periodo Competitivo (Pretest y Postest)



El análisis del somatotipo, representado en la figura 1, reveló que la muestra mantuvo el perfil morfológico esperado para futbolistas profesionales a pesar de la carga competitiva, este desplazamiento se produce principalmente como resultado de la disminución estadísticamente significativo de la masa grasa y el consecuente aumento de la masa muscular. Pese a este cambio, el somatotipo predominante de la muestra se mantuvo consistentemente en la categoría de mesomorfo balanceado.

Discusión de los resultados

Esta sección tiene como propósito interpretar los hallazgos estadísticos presentados en los resultados, contrastándolos con la evidencia científica previa para establecer la contribución de la presente investigación. Analizando la respuesta de los biomarcadores séricos y la composición corporal ante la carga acumulada del periodo competitivo.

Los resultados demostraron una adaptación morfológica positiva de los futbolistas a las 133 sesiones de entrenamiento, evidenciada por la disminución estadísticamente significativa de la masa grasa ($p<0,001$) y el aumento significativo de la masa muscular ($p=0,004$) (ver Tabla 5).

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK Y LDH en futbolistas profesionales de segunda división

Esta transformación es favorable, ya que una menor masa grasa y una mayor masa muscular se asocian con un mejor rendimiento físico en el fútbol, permitiendo a los atletas recorrer mayores distancias en sprint durante la competición (Radzimiński et al., 2020).

La composición corporal y el somatotipo son parámetros influyentes en el rendimiento deportivo (Carter y Heath, 1990). La muestra mantuvo un perfil mesomorfo balanceado (ver Figura 1), lo que coincide con el somatotipo predominante reportado en futbolistas profesionales, caracterizado por un componente muscular superior al graso (Moya, et al., 2022; Hernández et al., 2016). La disminución de la masa grasa permitió el desplazamiento somatotípico dentro de la categoría, lo cual subraya la efectividad del programa de entrenamiento para optimizar la condición física de los jugadores.

En respuesta de los biomarcadores durante el periodo competitivo, los hallazgos sobre los revelaron una respuesta diferencial a la carga de entrenamiento; el Lactato Deshidrogenasa (LDH) presento un aumento estadísticamente significativo del pretest al posttest ($p < 0,001$), triplicando sus valores promedio (de 65,71 U/L a 207,03 U/L). Este incremento es un indicador directo del daño celular y/o muscular acumulado a lo largo del periodo competitivo (Rivera-Cisneros et al., 2021; Nédélec et al., 2012). Este resultado es congruente con la literatura que reporta aumentos en la LDH tras partidos oficiales o simulados, alcanzando su valor máximo en las 13-24 horas posteriores al esfuerzo (Khaitin et al., 2021). Sin embargo, para García et al. (2021) mostró valores máximos de la enzima de 1061,93 U/L, siendo estos superiores a los reportados en este estudio.

Aunque el aumento fue estadísticamente significativo, los valores finales (207,03 U/L) se mantuvieron dentro de los límites de referencia reportados para futbolistas profesionales, sugiriendo que, si bien hubo daño, este no alcanzó niveles de sobreentrenamiento o lesión severa (Mougios, 2007; Nowakowska et al., 2019; Khaitin et al., 2021).

Contrariamente a la LDH, los niveles de CPK no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,203$). Este hallazgo difiere de estudios que esperan aumentos de hasta diez veces superiores a los valores basales en futbolistas debido a los microtraumatismos musculares (Rivas, 2007; Calderón Montero, 2010). Los valores de la CPK podría deberse a que la monitorización se realizó en un momento de estabilidad del plan de entrenamiento, lo cual evitó un aumento agudo de la enzima, cuyos niveles se ven afectados por factores como la intensidad, duración de la sesión, estado de hidratación o temperatura extrema (Finsterer, 2012), o una adaptación crónica al tipo de daño excéntrico inherente al deporte, lo que minimiza los niveles de CPK a lo largo de un periodo competitivo establecido (Pedlar et al., 2020).

Sin embargo, la ausencia de un aumento significativo en la CPK permite inferir que el plan de entrenamiento aplicado, no generó un impacto muscular lesivo o un estado de sobreentrenamiento que comprometiera la salud de los jugadores, ya que valores superiores a 300 U/L se han considerado riesgo de lesión (Rodrigues et al., 2010).

La asociación entre los resultados indica que el programa de entrenamiento durante el periodo competitivo fue objetivo al promover una mejora en la composición corporal (reducción de masa

grasa y aumento de masa muscular), manteniendo los niveles de CPK en valores inferiores, pero a costa de un estrés acumulativo significativo en la LDH. Por tal razón se subraya la importancia de un monitoreo médico continuó para evitar el sobreentrenamiento y justifica la necesidad de utilizar protocolos de recuperación y cargas individualizadas (Djaoui et al., 2017).

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se derivan del análisis inferencial realizado, contrastando las mediciones pretest y posttest de la composición y de los biomarcadores séricos en futbolistas profesionales de segunda división durante el periodo competitivo.

En cuanto a la composición corporal y la adaptación física; se concluye que el plan de entrenamiento fue efectivo para optimizar el perfil morfológico de los futbolistas, generando una adaptación física positiva reflejada en la reducción estadísticamente significativa de la masa grasa ($p<0,001$) y el aumento significativo de la masa muscular ($p=0,004$). Este cambio consolidó el somatotipo de la muestra en la categoría de Mesomorfo Balanceado, el cual es el patrón morfológico ideal para el rendimiento en el fútbol profesional.

Por otro lado, la Creatinfosfoquinasa (CPK) y el daño muscular, se concluye que las cargas de entrenamiento aplicadas a lo largo del periodo competitivo no generaron un nivel de microtraumatismo muscular lesivo en la muestra, ya que los niveles séricos de Creatinfosfoquinasa (CPK) no reportaron diferencias estadísticamente significativas entre el inicio y el final de la medición ($p=0,203$). Este hallazgo sugiere que el programa de entrenamiento, sumado a los protocolos de recuperación implementados, fue efectivo para mantener la integridad muscular y evitar el sobreentrenamiento agudo.

En relación al Lactato Deshidrogenasa (LDH), se concluye que la carga acumulada del periodo competitivo indujo un estrés metabólico y un daño celular/muscular prolongado y significativo, evidenciado cambios estadísticamente significativos en los niveles de Lactato Deshidrogenasa (LDH) ($p<0,001$). La LDH demostró ser un marcador sensible y objetivo al volumen de la carga y esfuerzo constante, lo cual exige una atención particular en la monitorización de la fatiga crónica.

Es importante que, a partir de los hallazgos de esta investigación, particularmente la disociación entre la respuesta significativa del LDH y la estabilidad del CPK frente a la carga competitiva se desprenda la necesidad de avanzar hacia estudios de mayor complejidad analítica y predictiva.

Para finalizar la correcta asociación integrada de las cargas del entrenamiento físico, las concentraciones séricas de CPK y LDH con la composición corporal reveló un patrón de adaptación positiva y controlada del estrés metabólico. El programa de entrenamiento permitió

Asociación de las cargas de entrenamiento físico y las concentraciones séricas de CPK Y LDH en futbolistas profesionales de segunda división

una adaptación morfológica esperada y en mantener la CPK estable, indicando la ausencia de un daño muscular lesivo. Sin embargo, el aumento significativo de la LDH demuestra que la carga generó un estrés metabólico acumulativo sustancial. Por lo tanto, se confirma la utilidad del monitoreo bioquímico (CPK y LDH) y antropométrico para la individualización de la carga y el manejo de la fatiga en los futbolistas profesionales.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda:

- Aumentar el tamaño de la muestra de estudio e incluir la comparación entre diferentes clubes de fútbol profesional para generalizar los hallazgos.
- Integrar las mediciones de CPK y LDH con variables de carga externa e interna (como la frecuencia cardíaca y la distancia recorrida entre otros) para establecer umbrales específicos de riesgo metabólico en el contexto del fútbol venezolano.
- El control médico debe de ser incluido en la planificación del entrenamiento. Los datos ayudarán al personal médico y técnico, a excluir a jugadores con riesgo de sufrir lesiones musculares, a su vez establecer protocolos de recuperación individual, posterior a cada sesión de entrenamiento.

Referencias

- Brancaccio, P., Limongelli, F. M., & Maffulli, N. (2006). Monitoring of serum enzymes in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 40(2), 96–97. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2005.020719>
- Brancaccio, P., Maffulli, N., & Limongelli, F. M. (2007). Creatine kinase monitoring in sport medicine. *British Medical Bulletin*, 81-82(1), 209–230. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldm014>
- Cabañas, E., & Esparza, F. (2009). *Compendio de cineantropometría*. CTO Editorial. España ISBN 9788492523726
- Calderón Montero, F. J. (2010). Fisiopatología del sobre-entrenamiento. En *IV Congreso Internacional Universitario Sobre Las Ciencias De La Salud Y El Deporte. Ponencias, Compilaciones y Poster*.
- Carter, J. E. L. (Ed.). (1982). Physical structure of Olympic athletes Part I: The Montreal Olympic Games Anthropological Project. S. Karger AG.
- Castagna, C., Manzi, V., Impellizzeri, F. M., Weston, M., & Barbero, J. (2010). Relationship between endurance field tests and match performance in young soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(12), 2988–2993.
- Castro, L. E., Cardona Rueda, S. E., Contreras Cuesta, M. Á., Delgado Riaño, N. A., Molina Murcia, P. S., Galves Pardo, Á. Y., Argüello Gutierrez, Y. P., & Melo Buitrago, P. J.

-
- (2021). Perfil dermatoglífico y somatotipo en atletas universitarios. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e167. <https://doi.org/10.24215/23142561e167>
- Ceballos-Gurrola, O., Bernal-Reyes, F., Jardón-Rosas, M., Enríquez-Reyna, M. C., Durazo-Quiroz, J., & Ramírez-Siqueiros, M. G. (2021). Composición corporal y rendimiento físico de jugadores de fútbol soccer universitario por posición de juego. *Retos*, 39, 52–57. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.75075>
- Corvos, C. (2015). Estimación antropométrica de la composición y forma corporal de indígenas Pemones practicantes de fútbol. *Atrio. Plataforma de Realidades Literarias en el Deporte*, 2(2), 12–17.
- Djaoui, L., Haddad, M., Chamari, K., & Dellal, A. (2017). Monitoring training load and fatigue in soccer players with physiological markers. *Physiology & Behavior*, 181, 86–94.
- Drayton, A. M., Hamad, M. J., & Spyrou, K. (2025). The time course of postmatch physical impairments in professional soccer: A systematic review. *Journal of Strength and Conditioning Research*. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000005252>
- Ferrán, A. (1994). *Medicina del deporte*. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universitat de Barcelona.
- Finsterer, J. (2012). Biomarkers of peripheral muscle fatigue during exercise. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 13(1), 218.
- García, Á. (2021). Biomarcadores musculares y carga externa en un equipo profesional de fútbol [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/items/4d11aac5-6350-40b8-9e67-3a1782e5be61>
- Hernández, S., Jorquera, C., & Almagià, A. (2021). Composición corporal y proporcionalidad en futbolistas chilenos. Diferencias entre categorías juveniles y campeones profesionales. *International Journal of Morphology*, 39(1), 252–259.
- Hernández, V., López, R., Cruz, R., & Avalos, R. (2016). Composición corporal en futbolistas juveniles profesionales, perfil antropométrico por posición en terreno de juego. *Revista De Ciencias De La Salud*, 3(9), 6–13.
- Hollmann, W. (1990). *Libro olímpico de la medicina deportiva*. Doyma.
- Kammerer, M., Ceballos, F., Mayor, R., Hoyos, G., & Gómez, S. (2021). Evaluación de la exactitud de distintas fórmulas de predicción de la composición corporal, comparadas con la absorciometría de energía dual de rayos X, en futbolistas de equipos profesionales colombianos. *Nutrición Hospitalaria*, 38(2), 290–297. <https://doi.org/10.3305/nh.2021.38.2.12644>
- Khaitin, V., Bezuglov, E., Lazarev, A., Matveev, S., Ivanova, O., Maffulli, N., & Achkasov, E. (2021). Markers of muscle damage and strength performance in professional football
-

- (soccer) players during the competitive period. *Annals of Translational Medicine*, 9(2), 113.
- López Chicharro, J. (2019). *Fisiología del ejercicio: Exercise Physiology & Training*. Exercise Physiology & Training.
- Mougios, V. (2007). Reference intervals for serum creatine kinase in athletes. *British Journal of Sports Medicine*, 41(10), 674–678.
- Moya, H., Molina, A., Berral, A. J., Rojano, D., & Berral-de-la-Rosa, F. J. (2022). Migración del somatotipo en jugadores de fútbol profesional en las últimas décadas. *International Journal of Morphology*, 40(2), 327–333.
- Nédélec, M., McCall, A., Carling, C., Legall, F., Berthoin, S., & Dupont, G. (2012). Recovery in soccer: Part I - post-match fatigue and time course of recovery. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 42(12), 997–1015.
- Nowakowska, A., Kostrzewa, D., Buryta, R., & Nowak, R. (2019). Blood biomarkers of recovery efficiency in soccer players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3279.
- Palacios, G., Pedrero, R., Palacios, N., Maroto, B., & Aznar, S. (2015). Biomarkers of physical activity and exercise. *Nutrición Hospitalaria*, 31(Suppl 3), 237–244.
- Pedlar, C., Newell, J., & Lewis, N. (2020). Blood biomarker analysis for the high-performance athlete. *Sports Science Exchange*, 29(204), 1–5.
- Radzimiński, Ł., Szwarc, A., Padrón-Cabo, A., & Jastrzębski, Z. (2020). Correlations between body composition, aerobic capacity, speed and distance covered among professional soccer players during official matches. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 60(2), 257–262.
- Rivas, O. (2007). La creatinquinasa y urea sérica pre y pos competición, como indicadores del daño muscular y el gasto proteico respectivamente, en un grupo de jugadores de fútbol de la primera división de Costa Rica [Tesis de maestría]. Universidad Nacional, Sistema de Estudios de Posgrado, Facultad Ciencias de la Salud, Maestría en Salud Integral y Movimiento Humano.
- Rivera, A., Sánchez, J., Reinoso, V., Fritzler, W., Martínez, K. & Vargas, G. (2021). Niveles plasmáticos de creatinfosfoquinasa y deshidrogenasa láctica en jugadores profesionales de fútbol. *Revista Mexicana de Patología Clínica y Medicina de Laboratorio*, 68(1), 4–10.
- Ross, W. D., & Marfell-Jones, M. J. (1983). Kinanthropometry, terminology and landmarks. En J. E. L. Carter (Ed.), *Kinanthropometry and exercise physiology in sports* (pp. 7–23). Human Kinetics.
- Sillero, M. (2005). *Teoría de kineantropometría*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), Universidad Politécnica de Madrid.
- Viru, A., & Viru, M. (2001). *Análisis y control del rendimiento deportivo*. Paidotribo.

Los autores

M C. MSc. Ernesto José Granda

Licenciatura en educación Física, recreación y entrenamiento deportivo (UNEFM- Venezuela).
Médico Cirujano (UNEFM- Venezuela). Magister en Fisiología del Ejercicio (UPEL – IPC
Venezuela). Cursante de la especialidad en medicina física y rehabilitación (UCV - Venezuela).

Prof. Dr. Pedro Felipe, Gamardo Hernández

Prof. de Educación Física Instituto Pedagógico de Caracas. Master en metodología del
entrenamiento para la alta competencia (ISCF Manuel Fajardo. CUBA). Doctor en
Ciencias de la Actividad Física, mención; Fisiología (Universidad de León- España).
Magister en fisiología del ejercicio (UPEL- IPC). Analista de datos (UCV). Profesor en
Educación Física Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (186) año 2026, pp. 29-44
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN REPÚBLICA DOMINICANA: RETOS INTERCULTURALES Y COMPETENCIAS GLOBALES PARA UNA CIUDADANÍA INCLUSIVA

QUALITY PHYSICAL EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC: INTERCULTURAL CHALLENGES AND GLOBAL COMPETENCIES FOR INCLUSIVE CITIZENSHIP

Prof. Dr. Miguel Israel, Bennasar García

miguelbennasar7884@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

Recibido: 26-12-2024

Aceptado: 02-03-2025

Resumen

La Educación Física de Calidad (EFC) en la República Dominicana enfrenta el reto de adaptarse a un contexto diverso y multicultural, trascendiendo la instrucción motriz tradicional para promover inclusión, equidad y competencias globales. El objetivo de la investigación fue analizar los desafíos y oportunidades de la EFC desde un enfoque intercultural, considerando la calidad docente, la inclusión y accesibilidad, las normas culturales y el respaldo gubernamental. Se empleó un enfoque cualitativo con análisis documental crítico de fuentes nacionales e internacionales (2015–2025), incluyendo normativas, planes estratégicos, informes técnicos y estudios académicos. La estrategia de análisis combinó lectura temática, triangulación conceptual y matrices de codificación para identificar patrones, tensiones y oportunidades en la implementación de la EFC. Los resultados evidencian que la formación continua del profesorado mejora competencias pedagógicas y el bienestar integral de los estudiantes. La inclusión y accesibilidad dependen de recursos adecuados, infraestructura adaptada y actitudes docentes favorables. La consideración de normas sociales y culturales fortalece competencias globales y valores democráticos. El respaldo gubernamental, mediante políticas coherentes y seguimiento, asegura la sostenibilidad y equidad de las prácticas pedagógicas. Como conclusiones, la EFC requiere un enfoque integral que articule calidad docente, inclusión, cultura y políticas públicas, consolidándose como un motor de bienestar, desarrollo integral y ciudadanía comprometida en contextos diversos.

Palabras clave: competencias globales; educación física de calidad; formación docente; inclusión educativa.

Abstract

Quality Physical Education (QPE) in the Dominican Republic faces the challenge of adapting to a diverse and multicultural context, transcending traditional motor instruction to promote inclusion, equity, and global competencies. The objective of the research was to analyze the challenges and opportunities of QPE from an intercultural perspective, considering teaching quality, inclusion and accessibility, cultural norms, and government support. A qualitative approach was used with critical documentary analysis of national and international sources (2015–2025), including regulations, strategic plans, technical reports, and academic studies. The analysis strategy combined thematic reading, conceptual triangulation, and coding matrices to identify patterns, tensions, and opportunities in the implementation of CPD. The results show that continuous teacher training improves pedagogical competencies and the overall well-being of students. Inclusion and accessibility depend on adequate resources, adapted infrastructure, and favorable teaching attitudes. Consideration of social and cultural norms strengthens global competencies and democratic values. Government support, through coherent policies and monitoring, ensures the sustainability and equity of pedagogical practices. In conclusion, EFC requires a comprehensive approach that combines teaching quality, inclusion, culture, and public policies, establishing itself as a driver of well-being, comprehensive development, and committed citizenship in diverse contexts.

Keywords: global competencies; quality physical education; teacher training; educational inclusion.

Introducción

La Educación Física de Calidad (EFC) en la República Dominicana enfrenta el desafío de adaptarse a una sociedad cada vez más diversa, en el que convergen realidades culturales, sociales y lingüísticas que exigen nuevas formas de enseñar y aprender. En este sentido, debe trascender la instrucción motriz tradicional para convertirse en un espacio que promueva el respeto a la diversidad, la participación equitativa y el desarrollo de competencias globales necesarias para convivir en un mundo interconectado, lo cual implica reimaginar las prácticas pedagógicas, fortalecer el rol del profesorado y garantizar entornos inclusivos que favorezcan el aprendizaje significativo, la convivencia democrática y la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social.

La EFC en la República Dominicana enfrenta el desafío de consolidarse como un espacio formativo que favorezca el desarrollo integral del estudiantado en un contexto cada vez más diverso, globalizado e intercultural. Aunque el marco legal, como la Constitución (2015), la Ley General de Deportes No. 356-05 y las normativas del Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2023-2024), reconoce la actividad física y la recreación como derechos fundamentales, persisten desigualdades estructurales y culturales que limitan la equidad y la accesibilidad.

En este escenario, políticas como el Plan Nacional Intersectorial de Actividad Física (PIAF) 2023-2030 y las recomendaciones de UNESCO (2015, 2021) proponen una visión de la Educación Física orientada a las competencias globales, la inclusión, la diversidad cultural y la ciudadanía activa. Sin embargo, su implementación depende de la coherencia con las prácticas docentes, la formación profesional, la cultura institucional y el acceso equitativo a recursos y oportunidades de aprendizaje.

A partir de esta realidad, esta investigación analiza cuatro ejes esenciales que permiten un análisis multidimensional de la Educación Física con enfoque intercultural y competencias globales. El primer eje, la Calidad Docente, evalúa la formación, las competencias y el desempeño de los profesionales del área. Se busca determinar si el profesorado posee las herramientas pedagógicas y la sensibilidad necesarias para implementar currículos que integren la diversidad cultural, utilicen metodologías inclusivas y evalúen el desarrollo motor de manera equitativa. La calidad del cuerpo docente es, por tanto, el motor fundamental para transformar la práctica educativa y asegurar su pertinencia cultural.

El segundo eje, Inclusión y Accesibilidad aborda la garantía de que todo el estudiantado, sin importar su origen cultural, condición física, género o nivel socioeconómico, pueda acceder y participar plenamente en la Educación Física, lo cual implica analizar la disponibilidad de infraestructuras y recursos que sean accesibles y seguros, así como la eliminación de barreras actitudinales y pedagógicas que puedan conducir a la exclusión. El foco aquí es asegurar la equidad educativa, entendiendo la inclusión como participación activa y fomento del sentido de pertenencia en el entorno escolar.

El tercer eje, Normas Sociales y Cultura, se centra en el contexto cultural amplio y las percepciones que moldean la valoración y práctica de la Educación Física en el país. Este análisis estudia las tradiciones, valores y estereotipos asociados al movimiento y al deporte, como pueden ser los roles de género o la valoración de ciertas disciplinas, así como la influencia de la cultura escolar y comunitaria en la aceptación de enfoques interculturales. En este sentido, comprender estas normas sociales y culturales es vital para identificar las posibles resistencias y diseñar estrategias de intervención que sean sensibles y efectivas para el cambio. Y, el cuarto eje, Aportes Gubernamentales analiza el papel activo del Estado a través de sus políticas, marcos normativos y la asignación de recursos destinados al área. Se evalúa la existencia y la efectividad de políticas educativas que promuevan explícitamente la interculturalidad y las competencias globales en Educación Física, además de la inversión presupuestaria en la formación docente, la infraestructura y la dotación de materiales inclusivos. Este análisis macro es fundamental para determinar el nivel de compromiso institucional y señalar las palancas necesarias para impulsar el desarrollo del área a escala nacional. La relevancia del estudio radica en aportar una visión integral que articule la diversidad cultural, la equidad educativa y la ciudadanía global en la formación motor del estudiantado dominicano.

El objetivo es analizar los desafíos y oportunidades de la Educación Física de Calidad en la República Dominicana desde un enfoque intercultural y orientado a las competencias globales, identificando como los factores relacionados con la calidad docente, la inclusión y accesibilidad, las normas sociales y culturales, y los aportes gubernamentales influyen en la construcción de una ciudadanía inclusiva y en el desarrollo integral del estudiantado.

Referentes Teóricos

La Formación Docente como Eje de la Educación Física de Calidad (EFC)

La Educación Física de Calidad (EFC) se fundamenta en la capacidad del profesorado para transformar la actividad motriz en un proceso de aprendizaje intercultural, lo cual requiere una formación docente entendida como un sistema continuo que inicia en la educación superior y se mantiene durante el ejercicio profesional. Aguilar-Valdés et al. (2024) sostienen que la consolidación de la EFC en América Latina depende del soporte que reciben los formadores de maestros. Estos investigadores indican que el fortalecimiento de las competencias en los niveles de instrucción superior impacta en la ejecución de programas que respetan la diversidad social en las escuelas. Bajo esta línea del discurso, Bennasar-García (2025) señala que el desarrollo profesional permanente es el requisito para que la EFC fomente sociedades activas. Su postura señala que la actualización constante permite que la disciplina supere el enfoque recreativo y se convierta en un modelo de equidad.

En República Dominicana, los indicadores de la EFC demandan que la formación docente integre competencias globales con carácter obligatorio. Si los currículos universitarios omiten la realidad multicultural, la materia pierde su esencia y queda reducida a una rutina mecánica. Se materializa cuando el profesional del área actúa como un mediador capaz de gestionar las diferencias dentro del alumnado. El vínculo entre los autores demuestra que los estándares de la EFC se cumplen al unir la destreza técnica con la responsabilidad social, transformando el patio escolar en un escenario de justicia educativa.

Barreras Estructurales y Actitudinales en la Equidad Social

La inclusión educativa enfrenta resistencias que van más allá de la falta de materiales. Se trata de un fenómeno donde las percepciones de los actores escolares determinan el éxito de las políticas de equidad y participación. Al respecto, Solís y Borja (2021) explican que la intención de las leyes es insuficiente si las actitudes del profesorado hacia la discapacidad son negativas. Estos investigadores sugieren que los valores de respeto y diversidad deben estar internalizados para que exista una participación real del estudiante. De igual manera, Saiz-González et al. (2025) identifican que los docentes perciben obstáculos que limitan la aplicación de normativas

inclusivas. Su estudio resalta que se necesitan estrategias pedagógicas que perduren en el tiempo y una adaptación real de los recursos para que la equidad sea un hecho cotidiano y no un concepto administrativo.

El desafío dominicano consiste en transitar desde un cumplimiento legal hacia una transformación de la cultura escolar. Las competencias globales mencionadas en esta investigación demandan entornos donde no exista segregación por capacidades. La relación entre la mentalidad del docente y las condiciones del entorno escolar permite entender que la Educación Física de Calidad es un derecho que se garantiza mediante la eliminación de prejuicios. El análisis de estos referentes sugiere que la disciplina debe actuar como un laboratorio de convivencia donde la diversidad sea el eje del aprendizaje ciudadano.

Políticas Públicas y Sostenibilidad Institucional en el Desarrollo Deportivo

El progreso de la EFC requiere un soporte administrativo que trascienda la gestión individual del maestro. La coordinación entre los organismos gubernamentales y los centros educativos constituye la base para que los programas de salud y deporte escolar tengan permanencia. Marín-Suelves y Ramón-Llin (2021) explican que la producción académica sobre inclusión refleja la influencia directa de las estrategias estatales. Sus hallazgos demuestran que la consolidación de la disciplina depende de la inversión estratégica y del seguimiento constante de las normativas por parte del Estado. Por su parte, Castillo-Retamal et al. (2024) analizan como las limitaciones en la capacitación y la falta de recursos estructurales dificultan que las clases de Educación Física aporten al desarrollo social de alumnos con necesidades especiales. Los autores coinciden en que la voluntad pedagógica es insuficiente si no existe un respaldo institucional que garantice condiciones mínimas de operatividad.

Para la República Dominicana, la sostenibilidad de la EFC demanda una sincronía entre el Ministerio de Educación y la realidad de las instituciones educativas en todos sus niveles. El desarrollo de competencias globales y una ciudadanía inclusiva se ve obstaculizado cuando las políticas públicas se quedan en el papel sin asignar presupuestos específicos para la adaptación curricular. El análisis de los autores revela que el fortalecimiento gubernamental es el motor que permite reducir las brechas de desigualdad. Una EFC en el país solo es posible si el apoyo del Estado se traduce en recursos tangibles que permitan al docente ejecutar una pedagogía transformadora y abierta al mundo.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en un modelo de revisión sistemática y análisis documental, orientado a analizar la integración de la EFC bajo un enfoque intercultural en el contexto dominicano. Para asegurar el rigor científico, el proceso se estructuró a partir de un diseño cualitativo de carácter interpretativo, el cual permite explorar las convergencias entre el marco normativo nacional y las tendencias globales vigentes. Y, se detallan

el enfoque de estudio, las estrategias de análisis, las técnicas de recolección de información y los instrumentos de codificación que dan soporte a la construcción de los hallazgos.

El Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante un análisis documental crítico de fuentes nacionales e internacionales publicadas entre 2015 y 2025. Se revisaron normativas, planes estratégicos, informes técnicos y estudios científicos, incluyendo documentos del MINERD (2023-2024), Instituto Nacional de Educación Física [INEFI] (2023), OMS (2024), UNESCO (2015, 2021) y autores clave como Donaire et al. (2022); quienes aportan fundamentos sobre educación intercultural, formación docente y enfoques inclusivos en Educación Física.

El enfoque permitió comprender como las políticas, teorías y recomendaciones internacionales dialogan con las realidades locales, revelando tensiones entre el marco normativo y las prácticas cotidianas de la Educación Física en la República Dominicana. De igual manera, posibilitó identificar vacíos en la literatura nacional sobre EFC con perspectiva intercultural, lo que justificó la necesidad de integrar fuentes externas para enriquecer el análisis contextual. La perspectiva cualitativa favoreció una mirada interpretativa con mayor claridad, orientada a reconocer patrones, contradicciones y oportunidades para fortalecer la EFC desde una visión de ciudadanía inclusiva y competencias globales.

Estrategia de análisis

Se aplicó una lectura temática e interpretativa de los documentos, identificando conceptos y enfoques relacionados con la EFC y su conexión con la educación intercultural, la equidad y las competencias globales. Las categorías se organizaron en torno a cuatro ejes estratégicos: calidad docente, inclusión y accesibilidad, normas sociales y cultura, y aportes gubernamentales.

La estrategia analítica incorporó un proceso de triangulación conceptual entre fuentes normativas, investigaciones científicas y documentos institucionales, lo cual permitió contrastar discursos oficiales con evidencias académicas y experiencias internacionales. Este procedimiento fortaleció la validez interpretativa del estudio, al ofrecer una visión más amplia sobre como se articula la educación intercultural con las prácticas educativas en el área de Educación Física. Y, el enfoque temático facilitó la identificación de tensiones y sinergias entre los ejes estudiados, aportando una comprensión sistémica de los desafíos actuales.

Técnicas utilizadas

Se emplearon matrices comparativas para interpretar patrones y divergencias entre las fuentes, además de síntesis narrativas que permitieron vincular los hallazgos con el contexto dominicano, garantizando la coherencia analítica y la validez interpretativa. Estas técnicas hicieron posible identificar convergencias entre las recomendaciones internacionales y las políticas

nacionales, así como revelar brechas persistentes en la implementación de la EFC, especialmente en materia de equidad, participación y diversidad cultural. Las síntesis narrativas contribuyeron a elaborar un relato interpretativo sólido que integra los datos documentales con el análisis crítico, permitiendo una comprensión más profunda de cómo se configura el campo de la Educación Física dentro de un marco intercultural y global.

Instrumento de codificación

La información documental se organizó rigurosamente mediante la construcción de una matriz de codificación estructurada, herramienta fundamental para el análisis cualitativo, la cual reflejó la categorización del corpus de estudio en componentes esenciales que permiten la trazabilidad de los datos. Se establecieron las dimensiones temáticas, que corresponden directamente a los cuatro ejes de investigación definidos en el estudio: Calidad Docente, Inclusión y Accesibilidad, Normas Sociales y Cultura, y Aportes Gubernamentales. Dentro de cada dimensión, se identificaron los códigos interpretativos, que son las subcategorías temáticas específicas emergentes del contenido de las fuentes analizadas. Y, se registró la evidencia textual, que consiste en la cita o el fragmento clave extraído de la fuente, y la interpretación analítica, que es la síntesis o significado que esa evidencia aporta al entendimiento de la EFC con enfoque intercultural.

Este proceso de organización sistemática es clave para garantizar el rigor científico de la investigación. Siguiendo la metodología propuesta por Vives y Hamui (2021), la matriz facilitó la transformación de unidades de significado bruto en categorías analíticas coherentes, lo que permitió un análisis riguroso y comparativo. De esta manera, la matriz de codificación actuó como un puente entre la lectura detallada de la literatura y la comprensión holística de los factores, vinculando elementos legales, pedagógicos y socioculturales que influyen directamente en la implementación de la EFC. La estructura completa de este instrumento y el mapeo de los resultados están detallados para su referencia en la Tabla 1.

La matriz de codificación funcionó como un recurso clave para organizar el corpus documental y asegurar la trazabilidad del análisis, permitiendo revisar de manera sistemática como cada fuente aportaba a la comprensión de la EFC desde una mirada intercultural. Este instrumento facilitó de igual manera, la identificación de relaciones entre categorías, como las correspondencias entre formación docente y equidad educativa, o entre políticas públicas y participación comunitaria.

Resultados

Los hallazgos derivados del análisis documental se estructuran a partir de la matriz de codificación (Tabla 1), la cual permitió sistematizar las evidencias en cuatro dimensiones críticas: calidad docente, inclusión, normas sociales y aportes gubernamentales. A continuación, se presentan los resultados que exponen la relación entre la normativa vigente y los desafíos prácticos de la Educación Física de Calidad desde una perspectiva intercultural.

Tabla 1

Instrumento de codificación: análisis de dimensiones clave para la Educación Física de Calidad con enfoque intercultural y competencias globales (2020–2025)

Autor (es)	Dimensión temática	Código temático interpretativo	Evidencia textual (Cita)	Interpretación analítica
Aguilar-Valdés, Almonacid-Fierro, Sepúlveda-Vallejos y Oviedo-Silva (2024)	Calidad Docente	Formadores de profesores / desarrollo profesional	Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023	El estudio revela como los formadores de docentes de Educación Física en América Latina requieren un apoyo estructurado y continuo, lo que sugiere que fortalecer la formación de los formadores tiene un efecto dominó sobre la calidad docente y la implementación de prácticas interculturales.
Solís y Borja (2021)	Inclusión y Accesibilidad	Actitudes hacia la discapacidad	Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad	Muestra como los docentes de Educación Física perciben la inclusión de estudiantes con discapacidad. Si bien intención normativa existe, las actitudes importan mucho para la participación real. Para una ciudadanía inclusiva, estas actitudes deben vincularse con valores de respeto, equidad y diversidad.
Torres Paz, Granados, Torres Lozada, Bustamante y Arroyo (2023)	Inclusión y Accesibilidad	Percepción docente y barreras	Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú	Aunque este estudio es sobre Perú, puede servir como paralelo relevante para República Dominicana: identifica barreras organizativas, formativas y culturales para la inclusión. Sugiere que para hacer efectiva la inclusión en Educación Física se necesitan estrategias sostenibles de capacitación y apoyo institucional.

Tabla 1 (cont.)

Saiz-González, de la Fuente-González, Sierra-Díaz, y Uría-Valle (2025)	Normas Sociales y Cultura	Inclusión educativa, barreras estructurales en Educación Física	Inclusive Education and Physical Education in Spain: A Qualitative Analysis of Teachers' Perspectives	El estudio evidencia que, aunque existen normativas que promueven la inclusión educativa, los docentes perciben barreras estructurales y culturales que limitan la participación efectiva de todos los estudiantes en Educación Física. La investigación resalta la necesidad de estrategias pedagógicas sostenibles, formación docente continua y adaptación de recursos para asegurar que la inclusión no sea solo normativa, sino aplicada de manera real y equitativa. Esto refuerza la importancia de considerar la cultura escolar y social al implementar programas inclusivos, mostrando cómo la práctica educativa puede transformar la percepción y participación de los estudiantes en entornos diversos.
Marín-Suelvesm, y Ramón-Llin (2021)	Aspectos Gubernamentales	Producción académica, políticas de Educación Física	Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study	El análisis bibliométrico demuestra que la producción académica en Educación Física refleja la influencia de políticas públicas y estrategias gubernamentales en la inclusión y desarrollo de la disciplina. La consolidación de programas de EFC requiere coordinación institucional, inversión estratégica y seguimiento constante de las políticas implementadas, lo cual indica que la sostenibilidad y efectividad de la Educación Física no dependen únicamente de la voluntad de los docentes, sino de un respaldo gubernamental sólido que garantice recursos, capacitación y equidad en la aplicación de los programas educativos.

Tabla 1 (cont.)

LLeixa Arribas, Soler Prat y Serra Payeras (2020)	Calidad de la enseñanza	Perspectiva de género en la formación docente	Perspectiva de género en la formación de docentes de Educación Física	Las autoras plantean incorporar reflexión crítica sobre el género en los programas de formación docente para cuestionar normas tradicionales y favorecer una pedagogía más inclusiva en Educación Física.
Bennasar García, (2025)	Calidad docente	Desarrollo profesional docente	Educación Física de calidad para una sociedad activa y saludable	Destaca que la formación continua del profesorado es importante para mejorar sus competencias pedagógicas y asegurar programas de Educación Física con prácticas inclusivas e interculturales.
Castillo-Retamal, Albornoz-Pavez, González-Arellano, Flores-Cáceres, Becerra-Castro, Flores-Ferro, y Cordero-Tapia (2024)	Normas sociales y cultura	Desarrollo social y necesidades educativas especiales	Limitaciones y posibilidades de la clase de Educación Física y Salud para estudiantes con necesidades educativas especiales	El artículo analiza como las clases de Educación Física pueden aportar al desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque reconoce que las limitaciones estructurales y la falta de capacitación del profesorado dificultan una inclusión significativa.

Nota. Elaboración propia

Los estudios revisados en la Tabla 1 sobre Educación Física en América Latina describen un escenario donde la formación de quienes acompañan a los futuros docentes todavía presenta vacíos importantes. Los programas formativos suelen ofrecer orientación parcial o inestable, lo que dificulta que el profesorado en formación comprenda de manera amplia cómo responder a la diversidad cultural que caracteriza a las escuelas de la región. Cuando el acompañamiento carece de continuidad, los procesos formativos pierden fuerza y los estudiantes de los programas de pedagogía reproducen prácticas tradicionales, centradas únicamente en la instrucción de habilidades motrices, formación que limita la capacidad de construir propuestas pedagógicas sensibles a las diferencias culturales, sociales y comunitarias que conviven en el espacio educativo.

En las investigaciones sobre inclusión de estudiantes con discapacidad, aparece un patrón claro: muchas escuelas expresan apertura a la participación de todos, pero las experiencias de los estudiantes reflejan otra realidad. Las actitudes favorables del profesorado no se traducen de manera constante en prácticas que permitan la participación efectiva de quienes requieren apoyos específicos. Persisten dificultades para adaptar actividades, escasez de recursos accesibles y una

preparación insuficiente para trabajar con grupos diversos en términos funcionales. Cuando la clase de Educación Física continúa centrada en modelos rígidos y poco flexibles, los estudiantes con discapacidad quedan al margen, participan menos o realizan tareas que no responden a sus posibilidades reales ni a sus intereses.

Al compararse estudios latinoamericanos con europeos, se observa un fenómeno compartido: las normas educativas promueven la inclusión, pero la vida cotidiana escolar mantiene dinámicas que refuerzan diferencias. Instituciones reproducen prácticas arraigadas que limitan la participación de ciertos grupos, a pesar del discurso oficial. Para transformar este escenario, las investigaciones destacan la necesidad de que las escuelas cuenten con materiales adecuados, tiempo para planificar y procesos permanentes de formación docente que permitan replantear la enseñanza bajo perspectivas más abiertas, creativas y respetuosas de la diversidad humana.

Otra línea es la perspectiva de género en la formación docente en Educación Física. Las prácticas pedagógicas mantienen rasgos que separan roles, establecen expectativas distintas entre estudiantes y reproducen ideas que asocian determinadas capacidades a construcciones tradicionales sobre lo masculino y lo femenino. Durante la formación inicial, muchos futuros docentes aprenden modelos de enseñanza centrados en el rendimiento físico o en la competencia, lo que perpetúa criterios que no representan la pluralidad de cuerpos, expresiones y formas de participar. En las aulas escolares, estas prácticas se traducen en desigualdades en el acceso a materiales, tiempos de juego, participación en actividades grupales y valoración del desempeño.

Para avanzar hacia una Educación Física más equitativa, los procesos de formación necesitan abrir espacios de análisis donde los futuros docentes examinen cómo se distribuyen las oportunidades dentro de la clase, cómo se transmiten mensajes sobre el cuerpo y qué imágenes se refuerzan a través de la enseñanza cotidiana. Estas reflexiones ayudan a comprender que la igualdad no depende únicamente de la presencia de normas que la promuevan, sino de la manera en que cada docente organiza la clase, selecciona actividades, orienta la participación y reconoce las distintas formas de aprender y expresarse.

La revisión de los estudios consultados muestra que la región requiere un modelo de formación docente que responda a los cambios sociales actuales y que integre una mirada amplia sobre las relaciones humanas dentro de la escuela. La Educación Física puede convertirse en un espacio que favorezca el encuentro, el respeto y la comprensión de las diferencias, siempre que los futuros docentes cuenten con procesos educativos sólidos, estables y reflexivos. Cuando la formación permite comprender a profundidad el contexto, las prácticas se transforman y la enseñanza deja de ser una simple transmisión de técnicas para convertirse en un proceso que impulsa el desarrollo personal, social y comunitario de todos los estudiantes.

Discusión

La revisión de los estudios recientes sobre Educación Física permite observar que la formación de quienes acompañan a los futuros docentes es un eje que influye de manera directa en la calidad de las prácticas que se desarrollan en el sistema educativo. El trabajo de Aguilar et

al. (2024) señala que los formadores de docentes en América Latina necesitan un acompañamiento estable y organizado que les permita orientar de manera más sólida la preparación pedagógica del profesorado en formación. Este planteamiento coincide con la idea de que la calidad de la enseñanza no depende exclusivamente del desempeño del docente en el aula, sino también de la preparación de quienes guían los procesos formativos. Cuando este acompañamiento se mantiene con continuidad, los futuros docentes adquieren herramientas que les permiten interpretar con más claridad la diversidad cultural de los entornos escolares y diseñar propuestas de Educación Física más abiertas, sensibles y conectadas con la realidad de sus estudiantes.

Los estudios sobre inclusión de estudiantes con discapacidad muestran un patrón constante: las actitudes del profesorado tienen un peso decisivo en la participación del alumnado. Solís y Borja (2021) destacan que la disposición del docente influye de manera directa en la experiencia de los estudiantes, incluso en contextos donde las normativas ya promueven la inclusión. Los hallazgos confirman que, aunque exista un discurso institucional favorable, las prácticas no siempre reflejan este compromiso. Torres et al. (2023) describen barreras organizativas, culturales y formativas que todavía restringen la participación efectiva del alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física, lo cual se convierte en un referente pertinente para comprender desafíos similares presentes en República Dominicana. Estas investigaciones coinciden en que la Escuela opera con estructuras que no se modifican únicamente por la presencia de normativas inclusivas y que, mientras no existan procesos estables de formación docente y apoyo institucional, las prácticas seguirán reproduciendo desigualdades.

Los aportes realizados desde contextos europeos permiten ampliar la comprensión de este fenómeno. Saiz et al. (2025) describen como, aun en sistemas educativos con marcos normativos desarrollados, los docentes perciben barreras estructurales y culturales que dificultan la participación de todos los estudiantes. Esta situación evidencia que el desafío no se limita a incorporar políticas inclusivas, sino a transformar la dinámica cotidiana de las escuelas, las formas de organización de la enseñanza y la disponibilidad de recursos que permitan que la inclusión sea una realidad y no una declaración formal. El valor de estos estudios radica en mostrar que la inclusión requiere materiales accesibles, tiempo para planificar y una formación continua que otorgue a los docentes mayores posibilidades para replantear la clase desde otras perspectivas.

El análisis de la producción académica permite reconocer que la Educación Física está vinculada al marco institucional y a las políticas públicas. Marín y Ramón (2021) destacan que la investigación en esta área refleja el impacto de las estrategias gubernamentales en la consolidación de programas educativos. El fortalecimiento de la EFC no depende únicamente del compromiso docente, sino del respaldo político y de la inversión destinada a garantizar recursos, capacitación y seguimiento. Estas observaciones reafirman que las políticas educativas necesitan un soporte

coherente con las necesidades reales de las escuelas para asegurar continuidad y equidad en su implementación.

Otra línea revisada se refiere a la perspectiva de género en la formación docente. Lleixà et al. (2020) muestran que la formación en Educación Física mantiene prácticas que reproducen estereotipos sobre el cuerpo y el desempeño, lo que termina influyendo en la participación de los estudiantes según concepciones tradicionales. Incluir espacios de reflexión sobre el género permite a los futuros docentes cuestionar ideas arraigadas, ampliar su visión sobre el cuerpo y la actividad física, y promover una participación más equitativa en sus clases. La ausencia de esta reflexión mantiene estructuras que distribuyen oportunidades de forma desigual y limita la posibilidad de construir una Educación Física más abierta.

Los estudios centrados en necesidades educativas específicas ofrecen otra perspectiva relevante. Castillo-Retamal et al. (2024) muestra que la clase de Educación Física contribuye al desarrollo social de los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero advierte que la falta de capacitación docente y las limitaciones estructurales reducen el potencial formativo. Esta observación complementa lo planteado por otros autores al demostrar que la inclusión no depende únicamente de la actitud del docente, sino también del acceso a recursos, adaptación de actividades y condiciones institucionales que favorezcan la participación.

Los análisis sobre calidad docente aportan matices adicionales. Bennasar (2025) destaca la importancia de la formación continua para que los docentes desarrollen competencias que les permitan responder a contextos diversos. Sus aportes refuerzan la idea de que la EFC requiere procesos de actualización permanente que permitan comprender los cambios sociales, culturales y educativos que atraviesan las escuelas.

Los estudios revisados muestran que la Educación Física enfrenta desafíos que no se resuelven mediante una única intervención. La formación de quienes guían a los futuros docentes, la actitud y preparación del profesorado ante la discapacidad, la presencia de barreras culturales y organizativas, la influencia del género en la enseñanza, las políticas públicas que sostienen los programas educativos y las condiciones institucionales de las escuelas forman un entramado que determina la calidad de las prácticas, para avanzar hacia una Educación Física más inclusiva y coherente con las realidades sociales contemporáneas, se requiere una visión amplia que integre estos elementos y dé lugar a transformaciones que permitan una participación equitativa y significativa de todos los estudiantes.

Conclusiones

La EFC en la República Dominicana se configura como un componente estratégico para el desarrollo integral del estudiantado, siempre que se promueva una formación docente continua, actualizada y orientada a la inclusión. La evidencia demuestra que los docentes capacitados mejoran sus competencias pedagógicas y potencian el bienestar cognitivo, social y físico de los estudiantes, consolidando aprendizajes significativos y promoviendo la participación equitativa en las actividades motrices.

La inclusión y accesibilidad se identifican como elementos clave para garantizar una Educación Física que responda a la diversidad del estudiantado. Las barreras estructurales, las limitaciones de infraestructura y las actitudes docentes condicionan la participación de estudiantes con discapacidad o de contextos vulnerables. Para superar estas limitaciones, es necesario implementar estrategias pedagógicas sostenibles, recursos adaptados y programas de apoyo institucional que fomenten la equidad y la ciudadanía inclusiva.

La integración de normas sociales y culturales en la Educación Física fortalece la construcción de competencias globales y valores democráticos. Considerar la diversidad cultural dentro del aula permite que los estudiantes desarrollen respeto hacia otras identidades, empatía, cooperación y un sentido de pertenencia comunitaria, transformando la actividad física en un espacio para la educación ética y ciudadana. Enfoque intercultural que es esencial para formar estudiantes conscientes de su rol dentro de sociedades pluralistas y globalizadas.

El respaldo gubernamental y la coherencia de las políticas públicas son determinantes para la sostenibilidad de la EFC. La planificación estratégica, la inversión en infraestructura, la elaboración de programas institucionales y regionales y el seguimiento continuo de su implementación aseguran que las acciones impacten de manera efectiva en la equidad, la inclusión y la promoción de hábitos saludables. Sin el compromiso estatal y la coordinación interinstitucional, los esfuerzos pedagógicos pueden quedar fragmentados y limitar su alcance real.

Los hallazgos de la investigación destacan la necesidad de un enfoque integral que articule los cuatro ejes estratégicos: calidad docente, inclusión y accesibilidad, normas sociales y cultura, y aspectos gubernamentales. La interrelación entre estos factores es indispensable para consolidar una EFC que promueva competencias globales, valores éticos y participación activa del estudiantado en la sociedad, transformando las escuelas en espacios inclusivos, justos y culturalmente diversos.

La Educación Física en la República Dominicana debe ser concebida como un motor de bienestar integral y ciudadanía comprometida. La formación docente, la implementación de políticas coherentes, la atención a la diversidad y la integración de la dimensión intercultural permiten que los estudiantes desarrollen habilidades motrices y construyan capacidades socioemocionales, éticas y cívicas, lo que refuerza el papel de la disciplina como un componente esencial de la educación, capaz de formar ciudadanos competentes, inclusivos y preparados para los retos de un mundo globalizado.

Referencias

Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda-Vallejos, S. y Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. *Retos*, 58. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>

Bennasar-García, M. I. (2025). Quality Physical Education for an Active and Healthy Society. *UNIMAR CIENTÍFICA Journal*, 4(2). <https://revista.unimarcientifica.edu.ve/revista/articulo/codigo/57>

Castillo-Retamal, F., Albornoz-Pavez, C., González-Arellano, D., Flores-Cáceres, C., Becerra-Castro, K., Flores-Ferro, E., & Cordero-Tapia, F. (2024). Limitaciones y posibilidades de la clase de Educación Física y Salud en el desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales (Limitations and possibilities of the Physical Education and Health class in the social development of students with special educational needs). *Retos*, 53, 216-223. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101617>

Constitución de la República Dominicana (2015). Votada y Proclamada por la Asamblea Nacional en fecha trece (13) de junio de 2015 Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. [Documento en PDF]. <https://presidencia.gob.do/sites/default/files/statics/transparencia/base-legal/Constitucion-de-la-Republica-Dominicana-2015-actualizada.pdf>

Donaire Gallardo, C. A., Castillo Vega, J. M., y Manso Ayuso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana De Educación*, 90(1), 17–37. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>

Instituto Nacional de Educación Física [INEFI] (2023). Archivos Anuales 2023. [Documento en PDF]. <https://inefi.gob.do/2023/>

LEY 356-05 GENERAL DE DEPORTES Promulgada el 12 de septiembre de 2005. Congreso de la República Dominicana [Documento en PDF]. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B8FF18EC01B9CEE0525790A006E11DA/\\$FILE/Ley_general_del_deporte_dominicano.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B8FF18EC01B9CEE0525790A006E11DA/$FILE/Ley_general_del_deporte_dominicano.pdf)

LLeixa Arribas, M. T., Soler Prat, S., & Serra Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física (Gender perspective in the training of Physical Education teachers). *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>

Marín-Suelves, D., y Ramón-Llin, J. (2021). *Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2023-2024). Informe relevante: Anuario de Indicadores Educativos, Año lectivo 2023-2024. [Documento en PDF]. <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/674/4d7/0c5/6744d70c51248736292987.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (26 de junio de 2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Plan Nacional Intersectorial de Actividad Física (PIAF) 2023-2030 Gobierno de la República dominicana. (2023). [Documento en PDF]. <https://repositorio.msp.gob.do/bitstream/handle/123456789/2331/9789945644456.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Saiz-González, P., de la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Educación inclusiva y educación física en España: un análisis cualitativo de las perspectivas de los docentes. *Ciencias de la Educación*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>
- Solís García, P., y Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., y Arroyo Fernández, Y. F. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú (Teachers in Physical Education linked to disability and inclusion in Peru). *Retos*, 49, 905-913. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98676>
- UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad–Guía para los responsables políticos*. UNESCO. *Guía para los responsables políticos*. [Documento en PDF]. <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Spanish.pdf>
- UNESCO. (2021). *En defensa de políticas de educación física de calidad: Informe de políticas* (Making the case for inclusive quality physical education). UNESCO. ISBN 978-92-3-300162-6. [Documento en PDF]. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210205spa.pdf>
- Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

El autor

Prof. Dr. Miguel Israel, Bennasar García

Profesor en Educación Física, Deporte y Recreación. UPEL, Venezuela. Magíster en Educación, Mención: Enseñanza de la Educación Física. UPEL, Venezuela. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Venezuela. Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Postdoctorado en el Programa: Políticas Públicas y Educación. Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY), Venezuela. Docente de Pregrado y Postgrado de Educación Física, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (RLNNM), República Dominicana. Docente e Investigador de la Universidad Católica del Cibao, República Dominicana



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (187) año 2026, pp. 45-63
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

LO LÚDICO SOCIAL: VÍA HACIA EL ÉXITO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

SOCIAL PLAY: A PATH TO SUCCESS IN LEARNING MATHEMATICS

Lic. MSc. Henry Carlos, Royet Rodríguez

henryroyet@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4967-018X>

Lic. MSc. Augusto César, Gutiérrez

augustogutierrez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4921-2082>

Licda. MSc. Elizabeth, Trujillo Valenzuela

elizabethtrujillo.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1833-4917>

Recibido: 08-01-2025

Aceptado: 12-03-2025

Resumen

El presente artículo tiene como analizar las estrategias lúdico-social en el aprendizaje de las matemáticas en los docentes que laboran en la Educativa Básica Secundaria ubicadas en la ciudad de Cartagena, Departamento de Bolívar, Colombia. El estudio estuvo circunscrita a una investigación de campo de carácter descriptivo y se apoyó en una revisión documental. La población estuvo representada por cinco (5) docentes especialistas en matemáticas que laboran en las Instituciones Educativas del citado Departamento, en este caso, se tomó el cien por ciento (100%) de la población. Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario con cinco alternativas de respuesta. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de la estadística descriptiva mediante la distribución de frecuencias y porcentajes, ya que permitió el análisis y discusión de los resultados, puesto que los datos fueron ordenados por variables y representados a través de gráficos. Después de haber tabulado y analizado los datos obtenidos se pudo concluir que el análisis de las estrategias lúdico-social demuestra que, si bien los docentes especialistas en matemática comprenden el potencial transformador y los beneficios cognitivos de estas herramientas, su aplicación sistemática y generalizada es aún incipiente. La resistencia a abandonar modelos de enseñanza inconsistentes y tradicionales exige un fortalecimiento urgente de las competencias profesionales docentes.

Palabras clave: aprendizaje de las matemáticas, lúdica, estrategias lúdico-sociales.

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero - julio

Abstract

This article analyzes the playful-social strategies in the learning of mathematics in teachers who work in the Basic Secondary Education located in the city of Cartagena, Department of Bolívar, Colombia. The study was limited to descriptive field research and was supported by a documentary review. The population was represented by five (5) teachers specializing in mathematics who work in the Educational Institutions of the aforementioned Department, in this case, one hundred percent (100%) of the population was taken. As a data collection technique, the survey was used through the application of a questionnaire with five response alternatives. For the analysis of the data, the technique of descriptive statistics was used through the distribution of frequencies and percentages, since it allowed the analysis and discussion of the results, since the data were ordered by variables and represented through graphs. After tabulating and analyzing the data obtained, it was concluded that the analysis of playful-social strategies shows that, although teachers specializing in mathematics understand the transformative potential and cognitive benefits of these tools, their systematic and generalized application is still incipient. Resistance to abandoning inconsistent and traditional teaching models requires an urgent strengthening of teachers' professional competencies.

Keywords: mathematics learning, play, playful-social strategies.

Introducción

El diseño curricular en todos los niveles educativos debe seguir asegurando el desarrollo integral de los estudiantes, basándose en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors en 1996 y reconocidos por la UNESCO: aprender a saber, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Sin embargo, Sobe (2025) expresa que:

podríamos considerar reorientar los "cuatro pilares" de Delors en torno a los bienes comunes. Replantear cada uno de estos pilares en relación con el desarrollo de capacidades para acciones de creación de bienes comunes y el fortalecimiento del bien común ofrece una brújula y un mapa adecuados para los desafíos colectivos de nuestra coyuntura histórica actual (párr., 4).

Desde luego, a raíz de la pandemia COVID 19 se vio de manifiesto el apoyo mutuo, la cooperación en el intercambio de recursos y la acción colectiva que representaron la principal fuente de esperanza para el futuro y por ende en la educación. Por ello, la actualización de los actores del proceso educativo es vital para hacer frente a las transformaciones educativas de tal forma que se cumplan los procesos educativos.

Para cumplir con el análisis precedente, es necesario la financiación de la enseñanza debe convertirse en una prioridad de las inversiones nacionales. Además, son esenciales las medidas como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el aumento de la cantidad de docentes, la mejora de las infraestructuras escolares básicas y la adopción de la transformación digital (Naciones Unidas, 2023).

Así mismo, la UNESCO (2025) plantea “La educación es en sí misma un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad” (párr., 2). Por tal motivo, al hablar de educación se hace referencia a la praxis docente, al arte de pensar en la organización, su dotación y el efectivo funcionamiento de las instituciones, atendiendo a un conjunto de principios de la educación. Tal como lo plantea, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) tiene como finalidad: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 21).

En este contexto de búsqueda de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como lo promueve el ODS 4, el aprendizaje de las matemáticas se posiciona como una pieza clave e irremplazable. Las matemáticas no son solo una disciplina académica, sino una herramienta fundamental para desarrollar el pensamiento lógico-deductivo, la capacidad de resolución de problemas y el razonamiento crítico, habilidades que son esenciales para la plena participación en la sociedad y el progreso personal y profesional en el siglo XXI. Por lo tanto, asegurar metodologías efectivas y relevantes para la enseñanza de las matemáticas es un imperativo que incide directamente en la consecución de una educación verdaderamente emancipadora y de calidad para todos los estudiantes.

Pese a todas estas consideraciones, las matemáticas son una habilidad fundamental en el proceso escolar que desarrolla el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y en este punto, no se refiere solamente a la resolución de problemas matemáticos, sino a la capacidad intrínseca de resolver situaciones reales de la vida, asuntos sociales, comunicativos, y sociales, integrando esta disciplina en contextos colaborativos y culturales. Este enfoque reconoce que las matemáticas no son solo un conjunto de reglas abstractas, sino una herramienta para comprender y transformar el mundo (Camarena, 2013).

Además, las matemáticas deberían ser formativas para el estudiante, lo cual ayudaría a cultivar una estructura cognitiva coherente para el trabajo y la existencia diaria, logrando una mentalidad crítica, analítica e inventiva. Se cree que para fomentar las habilidades de razonamiento (incluido el razonamiento inductivo y lógico) se debe lograr previamente un estándar empírico que permita mejorar la argumentación de una manera sistemática y contemplativa, además de otros principios científicos fundamentales (Camarena, 2014).

En este contexto de búsqueda de calidad y equidad, el aprendizaje de las matemáticas se posiciona como una pieza clave, siendo esencial para desarrollar el pensamiento lógico-deductivo, la resolución de problemas y el razonamiento crítico, habilidades fundamentales para el siglo XXI. No obstante, el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria (6.º a 9.º grado) en Colombia enfrenta desafíos persistentes, siendo crucial fortalecer las competencias profesionales docentes. En este particular, Naciones Unidas (2023) afirman que: “Garantizar que todos los docentes cuenten con las calificaciones mínimas requeridas para su profesión es crucial para lograr una enseñanza de calidad” (p.21).

Bajo la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016), que estructura el currículo mediante los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), la competencia profesional del docente de matemáticas se revela esencialmente en su toma de decisiones, como:

la competencia profesional del docente de matemáticas se muestra precisamente en su manera de navegar en medio de tantas corrientes y vientos cruzados, ante todo en la toma de decisiones previas a la realización de cada actividad, en las que es necesario tomar continuamente en el curso de la misma y en las que se toman después de ella como resultado de la evaluación que el docente hace de sus alumnos y del éxito de la actividad misma (p. 71).

Cierto, el autor señala la capacidad se manifiesta en la manera en que el especialista en matemáticas gestiona las diferentes corrientes que influyen en la enseñanza. Específicamente, implica decisiones críticas previas a la planeación, ajustes continuos durante la realización de la actividad, y las determinaciones posteriores derivadas de la evaluación del éxito pedagógico y del aprendizaje de los alumnos.

La enseñanza de las matemáticas es un proceso complejo que exige al docente planificar y gestionar situaciones de aprendizaje significativas y comprensivas. Estas situaciones, especialmente los problemas contextualizados, están diseñadas para que los estudiantes desarrollen su actividad matemática e interactúen de manera efectiva entre sí, con el profesor y con los materiales didácticos. Es a través de esta interacción dialógica y práctica que se logra reconstruir y validar el conocimiento matemático, tanto a nivel personal como colectivo. Para optimizar estas dinámicas de aula, es fundamental describir y analizar la efectividad de diversas estrategias pedagógicas.

En este contexto, la incorporación de estrategias lúdico-social, como los juegos como el ajedrez, la torre, la reina, el cubo de Rubik y la gamificación, se presenta como un poderoso mediador pedagógico. Estas actividades tienen el potencial de transformar las dinámicas tradicionales, incrementar la motivación y facilitar la comprensión conceptual de los contenidos matemáticos. No obstante, se identifica una brecha significativa entre el potencial teórico de estas estrategias y su aplicación efectiva y sistemática en el aula de Educación Básica Secundaria colombiana. En este contexto, Navas (2025) afirma que:

Las estrategias lúdicas son actividades utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Es una metodología participativa e interactiva basada en el uso de juegos, dinámicas de grupo, teatro y otras herramientas educativas (p.136).

E por ello, que estas estrategias al ser intrínsecamente motivadores y contextuales, podrían reducir la frustración, facilitar la comprensión conceptual y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo. En el entorno escolar, las estrategias lúdicas aliada a lo social se constituye como herramientas excelentes para optimizar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria. Más que un simple método de enseñanza, lo

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

lúdico-social facilita la adquisición y el desarrollo de capacidades intelectuales, motoras y afectivas. Su valor radica en permitir que los estudiantes, desde sus propios contextos, cultiven habilidades y valores que los transformen en sujetos críticos. Esto marca una clara diferencia con el modelo de enseñanza tradicional, donde a veces solo valoraban la memorización y la acumulación de datos, resultando de escasa utilidad práctica para la vida.

En efecto, las matemáticas han sido el obstáculo que hace que al estudiante le sea abrumador en su proceso de formación integral, todo gracias a varias razones, entre las cuales se pueden mencionar la complejidad de los conceptos utilizados, como en el caso del álgebra, la geometría y el cálculo. De igual forma, otras razones como la presión por obtener buenas calificaciones y el miedo al fracaso, los cuales pueden aumentar la ansiedad y disminuir la confianza en las habilidades de los estudiantes. Otro elemento a considerar, son los altos requerimientos de desempeño asociados a las evaluaciones nacionales (Pruebas Saber) e internacionales (PISA) pueden ser un factor determinante en el incremento de la ansiedad estudiantil. El constante enfoque en la calificación exagera el temor al error, lo que, a su vez, deteriora la seguridad que tienen los jóvenes respecto a sus destrezas.

Por otra parte, el enfoque tradicional de enseñanza de algunos docentes puede no ser adecuado para todos los estilos de aprendizaje en las matemáticas. Ya que, algunos estudiantes pueden necesitar métodos más visuales o prácticos para comprender los conceptos matemáticos. Por último, posiblemente la falta de conexión entre la teoría y su aplicación en la vida real también puede hacer que las matemáticas parezcan irrelevantes o difíciles de entender. Por ello, se plantea analizar las estrategias lúdico-sociales en el aprendizaje de las matemáticas en los docentes que laboran en la Educativa Básica Secundaria ubicadas en la ciudad de Cartagena, Departamento de Bolívar, Colombia.

Desarrollo

Lo Lúdico social como Eje de la Motivación y el Aprendizaje Matemático

El enfoque de lo lúdico-social en el aprendizaje de las matemáticas constituye una poderosa herramienta pedagógica que va más allá de la mera instrucción. Su valor reside en su capacidad para transformar la disciplina, conectando el conocimiento abstracto con la realidad cultural y social de los estudiantes. Este enfoque se asocia intrínsecamente con la lúdica, que genera vivencias de placer, alegría y regocijo, lo que incide directamente en un estado de ánimo positivo y fomenta la creatividad. Al centrarse en el disfrute y la interacción, lo lúdico-social asegura que el proceso de aprendizaje sea una experiencia significativa, motivadora y esencial para el desarrollo personal y colectivo.

En ese sentido, lo lúdico-social está asociado primeramente con la lúdica que se vincula de manera intrínseca con vivencias que suscitan sensaciones de placer, alegría y regocijo, incidiendo positivamente en el estado de ánimo y fomentando la creatividad. Al respecto, Jiménez (2000) concibe la lúdica como una condición o predisposición que permite al ser humano relacionarse

con la vida de forma placentera. Se expresa en actividades cotidianas, simbólicas e imaginarias como el juego, el arte o el humor que generan disfrute y goce al interactuar con otros, siendo la gratitud la única recompensa esperada.

Sin duda, esa diversión, alegría, entre otros se encuentran a través de experiencias placenteras que se manifiestan a través de un amplio abanico de actividades y expresiones, abarcando desde juegos, hasta la diversidad de formas en que la lúdica se presenta permite que cada individuo encuentre aquellas actividades que le resulten más gratificantes y estimulantes, contribuyendo así a su bienestar general y a su desarrollo personal. En esencia, la lúdica se erige como un componente fundamental para el disfrute de la vida y el fomento de un espíritu positivo.

En segundo lugar, se tiene Teoría sociocultural de Vygotsky (1978) donde enfatiza la importancia de la interacción social y el aprendizaje acompañado para el desarrollo de habilidades cognitivas. El autor plantea por su parte que el aprendizaje no sea considerado como una actividad intelectual, sino más bien social. Afirma que todos los procesos psicológicos superiores tales como comunicación, lenguaje, razonamiento, etc., se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan, pero esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

De esta manera, la convergencia de lo lúdico y lo social ofrece un marco potente para transformar la enseñanza tradicional de las matemáticas. Si la lúdica como refiere Jiménez (2000) proporciona el placer, la motivación y el disfrute necesarios para superar la ansiedad y la aversión a la materia, el componente social de Vygotsky (1978) ofrece el mecanismo cognitivo para el éxito. En la práctica, las estrategias lúdico-sociales trasladan los conceptos matemáticos de un ambiente abstracto a un contexto de interacción y colaboración, donde el estudiante aprende a través del diálogo, el debate y la resolución conjunta de problemas inherente a los juegos o desafíos grupales.

De este modo, la implementación de lo lúdico-social transforma la construcción del conocimiento matemático en un proceso activo y socialmente mediado. Las interacciones entre estudiantes se convierten en dinámicas cruciales donde se colaboran, comparten ideas y debaten conceptos con sus pares y el docente, permitiendo así internalizar procesos complejos y desarrollar el razonamiento lógico. Este enfoque facilita la aplicación de las matemáticas a situaciones reales sin la presión del fracaso individual, consolidando un aprendizaje que es, simultáneamente, profundo y significativo. Esta interacción busca modificar el comportamiento y ocurre bajo diversas formas:

Cooperación y Construcción Colectiva: la cooperación es esencialmente un trabajo conjunto para lograr objetivos comunes. En matemáticas, la cooperación se alinea con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que postula que el aprendizaje ocurre primero en un contexto social. Trabajar en equipo para resolver problemas matemáticos no solo fomenta el intercambio de perspectivas, sino que también establece un epicentro educativo para el desarrollo del pensamiento lógico y las capacidades requeridas para afrontar los desafíos de la vida. Una robusta educación

matemática, vista desde esta óptica cooperativa, fomenta el crecimiento personal que toda sociedad requiere.

Competencia y Habilidades para la Vida: la competencia, vista como la pugna constructiva por un mismo objetivo, también es una forma de interacción social relevante. Al abordar problemas en un contexto social, los estudiantes desarrollan competencias para enfrentar situaciones reales. Como destaca Mendoza (2019), el aprendizaje matemático debe preparar a los estudiantes para mantener una actitud comprometida ante problemas científicos y tecnológicos a nivel local y global.

Contexto Cultural y Habilidades Sociales: la dimensión social se enriquece con la contextualización cultural. La Etnomatemática, como señala Páez, et al. (2025) hace que el aprendizaje sea más significativo al vincular los conceptos matemáticos con los contextos culturales y la vida cotidiana de los estudiantes. Adicionalmente, León y Sánchez (2023) refieren que el aprendizaje colaborativo en el entorno de la clase de Matemáticas representa uno de los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza y promueve el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo,

Se explica, que lo lúdico social en el aprendizaje en las matemáticas implica el uso de actividades recreativas y especial la gamificación y el uso de juegos en el aula son ejemplos comunes de este enfoque en entornos sociales para facilitar el proceso de aprendizaje. Se enfoca en la interacción, la colaboración y la participación activa de los estudiantes, fomentando el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Este enfoque busca crear un ambiente de aprendizaje divertido y motivador, donde los estudiantes aprenden a través de la experiencia, la exploración y la interacción con sus compañeros. Así que, lo lúdico-social no solo humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, sino que lo convierte en un acto activo y colaborativo. Al facilitar la internalización de conceptos complejos mediante la interacción entre pares y reducir la presión asociada al fracaso individual, este enfoque logra un aprendizaje profundo y duradero.

Estrategias Lúdico social en el aprendizaje de las matemáticas

El proceso de enseñanza y aprendizaje ha experimentado grandes transformaciones en los últimos años. Ya ha quedado atrás aquella época donde el docente se centraba únicamente en el desarrollo educativo mediante técnicas poco claras, con un enfoque estricto y conductista, sin considerar que estaba tratando con estudiantes que tenían ganas de aprender.

Precisamente, este modelo tradicional es el que Ocanto (2008) describe al señalar que las estrategias de enseñanza se basaban en la noción de que el aprendizaje se logra mediante la recepción, memorización y repetición de contenidos. Este enfoque academicista y verbalista operaba bajo un régimen de disciplina estricta, donde el docente era la única autoridad y fuente de conocimiento, mientras que los estudiantes eran vistos como receptores pasivos. El autor es enfático al señalar que las estrategias predominantes en este modelo eran la práctica memorística,

la repetición y las preguntas de respuesta precisa, cuyo único fin era comprobar y consolidar la información adquirida.

En la actualidad, resulta fundamental proporcionar una atención integral que incluya lo biológico, psicológico y social, combinada con estrategias lúdicas y la interacción, la colaboración y el trabajo colaborativo. Esto conlleva, aprendizajes sean significativos para el estudiante, buscando mejorar su conducta y facilitando que pongan en práctica lo aprendido en el futuro, tanto a corto, mediano como a largo plazo. En todo caso, lo lúdico-social como estrategia de enseñanza buscan integrar el juego como elemento lúdico, la interacción entre pares como componente social y las actividades cooperativas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr objetivos de conocimiento específicos. Estas estrategias operan bajo la premisa de que el aprendizaje es más significativo, motivador y duradero cuando se experimenta en un ambiente de disfrute, desafío y colaboración.

Por esto, el enfoque lúdico-social transforma el juego en una estrategia de enseñanza que es, fundamentalmente, un proceso de descubrimiento. Esta metodología acentúa la competencia intelectual, pues alienta a los estudiantes a inventar sus propias reglas y estrategias, estimulando así su atención, su dinámica y su capacidad para gestionar el cambio. Por ello, Mejías (2013) destaca los múltiples beneficios del juego como estrategia pedagógica, los cuales impactan el desarrollo del estudiante desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista psicológico, las actividades lúdicas son fundamentales para el desarrollo de la personalidad, ya que fomentan la espontaneidad, la creatividad y, crucialmente, el control emocional, entrenando a los estudiantes a asumir tanto el éxito como el fracaso con adaptabilidad.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, el juego potencia el éxito al desdramatizar los errores, que son vistos como eslabones necesarios para el aprendizaje. La metodología lúdica facilita la motivación y la implicación del alumno, pues los objetivos se consiguen en un tiempo corto y se logra la repetición necesaria para subsanar fallos, construyendo una mayor confianza en sí mismo. Al respecto, Páez, et al. (2024) manifiestan que el componente lúdico del juego es esencial para captar y mantener la atención de los estudiantes. Sostienen que la diversión inherente a los juegos educativos transforma el aprendizaje en una experiencia que es agradable y deseable.

Los autores citados, coinciden en que la dimensión lúdica inherente a los juegos desempeña un papel fundamental a la hora de captar y, lo que es aún más importante, mantener la atención de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta característica esencial del juego tiene el poder de transformar la tradicional experiencia educativa en una vivencia mucho más agradable, atractiva y, sobre todo, deseable para los alumnos. Al incorporar elementos lúdicos, se logra que el aprendizaje deje de ser percibido como una obligación tediosa y se convierta en una actividad que genera interés, motivación y una participación activa por parte de los estudiantes, facilitando así la asimilación de conocimientos en las matemáticas de una manera más efectiva y placentera.

También, desde la perspectiva de Valles, et al. (2025), tras confirmar la presencia explícita e implícita del pensamiento lógico-matemático en el currículo de educación básica, resaltaron que

los juegos tanto tradicionales como digitales poseen un potencial significativo como herramientas efectivas para mejorar dicho pensamiento en los estudiantes. Se explica, que el juego se erige como una potente técnica dinamizadora para el aprendizaje de las matemáticas. Al requerir que los estudiantes sigan normas, respeten turnos y participen activamente, se consolidan las habilidades sociales y la interacción grupal. Además, el juego y el lenguaje comparten la presencia del ensayo-error y la satisfacción de la comunicación, lo que permite al alumnado utilizar el vocabulario de forma creativa y personal, facilitando la asimilación de estructuras a través de la gratificación mutua.

Materiales y Métodos

Esta sección, describe la metodología adoptada para responder a los objetivos de la investigación. Se ha seleccionado un enfoque Cuantitativo, por su coherencia con el problema y el objetivo planteados. Este marco metodológico asegura la sistematicidad y el rigor científico del estudio.

Paradigma de la Investigación

El paradigma adoptado para este artículo es el cuantitativo, ya que constituye un enfoque sistemático y riguroso para la investigación, centrado en la medición numérica y el análisis estadístico de datos. Su principal objetivo es examinar relaciones entre variables, describir fenómenos con precisión y, en última instancia, generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias. En este contexto, Rodríguez (2007) asegura que: “la selección del paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, que permite partir de un principio y llegar a un fin fijado, fundamentándose en el establecimiento de relaciones, verificación o comprobación de teorías preestablecidas.” (p. 99).

Se explica entonces, que el paradigma se apoya en el principio de la objetividad, buscando demostrar o refutar hipótesis previamente establecidas a través de la recolección de datos estructurados, típicamente mediante encuestas, experimentos o el análisis de bases de datos existentes. De esta manera, el investigador busca objetividad con respecto a la realidad del problema, habiendo tenido en cuenta el uso de herramientas que brindan datos de los resultados sufridos de un problema educativo social, como el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria.

Tipo y Diseño de la Investigación

Siguiendo los propósitos arriba mencionados, se realizó una investigación de carácter descriptiva, el cual Díaz (2009) "Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis" (p.180). A saber, se busca su finalidad en encontrar el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el objeto de conocer su naturaleza. Este tipo de investigación se justifica toda vez que está referida a satisfacer las exigencias del objetivo planteado.

El diseño de la investigación, adoptado fue el estudio de campo, ya que la información proviene directamente del lugar donde los sujetos trabajan y brindan en forma directa la información. La Upel (2025), expresa: "La investigación de campo es el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlo, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia" (p.7).

Por lo tanto, el investigador recopila la información, pero no la modifica las condiciones prevalecientes. Por ello, la naturaleza de la investigación es no experimental. Por qué los datos de interés se recopilan en forma directa de la realidad y se trata de estudios a partir de datos originales o primarios.

Población y Muestra

La población es un subconjunto de un universo, definido por un número específico de variables que lo distinguen del resto. Balestrini (2001), plantea "Estadísticamente hablando, por población se entiende conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes". (p.137). En este sentido la población se caracteriza por estar formada por todos los elementos, acontecimientos, situaciones entre otras, en relación con los cuales se diseña un estudio investigativo para que produzca información.

Por esto, la población objeto de estudio estuvo constituida por diez (10) docentes de la especialidad de matemática que laboran en las instituciones públicas: Institución Educativa (IE) "Antonio Nariño", IE "María Reina", IE "Pedro Romero", Colegio Adventista, IE "Hijos de María", IE "Ciudad de Tunja", IE "Santa María" y IE "Jorge Artel". Todos ubicados en la ciudad de Cartagena, Departamento de Bolívar, Colombia.

En relación a la muestra se tomó toda la población, por lo tanto, no se aplicarán fórmulas estadísticas. En este sentido, Hurtado y Toro (2007) afirman "Cuando la población es finita y no supera los 100, se utilizará la población entera para que la muestra sea más representativa" (p.66).

Los criterios de inclusión fueron: ser profesor de matemáticas en las instituciones públicas mencionadas y el fácil acceso de los investigadores a las IE.

Validez y Confiabilidad

La validez, es realmente significativo cuando se trata de un instrumento de medición. Para efecto del artículo se realizó la validez de contenido, según Ruiz (2002) "se trata de determinar hasta donde los ítemes de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que desea medir" (p. 75).

Por ello, el instrumento fue validado mediante el juicio de 3 expertos, un (1) Especialista en matemáticas, un Especialista en Metodología de la Investigación y un docente de la Educación Básica Secundaria con la finalidad de determinar la validez de contenido. Estos expertos hicieron la revisión del instrumento y formularon las observaciones pertinentes para su corrección y posterior aplicación a la muestra en estudio.

En cuanto, a la confiabilidad del instrumento de recolección de datos, se aplicó una Prueba Piloto a una muestra de cinco (05) sujetos que, si bien comparten características con la población de estudio, no forman parte de ella. Una vez obtenidos estos datos iniciales, se procedió a calcular la consistencia interna del instrumento utilizando el software estadístico SPSS. El procedimiento se realizó aplicando el Coeficiente Alfa de Cronbach (α), el cual es el indicador estadístico más adecuado para estimar la fiabilidad cuando se utiliza una escala de medida con múltiples ítems.

El resultado de la prueba piloto arrojó un resultado de 0,89, obteniéndose una alta confiabilidad. Esto permitió la aplicación de la versión definitiva del instrumento a la muestra objeto de estudio.

Instrumentos de recolección de los datos

Para la recolección de datos se empleó la encuesta, la cual permitió obtener información directa sobre la percepción y práctica de los docentes. El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre la Percepción Docente de las Estrategias Lúdico-Social en la Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Básica Secundaria. Este instrumento fue de selección múltiple y se utilizó una escala tipo Likert de cinco opciones (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca). El cuestionario fue aplicado a la totalidad de la población de estudio.

Análisis de los datos

Una vez recopilada la información de la muestra, se llevó a cabo la sistematización de los datos. A través, del paquete estadístico más adecuado y comúnmente utilizado es el SPSS que permitió generar fácilmente las distribuciones de frecuencias, porcentajes, cuadros y gráficos que necesitas para visualizar los resultados del instrumento.

Procedimiento de la investigación

Para los fines de este estudio, se adoptaron los métodos recomendados para investigaciones cuantitativas según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014). Estos métodos abordan la descripción, así como las etapas o fases necesarias para llevar a cabo el proceso de investigación. De esta manera, se siguió un orden específico en el proceso: se comenzó con una idea que se definió con claridad para establecer objetivos y formular preguntas de investigación, luego se llevó a cabo una revisión de la literatura y se elaboró el marco teórico. Posteriormente, se examinaron los objetivos. Se eligió el diseño de la investigación y se estableció la muestra.

Por último, se llevó a cabo la recolección de los datos utilizando el instrumento de medición, se realizaron análisis estadísticos sobre los datos y se presentaron los resultados. Para analizar los datos, se emplearon métodos estadísticos destinados a procesar y estudiar la información recolectada.

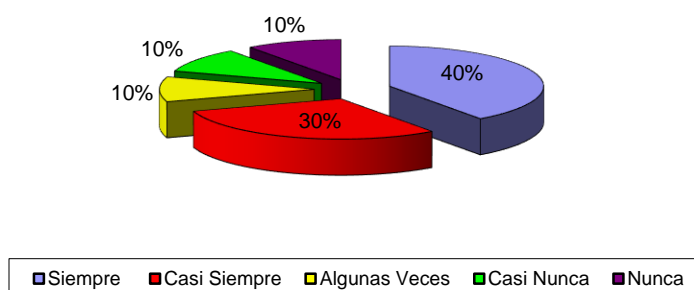
Resultados

Después de aplicar el instrumento para la recolección de información a la población elegida, se llevó a cabo el análisis de los resultados. Para ello, se empleó la estadística descriptiva, que permitió codificar y organizar la información. Los resultados se presentaron en tablas de *Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio*

frecuencias porcentuales, lo que facilitó su comprensión. En este contexto, Palella y Martins (2006) indican que este proceso tiene como objetivo resumir y sintetizar los resultados obtenidos con el fin de ofrecer una mayor claridad a las respuestas y conclusiones sobre las dudas, preocupaciones o preguntas planteadas en el estudio. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en relación con el objetivo establecido.

Gráfico 1

Conoce el enfoque lúdico-social para optimizar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria



Los resultados del gráfico 1, evidencian que un 40% de los docentes encuestados expresó que siempre conoce el enfoque lúdico-social para optimizar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria. Por otra parte, casi siempre el 30% y algunas veces, casi nunca y nunca el 10%.

Gráfico 2

Incluye el aspecto lúdico como parte integral de la planificación de sus clases de matemáticas



La gráfica 2, muestra que un 30% de los docentes casi siempre incluye el aspecto lúdico como parte integral de la planificación de sus clases de matemáticas, mientras que un 30% expresó que casi nunca. El 20% algunas veces y el 10% siempre y nunca.

Gráfico 3

Incorpora estrategias lúdico-social durante el desarrollo de tus clases de matemáticas



De acuerdo con la gráfica 3, el 30% de la población nunca incorpora estrategias lúdico-social durante el desarrollo de tus clases de matemáticas, de igual forma un 20% expresó que siempre, casi siempre, y casi nunca lo incorpora y el 10% algunas veces.

Gráfico 4

La aplicación del enfoque lúdico-social hace que el aprendizaje de los conceptos matemáticos sea más significativo para los estudiantes



La gráfica muestra 4, un porcentaje bastante significativo del 50% de los docentes sostiene que casi siempre aplicación del enfoque lúdico-social hace que el aprendizaje de los conceptos matemáticos sea más significativo para los estudiantes, de igual forma un 20% expresó que algunas veces y casi nunca lo aplica.

Gráfico 5

Las estrategias lúdico-social facilitan la corrección de errores en matemáticas, lo que aumenta la confianza del estudiante en sus propias capacidades

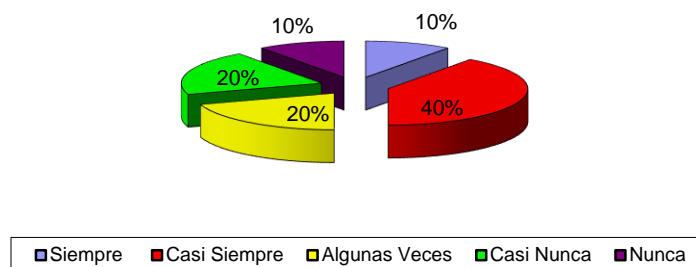


Los resultados del grafico 5, muestran que un 50% de los docentes dice que casi siempre usan las estrategias lúdico-social facilitan la corrección de errores en matemáticas, lo que aumenta

la confianza del estudiante en sus propias capacidades, otros 20% expresó que siempre y un 10% dijo que algunas veces, casi nunca y nunca las usan.

Gráfico 6

Las estrategias lúdico-social logran trasladar los conceptos matemáticos de un ambiente abstracto a un contexto de interacción y colaboración



Según la gráfica 6, un 40% de los encuestados casi siempre usa las estrategias lúdico-social logran trasladar los conceptos matemáticos de un ambiente abstracto a un contexto de interacción y colaboración, mientras que un 20% dicen que algunas veces y casi nunca, mientras el 10% nunca.

Discusión de los Resultados

Los resultados del cuestionario sobre la percepción docente de las estrategias lúdico-social en la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria. los sujetos encuestados revelan en cuanto a la grafico 1, revelan un alto nivel de conocimiento teórico del enfoque lúdico-social como estrategia para optimizar el aprendizaje de las matemáticas. El 40% de los docentes expresó que siempre conoce el enfoque lúdico-social. Otro 30% indicó que casi siempre lo conoce. Esto sugiere que, a nivel de percepción y conocimiento, la mayoría de los profesionales (70%) están familiarizados con esta herramienta pedagógica, lo cual es fundamental para asegurar una enseñanza de calidad, como lo promueve el Objetivos de Desarrollo Sostenible número 4.

El gráfico 2, nos muestran resultados que hay una marcada inconsistencia en la inclusión del aspecto lúdico en la planificación. Un 30% de los docentes indicó que casi siempre incluye el aspecto lúdico en su planificación de clases de matemáticas, sin embargo, un 30% expresó que casi nunca lo incluye. Las respuestas algunas veces 20%, siempre 10% y nunca 10% completan esta distribución heterogénea. Esta falta de uniformidad que se denota en el grafico 2, el enfoque lúdico-social es una herramienta excelente para optimizar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria, su implementación integral y constante en la etapa de planificación aún no es una práctica consolidada entre los docentes encuestados.

En relación al gráfico 3, en un 30% de la población encuestada manifestó que nunca incorpora estrategias lúdico-sociales durante el desarrollo de sus clases de matemáticas. Este dato contrasta con el reconocimiento de la importancia de estas estrategias como mediadores

pedagógicos que transforman la enseñanza tradicional. La distribución de respuestas en las otras categorías como siempre, casi siempre y casi nunca con 20% cada una refuerza que no existe una práctica docente consolidada en la implementación de este enfoque en la enseñanza de las matemáticas en su praxis diaria.

Para el gráfico 4, a pesar de la inconsistencia en la implementación estrategias lúdico-sociales vista en el gráfico 3, existe un fuerte consenso sobre la efectividad del enfoque lúdico-social en la calidad del aprendizaje de las matemáticas. El 50% de los docentes sostiene que casi siempre la aplicación del enfoque lúdico-social hace que el aprendizaje de los conceptos matemáticos sea más significativo para los estudiantes. Este resultado respalda la tesis central de la investigación, que promueve este enfoque para conectar el conocimiento abstracto con la realidad cultural y social del estudiante, diferenciándolo del modelo tradicional basado en la memorización.

La discusión del gráfico 5, los resultados demuestran que los docentes perciben las estrategias lúdicas como un medio efectivo para gestionar los errores y la confianza de los estudiantes, dos desafíos cruciales en la enseñanza de las matemáticas. El 50% de los docentes indicó que casi siempre usan las estrategias lúdico-sociales para facilitar la corrección de errores y aumentar la confianza del estudiante en sus propias capacidades. Pero un 20% adicional dijo que siempre las usa con este propósito. Esta percepción se alinea con los beneficios pedagógicos del juego, que desdramatiza los errores al verlos como eslabones necesarios para el aprendizaje y facilita la repetición constructiva, lo que aumenta la confianza en sí mismo.

Para el gráfico 6, los resultados sobre la función cognitiva del enfoque lúdico-social son positivos, validando su capacidad para aplicar la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Un 40% de los encuestados afirmó que casi siempre el enfoque lúdico-social logra trasladar los conceptos matemáticos de un ambiente abstracto a un contexto de interacción y colaboración¹. Esto confirma la percepción de que las estrategias lúdico-sociales son un marco potente que permite la internalización de procesos complejos mediante el diálogo y la resolución conjunta de problemas, esenciales para desarrollar el pensamiento lógico-deductivo y la resolución de problemas.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general y la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, se establecen las siguientes conclusiones:

- Existe un alto reconocimiento del valor teórico del enfoque lúdico-social entre los docentes especialistas en matemáticas. Los resultados demuestran un consenso claro en que la aplicación de estas estrategias optimiza el proceso de aprendizaje, logrando que los conceptos matemáticos sean más significativos para los estudiantes. Este entendimiento diferencia claramente la lúdica-social del modelo de enseñanza tradicional, que históricamente ha priorizado la memorización y la acumulación de datos.

- Los resultados confirman que el componente lúdico-social es percibido como altamente efectivo para la gestión pedagógica y el desarrollo cognitivo. La mayoría de los docentes (70%) que lo utilizan reportan que facilita la corrección de errores y, crucialmente, aumenta la confianza del estudiante en sus propias capacidades. Este beneficio es vital para contrarrestar la ansiedad y el miedo al fracaso asociados a las matemáticas, cumpliendo, además, su función cognitiva al trasladar los conceptos de un ambiente abstracto a un contexto de interacción y colaboración esencial para el pensamiento lógico-deductivo y la resolución de problemas.
- A pesar del reconocimiento de su valor, la investigación revela una brecha significativa en la implementación práctica de las estrategias lúdico-sociales. La inconsistencia se observa en la planificación y en el desarrollo de la clase, donde una porción considerable de la población docente (30%) admite nunca incorporar estas estrategias de forma sistemática. Esta falta de inclusión en la praxis diaria implica un incumplimiento con la competencia profesional de tomar decisiones críticas y previas que garanticen situaciones de aprendizaje que promuevan activamente la interacción dialógica y la cooperación.
- En conclusión, el análisis de las estrategias lúdico-sociales demuestra que, si bien los educadores de Educación Básica Secundaria de Cartagena comprenden el potencial transformador y los beneficios cognitivos de estas herramientas, su aplicación sistemática y generalizada es aún incipiente. La resistencia a abandonar modelos de enseñanza inconsistentes y tradicionales exige un fortalecimiento urgente de las competencias profesionales docentes. Solo garantizando la inclusión del enfoque lúdico-social en la planificación y en la praxis diaria se podrá asegurar la toma de decisiones críticas que conduzcan a un aprendizaje matemático verdaderamente significativo y exitoso.

Referencias

- Balestrini (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice-Hill-Interamericana.
- Camarena, P. (2013). A 30 años de la teoría educativa Matemática en el Contexto de las Ciencias, *Innovación Educativa*, 13(62), 17-44
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n62/v13n62a3.pdf>
- Camarena, P. (2014). La matemática social en el desarrollo integral del alumno. *Innovación educativa* (México, DF), 14(65), 143-149.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200010&lng=es&tlng=es
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología Investigación Científica*. 6ta ed. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V
- Hurtado, I y Toro, J. (2007). *paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Colección Minerva. Editor: Caracas: Los Libros de El Nacional
- Hitt, F., & Quiroz Rivera, S. (2017). Aprendizaje de las matemáticas a través de la modelación matemática en un medio sociocultural ligado a la teoría de la actividad. *Revista*
Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

- Colombiana de Educación, (73), 151-175.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413651843008.pdf>
- Jiménez, C. (2000). *Lúdica y recreación. La pedagogía del siglo XXI*. Editorial Cooperativa Magisterio. Santa Fe de Bogotá. Colombia
- León, M. y Sánchez, E. (2023). Aprendizaje colaborativo en el aula de Matemáticas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Volumen IV, Número 3 p 1250. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1147>
- Marrero, N.. (2021). La etnomatemática. Su importancia para un proceso de enseñanza aprendizaje con significación social y cultural. *Conrado*, 17(82), 103-110. Epub 02 de octubre de 2021.
, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500103&lng=es&tlng=es.
- Mendoza, D., Nieto, Z. y Vergel M. (2019). Tecnología y matemáticas como componente cognitivo. *Revista de Físicas: Conference Series*, 1414, 012007, s/p. doi: 10.1088/1742-6596/1414/1/012007. Disponible en: <https://works.bepress.com/derling-mendoza/30/download/>
- Mejías, M. (2013). *El Juego como estrategia para reforzar el desarrollo cognitivo en niños y niñas en el nivel de Educación Primaria*. [Trabajo de maestría] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*: Edición especial. [Informe especial]. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*bpg5c6*_ga*MTg0NzQxMzA4NS4xNzU4MDYwNzI0*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NTk2NTQ2NzQkbzIkZzAkDE3NTk2NTQ2NzQkajYwJGwwJGgw
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Navas, L. (2025). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en el contexto de la Educación Primaria Bolivariana. *Actividad Física y Ciencias / Physical Activity And Science*, 17(1), 130–153. <https://doi.org/10.56219/afc.v17i1.3351>
- Ocanto, M. (2008). Educación Física y desarrollo cognitivo del niño de Primer Grado de Educación Básica. [Trabajo de maestría] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (13 de febrero de 2025). Formalmente en las leyes y en otros instrumentos normativos el

- derecho a la educación? <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Palella y Martins (2003). “Metodología de la Investigación Cualitativa”. Fedupel. Caracas.
- Páez, A., Delgado, R., & Trujillo, O. (2025). La Enseñanza de la Etnomatemática en el Resguardo Kankuamo: Una Visión Interpretativa desde El Arte, Juegos y Ritos Ancestrales. *Actividad Física y Ciencias / Physical Activity And Science*, 17(2), 165–194. <https://doi.org/10.56219/afc.v17i2.3959>
- Páez-Merchán, C. A., Ortiz-Delgado, D. C., Macias-Alvarado, J. M., & Baidal-Tircio, R. O. (2024). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades lógico matemática en educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación En Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. 7(13), 442-469. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/296>
- Rodríguez, C. (2007). *Trascendencia de la orientación en el proceso de formación docente*. [Trabajo de Investigación Doctoral (DEA)]. Universidad de León, España.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Centro de Investigación y desarrollo en Educación y Gerencia (CIDEG). Segunda edición. Barquisimeto, Venezuela.
- Sobe, W. (16 de octubre 2025). Reformulando los cuatro pilares de la educación para sustentar los bienes comunes. En la 222.^a sesión del Consejo Ejecutivo, del 1 al 16 de octubre de 2025. <https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>.
- Valles, J., Feijoo, A. & Quinde, L. (2025). El juego como herramienta pedagógica para fortalecer las habilidades de razonamiento lógico matemático en séptimo egb. *Sage Sphere International Journal*, 2(3), 1-16. <https://doi.org/10.63688/76neyh41>
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Editor Prensa de la Universidad de Harvard, 1978. Traducido por Michael Cole.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación Postgrado (2025). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.

Los autores

Lic. MSc. Henry Carlos, Royet Rodríguez

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Matemáticas y Física, egresado de la Universidad del Atlántico, Barranquilla Colombia, con 27 años de experiencia en la enseñanza de las matemáticas en los niveles de básica y media. Especialista en Gerencia Informática de la Universidad Remington, Medellín, Colombia. Magíster en educación con mención en Investigación y Docencia, título otorgado por la Universidad Peruana Unión (UPeU) 2015.

Doctorante en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT), de la Ciudad de Panamá. Panamá.

Lic. MSc. Augusto César, Gutiérrez

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Matemáticas, egresado de la Universidad del Magdalena, Santa Marta Colombia, con 20 años de experiencia en la enseñanza de las matemáticas en los niveles de básica y media. Magíster en educación, título otorgado por la Universidad del Magdalena recibido en septiembre de 2018. Doctorante en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT), de la Ciudad de Panamá. Panamá.

Licda. MSc. Elizabeth, Trujillo Valenzuela

Licenciatura en Matemáticas, egresado de la Universidad Católica de Manizales, Manizales Colombia, con 8 años de experiencia en los niveles de básica y 7 años en la enseñanza de las matemáticas. Magíster en Administración y planificación Educativa, título otorgado por la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT), de la Ciudad de Panamá. Panamá.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (188) año 2026, pp. 64-84
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

EL LIDER TRANSFORMACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

THE TRANSFORMATIONAL LEADER FOR THE STRENGTHENING OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Licda. MSc. Gleidy Joselín, Aguilar de Sánchez
mispqhh@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1385-9696>

Lic. MSc. José Manuel, Quiñones
qmj760@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1385-9696>

Recibido: 19-01-2025

Aceptado: 17-03-2025

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo analizar el liderazgo transformacional de los directores como un proceso clave para el fortalecimiento de la Educación Física en la etapa de educación inicial. Etapa preescolar de los Centros de Educación Inicial Bolivariano “El Nazareno” (CEIBZ) y “Flora de Celis” (CEIBFC) de la parroquia Achaguas del municipio Achaguas estado Apure. Metodológicamente, el artículo se circunscribió en el paradigma cuantitativo y se enmarcó en un diseño no experimental, bajo la modalidad de investigación de campo, transeccional-descriptiva. La población estuvo representada por 34 docentes, quedando la muestra conformada por la totalidad de la población. Como técnica de recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario. En atención de los resultados, se concluyó que el liderazgo transformacional del director es crucial para el desempeño docente y la calidad educativa. Se confirma que el rol de los gerentes educativos, a través de su liderazgo transformacional, es indispensable para la administración y para asegurar la implementación eficiente de los principios curriculares en el aula, empoderando a los docentes y optimizando la Educación Física en los Centros de Educación Inicial Bolivariano (etapa preescolar).

Palabras clave: educación física, liderazgo transformacional, educación preescolar.

Abstract

The purpose of this article was to analyze principals' transformational leadership as a key process for strengthening physical education in early childhood education. This article focused on the preschool stage of the Bolivarian Early Childhood Education Centers "El Nazareno" (CEIBZ)

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero - julio

and "Flora de Celis" (CEIBFC) in the Achaguas parish of the Achaguas municipality, Apure state. Methodologically, the article was based on the quantitative paradigm and framed within a non-experimental, cross-sectional-descriptive field research design. The sample consisted of 34 teachers, with the entire population being the sample. A survey was used as a data collection technique through the administration of a questionnaire. Based on the results, it was concluded that the principal's transformational leadership is crucial for teacher performance and educational quality. It is confirmed that the role of educational managers, through their transformational leadership, is indispensable for administration and for ensuring the efficient implementation of curricular principles in the classroom, empowering teachers and optimizing physical education in Bolivarian Early Childhood Education Centers (preschool).

Keywords: physical education, transformational leadership, preschool education.

Introducción

En los últimos años la gerencia busca nuevas vías para conducir con éxito las organizaciones, a través de nuevos estilos de negociación y participación, en busca de minimizar sus esfuerzos y facilitar las metas a recurrir a las específicas particularidades de experiencia y sabiduría de los individuos involucrados. De acuerdo con, Coll, (2024) considera a la gerencia como “el grupo de personas que dirige, gestiona y coordina una empresa, organización o institución. Estas personas, conocidas como gerentes, son las encargadas de asegurarse de que todo funcione correctamente dentro de la organización.” (párr.1). De ahí, se hace referencia a un conjunto de trabajadores que, se dedican a coordinar y administrar una organización. Esta definición, envuelve a la gerencia de forma general, sin descripción de eventos puntuales, porque el gerente debe coordinar y gestionar una organización, además de conocer lo que hace, tener que exhibir las técnicas de análisis y de la toma de decisiones, debe llamar la atención de sus subordinados a la participación en las situaciones que están afectando u afectarán el proceso, sólo así podrá cumplir con los objetivos o metas trazadas.

Trasladar la gerencia al sistema educativo, significa que el gerente debe tener el desempeño de la organización y establecer los cambios pertinentes si se detectan errores o no se están cumpliendo los objetivos en la actividad escolar. En ese sentido, Zhigue y Sanmartín (2019) afirma, que la gerencia educativa es:

el proceso a través del cual el directivo guía a la escuela, orientando y conduciendo la labor docente y administrativa y sus relaciones con el medio, a fin de ofrecer un servicio de calidad; que con el trabajo conjunto los llevará hacia la consecución de proyectos comunes. (p. 331).

En este particular, la acción gerencial del directivo no puede lograrse con la eficiencia necesaria, sino que alcanza el respaldo de su personal a su cargo. Por lo tanto, debe desarrollar un alto espíritu de cooperación, organizar adecuadamente la estructura funcional del equipo, establecer las jerarquías necesarias y asignar el trabajo en función de la capacidad de su gente. De allí, que los directores deben ser capaces de ejercer una gerencia efectiva con un liderazgo que

permita alcanzar la calidad docente-administrativa deseable para un proceso tan importante como el educativo.

Desde este punto de vista, surge el líder transformacional como elemento clave para construir confianza entre los colaboradores y abrir las puertas al cambio dentro de la institución. Al hacerlo, se fomenta un fuerte sentido de identificación institucional que, a su vez, impulsa a los docentes a desarrollar plenamente su creatividad y compromiso en el cumplimiento de sus actividades académicas. De ahí, Tirado y Heredia (2022) el liderazgo transformacional: “es importante en la gestión educativa dado que contribuye con el desarrollo de los procesos enfocados en direccionar, organizar y controlar los recursos de la institución a fin de ofrecer sustentabilidad con la participación de los estudiantes y actores sociales” (p. 250).

En correlación con el autor citado, el liderazgo transformacional juega un papel crucial en la gestión educativa porque ayuda a fortalecer los procesos. Este tipo de liderazgo que es ejercido por el director se encarga de dirigir, organizar y controlar los recursos de la institución para asegurar su sostenibilidad, y lo hace fomentando la participación activa de los docentes y demás actores sociales.

Precisamente, esta capacidad gerencial y transformadora es vital para la Educación Inicial, particularmente en la etapa preescolar. Esta etapa se erige como la columna vertebral del desarrollo humano, forjando las bases de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y, de manera crucial, motoras de los niños y niñas. En el contexto venezolano, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2007), en el Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana enfoca a la Educación Física como un elemento integral y fundamental para el desarrollo holístico del niño y la niña. Se concibe como un medio recreativo-formativo que permite el contacto con el ambiente y otros espacios, a la vez que fomenta valores ambientalistas y promueve una sana alimentación para una salud integral. Por lo tanto, la efectividad y el aprovechamiento pleno del vasto potencial de la Educación Física en la etapa preescolar dependen del director que trascienda lo administrativo y abrace un enfoque proactivo, visionario y estratégico, propio de un líder transformacional.

Entendiendo esto, es crucial que el líder de la organización educativa ejerza un liderazgo transformacional. Este estilo de liderazgo se convierte en un factor ineludible para el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial, específicamente en la etapa preescolar, debido a su impacto directo en la gestión institucional y el desarrollo estudiantil. Se destaca la importancia de una visión clara y una dirección estratégica para inspirar a los docentes a fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Además, el líder debe poseer habilidades de comunicación y escucha activa, que son esenciales para construir confianza y facilitar los procesos de cambio.

El director, en su rol de líder transformacional, juega un papel crucial en el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial, etapa preescolar. Su influencia va más allá de la simple gestión administrativa; se orienta a inspirar, motivar y empoderar a la tríada educativa (escuela, familia y comunidad) para que esta área pase de ser una actividad complementaria a un

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

componente central y vibrante del desarrollo infantil. Esto se logra, al articular esfuerzos y gestionar una serie de actividades que integran las habilidades motrices básicas desde una perspectiva lúdica y recreativa, involucrando activamente a docentes, alumnos, padres, representantes y la comunidad en general.

Sin embargo, Ministerio de Educación y Deportes (2005) en las bases Curriculares de la Educación Inicial no tiene correspondencia con el énfasis curricular Educación Física para la Vida que busca el desarrollo de habilidades kinestésicas y coordinativas, la salud integral y la promoción de espacios lúdicos. Además, se menciona el juego como parte de las ofertas de la escuela como epicentro social. Esta falta de correspondencia pudiera evidenciar fallas en la praxis pedagógica de los docentes en Educación Física.

Situación subraya la urgencia de redimensionar la praxis educativa, ya que se puede presumir que la falta de coherencia impide que los docentes no manejen adecuadamente los tejidos temáticos del su nivel a objeto de estudio, así como su consistencia de los mismos. Esto, a su vez, se pudiera pensar en los desajustes formativos, creando una brecha entre el docente de calidad, competente, y aquel que no ha logrado adquirir las habilidades para orientar una praxis pedagógica efectiva.

Ante esta problemática, es imperativo ión de una nueva gestión educativa, que propicie actitudes pedagógicas innovadoras en base a un desempeño docente eficiente en la educación física en la Educación Inicial. En los Centros de Educación Inicial Bolivariano “El Nazareno” (CEIBZ) y “Flora de Celis” (CEIBFC) de la parroquia Achaguas del municipio Achaguas estado Apure.

Aproximación Conceptual

El Líder Transformacional un nuevo horizonte en la Educación Física

En Venezuela, la Educación Inicial es una etapa crucial que busca la formación integral del niño y la niña desde el nacimiento hasta los seis años, sentando las bases para su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. En ese sentido, El Currículo de Educación Inicial (2005) en Venezuela otorga un papel fundamental a la educación física, no como una asignatura aislada, sino integrada de manera holística en el desarrollo integral del niño y la niña en la etapa preescolar. Es una parte intrínseca e indispensable del desarrollo integral, que se fomenta a través del juego, la interacción con el ambiente, el desarrollo de habilidades psicomotoras y la expresión corporal, todo ello en un contexto de afectividad y bienestar.

No obstante, en el Currículo en la Educación Inicial Bolivariano (2007) La Educación Física, por lo tanto, es vista como una herramienta fundamental para la formación de un ser integral, que no solo desarrolla su cuerpo, sino también sus capacidades afectivas, cognitivas y sociales, en un marco de valores, interacción comunitaria y respeto por el entorno. Sin embargo, en los Énfasis Curriculares de la Dirección General de Currículo del MPPE (2022), la Educación Física para la Vida, se encuentra entre los énfasis centrales que se orientan a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades del Subsistema Educativo, incluida la Educación Inicial. El énfasis está en la integración integral del ser humano, en la que cuerpo, mente y espíritu

se encuentran de manera armónica. De ahí, que la finalidad de este énfasis en el currículo es el desarrollo de las habilidades kinestésicas y coordinativas, así como las destrezas y potencialidades de los estudiantes. Por ello, es considerado esencial para la formación en la salud, tanto individual como colectiva, que debe ser conocida y practicada.

En el contexto de la Educación Inicial Etapa Prescolar, el énfasis la Educación Física para la Vida se enfoca en proporcionar herramientas pedagógicas centradas en lo lúdico para el desarrollo holístico del ser humano, manteniéndolos activos a lo largo de su vida. Busca que los niños y niñas en esta etapa reconozcan su género, identificando aspectos anatómicos y fisiológicos, establezcan semejanzas y diferencias en los roles masculinos y femeninos, muestren hábitos de aseo personal, comprendan la necesidad de hidratarse antes, durante y después de la actividad física, manejar la importancia de una alimentación sana y equilibrada. Así como también que conozcan y manejen su cuerpo en desarrollo.

Lo expresado da paso, al liderazgo transformacional que pudiera ejercer una influencia crucial en la mejora del desempeño docente en educación física en la Educación Inicial y la calidad educativa al centrarse en inspirar y motivar a los educadores y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. Este enfoque de liderazgo con la gestión del director como líder, busca impulsar la mejora continua, involucrando a toda la comunidad educativa para alcanzar objetivos comunes mediante la motivación, la inspiración y el empoderamiento, elevando así las aspiraciones y la moral del personal docente.

Al respecto, Duarte y Bohórquez (2024). afirman que el liderazgo transformacional es la fuerza impulsora esencial detrás del éxito educativo. Al inspirar, motivar y empoderar a educadores y estudiantes, y al establecer una visión clara y una dirección estratégica, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal, lo que conduce a niveles más altos de excelencia académica.

En definitiva, la figura del director como líder transformacional es indispensable para elevar la Educación Física en la Educación Inicial Etapa preescolar a su máximo potencial. Su capacidad para inspirar y empoderar a la comunidad educativa permite que esta disciplina trascienda su rol tradicional, convirtiéndose en un motor de desarrollo integral que fomenta no solo habilidades motoras, sino también la inteligencia emocional, la colaboración y la ciudadanía activa desde la primera infancia. Al abrazar un liderazgo que promueve la visión, la innovación y el compromiso colectivo, la Educación Física se consolida como un pilar vibrante y central en el currículo, garantizando que cada niño y niña en etapa preescolar reciba una educación de calidad que lo prepare de manera integral para enfrentar los desafíos de la vida.

El director como el Líder Transformacional en la Educación Inicial

Para alcanzar sus metas y mantenerse vigentes, las organizaciones educativas deben confiar en el trabajo de sus directores. Estos líderes tienen la función de dirigir la institución, impulsar acciones beneficiosas, crear un ambiente de trabajo propicio, establecer objetivos claros, delegar autoridad de manera efectiva, tomar decisiones informadas y empoderar a su equipo para que

también las tome. La eficiencia de un director se mide precisamente por su capacidad para cumplir estas funciones, lo cual se traduce en una mayor productividad del personal a su cargo. Blanco (2019) relatan que los directores son actores clave para la vida de toda institución educativa, ya que ellos son quienes pueden marcar el rumbo y la visión de toda escuela. Ellos promueven el desarrollo de las capacidades de los docentes, el trabajo colaborativo, y generan las condiciones de un buen clima institucional. En el mismo orden de ideas, Hernández y Tovar (2022) afirman que el director ejerce una influencia determinante en el desarrollo pedagógico y en la consecución de los objetivos curriculares. Esto potencia la calidad educativa y asegura el buen funcionamiento de las instituciones.

Los autores citados, refiriéndose a los directores son figuras centrales en las instituciones educativas, pues tienen la capacidad de establecer la dirección y la visión de cada escuela. Su liderazgo impulsa el desarrollo profesional de los docentes, fomenta el trabajo colaborativo y crea un clima institucional positivo. La influencia del director es determinante la realidad demuestra que los directores necesitan una comprensión global de todos los procesos que ocurren en sus instituciones reflejando una visión integral.

En la educación inicial, el director como líder transformacional es fundamental para inspirar un cambio positivo y mejorar la calidad educativa. Este tipo de liderazgo se centra en motivar y empoderar a todo el personal para alcanzar el máximo potencial y trabajar hacia una visión compartida de mejora continua. Cordero (2025) destaca que el director, como gerente educativo, es un pilar fundamental en la educación inicial. Su liderazgo eficaz, caracterizado por una comunicación efectiva, actitudes positivas, cumplimiento de normas y un fuerte compromiso con el desarrollo profesional, es crucial para motivar a los docentes, mejorar su desempeño laboral y, en consecuencia, asegurar una educación de calidad para los niños.

En este sentido, el liderazgo transformacional, aunque no se nombra de forma explícita en el documento de la Dirección General de Currículo (2022), se evidencia en la visión del director y del docente como agentes de cambio. Este liderazgo empodera a los niños y niñas de la Educación Inicial (etapa preescolar) para que, a través del énfasis la Educación Física para la Vida, desarrollen no solo habilidades motoras, sino también las distintas inteligencias: emocional, social, cultural, política, productiva, científica y tecnológica. De esta forma, se contribuye a la formación de una ciudadanía consciente, participativa y comprometida con la transformación de su país.

Sobre lo anterior, el mismo autor asegura que el énfasis la Educación Física para la Vida en el contexto, de la educación inicial donde se atiende a niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años, o hasta su ingreso al siguiente subsistema. Su finalidad es brindar herramientas pedagógicas centrada en lo lúdico para desarrollar holísticamente al ser humano manteniéndolos activos durante toda su vida. Esta formación se apoya en una concepción del desarrollo como un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, influenciado por la combinación de estructuras biológicas y condiciones sociales y culturales. Para lograr estos propósitos, el director, como líder, debe impulsar el desarrollo de las capacidades de los docentes enfatizando un profesional con vocación, conciencia de su realidad, conducta ética, y habilidades para comunicarse, promover

relaciones interpersonales, atender la diversidad, trabajar en equipo, asumir una actitud crítica y transformadora, y planificar y evaluar conscientemente.

De esta manera, el director como líder transformador debe establecer objetivos claros y dirigir la institución para que estos objetivos curriculares fundamentales se logren. Entre ellos, se busca formar niños y niñas sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar por sí mismos, resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en la sociedad, con valores de libertad, justicia, honestidad, convivencia, identidad y respeto a la diversidad. Específicamente para el nivel Preescolar, los objetivos son fortalecer el desarrollo para una integración exitosa a Primaria, fomentar la comunicación, promover el respeto, impulsar hábitos de salud y seguridad, potenciar la percepción e inteligencia, y fomentar el ambientalismo.

Así que, el liderazgo del director en la creación de un ambiente de aprendizaje es fundamental para que se articulen la afectividad, la inteligencia y lo lúdico con los pilares fundamentales de la Educación Bolivariana: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Reflexionar y Aprender a Valorar. De esta manera, se potencia el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y las niñas en la etapa preescolar y con ello, el director garantiza una planificación que incluya actividades pedagógicas dirigidas, recreación, alimentación, higiene, sueño y descanso. Para el nivel Preescolar, la rutina diaria debe ser estructurada secuencialmente para la construcción progresiva del conocimiento y la comprensión del tiempo.

De allí pues, que el director como líder transformacional en la Educación Inicial en la Etapa Preescolar es un factor estratégico y fundamental para el desempeño laboral efectivo de los docentes y, en última instancia, para la calidad educativa de la institución. Su función trasciende la mera administración, convirtiéndose en un proceso dinámico y complejo que requiere una visión clara y un compromiso constante. Sin duda, la capacidad del director para marcar el rumbo y la visión de toda la escuela es crucial para la educación inicial. El director, como líder, debe dirigir la institución no solo administrativamente, sino pedagógicamente, asegurando que los principios humanistas, sociales y educativos del currículo se materialicen en la práctica diaria del aula, fomentando el desarrollo integral de los niños y empoderando a los docentes en este nivel con las herramientas y el apoyo necesarios.

Su liderazgo es indispensable para transformar la realidad educativa y consolidar los valores y metas de la sociedad bolivariana. Indiscutiblemente, en el contexto de la Educación Inicial, el director se convierte en el catalizador para la implementación efectiva de las funciones pedagógicas del docente para operacional el currículo que busca la formación integral del niño y la niña.

Metodología

La investigación se sustentó en un diseño no experimental, bajo la modalidad de investigación de campo, transeccional-descriptiva. Este enfoque fue seleccionado con el objetivo de describir la relación entre dos o más variables en un momento específico, para así indagar su incidencia y manifestación.

En este sentido, se sigue la línea de autores como Hernández, et al. (2014), quienes afirman que "los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables" (p. 193). Este procedimiento consiste en medir variables en un grupo de personas u objetos para obtener una descripción detallada de su estado. Se trata, por lo tanto, de un estudio puramente descriptivo que ofrece un panorama de las variables en un momento determinado.

Población y Muestra

El universo o población de investigación estuvo constituido por todas las personas, objetos que sirvieron de base para plantear el problema y que por su naturaleza presenta características importantes dentro de un contexto determinado objeto de estudio. Es por ello, Tamayo y Tamayo (2005), señala "La población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación" (p. 114). Para el caso específico de este artículo, la población estuvo representada por 31 Docentes Especialistas de educación inicial etapa preescolar y 3 docente especialista de educación Física para un total de 34 docentes especialistas que laboran en las Instituciones pertenecientes a los Centros de Educación Inicial Bolivariano "El Nazareno" (CEIBZ) y "Flora de Celis" (CEIBFC) de la parroquia Achaguas del municipio Achaguas estado Apure.

En relación a la muestra se tomó toda la población, por lo tanto, no se aplicarán fórmulas estadísticas. En este sentido, Hurtado y Toro (2007) afirman, "Cuando la población es finita y no supera los 100, se utilizará la población entera para que la muestra sea más representativa" (p.66).

Para los criterios de inclusión de la población, fueron tomados tres criterios: ser profesor de educación inicial, etapa preescolar, profesor de educación física y laborar en los Centros de Educación Inicial antes mencionados.

Validez y Confiabilidad

El criterio de validez estuvo determinado por la presencia del juicio de expertos, los cuales establecen y analizan la correspondencia entre los objetivos e indicadores de la investigación. Para lograr la validación del instrumento se consideró la opinión de tres (3) especialistas: uno (1) en Educación física, uno (1) en Educación Inicial y uno (1) en Metodología, puesto que, ellos fueron los encargados de emitir el juicio sobre los instrumentos aplicados. De esta manera, Ramírez (2002), un experto:

Es aquella persona que se ha destacado como conocedor del área objeto de nuestro estudio, bien por la vía de la investigación académica, la experiencia o su afición por determinados temas. Estos expertos pueden clarificar dudas, recomendar bibliografía o contactar al investigador con otros expertos (p. 27).

Los expertos calificaron y evaluaron cada uno de los ítems establecidos en el cuestionario, hechas las observaciones, los investigadores realizaron las observaciones sugeridas por los expertos.

En relación a la confiabilidad, se determinó mediante la aplicación de la fórmula Coeficiente Alfa de Cronbach, la cual proporciona un coeficiente de fiabilidad, que permitió analizar las cuestiones de un test; ofreciendo el índice de dificultad de cada ítem. Por consiguiente, para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto a 5 sujetos que no estuvieron involucrados en la muestra definitiva y se comprobó su confiabilidad, la cual fue calculada en el Programa Estadístico Computarizado: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Una vez obtenidos los resultados, el cuestionario obtuvo un resultado de 0,88, lo cual indica una confiabilidad muy alta como los parámetros estadísticos que indica la tabla 1, Ruíz (2007).

Tabla 1
Criterios de Confiabilidad

Rango	Magnitud
0.81 – 1,00	Muy Alta
0.61 – 0.80	Alta
0.41 – 0.60	Moderada
0,21 – 0,40	Baja
0,01 – 0,20	Muy baja

Nota: Tomado de Ruíz (2007).

Instrumentos de recolección de los datos

El instrumento para la recolectar los datos fue la encuesta, que permitió valorar la capacidad de liderazgo del profesor percibido por los docentes. Como instrumento fue el cuestionario, el cual se aplicó a la totalidad de la población. El mismo fue de selección múltiple acerca de las variables de estudio, estuvo estructurado en tres partes:

- Parte I: liderazgo transformacional del director en la educación inicial: etapa preescolar: Esta sección indaga sobre la percepción del liderazgo transformacional ejercido por el director de la institución, el cual se centra en inspirar y motivar a otros para alcanzar metas y objetivos comunes, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante.
- Parte II: impacto del liderazgo del director en la educación física en educación inicial etapa preescolar. Esta sección evalúa cómo el liderazgo del director influye en el fortalecimiento y la implementación de la Educación Física en la etapa preescolar, considerándola un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños.
- Parte III: integración holística del ser humano a través de la Educación Física para la Vida. Esta sección busca la Comprensión y Filosofía del Énfasis Educación Física para la Vida en la educación inicial: etapa preescolar.

Análisis de los datos

Los resultados del cuestionario se realizaron a través de la estadística descriptiva, que permitieron determinar las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas dadas por los sujetos

El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la educación física en la Educación Inicial

al responder el instrumento. Luego, se agruparon y se ordenaron en tablas estadísticas por el número de ítems.

Procedimiento de la investigación

A los efectos de esta investigación, se tomó los procedimientos para investigaciones cuantitativas recomendados por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014). Los cuales se refiere a la descripción, etapas o fases para realizar el proceso investigativo. En ese sentido, el proceso se aplicó secuencialmente: se partió de una idea que se delimita para establecer objetivos y preguntas de investigación, se revisó la literatura y se construyó el marco teórico. Luego, se analizan objetivos. Se seleccionó el diseño de investigación y se determinó la muestra.

Finalmente, se recolectaron los datos con el instrumento de medición, se analizaron los datos a través del análisis estadístico y se reportan los resultados. Este enfoque fue secuencial y deductivo. Para el análisis de los datos, se utilizó métodos estadísticos para procesar y analizar los datos recolectados.

Resultados

Tras la aplicación del instrumento de recolección de datos a la población seleccionada, se procedió al análisis riguroso de los resultados. Para este fin, se utilizó la estadística descriptiva, herramienta que permitió codificar, tabular y procesar la información de manera sistemática. Este tratamiento de los datos fue fundamental para transformar las respuestas individuales en indicadores cuantitativos que reflejan la realidad de los estudiantes de octavo grado frente a su cultura hídrica y sus competencias digitales. Los hallazgos fueron organizados en tablas de frecuencias porcentuales, una técnica que facilita la visualización de tendencias y patrones de comportamiento, permitiendo una interpretación más profunda de las necesidades detectadas.

Este ejercicio de organización de datos permite contrastar los conocimientos teóricos de los estudiantes con sus prácticas cotidianas, estableciendo la base empírica necesaria para el diseño del Blog Interactivo. Al estructurar la información de esta manera, se logra identificar con precisión los vacíos en el consumo responsable del agua y la disposición de los jóvenes hacia el aprendizaje activo en entornos virtuales.

Bajo esta premisa, el análisis no se limita a una simple descripción numérica, sino que se convierte en una herramienta diagnóstica que justifica la intervención pedagógica propuesta. A continuación, se detallan los resultados obtenidos en función del objetivo formulado, presentando las tablas que evidencian la urgencia de fomentar el fortalecimiento de la Educación Física en la etapa de educación inicial. Etapa preescolar de los Centros de Educación Inicial Bolivariano.

Parte I: Liderazgo Transformacional del director en la Educación Inicial.

Dimensión: Visión y Dirección Estratégica: la visión y la dirección estratégica son cruciales para el liderazgo transformacional en educación, proporcionando un rumbo definido y guiando las acciones diarias.

Tabla 2*Visión y Dirección Estratégica*

ITEMS	FRECUENCIA									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%
1. El director/a comunica una visión clara y motivadora para el futuro de la institución educativa.	14	41	10	29	5	15	2	6	3	9
2. El director/a establece metas estratégicas que guían las acciones diarias en la institución educativa.	15	44	12	35	2	6	1	3	4	12
3. El director/a fomenta la innovación y la adopción de nuevos enfoques pedagógicos en la institución.	16	47	10	29	4	12	2	6	2	6
4. El director/a involucra a los docentes en la creación y desarrollo de la visión institucional.	7	21	1	3	1	3	13	38	14	41

Fuente: Elaborado por los autores

En atención a los datos reportados en la tabla 2, el ítem 1 se puede observar que el 41% de los docentes encuestados exteriorizaron que siempre los directores comunican una visión clara y motivadora para el futuro de la institución educativa, un 29% manifestó casi siempre, mientras que un 5% algunas veces, y el 15% casi nunca y nunca. Esto implica que los directores tienen un papel fundamental en guiar y motivar a los docentes hacia esta visión futura.

De los resultados obtenidos del ítem 2, se puede visualizar que el 44% de los docentes objeto de estudio, manifestaron que siempre el director/a establece metas estratégicas que guían las acciones diarias en la institución educativa, el 35% casi siempre y el 21% expresaron que algunas veces, casi nunca y nunca. Esto sugiere que la dirección tiene un papel activo en la definición y guía de las acciones hacia este futuro deseado, lo cual se alinea con el establecimiento de metas estratégicas.

Se puede observar desde la base de los datos expuestos en el ítem 3, que el 47% de los docentes respondió que siempre el director/a fomenta la innovación y la adopción de nuevos enfoques pedagógicos en la institución, un 29% casi siempre y un 24% algunas veces, casi nunca y nunca. De ahí, que el rol del director/a en una institución educativa, en el marco de una gestión de calidad y una visión de futuro, implica activamente la promoción de la innovación y la adaptación a nuevos enfoques pedagógicos.

En el ítem 4, el 41% la opinión de los docentes nunca el director/a involucra a los docentes en la creación y desarrollo de la visión institucional estudiadas, el 38% casi nunca, mientras que

El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la educación física en la Educación Inicial
 el 27% siempre, casi siempre y algunas veces. Los resultados evidencian que el director no fomenta la participación de los docentes en la construcción de la visión, los planes y el desarrollo pedagógico de la institución.

Dimensión: Habilidades de comunicación y escucha activa: estas habilidades son esenciales para que los líderes puedan transmitir su visión, obtener retroalimentación y construir confianza.

Tabla 3
Habilidades de comunicación y escucha activa

ITEMS	FRECUENCIA									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%
5. El director/a transmite información y objetivos de manera clara y coherente a todo el personal	18	53	10	29	5	15	-	-	1	3
6. El director/a escucha activamente las preocupaciones y opiniones de los docentes.	17	50	11	32	2	6	2	6	2	6
7. El director/a facilita un ambiente de comunicación abierta y bidireccional en la institución.	14	41	12	35	4	12	2	6	2	6
8. El director/a gestiona los cambios en la institución comunicando claramente sus beneficios y brindando el apoyo necesario.	17	50	11	32	2	6	2	6	2	6

Fuente: Elaborado por los autores

Con respecto al ítem 5, el 53% de los profesores siempre el director/a transmite información y objetivos de manera clara y coherente a todo el personal, mientras que el 29% casi siempre y el 18 algunas veces y nunca. Esto implica, que el director/a transmite claramente y coherente la información y objetivos, lo que conlleva que el directivo tiene un estilo de liderazgo efectivo para la implementación de las políticas y transformaciones educativas que exige el MPPE.

En el ítem 6, muestra que los docentes en estudio, respondió 50% siempre el director/a escucha activamente las preocupaciones y opiniones de los docentes, un 32% casi siempre, mientras que el 18% algunas veces, casi nunca y nunca. Los resultados son favorables al directivo por cuanto en su gestión la escucha activa de las opiniones y preocupaciones de los docentes, son un pilar fundamental para el desarrollo y la transformación de la institución educativa.

Los resultados obtenidos en el ítem 7, permiten observar que los encuestados sobre el director/a facilita un ambiente de comunicación abierta y bidireccional en la institución. En un 41% manifestó que siempre lo hacen, mientras que el 35% contestó que casi siempre y en un 24% algunas veces, casi nunca y nunca. Los resultados delinean un modelo de gestión educativa donde la dirección es un facilitador activo de la comunicación abierta y bidireccional, a través de la

promoción de la participación, el diálogo, la colaboración y el intercambio de ideas entre todos los docentes.

Se puede observar en este ítem 8, que los sujetos encuestados en un 50% contestaron que siempre el director/a gestiona los cambios en la institución comunicando claramente sus beneficios y brindando el apoyo necesario, en un 32% a veces casi nunca lo hacen, mientras que el 18% restante contestó que algunas veces, casi nunca y nunca gestionan esos cambios en la institución. Es claro, según los docentes que el director/a no solo comunica los cambios, sino que también articula sus beneficios y proporciona el apoyo necesario para la formación de los profesores.

Parte II: Impacto del liderazgo del director en la Educación Física en Educación Inicial Etapa Preescolar.

Dimensión: Integración curricular de la Educación Física: el director, como líder transformacional, concibe la Educación Física como un componente central y vibrante del desarrollo infantil.

Tabla 4

Integración curricular de la Educación Física

ITEMS	FRECUENCIA									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%
9. El director/a concibe la Educación Física como un elemento integral y fundamental para el desarrollo holístico del niño/a.	4	12	11	32	10	29	4	12	5	15
10. El director/a articula esfuerzos para integrar las habilidades motrices básicas desde una perspectiva lúdica y recreativa.	4	12	10	29	11	32	3	9	6	18
11. El director/a asegura la correspondencia entre la Educación Física impartida y el desarrollo de habilidades kinestésicas y coordinativas.	6	18	3	9	9	26	10	29	6	18
12. El director/a promueve la Educación Física como medio para fomentar valores ambientalistas y hábitos de vida saludable en los niños.	04	12	05	15	12	35	10	29	03	9

Fuente: Elaborado por los autores

De acuerdo a los resultados observados en el ítem 9, los docentes manifestaron en un 12% siempre el director/a concibe la Educación Física como un elemento integral y fundamental para el desarrollo holístico del niño/a, el 32% que casi siempre en un 29% algunas veces, mientras que un 27% contestó que casi nunca y nunca. Esto pone en evidencia que el director/a no conciben la Educación Física como una asignatura fundamental, sino más bien como un complemento opcional, lo cual contradice el concepto de desarrollo infantil holístico.

En atención a los datos obtenidos en este ítem 10, el 12% de los docentes objeto de estudio manifestó que siempre el director/a articula esfuerzos para integrar las habilidades motrices básicas desde una perspectiva lúdica y recreativa, un 29% casi siempre, un 32% contestó que algunas veces, el 27% casi nunca y nunca. Lo que refleja una falta de énfasis en la planificación y el fomento de actividades lúdicas que son esenciales en esta etapa.

Considerando las respuestas emitidas por los sujetos objeto de estudio, se aprecia en el ítem 11, que el 27% siempre y casi siempre el director/a asegura la correspondencia entre la Educación Física impartida y el desarrollo de habilidades kinestésicas y coordinativas, mientras que el 26% Algunas veces, 47% de los docentes respondió que el director casi nunca y nunca asegura la correspondencia entre la Educación Física impartida y el desarrollo de habilidades kinestésicas y coordinativas. Este dato evidencia una desconexión total.

Un liderazgo pedagógico que no garantiza esta correspondencia falla en su función más elemental: asegurar que las actividades curriculares estén alineadas con los objetivos de aprendizaje. La falta de supervisión y guía en este aspecto significa que la Educación Física se imparte sin un propósito claro, lo que afecta directamente el desarrollo de la conciencia corporal, el equilibrio y la lateralidad de las niñas y niños.

En el ítem 12, la muestra involucrada en el estudio contestó en un 62% que siempre, casi siempre y algunas veces el director/a promueve la Educación Física como medio para fomentar valores ambientalistas y hábitos de vida saludable en los niños, mientras que un 38% manifestó que casi nunca y nunca. Esto demuestra que el/la director/a en su rol de liderazgo, utiliza la Educación Física para inculcar valores de respeto por la naturaleza y promover un estilo de vida activo y saludable entre las niñas y niños.

Parte III: Integración holística del ser humano a través de la Educación Física para la Vida.

Dimensión: Comprensión y Filosofía del Énfasis Educación Física para la Vida: El director en su rol de liderazgo transformacional, promueve activamente que la Educación Física para la Vida sea comprendida como Transformadora, Liberadora, Participativa, Protagónica, Creativa e Innovadora para el desarrollo continuo del ser humano.

Tabla 5*Comprensión y Filosofía del Énfasis Educación Física para la Vida*

ITEMS	FRECUENCIA									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%
13. El director/a, promueve el Énfasis Educación Física para la Vida para la integración armónica del cuerpo, la mente y el espíritu en todas las actividades escolares.	34	100	-	-	-	-	-	-	-	-
14. El director/a asegura recursos y capacitación docente para metodologías lúdicas y proyectos en Educación Física para la Vida, fomentando pensamiento crítico y autonomía.	17	50	13	38	04	12	-	-	-	-
15. El director, como líder pedagógico, promueve planificaciones para desarrollar la motricidad, la conciencia corporal y la formación de hábitos para un estilo de vida activo y saludable.	19	56	15	44	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaborado por los autores

El 100% de los docentes siempre el director/a, promueve el Énfasis Curricular Educación Física para la Vida para la integración armónica del cuerpo, la mente y el espíritu en todas las actividades escolares. Este consenso total, es el cimiento de un liderazgo transformacional efectivo y un motor para el desarrollo integral de las niñas y niños.

Evidentemente en el ítem 14, el 88% de los docentes objeto de estudio, consideraron que siempre y casi siempre el director/a asegura recursos y capacitación docente para metodologías lúdicas y proyectos en Educación Física para la Vida, fomentando pensamiento crítico y autonomía., mientras que un 12% indicó que algunas veces. Lo que pone en evidencia, que el director/a gestiona recursos y capacitación docente para aplicar pedagogías innovadoras. Asegurando que la Educación Física para la Vida desarrolle el pensamiento crítico y la autonomía de la niña/os.

Las respuestas dadas por la muestra objeto de estudio en el ítem 15, se tiene que el 56% considera que siempre el director, como líder pedagógico, promueve planificaciones para el desarrollar la motricidad, la conciencia corporal y la formación de hábitos para un estilo de vida activo y saludable y el 44% respondió que casi siempre. Evidenciándose, que el director en su rol de líder pedagógico, impulsa la planificación curricular para el desarrollo de la motricidad, la conciencia corporal y la adquisición de hábitos para un estilo de vida activo y saludable.

Dimensión: Desarrollo Profesional para la Educación Física para la Vida: Un liderazgo transformacional fomenta la creatividad y el compromiso docente en el cumplimiento de las actividades académicas, incluyendo la Educación Física.

Tabla 6

Desarrollo Profesional para la Educación Física para la Vida

ITEMS	FRECUENCIA									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%	F. A	F%
16. El director/a impulsa la implementación de tejidos temáticos por los docentes en la etapa preescolar de la educación inicial.	20	59	12	35	2	6	-	-	-	-
17. El director/a promueve la adquisición de habilidades para orientar una praxis pedagógica efectiva para el Énfasis Educación Física para la Vida.	22	65	12	35	-	-	-	-	-	-
18. El director/a fomenta la creatividad y el compromiso de los docentes en el cumplimiento de las actividades de Educación Física.	18	53	11	32	5	15	-	-	-	-

Fuente: Elaborado por los autores

De acuerdo con los resultados obtenidos en el ítem 16, se puede observar que el 94% de los docentes respondieron siempre y casi siempre el director/a impulsa la implementación de tejidos temáticos por los docentes la Educación Inicial; etapa preescolar, mientras que un 6% respondió que algunas veces. lo que se pudo evidenciar, que un alto porcentaje de los sujetos encuestado muestra que el director/a promueve que los docentes de la Educación Inicial; etapa preescolar implementen tejidos temáticos como una metodología para integrar los contenidos curriculares de forma holística y significativa.

De los resultados obtenidos el ítem 17, se puede observar que un 65% de los docentes siempre el director/a promueve la adquisición de habilidades para orientar una praxis pedagógica efectiva para el Énfasis Educación Física para la Vida, un 35 % casi siempre. Lo que pone en evidencia que el director/a promueve la adquisición de habilidades pedagógicas efectivas para el Énfasis Educación Física para la Vida.

Tomando como base los datos obtenidos, se evidencia que el ítem 18 en un 53% de la muestra encuestada siempre el director/a fomenta la creatividad y el compromiso de los docentes en el cumplimiento de las actividades de Educación Física, mientras el 47% casi siempre y algunas

veces. Esto demuestra, que la acción del director/a es eficaz ya que no solo se limita a supervisar, sino que también crea un ambiente donde los docentes se sienten motivados y valorados.

Discusión de los Resultados

Los hallazgos del cuestionario sobre el Liderazgo Transformacional de los directores de los Centros de Educación Inicial Bolivariano, los sujetos encuestados revelan en cuanto a la Dimensión Visión y Dirección Estratégica reflejada en la tabla 2. Los docentes tienen un alto grado de reconocimiento docentes sobre la capacidad de sus directores para comunicar y establecer un rumbo claro para la institución. Sin embargo, los datos también apuntan a una debilidad crítica en la participación y el compromiso de los docentes en la construcción de esa visión. No obstante, este aspecto es una base fundamental del liderazgo transformacional porque sirve para alinear los esfuerzos de todo el personal hacia un objetivo común.

De igual manera, los hallazgos informan que los directores comunican efectivamente la visión y establecen metas, dando una estructura y dirección claras. Pero, existe una debilidad crítica en la participación activa de los docentes. Para avanzar hacia un liderazgo verdaderamente transformacional, es imperativo que los directores no solo compartan su visión, sino que también abran espacios para que los docentes participen activamente en su construcción, garantizando que el rumbo estratégico de la institución para que sea un esfuerzo colectivo y compartido.

Los resultados de la tabla 3, donde se centran las habilidades de comunicación y la escucha activa, demuestran un liderazgo en general positivo y eficaz por parte de los directores. Los datos revelan que los directivos exhiben fortalezas significativas en transmisión de la información, escuchar a su equipo, así como en brindar un ambiente de diálogo, lo cual es crucial para una gestión educativa exitosa. Además, los directores exhiben un liderazgo comunicativo eficaz, promoviendo la escucha activa, la participación y gestionando el cambio estratégicamente, lo que genera confianza y colaboración. Estos resultados, sugieren un modelo de gestión que prioriza tanto la eficiencia como el bienestar del profesorado, factores clave para la transformación educativa.

Los resultados en la tabla 4, indican que si bien los directivos pueden ser percibidos como los líderes competentes en comunicación y visión general de la institución tal como se evidencia en las tablas 1 y 2, Existe una desconexión evidente entre la concepción del director sobre esta materia y la necesidad de alinearla con el desarrollo integral del niño. El principal desafío es transformar la percepción de los directivos, pasando de considerar la Educación Física como una actividad secundaria a verla como un componente esencial y planificado para el desarrollo kinestésico, cognitivo y de valores de respeto por la naturaleza y promover un estilo de vida activo y saludable entre las niñas y niños.

Los resultados de la tabla 5, que analizan la Integración Holística del ser humano a través del énfasis Educación Física para la Vida, presentan un panorama claramente positivo y congruente. Al contrario de las ambigüedades encontradas en otras dimensiones, estos datos presentan una estrecha congruencia entre la percepción de los docentes y un liderazgo directivo

comprometido con los postulados de esta filosofía educativa. los resultados de esta tabla, son sumamente favorables y dan testimonio de un liderazgo ejemplar. Los directores no sólo promueven una visión completa del énfasis, sino que también actúan de manera efectiva en llevarla a cabo.

Sin lugar a dudas, la coherencia en el aliento del énfasis Educación Física para la Vida, la gestión eficaz de recursos y la guía en la planificación curricular atestiguan un liderazgo firme y comprometido. Estos indicadores significan que dentro de la dimensión Comprensión y Filosofía del Énfasis Educación Física para la Vida, los directores están asumiendo un rol de liderazgo transformador de alto nivel, lo que sin duda tendrá un impacto muy positivo y significativo en el crecimiento integral de las niñas / niños de la etapa preescolar.

Los resultados de la tabla 6, que analiza la dimensión de Desarrollo Profesional para la Educación Física para la Vida, son evidencia concluyente de un liderazgo directivo de alto nivel, altamente efectivo y proactivo. Los resultados concuerdan con que los directores no solo se adhieren a los principios de este énfasis curricular, sino que también toman medidas concretas para empoderar y motivar a sus docentes en especial al especialista de Educación Física, en condiciones de compromiso y excelencia pedagógica.

Los resultados de esta tabla, confirman que los directores de los Centros de Educación Inicial practican activamente un liderazgo transformacional de alta calidad para el desarrollo del profesionalismo de su profesorado. Impulsan metodologías innovadoras como los ejes temáticos, fomentan la formación continua y desarrollan una cultura de creatividad y compromiso. Esto implica que la Educación Física para la Vida no es un concepto superficial, sino una realidad pedagógica efectiva y enriquecedora para las niñas/os en la etapa preescolar.

Conclusiones

El liderazgo transformacional del director es crucial para el desempeño docente y la calidad educativa. Se confirma que el rol de los gerentes educativos, a través de su liderazgo transformacional, es indispensable para la administración y para asegurar la implementación eficiente de los principios curriculares en el aula, empoderando a los docentes y optimizando la Educación Física en los Centros de Educación Inicial Bolivariano (etapa preescolar).

A pesar de que liderazgo transformacional es crucial para transformar la realidad educativa, se ha identificado una debilidad en la Visión y Dirección Estratégica. Si bien los directores hacen conocer una visión clara para la institución, se ha encontrado una debilidad en la participación y el compromiso de los docentes en su construcción y desarrollo. Es imperativo que se abran espacios para la colaboración activa, garantizando que el rumbo estratégico sea un esfuerzo colectivo y compartido para consolidar los valores y políticas emanadas por el MPPE.

En cuanto a las Habilidades de Comunicación y Escucha Activa, los directores demuestran un liderazgo mayormente positivo y efectivo. Transmiten información y objetivos de manera clara, y al mismo tiempo, escuchan activamente las opiniones de los docentes, lo que fomenta un ambiente de confianza y colaboración. Por lo tanto, la gestión del cambio por parte de

los directores es efectiva, ya que comunican los beneficios y brindan el apoyo necesario a sus equipos.

Sin embargo, a pesar de estas ventajas, existe una vulnerabilidad relevante en la Integración Curricular de la Educación Física. Pese a que los directivos promueven esta área para inducir valores y hábitos de salud, su concepción suele tener desconexiones. Por lo común, la Educación Física se dirima como un complemento no obligatorio, y no como un componente necesario para el desarrollo integral de las niñas/os. Además, hay una falta de planificación para incluir actividades de juego que permitan el desarrollo de habilidades motrices básicas. Por lo tanto, el fin de la disciplina y la formación de la conciencia corporal están comprometidos.

Afortunadamente, en contraste con lo anterior, en la Integración Holística del ser humano a través del énfasis la Educación Física para la Vida son abrumadoramente positivos y consistentes. Existe una fuerte correspondencia entre la visión de los profesores y un liderazgo directo que está fuertemente comprometido con esta filosofía. Por lo tanto, los directores promueven activamente la integración del cuerpo, la mente y el espíritu en todas las actividades escolares, manteniendo los recursos y la capacitación necesaria para los docentes.

Finalmente, en lo que respecta al Desarrollo profesional para el énfasis Educación Física para la Vida, los directores ejercen un liderazgo altamente efectivo y proactivo. No solo impulsan la implementación de tejidos temáticos para integrar los contenidos de forma holística, sino que también promueven la adquisición de habilidades para una praxis pedagógica efectiva. Esto, a su vez, fomenta la creatividad y el compromiso de los docentes, creando un ambiente de excelencia pedagógica.

Referencias

- Blanco, A. (2019). *El rol del director: clave para la vida institucional de las escuelas* <https://abc2.abc.gob.ar/el-rol-del-director-clave-para-la-vida-institucional-de-las-escuelas#:~:text=Los%20directores%20son%20actores%20clave,de%20un%20buen%20clima%20institucional>.
- Cordero, I. (2025). *El gerente educativo y su rol estratégico en la efectividad del desempeño laboral del docente en educación inicial* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcala”]. Maturín, estado Monagas
- Coll, F. (2024, 23 julio). *Gerencia: qué es y cómo funciona*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/gerencia.html>
- Dirección General de Currículo. (2022). *Énfasis*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, Venezuela.
- Dubs de Moya, R. (2002). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 3, núm. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

- Duarte, R. F. M. y Bohórquez, J. (2024). Liderazgo Transformacional: Clave del éxito en Educación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 107-121. <https://doi.org/10.59654/ftw5tn94>
- Hernández, D. & Tovar, M. (2022). La gerencia educativa y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa rural. *La Violeta*. 593 digital Publisher CEIT, 7(1), 5-16. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.742>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología Investigación Científica*. 6ta ed. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación Inicial Bases Curriculares*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2007). *Diseño Curricular Bolivariano*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2007). *Currículo de Educación Inicial Bolivariana*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Dirección General de Currículo. (2022). *Énfasis*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (s/f) *Cuadernillo Curricular. Área de formación: Educación Física*. Caracas, Venezuela.
- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 2a edición, Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). *El proceso de la investigación científica*. D. F., México. Editorial Limusa.
- Tirado, M. y Heredia, F. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85), 246-251.
- Ruiz, C. (2007). *Confiabilidad*. <http://www.carlosruizbolivar.com/documentos.asp?offset=30>
- Zhigue, A., Sanmartín, G. (2019). Gerencia Educativa e inclusión: una mirada a la diversidad. *Visión Gerencial*, n. 2, p. 324-332, <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/15567/21921926665>

Los autores

Lic. MSc. Gleidy Joselín, Aguilar de Sánchez

Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR). Especialista en Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM), Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ). Participante en los estudios de Doctorado en el marco del Programa Nacional de Formación Avanzado (PNFA), de la Educación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM).

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

Docente adscripta al Ministerio del Popular para la Educación. Centro de Educación Inicial Bolivariano “El Nazareno”, Achaguas estado Apure. Ponente en eventos Nacionales y Locales. cursos y talleres internacionales y nacionales. Venezuela.

Lic. MSc. José Manuel, Quiñones

Licenciado en Educación Íntegra mención Ciencias Sociales. Universidad Nacional Abierta Centro Local Apure. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa. Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM). Magister en Educación Mención Orientación. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegas. Participante en el doctorado en el Programa PNFA de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM). Docente Investigador de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) Achaguas. Docente Jubilación del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (190) año 2026, pp. 85-102
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

RELACIÓN ENTRE LA RESPUESTA SEXUAL Y LA PRÁCTICA FISCORPORAL EN ADULTOS JÓVENES

RELATIONSHIP BETWEEN THE SEXUAL RESPONSE AND THE FISCORPORAL PRACTICE IN YOUNG ADULTS

Prof. Dr. Fernando Antonio, Alvarado Montevideo

alvarado25investigador@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5708-0062>

Recibido: 01-02-2025

Aceptado: 03-04-2025

Resumen

El artículo tuvo como objetivo establecer la relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en el adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay estado Aragua. Se ubica en un diseño no experimental, descriptivo, transversal, con una población de 61 adultos jóvenes, de edades en 31 y mayores de 40 años, prevaleciendo el sexo femenino, con un estado civil predominante de solteros, y un nivel de instrucción universitario, se tomó el 100 % de la población como muestra. Para recolectar los datos se utilizó la encuesta y como instrumento el cuestionario con 58 ítems con respuestas alternativas. La validación del instrumento se sometido a juicio de expertos y la confiabilidad obtenida fue de 0,92 considerada alta aplicando el método numérico del Alfa de Cronbach. Como resultado, se pudo evidenciar, que un poco más de la mitad, nunca practica actividades fisicorporales. Destacándose dentro de las practicadas las físico-educativas y las menos puestas en prácticas las recreativas. Seguidamente al caracterizar la respuesta sexual, se constató que existe una deficiencia observable en cuanto a la estimulación sexual, así mismo al ser considerada la respuesta posterior al estímulo, se evidencio que la mayoría reacciona de una manera favorable ante este. Como conclusión relevante, se determinar el nivel y significancia en la relación entre la práctica fisicorporal y la respuesta sexual obteniendo un valor de correlación de $p = 0.011$ y menor alfa $= 0.05$, indicando una asociación positiva, de muy bajo nivel existiendo una correlación entre las variables, pero no es significativa.

Palabras clave: fisicorporalidad. función sexual. adulto joven.

Abstract

The objective of this article was to establish the relationship between sexual response and physical body practice in young adults attending training groups in the Army Park, Maracay, Aragua state. It is located in a non-experimental, descriptive, cross-sectional design, with a

population of 61 young adults, aged 31 and over 40 years, with a predominant female sex, with a predominant marital status of singles, and a university education level, 100% of the population was taken as a sample. To collect the data, the survey was used and the questionnaire with 58 items with alternative answers was used as an instrument. The validation of the instrument was submitted to expert judgment and the reliability obtained was 0.92, considered high by applying the numerical method of Cronbach's Alpha. As a result, it was evident that a little more than half never practice physical body activities. Standing out among those practiced are physical-educational and those less put into practice are recreational. Next, when characterizing the sexual response, it was found that there is an observable deficiency in terms of sexual stimulation, likewise, when considering the response after the stimulus, it was evidenced that most react favorably to it. As a relevant conclusion, the level and significance in the relationship between physical body practice and sexual response was determined, obtaining a correlation value of $p = 0.011$ and lower alpha = 0.05, indicating a positive association, of very low level with a correlation between the variables, but it is not significant.

Keywords: physicorporality. sexual function. young adult.

Introducción

Vivir el verdadero placer de la actividad física sexual va desde lo profundo del ser, sin la presencia de prejuicios, mitos, falsas creencias, errores de conceptos, que de una forman han contrarrestado el disfrute y goce pleno del ejercicio de la función sexual, siendo ésta una de las múltiples actividades físicas con el propósito de perpetuar la especie humana o de goce, disfrute, placer, relajación entre otros.

Para Bianco (1998) establecen la función sexual como el producto de un proceso de activación que se inicia cuando se pone en funcionamiento, unidad de Situación – Estimulo Sexual y Respuesta Sexual. Otra definición de la actividad física sexual, es la efectuada por el Centro de Investigación Psicológica Psiquiátrica y Sexual de Venezuela. (1994), el cual la define como el “conjunto de fases que excitan a una acción simultánea cuando se sitúan cambios en el ambiente interno o externo del organismo el cual conlleva a la ejecución de una actividad sexual” (p.139).

Por otro lado, Camacho y López (2013) establecen que el 96% de jóvenes universitarios consideran que se deben implementar actividades para promover la salud sexual y la salud sexo-reproductiva. Así mismo, al fallar el ejercicio de la función, como una forma de expresión de sentimiento complejos e integrados, además, que muchas veces el ser humano se enfrenta con grandes vacíos internos y cognitivos producto de la inestabilidad familiar, represión, detrimento, afectividad, niveles socio económicos de pobreza, acompañado de presiones por grupo sociales, la cultura, la religión, la crianza, u educación sexual (tiene muchos prejuicios).

Si bien es cierto, inhibición durante la actividad sexo motriz, manifiesta a través de una excesiva preocupación por la imagen corporal, lo que impide el disfrute, goce, placer, recuperación

Relación entre la Respuesta Sexual y la Práctica Fisicorporal en Adultos Jóvenes.

y relajación plena del pleno acto de la función sexual. Esta autoconciencia negativa genera un ciclo de frustración, ansiedad e incluso depresión. A este componente psicológico se suman los factores de salud física, como la obesidad. Si bien el físico no es un determinante crucial de la satisfacción sexual y su respuesta, es fundamental reconocer que una salud corporal prioritaria es esencial para el desarrollo óptimo de una sexualidad plena y saludable. Según Alvarado (2015c) “la disfunción sexual en la actualidad es un problema social que no es común de manifestar por las personas, ya predominan de los mitos, creencias y tabúes que en cierta manera incrementan mayor dificultad en el acto sexual, una de las posibles prevenciones que se puede implementar, tanto al hombre como la mujer” (s.p). Por otro lado, Uribe y Ramírez (2019) expresaron, “sin embargo, consideramos que las razones de mayor ponderación son y serán, en primera instancia, esa cultura que siempre ha premiado y privilegiado los valores morales y la educación intelectual en contraposición de los valores corporales y la educación física. En segunda instancia, entra en vigor el vertiginoso progreso técnico-científico, que llegó a mediados del siglo pasado para quedarse, agudizando cada vez más tal situación hipocinética” (p 107).

Norman (2008) que “los deterioros de las conductas sexuales están estrechamente vinculados a una disminución y quebranto de la comunicación sexual en las parejas que es un indicativo del deterioro general de la comunicación” (p.12). Haciendo esto relevante, la fisicorporalidad es una herramienta para recuperar, mejorar, mantener, fortalecer y robustecer el ejercicio de la función sexual predominantemente poco utilizadas por los orientadores sexuales y sexólogos en sus sesiones de adiestramiento, considerada como una acción motriz creada y descrito por Ramírez (2009;2014) como una acción socio-motriz realizada por y para el cuerpo humano con una consiente y estricta orientación hacia la obtención de óptimos niveles de la salud física y psíquica, así como la conservación y/o restitución de las mismas, desde los enfoques profilácticos y/o terapéuticos.

De igual forma, Alvarado (2015b) define las actividades fisicorporales como ejercicios y/o acciones motrices con el cuerpo y para el cuerpo. Pueden ser diferenciadas y personalizadas por su intensidad y el objetivo de su ejecución. Esta es utilizada como una herramienta en el campo de la psicología, psiquiatría, sociología, fisiología, pedagogía y en la sexología, para mejorar la calidad de vida del ser humano, dicha herramienta es caracterizada y útil, por sus múltiples beneficios como lo son: el relajarse, la presencia de alegría, la diversión, el entusiasmo, ocupa el tiempo, libera estrés, contrarresta el agotamiento del trabajo, disminuye la obesidad, desarrolla y fortalece las cualidades físicas, se antepone a la diabetes, el cáncer de mamas, aumenta el nivel de autoconfianza y proporciona un excelente funcionamiento de todos los sistemas del ser humano.

Lo que conlleva a una mejor calidad de vida de los hombres y mujeres; en este sentido las actividades fisicorporales se realiza afirmada en los conocimientos atesorados en el campo del beneficio físico del ser humano, en los imperiosos cambios biológicos de la naturaleza humana y en la influencia de los factores sociales. Por lo que la práctica frecuente y sistemática de estas

actividades generan bienestar biopsicosocial, al producir y promocionar salud, educación y seguridad psico-física perdida, lo cual sería posible realizando actividades sistemáticas con el cuerpo y para el cuerpo.

En Venezuela existe un alto nivel de porcentaje de las disfunciones sexuales tanto para el hombre como para la mujer, dicho porcentaje es un poco alarmante, y muestra la cruda realidad de la práctica del ejercicio de la función sexual. Alvarado (2015a). Por otro lado, Szemat (2008) la disfunción sexual femenina se encuentra afectada entre un 22 a un 45 % de las mujeres y un 36% de los hombres, el deseo sexual hipactivo entre un 30 % en las mujeres y el 15% de los hombres, más de 200 mujeres estudiadas en Venezuela se encontraban entre y cuarenta y sesenta y nueve, de las cuales el 51.1. Tenía porcentaje fijo para el momento, manifestando que el 19.2 % efectuaba el auto ejercicio de la función sexual y el 52% expreso llegar medianamente a un orgasmo durante el ejercicio de la función sexual (p.8).

No obstante, estas condiciones físicas pueden ser modificadas o cambiadas, por medio de la aplicación de las actividades fisicorporales (físico-recreativas, físico-educativas, kinefilacticas), ejecutadas de manera individuales y adaptadas a las condiciones físicas de las personas que la requieran.

Es por ello que, la presente investigación pretende relacionar la respuesta sexual y la actividad fisicorporal asumidas por el adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito de Maracay Estado Aragua. Siendo que, la fisicorporalidad busca enseñar que para alcanzar el clímax debe cuidar su apariencia física por salud, mejorar las destrezas y habilidades durante el ejercicio de la función sexual, dejar a un lado la inhibición y mejorar la autoestima el aspecto físico, ganar confianza ser más creativo, innovador disfrutar al máximo aportando un gran apoyo a la sociedad a raíz que haya hogares funcionales, parejas unidas a niños felices, menos divorcios, menos delincuencia.

Referencias Teóricas

Actividades fisicorporales y las enfermados no transmisibles

La actividad fisicorporal se ha convertido en uno de los temas de mayor interés, consideran una alternativa para disminuir o contrarrestar las enfermedades no transmisibles (ENT), también llamadas patologías crónicas caracterizadas por ser de larga duración y siendo el resultado de una combinación de factores genéticos, fisiológicos, ambientales y de comportamiento. Las ENT son las enfermedades cardiovasculares (como los infartos de miocardio y los accidentes cerebrovasculares), el cáncer, las enfermedades respiratorias crónicas (como la enfermedad pulmonar obstructiva crónica y el asma) y la diabetes.

Por otro lado, la Organización Mundial de la salud (OMS) (2025) expreso lo siguiente: “el consumo de tabaco, la inactividad física, el consumo nocivo del alcohol, una alimentación poco

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, Nº1. Primer semestre / enero – julio

Relación entre la Respuesta Sexual y la Práctica Fisicorporal en Adultos Jóvenes.

saludable y la contaminación atmosférica son factores que incrementan el riesgo de fallecer por una ENT” (párr 1). De igual forma, la OMS (2025) manifestó que las enfermedades cardiovasculares suponen la mayoría de las muertes por ENT (al menos 19 millones de muertes en 2021), seguidas del cáncer (10 millones), las enfermedades respiratorias crónicas (4 millones) y la diabetes (más de 2 millones) ...” (párr 1).

Sin duda alguna, las enfermedades no transmisibles están afectando a la humanidad y la idea está en la administración de las actividades fisicorporales (físico-educativas, físico-recreativas y físico-deportivas como parte de la salud pública y política social, siendo medio práctico para lograr numerosos beneficios sanitarios, ya sea de forma directa o indirecta. Desde esta perspectiva, se hace necesario involucrar a todos los actores y sectores de las comunidades para apoyar la realización de programas de promoción, crear los espacios y las condiciones requeridas, y orientar a la población para realizar actividades fisicorporales que produzcan los efectos psico-físicos esperados para la salud para la salud integral del ser humano.

Las actividades fisicorporales como nuevo termino en el campo socio-motriz y deportivo, no pretende minimizar la terminología actividad física, al contrario, las actividades fisicorporales son unas de las actividades físicas existentes, considerando que las actividades físicas no todas están direccionadas a brindar salubridad a la especie humana, más si se asumen para satisfacer las necesidades básicas como, por ejemplo: actividades físicas laboral, sexo-reproductiva, militar. Es decir, la actividad física busca lograr de manera racional satisfacer todas las necesidades básicas y vitales, para Ramírez (2014) “es toda acción situacional o premeditada que realiza el ser humano con el cuerpo o cualquiera de sus segmentos, orientada a resolver sus diferencias o múltiples problemas motrices ya sean pre-ubicados o inesperados” (p.23).

Esto recordando que esta actividad coincide en determinar que es toda acción motriz que ocasiona un gasto calórico. Incluye todo movimiento corporal realizado en la vida cotidiana de cualquier persona, hasta las exigentes sesiones de entrenamiento. Al tener claro que son muchas y variadas las posibilidades para realizar actividad física, es de interés general identificar cuáles son las más adecuadas para producir los beneficios relevantes en término de salud, promoviendo una regulación de los procesos metabólicos y de adaptación que aseguren la prevención y el tratamiento de enfermedades.

Es importante señalar, que la actividad fisicorporal para la salud del adulto joven debe llevarse a cabo en forma regular y consistente. Aquellas actividades esporádicas o de fin de semana, no son suficientes para estimular apropiadamente los diferentes órganos y sistemas, por el contrario, grandes intervalos de inactividad entre cada uno de los estímulos y las desmedidas exigencias de los esfuerzos casuales, al igual que, empezar un programa de ejercicios o actividades fisicorporales para luego interrumpirlo y posteriormente volverlo a comenzar, ocasionan descompensaciones en el organismo de las personas provocando una serie de alteraciones y lesiones que pueden llegar a ser irreversibles.

En consideración con lo anterior, se recomiendan actividades fisicorporal que se caractericen por ser continuas y controladas. En este sentido, destacamos los ejercicios físicos sistemáticos como la mejor alternativa para lograr beneficios en la salud, especialmente porque se realizan con una dosis adecuada acorde con las necesidades y posibilidades de cada persona, determinando un volumen, una intensidad y una frecuencia apropiada, sin olvidar, la medición de sus efectos. Además, producen en el organismo cambios que se relacionan con las modificaciones que sufren los diferentes sistemas orgánicos, dentro de un proceso de adaptación, provocados por los constantes estímulos de esfuerzo a que es sometido el sujeto.

Mediante las actividades fisicorporales, se puede garantizar salud integral y calidad de vida, asegura los estímulos necesarios en el mejoramiento de la capacidad funcional de sistemas y órganos, provocando una serie de adaptaciones biológicas, tanto extra como intracelulares. Es por ello resaltar lo expuesto por la OMS (2018) “uno de cada cuatro adultos (1.400 millones de personas en el mundo) no realizan los 150 minutos de actividad física de moderada intensidad recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS)” (párr 3). En cuanto al sedentarismo, la OMS (2018) “A nivel mundial, las mujeres son menos activas (32%) que los hombres (23%) ... En América Latina y el Caribe, los niveles de inactividad física aumentaron del 33% al 39% entre 2011 y 2016” (párr 4).

Por otra parte, estas actividades fisicorporales practicadas de forma regular también mejoran la circulación sanguínea del organismo incluyendo la irrigación sanguínea de los genitales, recibiendo más nutrientes y oxígeno, necesarios para un rendimiento óptimo durante el acto sexual. Asimismo la práctica del ejercicio de la función sexual, además de ser una actividad de goce y de disfrute, proporciona una piel más luminosa y bonita, un cabello más radiante, ayuda a mantener la piel hidratada, disminuye los dolores de cabeza, previene el insomnio, ayuda a prevenir el cáncer de próstata en el hombre y regula los ciclos menstruales en la mujer, mejora el humor, practicar del ejercicio de la función sexual al menos tres veces por semana quema calorías y pone en funcionamiento más de 500 músculos, reforzando el sistema inmunológico, genera optimismo, elimina el estrés, entre otras.

De todo lo plantado, sería interesante asumir una nueva clasificación del ejercicio de la función sexual, vista en la actualidad como una de las tantas actividades físicas, sino reclasificar la misma como una de las actividades fisicorporales, considerando sus amplio y profundos beneficios psico-físicos cuando es asumida, además de esta ser una actividad del cuerpo y para el cuerpo, goce disfrute, placer y para la reproducción o perpetuación de la especie humana.

Metodología

El estudio estuvo enmarcado bajo la modalidad de una investigación de campo con carácter descriptivo, con un diseño de la investigación el presente estudio está enmarcado en el diseño no

experimental, Ruiz (2001) establece que la investigación se debe a fenómenos los cuales son obtenidos y analizados para lograr los objetivos de la misma. Así mismo correspondió al método transversal siendo aquel diseño de investigación que recolecta datos de un solo momento y en un tiempo único, se utilizara el método de muestreo no probabilístico causal o accidental el cual permite elegir arbitrariamente los elementos sin un juicio o criterio preestablecido.

Población y Muestra

La población es un conjunto de elementos sometidos a un estudio estadístico; así lo concibe Tamayo y Tamayo (2003), al decir que “Población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 92). A los efectos de este artículo quedó conformada por 61 personas, 31 mujeres y 30 hombres. La muestra de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), es “un subgrupo de la población” (p. 212), en el caso quedo constituida por el 100% la totalidad de la población sesenta y una 100% de ambos sexo personas de personas de ambos sexos, practicantes de la cultura física en el parque El Ejército Maracay Estado Aragua.

Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la encuesta y como instrumento el cuestionario, el cual estuvo dirigido a los docentes en ese sentido, para realizar el contacto con los sujetos, se acogió el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario. Según Carrasco y Calderero (2000), plantean que los “...cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (p. 50). En este caso, el instrumento estuvo conformado por 58 ítems con respuestas alternativas.

Validez y Confiabilidad

La validez, estuvo determinado por la presencia del juicio de expertos, los cuales establecen y analizan la correspondencia entre los objetivos e indicadores de la investigación. Para lograr la validación del instrumento se consideró la opinión de tres (3) especialistas: dos (2) en Educación física y uno (1) en Metodología, puesto que, ellos fueron los encargados de emitir el juicio sobre los instrumentos aplicados. Los expertos evaluaron cada ítem del cuestionario utilizando un formulario de validación. Este formulario evaluó los ítems según su relevancia, sesgo y calidad de redacción, utilizando una escala cualitativa de tres puntos: Bueno, Regular y Deficiente. Hechas las observaciones, el investigador corrigió los ítems de acuerdo a lo sugerido por los expertos.

La confiabilidad, proporciona un coeficiente de fiabilidad, que permite analizar las cuestiones de un test; ofreciendo el índice de dificultad de cada ítem; como lo aprecian Chávez (2002) como “El grado de congruencia con que se realiza la medición de una variable”. (p. 96). Para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto a 5 sujetos que no estuvieron involucrados en la muestra definitiva y se comprobó su confiabilidad, la cual fue

calculada en el Programa Estadístico Computarizado, según la fórmula calculada por el método numérico del Alfa de Cronbach.

Una vez obtenidos los resultados se tomaron en cuenta los valores que indicaron, que el instrumento es confiable. En este sentido, la confiabilidad según Hernández, Fernández, y Baptista (2017) “se refiere a la estabilidad, consistencia y exactitud de los resultados; es decir, que los resultados obtenidos por el instrumento sean similares si se vuelven a aplicar sobre las mismas muestras en igualdad de condiciones” (p.116, es decir, se refiere a la capacidad de un instrumento para dar resultados iguales al ser aplicado, en condiciones iguales, dos o más veces a un mismo conjunto de objetos.

Según los criterios de confiabilidad de Ruiz (2002), el coeficiente de confiabilidad varía entre 0 y 1 (ver tabla 1). La prueba piloto, analizada con el Alpha de Cronbach, arrojó un valor de 0.92, indicando una confiabilidad muy alta, lo que permitió aplicar la versión definitiva del instrumento a la muestra de estudio.

Tabla 1

Criterios de Confiabilidad

Intervalos	Criterios
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Nota: Tomado de Ruíz (2002).

Procedimiento Metodológico

El presente estudio se llevó a cabo a través de fases, lo cual permitió obtener resultados precisos para el trabajo de investigación. Estas fases, según Tamayo y Tamayo (2003), son las etapas que describen las actividades realizadas en cada fase de una investigación (p. 124); es decir, todos los pasos del proceso de investigación.

Fase 1: Planteamiento del Problema

Fase 2: Marco Teórico.

Fase 3: Marco Metodológico

Fase 4: Diseño y aplicación del instrumento para la recolección de los datos.

Fase 5: Validación de los instrumentos y cálculo de la Confiabilidad.

Fase 6: tabulación de los datos y análisis.

Fase 7: Elaboración de Conclusiones y Recomendaciones.

Resultados

En esta sesión, se presenta el análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de recolección de datos a la muestra seleccionada. Se utilizó la estadística descriptiva para recopilar, presentar, describir, analizar e interpretar los datos. A continuación, se presenta:

Tabla 2

Distribución Porcentual de la Dimensión: Para estimularse sexualmente Ud. utiliza

	Para estimularse sexualmente Ud. utiliza:	Siempre		A Veces		Nunca	
Ítem		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
34	Películas, videos, material pornográfico impreso, lecturas eróticas.	12	19,6	19	31,1	30	49,18
35	Fantasías sexuales.	19	31,1	21	34,4	21	34,43
36	Masajes, caricias, besos.	50	81,9	2	3,2	9	14,75
37	Aromas como perfumes, ambientadores, olor natural del cuerpo	30	49,1	7	11,4	24	39,34
38	Sonidos para Excitarse como palabras, susurros, música, otros.	28	45,9	12	19,6	21	34,43
Promedio		27,8	45,5	12,2	20	21	34,43

Fuente: Elaborado por el autor

En relación a la tabla 2, para estimularse sexualmente los sujetos manifestaron que utilizan películas, videos, material pornográfico impreso, lecturas eróticas, otros siempre en un 19,67%, solo a veces en un 31,15% y nunca en un 49,8%, por otra parte, refieren las fantasías sexuales siempre en un 31,5%, a veces en el 34,18%, nunca el 34,43%, en cuanto al uso de masajes, caricias, besos dijeron utilizarlos siempre en el 81,97% solo a veces en un 3,28% mientras que nunca en el 14,75%.

Por otra parte, al preguntarle sobre el uso de aromas como perfumes, ambientadores, olor natural del cuerpo, otros revelaron hacerlo siempre en un 49,18%, mientras que a veces en el 11,48% y nunca el 39,34%, sobre el uso de sonidos para excitarse como palabras, susurros, música, otros expresaron utilizarlos siempre en el 45,90% de las ocasiones, a veces el 19,67% mientras que nunca el 34,43%. Obteniéndose que la mayoría recurre siempre a la práctica de los masajes, caricias, besos para la estimulación sexual, siendo las películas, videos, material pornográfico impreso, lecturas eróticas los menos utilizados solo. A veces

Tabla 3*Distribución Porcentual. Frecuencia del Ejercicio de la Función Sexual*

¿Con qué frecuencia ha tenido relaciones sexuales en los últimos meses?	Frecuencia	%
Cada 1 día hasta 4 días	22	36,07
Cada 5 a 9 días	15	24,59
Cada 10 o más	14	22,95
No ha tenido	10	16,39
	61	100,00

Fuente: Elaborado por el autor

De acuerdo a la tabla 3, la indagación realizada en el parque del ejercito las ballenas se pudo observar en cuanto a la frecuencia de las relaciones sexuales que los encuestado han tenido en los últimos meses se obtuvo una frecuencia de Cada 1 día hasta 4 días, con un 36,07% seguido Cada 5 a 9 días 24,59% asimismo de Cada 10 o más días el 22,95% mientras que 16,39 No ha tenido relaciones sexuales.

Observándose que la mayoría de los encuestados son activos sexualmente y que la mayoría de estos practican frecuentemente las relaciones sexuales, siendo un margen muy pequeño el que no ha practicado las mismas, siendo importante acotar que, podría existir una relación entre las personas que practican la fisicorporalidad y las practicas con una frecuencia alta del ejercicio de la función sexual.

Tabla 4*Distribución Porcentual. Usted Práctica*

		Siempre		A Veces		Nunca	
Ítems	Usted Practica:	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
45	Masturbación en solitario	22	36	16	26,2	23	37,7
46	Masturbación en pareja	29	47,5	19	31,1	13	21,3
47	Sexo oral	39	63,9	11	18,0	11	18
48	Sexo anal	14	22,9	10	16,3	37	60,6
Promedio		26	42,6	14	22,9	21	34,4

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 4, nos indica que al consultar a los adultos jóvenes en cuanto a la práctica de la

Relación entre la Respuesta Sexual y la Práctica Fisicorporal en Adultos Jóvenes.

masturbación en solitario se obtuvo que es practicada siempre por el 36,07%, haciéndolo a veces el 26,23%, y nunca el 37,70%, en cuanto a la masturbación en pareja dijeron hacerlo siempre el 47,54%, a veces el 31,15%, mientras que nunca el 21,31%, siguiendo con el sexo oral manifestaron practicarlo siempre el 63,93%, solo a veces el 18,03%, y nunca 18,03%, de la misma manera se indago sobre el sexo anal encontrando que es practicado siempre por el 22,95%, solo a veces por el 16,39%, mientras que nunca ha sido practicado por el 60,66% de los encuestados.

Encontrándose que las practica más realizadas por este grupo de adultos jóvenes es el sexo oral en un poco más de la mitad de los estudiados, mientras que la menos puesta en práctica es el sexo anal el cual es realizado solo a veces en aproximadamente por un cuarto de estos.

Tabla 5

Distribución Porcentual. Actividad Fisicorporal

	Siempre		A Veces		Nunca	
Actividad	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Recreativos	7,40	12,13	10,40	17,05	43,20	70,82
Deportivos	6,17	10,11	6,50	10,66	48,33	79,23
Dep-Recrea	18,50	30,33	14,25	23,36	28,25	46,31
Fis-Educativa	37,25	61,07	8,50	13,93	15,25	25,00
Estética	6,33	10,38	8,00	13,11	46,67	76,50
Terapéutico	25,60	41,97	11,80	19,34	23,60	38,69
Promedio	17,33	28,41	9,91	16,25	33,76	55,34

Fuente: Elaborado por el autor

Tabla 6

Hipótesis. Existe Asociación entre Prácticas Fisicorporales y la Respuesta Sexual

PRACTICAS / RESPUESTA SEXUAL		
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,323*
	Sig. (bilateral)	,011
	N	61
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Fuente: Elaborado por el autor

Como $p=0.011$ y menor $\alpha=0.05$, esto indica que hay asociación positiva, por ser Rho positiva.

Tabla 7
Correlaciones (Rho de Spearman)

PRACTICAS		EFS		
		Correlaciones (Rho de Spearman)		
		ESTIMULO	PRACTIC A	POSTERIOR
FISICO EDUCATIVA	Coefficiente de correlación	0,335**	0,295*	0,260*
	Sig. (bilateral)	,008	,021	,043
REGIMEN TERAPEUTICO	Coefficiente de correlación	0,359**	0,270*	
	Sig. (bilateral)	,005	,035	
	N	61	61	61

Fuente: Elaborado por el autor

Los resultados de la tabla 7, revelan que hay asociaciones estadísticamente significativas, aunque de bajo nivel, en varios de los cruces de variables:

1. Prácticas Físico-Educativas:

Las actividades físico-educativas muestran una correlación positiva significativa con los tres componentes de la respuesta sexual:

- Con la Estimulación sexual, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,335 y una significancia de $p=0,008$ (significativa al nivel 0,01 bilateral).
- Con la Práctica sexual, la correlación es de 0,295 y la significancia es de $p=0,021$ (significativa al nivel 0,05 bilateral) 1.
- Con la Respuesta Posterior al estímulo, la correlación es de 0,260 y la significancia es de $p=0,043$ (significativa al nivel 0,05 bilateral) 1.

Estos resultados confirman que las actividades físico-educativas aquellas establecidas como obligatorias en la formación académica y que son las más practicadas por el grupo, se asocian positivamente con todas las fases de la respuesta sexual.

2. Régimen Terapéutico:

Las actividades correspondientes al Régimen Terapéutico preventivas o curativas también muestran correlaciones significativas, aunque solo se reportan con dos dimensiones de la respuesta sexual:

- Con la Estimulación Sexual, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,359 y una

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

significancia de $p=0,005$ significativa al nivel 0,01 bilateral.

Con la Práctica Sexual, el coeficiente de correlación es de 0,270 y la significancia de $p=0,035$ significativa al nivel 0,05 bilateral.

Discusión de los resultados

Los resultados de la tabla 2, que analiza la dimensión de la estimulación sexual utilizada por los adultos jóvenes, revelan una clara preferencia por el contacto físico directo y sensorial. El método más recurrido por los encuestados es el uso de masajes, caricias y besos, reportado como utilizado Siempre por el 81,9% de los participantes¹², mientras que solo el 14,75% afirmó nunca utilizarlos.

Otros estímulos sensoriales también mostraron una significativa prevalencia: los aromas perfumes, ambientadores u olor natural del cuerpo son utilizados Siempre por el 49,18% de la población, aunque un 39,34% reporta nunca hacerlo. De igual forma, los sonidos para excitarse, tales como palabras, susurros y música, son utilizados Siempre en el 45,90% de las ocasiones.

En lo referente a las fantasías sexuales, su uso se distribuye de manera más equitativa, siendo utilizadas Siempre por el 31,1%¹², mientras que el 34,43% de los encuestados manifiesta nunca recurrir a ellas. Por otro lado, el material audiovisual o impreso de carácter erótico, incluyendo películas, videos, material pornográfico impreso y lecturas eróticas, resultó ser el menos utilizado por los participantes. El 49,8% de los encuestados indicó Nunca utilizar este tipo de material para estimularse sexualmente, y el resto solo lo usa siempre. A pesar de estas preferencias, al caracterizar la respuesta sexual del adulto joven, se constató una deficiencia observable en cuanto a la estimulación sexual, ya que en promedio el 42,72% manifiesta que nunca la práctica. Esta deficiencia es considerada relevante, dado que la práctica de una estimulación previa, e incluso durante el acto sexual, favorece la ejecución de la función sexual

En cuanto a la tabla 3, que examina la frecuencia del ejercicio de la función sexual, se pudo observar que la mayoría de los encuestados reportó ser sexualmente activo y practicar las relaciones sexuales con una frecuencia considerablemente alta. Específicamente, el rango de actividad más frecuente fue Cada 1 día hasta 4 días, el cual fue reportado por el 36,07% de los sujetos.

A este le siguió de cerca la frecuencia de Cada 5 a 9 días, con un 24,59% de los encuestados. Además, el 22,95% de la población manifestó tener relaciones sexuales Cada 10 o más días. Por el contrario, el porcentaje de encuestados que indicó No ha tenido relaciones sexuales en los últimos meses fue pequeño, representando el 16,39%. La discusión de estos hallazgos sugiere que, dado que el margen de personas inactivas sexualmente es reducido, podría existir una relación entre el hecho de que estos individuos practican la fisicorporalidad y la alta frecuencia con la que ejercen la función sexual. No obstante, cabe recordar que el estudio determinó previamente que, en general, existe una deficiencia observable en la estimulación sexual en este grupo, dado que en

promedio el 42,72% manifestó no practicarla nunca.

La tabla 4 del estudio, que detalla la práctica de diversas actividades sexuales, revela que el sexo oral es la actividad más frecuente entre los adultos jóvenes encuestados, siendo practicado Siempre por el 63,93% de los participantes. Solamente el 18,03% de los encuestados afirmó nunca practicar el sexo oral.

En cuanto a la masturbación en pareja, esta actividad también mostró ser altamente prevalente, con un 47,54% de la población que dijo practicarla Siempre. La masturbación en solitario fue practicada Siempre por el 36,07% de los sujetos, aunque el porcentaje de aquellos que reportaron Nunca practicarla fue ligeramente superior, alcanzando el 37,70%.

En contraste, el sexo anal es la actividad sexual menos practicada por el grupo, con un 60,66% de los encuestados que manifestó Nunca realizarla. Solo el 22,95% reportó practicar el sexo anal Siempre.

A pesar de que el sexo oral es la práctica más realizada por más de la mitad de los estudiados, la caracterización general de la respuesta sexual en estos adultos jóvenes constató una deficiencia observable en la estimulación sexual. En promedio, el 42,72% de los encuestados manifestó que nunca practica la estimulación sexual. Este dato es relevante, ya que la práctica de una estimulación previa, e incluso durante el acto sexual, favorece la ejecución de la función sexual.

El análisis de esta tabla 5, confirmó que la cultura sedentaria prevalece en la población encuestada, un hallazgo que el autor sugiere podría extenderse a la población en general. Este sedentarismo se evidencia en que, en promedio, el 55,34% de los participantes reportó nunca practicar actividades físicas, mientras que solo el 28,41% las practica Siempre. Al desglosar los tipos de actividades, se destacan las siguientes observaciones: Actividades Más Practicadas son las físico-educativas, el 61,07% de los encuestados manifestó practicar estas actividades Siempre, lo cual se atribuye a que están establecidas como obligatorias en los distintos niveles de la formación académica formal.

En segundo lugar, se encuentran las actividades terapéuticas preventivas o curativas, con un 41,97% de los participantes que las practica Siempre. Actividades Menos Practicadas son las recreativas, con un 70,82% de los encuestados que afirmó Nunca realizarlas. Este bajo nivel de práctica recreativa podría estar influenciado por el ritmo de vida actual y el uso de la tecnología, además del posible abandono de los juegos tradicionales. También se observó una alta tasa de inactividad en las actividades deportivas 79,23% que reporta Nunca practicarlas y las actividades de corte estético reporta Nunca practicarlas.

Esto tiene significancia, aunque las actividades físico-educativas y terapéuticas son las más practicadas, la mayoría del grupo nunca practica actividades físicas. Esta condición es importante, ya que el estudio general evidenció que, si bien existe una correlación positiva entre

Relación entre la Respuesta Sexual y la Práctica Fisicorporal en Adultos Jóvenes.

la práctica fisicorporal y la respuesta sexual $p=0.011$, esta relación es de muy bajo nivel y no es significativa.

El análisis estadístico de la tabla 6, realizado mediante el coeficiente Rho de Spearman, arrojó un coeficiente de correlación de 0,323 y un nivel de significancia de 0,0112. Dado que el valor de la significancia $p=0,011$ es menor que el nivel alfa 0,05, esto indica que hay una asociación positiva entre las prácticas fisicorporales y la respuesta sexual, ya que el valor de Rho es positivo. Sin embargo, el resultado final de la correlación de 0,323 es interpretado por el estudio como una asociación de muy bajo nivel. Esto lleva que, si bien existe una correlación entre las variables estudiadas, esta no es significativa. En otras palabras, la práctica fisicorporal no predice de manera robusta la respuesta sexual en esta población.

Aunque la tabla 6 indicó previamente que la correlación general entre la práctica fisicorporal total y la respuesta sexual era de muy bajo nivel y no significativa ($p=0,011$), el análisis detallado de la tabla 7 revela que tipos específicos de actividades fisicorporales sí presentan una asociación estadística significativa con las distintas fases de la respuesta sexual. El hecho de que la correlación sea positiva, aunque baja, sugiere que la participación en actividades físico-educativas y terapéuticas está vinculada favorablemente a las fases de la función sexual.

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos a través de la recolección y análisis de los datos con respecto a los objetivos instituidos a fin de Establecer la relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en el adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay Estado Aragua, pueden ser considerados a manera de conclusión los que se especifican a continuación.

En relación a explorar cuáles son las características socio demográficas del adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay Estado Aragua se obtuvo que un 55,74 % de estas se encuentran comprendidas entre las edades de 31 y mayores de 40 años, así mismo el 57,38% son del sexo femenino, con un estado civil predominante de solteros en un 57,38% , de igual forma dicha población posee un nivel de instrucción universitario representado por un 70,49%, por otra parte la mayoría ósea el 57,38 %, manifestó ser de religión católica, expresando además que el 55,74% de los encuestados posee profesiones variadas.

Por otra parte, al describir la práctica fisicorporal del adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay Estado Aragua, se pudo evidenciar que un poco más de la mitad 53,34% nunca practica actividades fisicorporales haciéndolo siempre solo el 28,41% y a veces el 16,25%, destacándose entre las practicadas con un 61,07% las físico-educativas lo cual se podría atribuir a que estas están establecidas como obligatorias durante la formación académica a los distintos niveles de formación, por otra parte las menos puestas en prácticas son las recreativas que según los encuestados nunca realizan en un 70,82%, lo que pudiera estar

influenciado por el ritmo de vida actual y el uso de la tecnología, otro aspecto pudiera ser la pérdida o el abandono de los juegos tradicionales.

Seguidamente, al caracterizar la respuesta sexual del adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay Estado Aragua, se constató que existe una deficiencia observable en cuanto a la estimulación sexual ya que en promedio el 42,72% manifiesta que nunca la práctica, haciéndolo siempre el 37,46% y a veces el 15,82%, siendo esto relevante ya que la práctica de una estimulación previa e incluso en el momento del acto sexual favorece la ejecución de la función sexual, así mismo al ser considerada la respuesta posterior al estímulo se evidencio que el 62,62 reacciona de una manera favorable ante este.

Finalmente, al determinar el nivel y significancia en la relación entre la respuesta sexual y la práctica fisicorporal en el adulto joven que asiste a grupos de entrenamiento en el Parque Ejercito, Maracay Estado Aragua. Se obtuvo un valor de correlación de Como $p=0.011$ y menor $\alpha=0.05$, esto indica que hay asociación positiva, por ser Rho positiva, pero de muy bajo nivel, evidenciando dicho resultado Que existe una correlación entre las variables estudiadas pero que la misma no es significativa.

Referencias

- Alvarado, F (2015b). Juegos intercursos padrelianos. Una experiencia pedagógica de la fisicorporalidad escolar y comunitaria. *Revista efdeportes.com, Lecturas: educación física y deporte*, 207(20), <http://www.efdeportes.com/efd207/experiencia-pedagogica-de-la-fisicocorporalidad.htm>
- Alvarado, F (2015c). La fisicorporalidad y el ejercicio de la función sexual. *Revista efdeportes.com, Lecturas: educación física y deporte*, 210(20), <http://www.efdeportes.com/efd210/la-fisicorporalidad-y-la-funcion-sexual.htm>.
- Alvarado., F (2015a). El ocio y el ejercicio de la función sexual. *Revista efdeportes.com, Lecturas: educación física y deportes*, 213(20), <https://www.efdeportes.com/efd213/el-ocio-y-la-funcion-sexual.htm>.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. (6ta ed). *Caracas: Editorial Episteme*.
- Bautista, L. (2008). Conocimientos, actitudes y opiniones de las y los universitarios oaxaqueños respecto a su sexualidad y la importancia de la educación sexual en el nivel de educación superior. *Centro Regional de Investigación en Psicología*.
- Bianco, F. (1998). Sexología. *Editorial greco. Caracas Venezuela*.
- Camacho, S & López, M. (2013). Salud sexual y reproductiva, conocimientos, actitudes y opiniones de estudiantes de licenciatura en enfermería. *Memorias de II Foro de Investigación*. (pp. 3-14). Tlahuelilpan, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Relación entre la Respuesta Sexual y la Práctica Fisicorporal en Adultos Jóvenes.

- Celaya, J (2000). La empresa en la web 2.0. *Revista Galega de Economía*. Vol. 20, núm. 1, 2011, pp. 1-3 <https://www.redalyc.org/pdf/391/39118564013.pdf>
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, España: Editorial Rialp. S.A.
- Centro de Investigación Psiquiátricas Psicológicas y Sexuales de Venezuela (1994). Formación de actitudes del orientador (C.I.P.P.S.V.) Caracas Venezuela.
- Chávez. F. (2002). Metodología de la Investigación. México: Trillas
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación*, (6ª ed.). México: Mc Graw Hill. / Interamericana editores, S.A. Pp. 601. www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf.
- Norman, H. (2008). Comunicación la clave para el matrimonio. *Cuarta Edición. Florida- Estados Unidos. Editorial Unilit*.
- Organización Mundial de la Salud. (2018, 15 de noviembre). *Actividad física*. <https://www.paho.org/es/temas/actividad-fisica>
- Organización Mundial de la Salud. (2025, 25 de septiembre). *Enfermedades no transmisibles*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- Palella, S y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas FEDUPEL.
- Ramírez, J. (2009). *Fundamentos Teóricos de la Recreación, la Educación Física y el Deporte. Venezuela: Espíteme*.
- Ramírez, J. (2014). *Thesaurus de la actividad fisicorporal y deportiva*. Venezuela: Cuentahilos.
- Ramírez, T (1999). *Como hacer un proyecto de investigación*. Caracas, editorial PANAPO.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa. Venezuela: Fedupel.
- Szmat, R. (2008). Disfunción Sexual Femenina en Venezuela. Disponible en <http://www.clitorisvaginavegigasalud-szemat.blogspot.com>.
- Tamayo y Tamayo, R. (2003). *Proceso de la Investigación Científica*. México: Editorial Limusa.
- Uribe, N. V., & Ramírez Torrealba, J. (2022). Ficción y realidad sociomotriz en la figura mítica del extraterrestre: desde la hipocinesia hacia la torpeza y pandemia motriz. *Actividad física y ciencias / Physical activity and science*, 11(1), 113–133. Recuperado a partir de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1334>

El autor

Prof. Dr. Fernando Antonio, Alvarado Montevideo

Prof. de Educación Física. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” Maracay.

Maestría en Ciencias. Mención Orientación de la Conducta. Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Maracay.

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio

Alvarado, F.

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. UPEL – Maracay, Venezuela.
Postdoctorado en Investigación. UBA – Universidad Bicentennial de Aragua
Postdoctorado. Educación para la Salud Sexual y Reproductiva. Universidad Pedagógica
Experimental Libertador Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” Maracay.
Profesor de Investigación Educativa en el CIPPSV y en el Seminario Teológico Cuadrangular
(SETECU), Maracay, Venezuela.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (191) año 2026, pp. 103-119
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

GESTIÓN ESCOLAR Y DE AULA: UN ESTUDIO INTEGRAL PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

SCHOLAR AND CLASSROOM MANAGEMENT: A COMPREHENSIVE STUDY FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PRACTICES

Br. David Enrique, Durán Pérez

20230526@miucateci.edu.do

<https://orcid.org/0009-0002-9338-6354>

Br. Esther, Rodríguez Ventura

20230529@miucateci.edu.do

<https://orcid.org/0009-0000-2180-6335>

Lic. Dr. José Luis, Rosario Rodríguez

jose.rosario@ucateci.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-7068-5557>

Recibido: 13-02-2025

Aceptado: 07-04-2025

Resumen

El objetivo principal del presente artículo se centró en analizar la Gestión Escolar y de Aula para la mejora de las prácticas educativas. La metodología llevada a cabo consistió en una revisión bibliográfica sistemática de tipo descriptiva, donde se analizaron 104 artículos publicados en bases de datos como Google Académico, Dialnet y Scielo. Tras descartar 52 artículos, se seleccionaron 25 investigaciones relevantes para la elaboración del estudio. Los resultados destacaron la importancia de una gestión educativa efectiva, respaldada por un liderazgo que fomente la participación de docentes, estudiantes y familias. Además, es fundamental la creación de un ambiente colaborativo, donde todos los miembros participen en la toma de decisiones y se implementen sistemas de control y evaluación para mejorar continuamente los procesos educativos. Se concluyó que, la gestión educativa y de aula se configura como un proceso dinámico que no solo busca optimizar el aprendizaje, sino también fomentar un entorno inclusivo, que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y al éxito académico de la institución.

Palabras clave: gestión escolar, aula, estudio integral, prácticas educativas.

Abstract

The main objective of this article focused on analyzing school and classroom management for the improvement of educational practices. The methodology employed consisted of a descriptive systematic literature review, analyzing 104 articles published in databases such as Google Scholar, Dialnet, and Scielo. After discarding 52 articles, 25 relevant studies were selected for this analysis. The results highlighted the importance of effective educational management, supported by leadership that fosters the participation of teachers, students, and families. Furthermore, the creation of a collaborative environment is fundamental, where all members participate in decision-making and where control and evaluation systems are implemented to continuously improve educational processes. It was concluded that educational and classroom management is a dynamic process that not only seeks to optimize learning but also to foster an inclusive environment that contributes to the holistic development of students and the academic success of the institution.

Keywords: school management, classroom, comprehensive study, educational practices.

Introducción

La gestión escolar se erige como un componente esencial en el ámbito educativo, ya que no solo optimiza el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fomenta y promueve un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo (Miranda y Rojas, 2022). En un contexto en constante evolución, donde las demandas educativas son cada vez más complejas, la necesidad de una gestión efectiva se hace evidente. Este enfoque integral abarca una amplia gama de aspectos, desde la planificación y organización de recursos hasta la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo. La gestión educativa busca garantizar que los objetivos académicos no solo se cumplan, sino que se logren en un marco que promueva la equidad y la inclusión, asegurando que cada estudiante tenga las oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial.

Un elemento clave en la gestión escolar es el liderazgo. Este orienta el desarrollo de las instituciones, y establece un clima de confianza y cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa (Riascos y Becerril, 2021). Un liderazgo efectivo es fundamental para motivar a los docentes, capacitar a los estudiantes e involucrar a los padres, promoviendo así una cultura de participación democrática. La calidad de la educación está íntimamente ligada a la manera en que se gestionan los recursos, se estructuran las relaciones y se establecen las metas institucionales. A través de un liderazgo colaborativo, se pueden crear espacios de diálogo y reflexión, donde las opiniones y necesidades de todos los actores sean valoradas, enriqueciendo no solo el proceso educativo, sino fortaleciendo también el sentido de pertenencia y compromiso.

La gestión efectiva se basa en la organización adecuada de los recursos, la planificación estratégica y el liderazgo comprometido, que son elementos cruciales para el funcionamiento óptimo de las escuelas (De La Cruz, 2020). Además, la calidad de la educación depende en gran

medida de cómo se establecen las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, padres y administradores. En función de lo planteado, existe el interés de analizar los diversos aspectos que influyen en el desarrollo de la gestión escolar y de aula para la mejora de las prácticas educativas, ya que estos elementos son fundamentales para establecer una estructura sólida y eficiente en las instituciones educativas.

Llevar a cabo la presente investigación es importante debido a que permite comprender de manera profunda cómo la gestión escolar y de aula inciden en la calidad educativa y en el desarrollo integral de los estudiantes. Analizar estos procesos ofrece una visión más clara sobre el papel que desempeña el liderazgo, la planificación y la organización institucional en la creación de entornos de aprendizaje efectivos. Además, proporciona información valiosa para fortalecer las prácticas pedagógicas y administrativas, contribuyendo al mejoramiento continuo de las instituciones educativas y al cumplimiento de sus objetivos formativos.

Se justifica en la necesidad de identificar y evaluar los factores que influyen en la eficiencia de la gestión escolar y de aula, ya que de ello depende el éxito de los procesos educativos. Un estudio de esta naturaleza permite analizar las prácticas actuales y proponer estrategias que optimicen la comunicación, la coordinación y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Asimismo, los resultados servirán como base para la toma de decisiones informadas que favorezcan la calidad del aprendizaje, la participación activa y el fortalecimiento de una cultura institucional democrática y sostenible.

Referencias Teóricas

Gestión escolar

La gestión está estrechamente relacionada con el liderazgo y la administración. En inglés, se denomina management, un término que se tradujo al francés como gestión, y que en español se utiliza en ocasiones como gerencia (Carro y Lima, 2022). La gestión implica el manejo eficiente de los recursos de una organización, con el objetivo de maximizar su rendimiento y alcanzar metas específicas. Este enfoque contribuye a maximizar el rendimiento organizacional y subraya la necesidad de un liderazgo efectivo para guiar a los equipos hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Por su parte, la gestión escolar se define como un proceso sistémico destinado a mejorar las organizaciones educativas, articulando elementos como la estructura, las estrategias, los sistemas, el liderazgo y los recursos disponibles. Se centra en la participación democrática de todos los involucrados, lo que significa que la toma de decisiones es un acto colaborativo en lugar de autocrático (Flores, 2021). Esta perspectiva colaborativa además de fomentar un ambiente de inclusión, potencia la creatividad y el compromiso de todos los actores educativos, resultando en una gestión más efectiva y adaptativa a las necesidades de la comunidad.

En esa misma línea, la gestión en el ámbito escolar es un proceso dinámico que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo directores, docentes, padres y estudiantes, con el objetivo principal de mejorar la calidad de la educación. (García et al., 2018).

Este proceso se basa en la planificación, organización y coordinación de actividades escolares. El director desempeña un papel fundamental como líder, tomando decisiones estratégicas y motivando a su equipo. Sin embargo, la gestión escolar es un esfuerzo colaborativo donde todos los actores contribuyen con sus conocimientos y habilidades para alcanzar objetivos comunes

La efectividad en la gestión escolar radica en establecer una cultura institucional democrática y eficiente donde todos los miembros de la comunidad educativa tengan roles claros y participen activamente (Cárdenas, et al., 2022). En este tenor, la gestión efectiva implica conducir las acciones necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, asegurándose de que cada individuo cumpla sus funciones. En adición, una buena gestión educativa evalúa constantemente los procesos y resultados para identificar áreas de mejora y optimizar el aprendizaje.

Por otro lado, la gestión escolar se divide en tres áreas fundamentales que trabajan en conjunto para garantizar el éxito de una institución educativa. El área institucional define la identidad y la misión de la escuela, estableciendo su propósito y valores. Por su parte, el área pedagógica se concentra en todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, desde la planificación de las clases hasta la evaluación del progreso de los estudiantes. Finalmente, el área administrativa se encarga de la gestión eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros, asegurando que la institución cuente con todo lo necesario para llevar a cabo sus actividades (Peralta et al., 2023). Estas tres áreas son esenciales para el desempeño efectivo de las instituciones educativas, ya que permiten articular elementos como la planificación, la ejecución y la evaluación de las acciones educativas, garantizando un funcionamiento armónico y orientado al logro de los objetivos institucionales.

Es crucial fomentar un buen clima organizacional y revalorizar la profesión docente, así como establecer un enfoque descentralizado y democrático que promueva una comunicación fluida entre todos los agentes educativos. Esto genera un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, es fundamental establecer objetivos y planes estratégicos que permitan tomar decisiones informadas (Félix y Castro, 2023). La gestión debe enfocarse en generar cambios significativos, con la participación de todos los involucrados, y en implementar estrategias adecuadas según los niveles educativos para resolver problemas específicos. En definitiva, una gestión bien orientada es clave para mejorar la calidad del servicio educativo

Es por ello, que la gestión escolar es fundamental para mejorar el aprendizaje al crear condiciones propicias mediante la organización efectiva de recursos y la participación democrática. Al fomentar un ambiente inclusivo, se potencia la creatividad y el compromiso de todos los actores educativos (Tello et al., 2024). En este sentido, es evidente que la adecuada gestión de recursos y espacios mejora la calidad del entorno de aprendizaje, promoviendo accesibilidad y seguridad. No obstante, la formación continua de los docentes es clave para actualizar habilidades y adaptarse a innovaciones educativas, beneficiando el aprendizaje de los estudiantes y estableciendo una cultura de mejora constante en las instituciones educativas.

Gestión de aula

La gestión de aula se define como el conjunto de estrategias y prácticas que los docentes implementan para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Implica organizar, planificar y facilitar procesos educativos, promoviendo la participación de los estudiantes y fomentando una cultura de colaboración que contribuya al logro de los objetivos educativos (Viveros y Sánchez, 2018). En este sentido, una adecuada gestión de aula favorece la construcción de un clima positivo, en el que prevalece el respeto, la responsabilidad y la motivación por aprender, elementos indispensables para mantener un proceso educativo enriquecedor. Asimismo, permite al docente ejercer un liderazgo pedagógico que orienta, guía y acompaña a los estudiantes en su proceso de formación integral, garantizando que las experiencias de aprendizaje sean significativas y coherentes con las necesidades y ritmos de cada uno.

Una buena gestión de aula se fundamenta en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors et al. (1996), que son esenciales para el desarrollo integral del individuo. Aprender a conocer fomenta la curiosidad y el dominio de las herramientas del saber. Aprender a hacer conecta el conocimiento teórico con la práctica, promoviendo habilidades relevantes. Aprender a vivir juntos enfatiza valores como la tolerancia y el respeto, vitales para una convivencia armónica. Por último, aprender a ser impulsa la autonomía y la creatividad, permitiendo a cada persona forjar su propio camino y proyecto de vida (García et al., 2018). Estos cuatro pilares no pueden ser pasados por desapercibido, debido a que representan el quehacer del ser humano, orientando su desarrollo intelectual, emocional, social y ético. En el contexto educativo, su integración en la gestión de aula posibilita una formación más completa, donde el aprendizaje trasciende los contenidos académicos y se convierte en una experiencia significativa que prepara al estudiante para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Dentro de esta gestión, el aula se organiza en cuatro ejes clave. El eje organizativo-pedagógico se enfoca en la disposición del espacio, la planificación de actividades y la atención a los distintos ritmos de aprendizaje. El eje comunicativo resalta la importancia de relaciones bidireccionales, un clima de respeto y de participación activa. El eje convivencial busca crear un ambiente de respeto y resolver conflictos a través del diálogo. Finalmente, el eje profesional-actitudinal subraya la formación del docente y la necesidad de coherencia en su comportamiento para fomentar actitudes democráticas en el aula (Moreira y De La Peña, 2022). Estos ejes constituyen la base para una gestión de aula integral, ya que permiten al docente comprender y atender las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso educativo. A través de ellos, se promueve la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo. En este sentido, la articulación equilibrada de los cuatro ejes posibilita el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas en los estudiantes, fortaleciendo su autonomía y sentido de pertenencia.

Equipo de gestión educativa

El equipo de gestión de un centro educativo juega un papel crucial en la planificación y ejecución de acciones que fomenten la colaboración entre la familia y la escuela. Para lograr una integración efectiva, se deben promover espacios de participación familiar y crear organismos

donde se escuchen sus opiniones. La participación de los padres motiva a los estudiantes y mejora su rendimiento académico. Sin embargo, diversos factores como compromisos laborales y desintegración familiar pueden limitar esta participación (Meza y Trimiño 2020). Promover la colaboración entre familia y escuela es clave para el éxito académico de los estudiantes. Por tal motivo, los equipos de gestión deben crear espacios inclusivos y superar obstáculos que limiten la participación familiar.

Del mismo modo, el equipo de gestión de un centro educativo es el responsable de garantizar el buen funcionamiento de los procesos académicos y de planificar las acciones necesarias para lograr este objetivo. Esto incluye asegurar que todos los participantes, como docentes, directores, personal de apoyo, administrativo, estudiantes y familias, cumplan con sus responsabilidades. Para ello, es crucial implementar las estrategias adecuadas que favorezcan la participación de todos los involucrados. (Rodríguez et al., 2023). En la actualidad, es fundamental identificar las estrategias utilizadas por el equipo de gestión en las instituciones educativas para evaluar su impacto en la relación entre la familia y la escuela, así como en el rendimiento académico de los estudiantes. Fomentar una comunicación abierta entre todos los actores fortalece esta colaboración, mejorando el entorno de aprendizaje y el rendimiento académico.

Instancias de la Gestión Escolar

Gestión administrativa

La gestión administrativa es fundamental para que las instituciones alcancen sus metas, integrándose en su plan estratégico y asegurando la ejecución de objetivos mediante estrategias definidas. A su vez, esta administración facilita la planificación y el flujo de información, esenciales para la toma de decisiones y la eficiencia. En el ámbito educativo, esta se basa en teorías de administración y refleja la filosofía organizacional a través de su misión y visión y valores (Peralta et al., 2023). Con base en lo anterior, los líderes deben influir en su personal y adaptarse para implementar estrategias efectivas, que atiendan las necesidades de la organización. La importancia de la gestión administrativa en el ámbito educativo radica en su capacidad para transformar la teoría en práctica, promoviendo un entorno más eficaz y dinámico.

Gestión pedagógica

La gestión pedagógica se enfoca en la educación como un deber social, promoviendo el desarrollo integral y valorando la diversidad. A través de la comunicación intercultural, fomenta un diálogo que integra consenso y disenso. Orienta y coordina las acciones docentes para administrar eficazmente el proceso educativo, fundamentándose en un modelo humanista que responde a las necesidades de la sociedad (Fuentes et al., 2023). Esta perspectiva resalta la importancia de una educación inclusiva y colaborativa, esencial para atender las diversas realidades sociales. Al priorizar el desarrollo integral, se busca no solo formar estudiantes competentes, sino también ciudadanos comprometidos con su comunidad.

Esta instancia de la gestión escolar se basa en varios principios que buscan optimizar el aprendizaje y la organización de los procesos internos del centro educativo. Uno de los principios fundamentales es que la gestión debe estar centrada en el estudiante, asegurando que todas las decisiones y acciones se orienten hacia su desarrollo y bienestar (Inuca, 2024). En esa misma línea, es esencial definir claramente la jerarquía y autoridad dentro de la institución, lo que permite identificar quién toma decisiones y cómo se toman estas. La claridad en los canales de participación es crucial para que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan su rol.

Es fundamental asignar roles según las competencias y la especialización del personal, con el propósito de poder maximizar el rendimiento individual y colectivo. Además, la coordinación debe ser fluida y bien definida, facilitando la sincronización de acciones y evitando esfuerzos innecesarios (Herrera y Huarcaya, 2021). Bajo esta perspectiva, la transparencia y la comunicación permanente son esenciales para mantener un clima favorable, evitando malentendidos y fomentando relaciones de confianza. Es por ello, que se debe establecer un sistema de control y evaluación que ofrezca información oportuna para mejorar continuamente los procesos educativos. Para formular los principios básicos de gestión en los centros educativos, se propone una secuencia de tareas. En primer lugar, se debe considerar la misión institucional y evaluar las fortalezas y debilidades de la gestión actual. Se recomienda analizar principios de gestión propuestos en documentos relevantes. Después, se debe formular un conjunto de principios que refleje las necesidades y objetivos de la institución. El proceso de definir principios de gestión debe ser metódico, asegurando que se alineen con la misión y los desafíos específicos del centro educativo (Hoyos et al., 2023).

Una vez redactados, es fundamental revisar la coherencia entre los principios de gestión y los principios pedagógicos existentes. Finalmente, se debe socializar estos principios con la comunidad educativa, permitiendo que se evalúe su pertinencia y se consideren posibles reformulaciones o ajustes, promoviendo así un enfoque colaborativo en la gestión institucional (Mallegas et al., 2024). Este enfoque resulta pertinente, ya que la gestión institucional no puede desvincularse de la misión educativa ni de las particularidades del contexto. Además, la incorporación de la comunidad educativa en la revisión y validación de los principios fortalece la transparencia y la corresponsabilidad.

Estructura organizativa

La estructura organizativa del centro educativo se define como el conjunto de disposiciones que determinan la forma en que se coordinan, relacionan y distribuyen los miembros y las funciones que integran la institución escolar, con el propósito de garantizar un funcionamiento coherente, eficiente y orientado al logro de los objetivos educativos (Arroyo 2023). Este esquema organizacional permite establecer jerarquías, responsabilidades y canales de comunicación que facilitan la planificación, la gestión y la toma de decisiones dentro del contexto institucional.

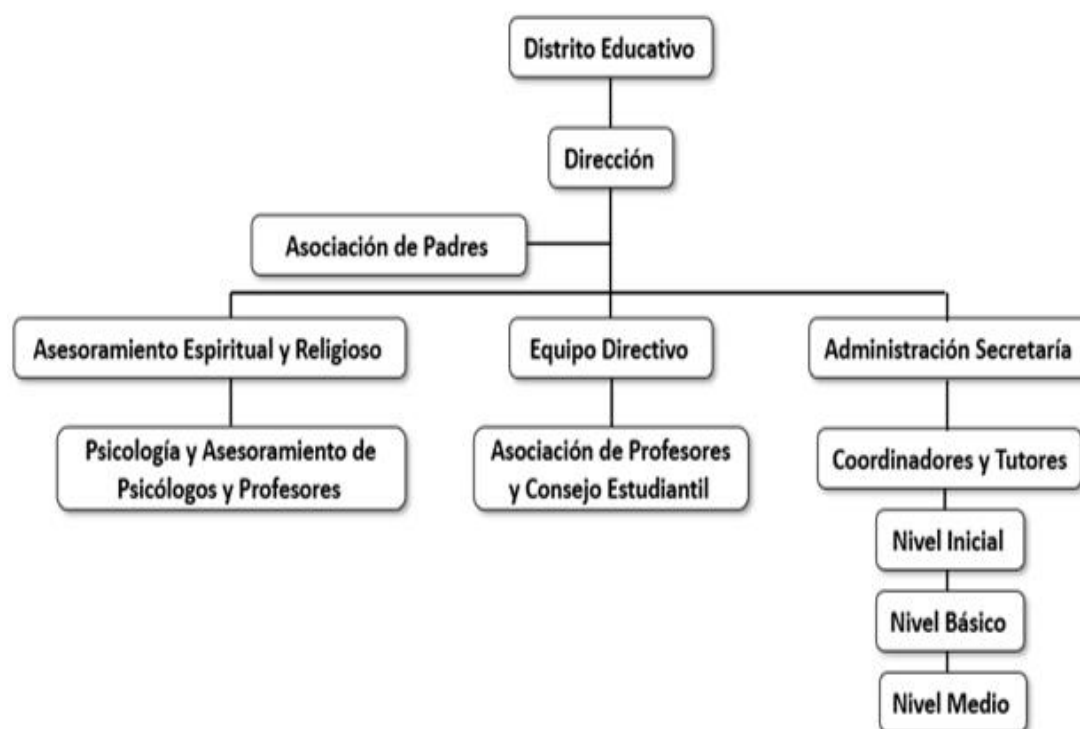
Dentro de este orden de ideas, la estructura organizativa es el sistema que orienta, regula y articula el funcionamiento de los diversos órganos e instancias de la institución, definiendo funciones, niveles de participación y responsabilidades en la toma de decisiones (Cando et al.,

2024). Por tanto, dicho sistema organizacional busca promover un desarrollo eficiente, armónico y democrático, fundamental para la formación de los estudiantes en un ambiente que valore la participación, la cooperación y una cultura organizativa sólida.

En otro tenor, para enseñar a los estudiantes a actuar, decidir y elegir, es crucial que la institución educativa fomente la toma de decisiones colectiva, fortaleciendo aspectos como la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajo en equipo, elementos esenciales para la formación de ciudadanos comprometidos con la vida democrática y el bien común. (Angeles et al., 2024). A partir de esta consideración, es necesario establecer acuerdos sobre propósitos y competencias entre todos los miembros de la comunidad educativa, facilitando el trabajo colaborativo y efectivo, lo que contribuye a fortalecer la responsabilidad individual y colectiva de los estudiantes, su sentido de pertenencia, y la construcción de una cultura escolar basada en la participación, el respeto y la cooperación (ver ejemplo, figura 1).

Figura 1

Estructura Organizativa del Colegio Inmaculada Concepción, La Vega



Nota: Tomado del Colegio Inmaculada Concepción (2023).

Organigrama

El organigrama, es una herramienta indispensable para entender cómo funciona la institución y cómo se relacionan sus diferentes componentes. donde se muestra una representación gráfica de la estructura interna de una organización. Al respecto, Osses y Balmaceda (2024) el organigrama es una representación gráfica que muestra la estructura interna de una organización, en este caso, de un centro educativo. En la figura 2, se puede visualizar el diagrama de manera clara la jerarquía, las relaciones de dependencia y las responsabilidades de cada miembro de la comunidad escolar.

La elaboración de un organigrama es un proceso que exige un análisis previo y detallado de la estructura y la filosofía institucional. Su propósito va más allá de dibujar un simple esquema jerárquico, debe reflejar con precisión la distribución de funciones, responsabilidades y líneas de autoridad. Para asegurar su validez y pertinencia, es fundamental considerar los aspectos clave del marco fundacional. Entre estos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es de vital importancia, pues este documento maestro define los valores, objetivos estratégicos, principios pedagógicos y el modelo de gestión.

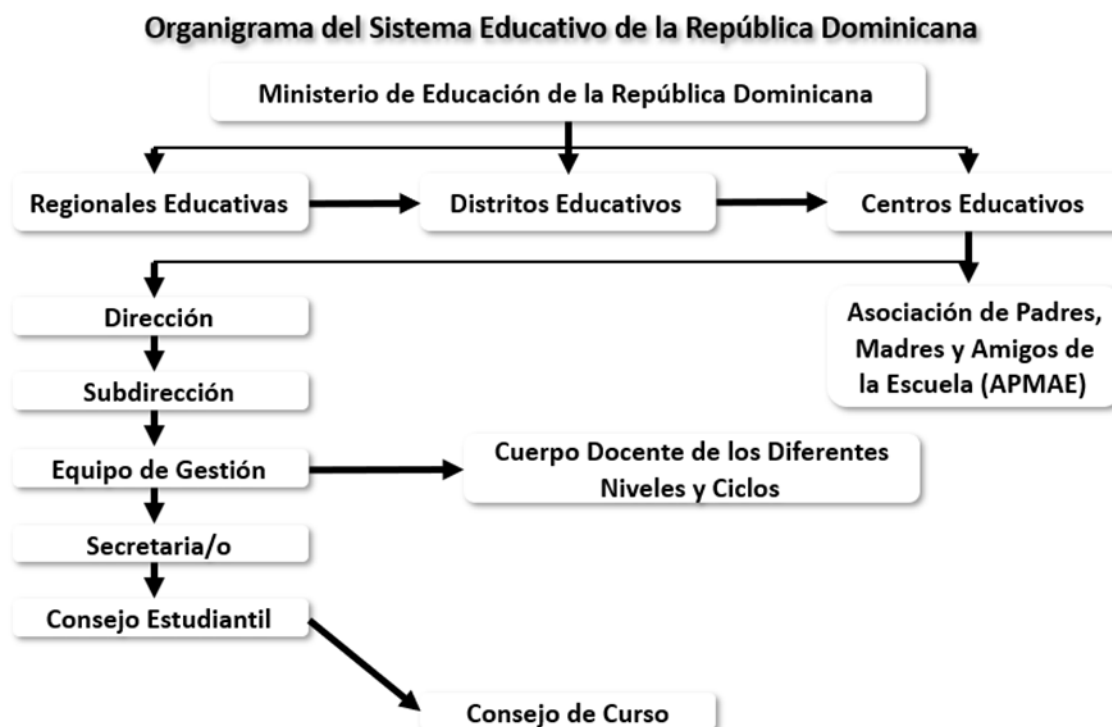
Autores, como Fernández (2022) enfatizan la necesidad de complementar este análisis estudiando las características específicas del centro, como el número de estudiantes, los niveles educativos que se ofrecen y la infraestructura disponible. Es imprescindible, por tanto, determinar las funciones y responsabilidades de cada miembro del personal, garantizando una distribución equilibrada de tareas que fomente la eficiencia organizativa y la comunicación interna. Un organigrama bien estructurado, que clarifica la jerarquía y los canales de autoridad, no solo fortalece la gestión institucional, sino que también optimiza la toma de decisiones dentro del ámbito escolar.

Una vez que se ha recopilado toda la información relevante, se procede a definir los elementos que conformarán el organigrama. Estos elementos incluyen los diferentes órganos, unidades, cargos y funciones que existen dentro de la institución. Cada uno de estos elementos debe estar claramente definido y relacionado con los demás. Posteriormente, se agrupan los elementos de acuerdo con su jerarquía y funciones. Esto permite establecer una estructura clara y ordenada, facilitando la comprensión del organigrama. Finalmente, se representa gráficamente la estructura organizativa utilizando símbolos y líneas que indican las relaciones de dependencia y comunicación entre los diferentes elementos (Pérez 2024).

La importancia del organigrama radica en que facilita la comunicación, la coordinación y la toma de decisiones dentro de la institución. Además, permite identificar posibles áreas de mejora y optimizar los recursos disponibles (Delgado y Extremera, 2024). En este sentido, un organigrama bien elaborado es una herramienta fundamental para garantizar el buen funcionamiento de los centros educativos (ver ejemplo, figura 2).

Figura 2

Organigrama del Sistema Educativo de la República Dominicana



Nota: Tomado del Colegio Inmaculada Concepción (2023).

Metodología

El presente estudio se centró en una revisión bibliográfica documental de tipo descriptiva, en el que se analizaron artículos de revistas científicas publicados entre el 2018 y 2024. Las variables del estudio seleccionadas fueron: Gestión Escolar; Aula; Estudio Integral; y Prácticas Educativas. En total, se identificaron 104 artículos en español. La búsqueda de estos artículos se realizó a través de varias bases de datos, como Dialnet, Google Académico y Scielo. Finalmente, se seleccionaron 25 artículos para la elaboración del estudio. Para la selección se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Artículos de revistas comprendidos entre los años 2018-2024.
- Artículos de muy alta relevancia anteriores al 2018.
- Estudios realizados en contextos de gestión educativa.
- Publicaciones en español.

Criterios de exclusión:

- Artículos publicados antes de 2018.
- Investigaciones que no aborden ni se centren en contextos educativos.
- Informes y documentos que no correspondan a revistas científicas.

El diseño de investigación fue bajo un enfoque no experimental y de carácter observacional, dado que se limitó a examinar, leer, interpretar y organizar la información encontrada sin intervenir en los datos originales ni alterar las variables estudiadas. Se emplearon citas textuales y parafraseadas para respetar fielmente el contenido de las fuentes.

La técnica de recogida de datos utilizada fue la de selección y descarte simple, misma que permitió elegir los documentos que contenían información útil relacionada con el tema de investigación, las variables y las palabras clave; del mismo modo, facilitó el rechazo de los documentos que su información no guardaba relación directamente con la investigación.

El instrumento para la recolección de datos aplicado fue la matriz de datos, de elaboración propia en la cual se organizaron la cantidad de documentos encontrados en cada una de las bases de datos, los seleccionados y los descartados de acuerdo con los criterios previamente expuestos.

Resultados

En la presente sección de resultados se exponen los hallazgos obtenidos a partir de la búsqueda, filtrado y selección de los artículos encontrados en las bases de datos Dialnet, Google Académico y Scielo. La tabla que se muestra a continuación sintetiza la cantidad de registros obtenidos según las palabras clave utilizadas, así como la frecuencia de aparición de los distintos temas, lo cual permitió identificar las áreas de mayor densidad investigativa y orientar el análisis posterior de la literatura examinada.

Tabla 1

Artículos seleccionados de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos

Palabras clave	Dialnet	Google Académico	Scielo
Gestión Escolar	26	12	13
Aula	12	5	9
Estudio Integral	7	4	2
Prácticas Educativas	9	1	4
Total	54	22	28

Fuente: Elaborado por los autores

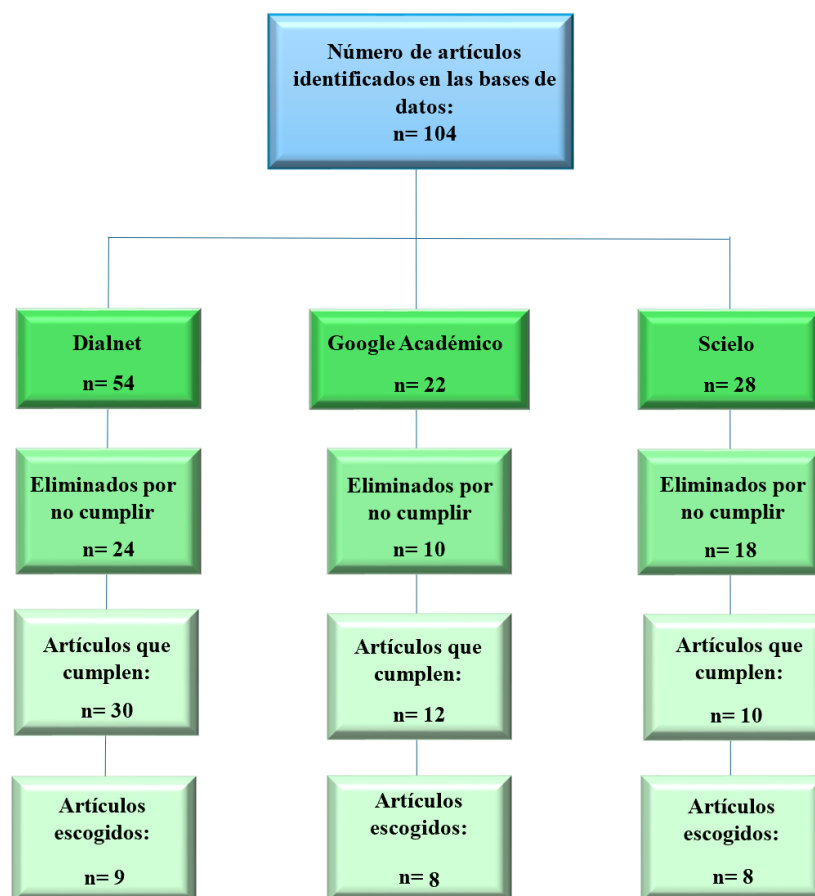
Tras llevar a cabo la búsqueda de artículos en las bases de datos de Dialnet, Google Académico y Scielo, se identificaron inicialmente 54, 22 y 28 artículos, respectivamente. Entre las palabras clave utilizadas, Gestión Escolar fue la más recurrente, con 26 registros en Dialnet, 12 en Google Académico y 13 en Scielo, lo que refleja el interés sostenido de la comunidad académica por los procesos de organización, liderazgo y administración dentro de las instituciones educativas.

Le sigue el término Aula, con 12 artículos en Dialnet, 5 en Google Académico y 9 en Scielo, lo que pone de manifiesto el interés por estudiar el aula como espacio de interacción pedagógica, convivencia y construcción de aprendizajes.

En contraste, las palabras clave Estudio Integral y Prácticas Educativas mostraron una menor frecuencia de aparición, lo que podría indicar que estos temas han sido abordados de manera más específica o desde enfoques complementarios dentro del ámbito educativo. Al final, de las tres bases de datos, se seleccionaron un total de 25 artículos para realizar una revisión bibliográfica sistemática.

Figura 3

Diagrama de flujo de resultados obtenidos



Fuente: Elaborado por los autores

El presente diagrama de flujo presenta la distribución de los artículos seleccionados a partir de las bases de datos Dialnet, Google Académico y Scielo, según las palabras clave establecidas en los criterios de búsqueda. En total, se identificaron 54 artículos en Dialnet, 22 en Google

Académico y 28 en Scielo, lo que evidencia una mayor concentración de publicaciones relacionadas con la temática en la base de datos Dialnet. Esto sugiere que dicha fuente posee una cobertura más amplia en el ámbito de la gestión y las prácticas educativas.

Posteriormente, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se realizó un proceso de depuración de los artículos encontrados. En Dialnet se descartaron 24 documentos que no cumplieran con los parámetros establecidos o que correspondían a informes no indexados, conservándose finalmente 30 artículos válidos para la revisión, de los cuales 9 fueron escogidos por su pertinencia con los objetivos del estudio. En Google Académico, se eliminaron 10 textos por no ajustarse al rango temporal o por no tratarse de publicaciones científicas, quedando 12 artículos pertinentes, de los cuales 10 fueron seleccionados para el análisis final. Por su parte, en Scielo se excluyeron 18 artículos que no abordaban directamente el contexto educativo, reduciendo el número a 10 artículos seleccionados, de los cuales 8 fueron escogidos para conformar la muestra definitiva del estudio.

En conjunto, las tres bases de datos aportaron un total de 25 artículos relevantes para el análisis final, los cuales sirvieron como fundamento para la revisión sistemática. Estos resultados permiten concluir que, aunque la cantidad inicial de publicaciones fue considerable, el proceso de selección riguroso permitió garantizar la pertinencia y calidad de las fuentes incluidas en el estudio.

Conclusiones

A través del análisis mediante una revisión bibliográfica sobre la Gestión Escolar y de Aula para la mejora de las prácticas educativas, se concluye que:

- La gestión educativa debe centrarse en la participación de docentes, padres y estudiantes. Fomentar un ambiente de trabajo colaborativo no solo potencia la creatividad, sino que también refuerza el compromiso hacia los objetivos institucionales. La participación democrática en la toma de decisiones contribuye a una gestión más efectiva, adaptando las acciones a las necesidades específicas de la comunidad educativa y promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Los líderes educativos, como directores y coordinadores, desempeñan un papel crucial en la motivación y dirección del equipo, creando un entorno propicio para la colaboración y la toma de decisiones compartida. Este liderazgo debe orientarse a construir un clima de compromiso y respeto, donde todos los miembros de la comunidad se sientan valorados y comprometidos con el proceso educativo.
- La calidad educativa está intrínsecamente relacionada con la relevancia, efectividad y eficiencia. Es esencial que los objetivos y contenidos educativos se alineen con las necesidades de la comunidad, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza de calidad. La evaluación continua de los procesos y resultados permite identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas, asegurando que se maximicen los logros académicos con los recursos disponibles.
- La gestión pedagógica debe basarse en un modelo colaborativo que valore la diversidad. Es fundamental atender las diferentes realidades sociales de los estudiantes y promover una educación que forme ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Los docentes, en este contexto, deben recibir formación continua para actualizar sus habilidades y adaptarse a las innovaciones educativas, fomentando una cultura de mejora constante en las instituciones.
- Para lograr una gestión educativa óptima, es crucial establecer una estructura organizativa clara que defina roles y responsabilidades. Diseñar un organigrama que represente de manera efectiva las relaciones jerárquicas y funcionales dentro del centro educativo facilita la comunicación y la

coordinación, mejorando la eficiencia en la toma de decisiones. una gestión educativa bien orientada, centrada en la colaboración y la mejora continua, es clave para elevar la calidad del servicio educativo y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

- De acuerdo con el objetivo manifestado al inicio, que consiste en analizar los aspectos clave que influyen en la gestión escolar para mejorar las prácticas educativas, se logró una comprensión más profunda al investigar la relevancia de estos elementos fundamentales. El análisis realizado permitió identificar cómo la adecuada disposición de los recursos, la planificación estratégica y la gestión eficiente inciden en la mejora de las prácticas educativas, al favorecer entornos de enseñanza más organizados, colaborativos y orientados al aprendizaje significativo.

Referencias

- Angeles, B. C., Candiotti, G. M. V., Gonzales, J. A. L., & Mendoza, J. C. (2024). Calidad educativa en Educación Básica: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 560-578. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.93>
- Arroyo, J. A. (2023). Un modelo de Estructura Organizacional para el centro educativo desde los aportes de la Teoría de la Organización. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/51618>
- Cando, C. A. P., Armas, X. M. O., Cabrera, C. R. H., & Montúfar, C. R. C. (2024). La Comunicación en la Gestión Escolar y su Incidencia en el Clima Laboral de una Unidad Educativa: Communication in School Management and its Impact on the Work Environment of an Educational Unit. *Revista Scientific*, 9(Ed. Esp. 4), 157-176. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.8.157-176>
- Cárdenas Tapia, M. J., Callinapa Lupaca, E. A., Canaza Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista revoluciones*, 4(9), 102-134. <https://doi.org/10.35622/j.r.2022.09.008>
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2022). Gestión educativa y colectivos escolares durante la pandemia de la Covid-19. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(3), 393-424. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2022000300393&script=sci_arttext
- Colegio Inmaculada Concepción. (2023). Estructura escolar colegio Inmaculada Concepción. <https://cic.edu.do/estructura-escolar/>
- De La Cruz, Á. (2020). La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico. *Ciencia y Educación*, 1(1), 44-55. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/010120200>
- Delgado, M. Á. D., & Extremera, M. O. (2024). Cartografía, una herramienta para interpretar el liderazgo escolar. Estudio de caso Brasil. *Gestión de la Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/rge.v10i1.56268>

- Delors, J., Al Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre Unesco de Catalunya. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/383800/477396/554153> Educación, 1(2), 18-28.
- Félix, G. L. C., & Castro, J. C. A. G. (2023). La importancia de la gestión educativa para lograr una educación de calidad: una revisión sistemática: The importance of educational management to achieve quality education for students: a systematic review. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 905-919. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1268> <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1268>
- Fernández, L. (2022). Análisis del Proyecto Educativo Institucional en la elaboración de organigramas escolares. *Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 35-50. <https://doi.org/10.2345/rie.2022.35>
- Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000700008&>
- Fuentes, M. M. M., Campbell, L., Muñoz, N., & Arcos, G. M. (2023). La gestión pedagógica y el compromiso organizacional: una relación en conflicto. *Investigación y postgrado*, 38(1), 67-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9184412>
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana de educación superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlng=pt
- Herrera, R. M. D. M. D., & Huarcaya, A. O. S. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 291-308. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027022/570965027022.pdf>
- Hoyos Rubio, Y. A., Ortega Cabrejos, M. Y., & Salazar-Caballero, M. M. (2023). Gestión Escolar en las Instituciones del Nivel Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 143-152. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200143&script=sci_arttext http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942021000200243&script=sci_arttext
- Inuca Lechón, L. H. (2024). *Plan de acciones de gestión educativa para la mejora del estándar refuerzo pedagógico en estudiantes durante el periodo 2024-2025, basado en los resultados de la auditoría educativa* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación). <https://repositorio.unae.edu.ec/items/3068d7b2-13ac-4149-b767-d70a18daba84>
- Mallegas, S., Carrasco Aguilar, C., & López, V. (2024). La organización docente en el nivel escolar. Implicancias para el profesorado organizado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101), 365-388. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000200365&script=sci_arttext

- Meza Rodríguez, L. A. E., & Trimiño Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13-28. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/html/>
- Miranda, R. Z. P., y Rojas, O. M. D. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002-3029. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2809>
- Moreira, S. E. M., & De la Peña Consuegra, G. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8635310.pdf>
- Osses, J. P., & Balmaceda, A. R. (2024). Alternativas organizativas actuales en la gestión escolar. *Revista Salud, Educación y Sociedad*, 3(1), 25-35. <https://revistaseys.ugr.edu.ar/index.php/inicio/article/view/45>
- Peralta Tapia, M. E., Horna Torres, E., Horna Torres, E., & Heredia Llatas, F. D. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 663-675. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>
- Pérez, H. L. (2024). La importancia del desarrollo organizacional: caso empresa familiar Luna. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/3a194a2b-e6da-49c0-9443-64d68a7abf26/content>
- Riascos Hinestroza, L. E., y Becerril Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y educadores*, 24(2), 243-264.
- Rodríguez, J. L. R., Mejía, K. A., & Alberto, M. A. (2023). Equipo de gestión y su incidencia en la relación escuela-familia y el rendimiento académico estudiantil. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 507-522. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9252111.pdf>
- Tello, J. L., Dávila, C. H., López, W. G., & López, P. R. (2024). Gestión escolar y calidad educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 123-135. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9314981.pdf>
- Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000500424&script=sci_arttext

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Los autores

Br. David Enrique, Durán Pérez

Técnico Profesional en Comercio y Mercadeo, Centro de Formación y Desarrollo Integral Padre Fantino (CEFODIPF), República Dominicana. Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Universidad Católica del Cibao (UCATECI), República Dominicana.

Br. Esther, Rodríguez Ventura

Técnico Profesional en Instalación y Mantenimiento Eléctrico, Politécnico Femenino Mercedes Morel (PFMM), República Dominicana. Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Universidad Católica del Cibao (UCATECI), República Dominicana.

Lic. Dr. José Luis, Rosario Rodríguez

Licenciatura en Educación Física (ISFODOSU, República Dominicana). Licenciatura en Diseño de Interiores y Arquitectura (UTESA, República Dominicana). Licenciatura en Educación Artística (AIU, EEUU). Maestría en Educación Física Integral (ISFODOSU, República Dominicana). Maestría en Gestión de la Educación Física (UASD, República Dominicana). Máster en Arte y Educación Intrapersonal (UDIMA, España-República Dominicana). Máster en Coaching y Psicología del Deporte (UCLEA, México). Doctorado en Pedagogía de la Educación Artística (MAU, EEUU). Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UPEL, Maracay). Postdoctorado en Filosofía e Investigación (UNEY, Venezuela). Docente investigador del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santiago y de la Universidad Católica del Cibao, La Vega, República Dominicana.



Revista Actividad Física y Ciencias

Vol. 18 N°1 (193) año 2026, pp. 120-141

ISSN (digital) 2244-7318

Primer semestre enero / julio

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA A TRAVÉS DE LA LÚDICA UN CAMINO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES THROUGH PLAY, A PATH FOR SOCIAL TRANSFORMATION

Lic. Mgs. Carlos, Aponte Díaz

byaponte@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0006-0347-0405>

Recibido: 01-03-2025

Aceptado: 30-04-2025

Resumen

El propósito del ensayo académico fue, analizar la lúdica como estrategia pedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en la Comuna Cinco del municipio de Valledupar, Departamento Cesar, Colombia. El estudio utilizó un enfoque teórico que integra la teoría humanista (Maslow y Rogers) y la teoría del procesamiento de la información (Gagné), enfatizando que el aprendizaje debe ser adaptativo y centrado en el individuo. Se abordó la problemática de las barreras institucionales y la falta de preparación docente en el contexto local. Entre las conclusiones más resaltante, donde la lúdica trasciende la mera recreación, consolidándose como una estrategia pedagógica central y poderosa para la transformación social y la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Entendida como una dimensión de gozo, placer y participación libre, la lúdica optimiza el proceso de aprendizaje al captar el interés de los estudiantes, fomentando el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad. Al facilitar la interacción empática y el gozo, la lúdica emerge como un camino crucial para desarticular prejuicios y desarrollar habilidades sociales inclusivas en toda la comunidad educativa. La clave de su eficacia pedagógica reside en su naturaleza voluntaria, libre y desinteresada, que la diferencia de las obligaciones.

Palabras clave: praxis pedagógica, lúdica, discapacidad cognitiva, transformación social.

Abstract

El propósito del ensayo académico fue, analizar la lúdica como estrategia pedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en la Comuna Cinco del

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero / julio

municipio de Valledupar, Departamento Cesar, Colombia. El estudio utilizó un enfoque teórico que integra la teoría humanista (Maslow y Rogers) y la teoría del procesamiento de la información (Gagné), enfatizando que el aprendizaje debe ser adaptativo y centrado en el individuo. Se abordó la problemática de las barreras institucionales y la falta de preparación docente en el contexto local. Entre las conclusiones más resaltante, donde la lúdica trasciende la mera recreación, consolidándose como una estrategia pedagógica central y poderosa para la transformación social y la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Entendida como una dimensión de gozo, placer y participación libre, la lúdica optimiza el proceso de aprendizaje al captar el interés de los estudiantes, fomentando el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad. Al facilitar la interacción empática y el gozo, la lúdica emerge como un camino crucial para desarticular prejuicios y desarrollar habilidades sociales inclusivas en toda la comunidad educativa. La clave de su eficacia pedagógica reside en su naturaleza voluntaria, libre y desinteresada, que la diferencia de las obligaciones.

Keywords: praxis pedagógica, lúdica, discapacidad cognitiva, transformación social.

Introducción

La educación es la base fundamental para propiciar el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. La búsqueda de la calidad para contribuir con el desarrollo del potencial de todo ser humano como ser pensante, crítico, constructor y transformador de su entorno en forma productiva y útil, indistintamente de sus limitaciones o capacidades diferenciadas. Colombia, en la Constitución de 1991, refleja una formación integral de calidad, adaptativa e incluyente. La política educativa se refleja en programas del Ministerio de Educación Nacional (2002) y el Plan Decenal 2016-2026, entre otros, a través de los cuales se financia el derecho a la educación de los estratos de escasos recursos sin discriminación alguna.

Es importante tener en cuenta que la praxis pedagógica requiere de los docentes una reflexión constante y profunda. Este ejercicio debe convertirse en un espacio que fomente la conceptualización, la investigación y la innovación en términos didácticos, metodológicos y evaluativos, con el fin de abordar de manera pertinente y coherente el contexto en su comunidad educativa durante todo el proceso educativo. Al respecto, para Estévez, Flórez, Monguí (2018) “...el quehacer pedagógico la formación de sujetos que, además de pensar su rol dentro de una sociedad oprimida por los intereses del mundo capitalista, también generen acciones que transformen estas condiciones y sentar las bases de su autodeterminación y su acción en una sociedad más libre, justa e incluyente.” (p 67).

En consideración Freire (2006) expresa que: “existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión” (p. 104). Visto de este modo, la principal función de los docentes se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la reflexión crítica sobre la praxis a través del análisis continuo de esta acción. Esto comienza con la actualización del currículo, los planes de

área, los proyectos de área, los planes de las unidades o secuencias didácticas, los planes de clases y los proyectos de aula, que es donde finalmente se moviliza todo el proceso formativo.

Además, es crucial que los docentes, teniendo en cuenta la diversidad de la población estudiantil que atiende, aborden el tema de la inclusión educativa, que en la mayoría de los países del mundo ha sido un tema demandante y aceptado de manera general, especialmente en la educación. Este proceso implica y representa el derecho de los ciudadanos, incluyendo a los grupos humanos minoritarios, a tener una educación de calidad.

En este sentido, la educación inclusiva reconoce, valora y asume la diversidad sociocultural en las características, intereses, necesidades y expectativas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos durante el proceso de formación. Por lo tanto, la educación inclusiva orienta sus estrategias hacia la promoción de su desarrollo integral mediante el aprendizaje y la participación en interacciones personales con pares de su misma edad, en ambientes y espacios diferentes indistintamente de su condición y diversidad.

Es importante destacar que las instituciones educativas deben ofrecer a la sociedad un servicio donde se preparan a los niños y adolescentes que luego darán paso a las generaciones futuras. Por esta razón, la formación integral es una gran responsabilidad que merece ser adaptable e incluyente para todos y el docente en su praxis pedagógica debe enfocarse en desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje teórico-prácticos que contribuyan no solo al desarrollo intelectual sino también al desarrollo y potencialización integral. Se puede mencionar a Ambrosetti (2005), quien sostiene que la escuela “debe responder a las necesidades de todos los sectores de la vida social, y su función debe constituirse en su razón de ser”. (p.29), con esto, reafirma que la enseñanza debe ser igualitaria y sin restricciones ni exclusiones.

Tomando como premisa que los estudiantes constituyen la razón de ser de las instituciones educativas, las estrategias orientadas a su formación deben ser diseñadas con precisión, reconociendo las particularidades inherentes a cada individuo. En este sentido, los enfoques adaptativo e incluyente se alinean con este sentimiento de individualidad, el cual debe definir el propósito y la esencia fundamental del quehacer educativo. para Ugas (2007), la escuela debe estar diseñada para orientar la formación de cada estudiante, independientemente de su condición o discapacidad. Cuando incorporamos el término discapacidad es importante clarificar su significado, ya que a primera vista parece colocar a la persona que recibe la calificación en una situación de minusvalía evidente. De allí, Brenes (2023) asegura que:

el concepto de discapacidad actualmente es comprendido como una interacción dinámica entre las deficiencias físicas y las diversas barreras externas que rodean a una persona. De esta manera, el foco está en las mejoras que podemos implementar en múltiples áreas para eliminar las diversas barreras que enfrentan las personas con discapacidad y garantizar una igualdad de condiciones(párr.8).

Según el autor, se concibe como una condición compleja del ser humano donde factores biopsicosociales indican la reducción o eliminación temporal o permanente de algunas habilidades sensoriales, motoras o intelectuales. Estos pueden manifestarse en ausencias, anomalías u obstáculos, pero no impiden que la persona afectada se integre completamente en la vida social.

Al respecto, el informe mundial de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023) se calcula que 1300 millones de personas vive con alguna discapacidad, en Colombia la prevalencia es del 6,3%. Vargas y Albán (2025) mencionan que la cifra mencionada abarca a personas diversas, cuyas necesidades y estilos de vida se ven impactados significativamente por sus discapacidades y, crucialmente, por la accesibilidad del entorno. Por esta razón, se subraya la necesidad de garantizar la plena inclusión social de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con la población general. Esto se logra únicamente mediante la eliminación de barreras que impiden el acceso a recursos y oportunidades libres de discriminación.

A partir de allí en los últimos años se han generado políticas de ley que apoyan los derechos de las personas con discapacidad, garantizando la igualdad, la equidad y ante todo la inclusión social en todos los ámbitos de la vida tanto a nivel laboral como educativo. Frente a esta realidad, los docentes necesitan orientar su praxis pedagógica orientada a la inclusión educativas que contribuyan a la integración de los estudiantes, en especial a aquellos que presentan discapacidad

En atención a lo expuesto, el Estado Colombiano promueve la educación adaptativa e incluyente, dejando centrado que lo adaptativo va fusionado a lo incluyente, ambos términos no pueden verse por separado y a ellos debe responder el docente de educación física en su praxis diaria. Es por ello por lo que el educador físico debe ser un docente mediador, con un nuevo estilo pedagógico lo cual le permita comprender la posibilidad de un mejor acompañamiento e intervención con sus alumnos. En ese sentido, el Ministerio de Educación de Colombia enfoca sus políticas educativas en la formación permanente, personal, cultural y social de los estudiantes, incluyendo a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El Ministerio de Educación Nacional (2006) ha establecido orientaciones pedagógicas adecuadas para atender a los diferentes grupos de estudiantes. desde el ME.

Tomando en consideración este mandato, los estudiantes con discapacidad, deben recibir una educación incluyente donde pueden participar en la mayoría de las actividades escolares, asegurándole con ello el compartir vivencias con sus compañeros, favoreciendo el desarrollo de su personalidad, posibilitando una participación activa en la clase, en donde se les conduzca a una educación integral, contemplando el desarrollo psicomotriz, cognoscitivo y socioemocional; con el propósito de que el estudiante con discapacidad pueda comprender las posibilidades y las limitaciones en consonancia con una praxis pedagógica adaptativa e inclusiva.

Para García (2020) “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir

su propio proyecto de vida” (p. 23). La adaptación e inclusión elimina la segregación y la marginación que han sufrido las personas con discapacidad al impedirles la formación y socialización con estudiantes sin discapacidad. La persona con discapacidad tiene acceso a vivir experiencias con el resto de los estudiantes al ser adaptada e incluida.

En consecuencia, a escuela inclusiva es aquella en la cual todos y todas tienen cabida. Es en este entorno donde se da respuesta a las necesidades educativas de todo el estudiantado, independientemente de sus características, dificultades y procesos de aprendizaje. En tal sentido, la escuela inclusiva se asocia a una educación de calidad para todos sin excepciones, contemplándola como un motor de cambio social y de actitudes. Se basa en una filosofía de igualdad y democracia donde la diversidad es un valor en alza, partiendo de la premisa de que cualquier estudiante es educable. De allí que, la educación desempeña una función clave en el proceso de adaptación para alcanzar los objetivos y metas establecidas en el currículo.

En tal sentido, la Lúdica, entendida como una estrategia pedagógica de gozo y participación libre, emerge como un camino fundamental para esta transformación social, pues facilita la interacción empática y desarticula prejuicios desde el juego. En este proceso, el docente es el responsable de orientar, desde su práctica y experiencia, aprendizajes significativos que permitan reflexionar sobre las situaciones actuales y futuras que afectan a las personas con discapacidad, utilizando la lúdica como vehículo para la sensibilización y el desarrollo de habilidades sociales inclusivas.

Sin embargo, pese a todas las virtudes de orden social, cognoscitivo, psicológico, emocional y motriz que se generarían con la aplicación de los principios humanistas y las metodologías adaptativas e incluyentes del estudiante, mediante una praxis pedagógica donde se cumplan los estamentos legales internacionales y nacionales antes mencionados, la realidad muestra un panorama distinto. Sin duda, la Teoría humanista fundamenta el respeto a la individualidad, y la pedagogía adaptativa ofrece las herramientas para responder a esta diversidad; no obstante, la implementación efectiva sigue siendo un desafío.

Particularmente en la Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, de la Comuna Cinco del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia, la práctica docente enfrenta dificultades para integrar consistentemente estrategias como la lúdica para la transformación social, lo que dificulta la eliminación de las barreras y la consolidación de un entorno verdaderamente inclusivo. Esta desconexión entre el ideal normativo y la realidad local subraya la urgencia de fortalecer las herramientas pedagógicas y el compromiso sistémico para cerrar la brecha de inclusión.

En la dinámica socioeducativa de la Institución Educativa en algunas ocasiones, se destacan conductas disruptivas en la población estudiantil que afectan las relaciones interpersonales entre los alumnos. Estas conductas reflejan una falta de afecto y tolerancia,

especialmente hacia quienes presentan alguna discapacidad, evidenciando una actitud de aceptación frente a las diferencias. Además, la mayoría de los padres de familia poseen un bajo nivel de escolaridad y enfrentan dificultades para manejar las frustraciones, lo cual se traduce en un escaso apoyo y acompañamiento en las tareas escolares de sus hijos.

Otro factor que contribuye a la problemática es la frecuente ausencia de los padres en el hogar, debido a que muchos deben desplazarse largas distancias para trabajar. Esto impacta negativamente en la formación del entorno familiar. La comunidad, en su mayoría, pertenece a estratos socioeconómicos bajos, reflejando las condiciones del contexto sociocultural y económico que enfrentan las familias. Desde el ámbito institucional, los estudiantes en esta institución muestran fortalezas en aspectos como la creatividad en la expresión cultural y artística, su capacidad de improvisación y su adaptación a las condiciones del entorno. A pesar de las dificultades económicas, muchos alumnos demuestran un gran interés por aprender.

En cuanto a la comunidad, esta presenta un alto nivel de vulnerabilidad, con elevados índices de pobreza. La mayoría de las viviendas cuentan con servicios básicos como energía eléctrica, gas natural, agua, alcantarillado y teléfono, aunque las recientes invasiones no están contempladas en el P.O.T., lo que genera cierta marginalidad. La falta de pavimentación en las vías de acceso también contribuye al aislamiento parcial de la comunidad, y no existe un puesto de salud cercano que pueda brindar atención inmediata en caso de emergencias.

Desde el punto de vista social, la comunidad circundante a la institución es socioeconómicamente vulnerable, con hogares disfuncionales y dificultades en las relaciones familiares. Estas problemáticas se reflejan en el rendimiento académico de los estudiantes, quienes en ocasiones verbalizan las dificultades que enfrentan en sus hogares. La mayoría de los padres tienen niveles educativos bajos, principalmente en primaria, y expresan el deseo de superarse y mejorar las condiciones de vida de sus hijos. Por ello, programas de educación para adultos en horarios nocturnos y fines de semana han sido bien recibidos.

Otra problemática social importante es la llegada de familias desplazadas por la violencia, lo que incrementa el abandono estatal, la insalubridad, el hacinamiento y, en consecuencia, la incidencia de violencia intrafamiliar y delincuencia. Se considera preocupante la situación que limita la formación integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Persisten varias barreras, entre ellas:

- La reticencia de algunos docentes a incluir a estos estudiantes, negándoles la oportunidad de desarrollar su potencial, quizás por falta de sensibilización o por comodidad de mantener prácticas tradicionales.
- La ausencia de una praxis educativa adaptada, especialmente en la enseñanza de educación física, donde las planificaciones no consideran las particularidades de los estudiantes con discapacidad.
- La inseguridad de los docentes, quienes sienten que no poseen las competencias y habilidades necesarias para atender las heterogeneidades dentro de las instalaciones, optando por una actitud observadora o pasiva, lo que limita su participación en procesos de aprendizaje significativos.

- La omisión en la responsabilidad de crear ambientes verdaderamente inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.

Lo mencionado anteriormente requiere reconsiderar las estrategias pedagógicas, fomentando prácticas inclusivas y adaptativas que atiendan las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esto implica generar un corpus teórico del uso de la lúdica como estrategia pedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en la Comuna Cinco del municipio de Valledupar, Departamento Cesar, Colombia.

Enfoque Teórico

El análisis de la Inclusión Educativa requiere una exploración profunda de los marcos conceptuales que dan sentido y estructura a la respuesta pedagógica a la diversidad. Dado que la Educación Inclusiva se basa en el derecho universal y la eliminación sistemática de barreras, es imprescindible profundizar en su enfoque teórico.

La Lúdica en la Educación Especial: Un Enfoque Inclusivo

La Lúdica es mucho más que el simple acto de jugar, es una dimensión fundamental del ser humano que abarca la diversión, el humor y el placer. Se manifiesta en la necesidad inherente del individuo de interactuar, crear y encontrar satisfacción en su entorno, impulsando así su desarrollo integral. La esencia de la lúdica reside en el esparcimiento y el gozo que genera. A diferencia de las actividades laborales o las obligaciones impuestas, la participación en lo lúdico es inherentemente voluntaria, libre y desinteresada. De allí, Posso, et al. (2015) aseguran que:

La lúdica como una dimensión del desarrollo humano, la cual fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruzan el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento (p.164).

Para Huizinga, (2005) la lúdica actúa como un elemento que enriquece y perfecciona la existencia. Su valor no es trivial, ya que cumple una función indispensable tanto para el desarrollo personal como para la supervivencia de la comunidad, operando a un nivel biológico. El autor destaca que la lúdica es una función cultural clave debido a su fuerte carga de significado, su poder expresivo y su capacidad para crear complejas redes sociales y espirituales.

Sin duda, la lúdica se concibe como una dimensión fundamental de la existencia cotidiana, la cual permite experimentar placer y otorgar valor a los sucesos diarios, percibiéndolos como fuentes de satisfacción física, espiritual o mental. Además, la actividad lúdica es esencial para el desarrollo de aptitudes, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la estimulación del

sentido del humor.

Se explica entonces, que la lúdica, entendida como el gozo, la actividad libre y la expresión espontánea, es especialmente relevante en la educación en especial con estudiantes con discapacidad cognitiva. En este contexto, las actividades lúdicas como el juego no es solo un complemento, sino un método pedagógico central que facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales y motrices de manera significativa y motivadora.

En este sentido, Quintero (2025) argumenta que “la lúdica emerge como una estrategia pedagógica poderosa que permite captar el interés de los estudiantes, promoviendo no solo la participación activa, sino también el fortalecimiento de habilidades cognitivas esenciales desde temprana edad” (p.7). De hecho, La pedagogía ha adoptado la lúdica como un método educativo altamente efectivo. De hecho, El método lúdico utiliza el juego, la gamificación y las dinámicas divertidas para hacer que el proceso de aprendizaje sea significativo, motivador y duradero. Al eliminar la presión del error y centrarse en el disfrute, se mejora la atención y la retención de información.

Para Torres (2004), lo lúdico no se limita a la edad, tanto en su sentido recreativo como pedagógico. Lo importante es adaptarlo a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo. En ese sentido, el docente debe desarrollar la actividad lúdica como estrategias pedagógicas respondiendo satisfactoriamente a la formación integral del niño y la niña.

El autor destaca, que la lúdica que no hay limitaciones por la edad tanto en su sentido recreativo como educativo. La clave está en adaptarla a las necesidades, intereses y objetivos del nivel educativo. Por lo tanto, los docentes deben desarrollar actividades lúdicas como estrategias pedagógicas para fomentar eficazmente la inclusión con niños con discapacidad cognitiva y el desarrollo integral. Por ello, Paulo Freire (1997) postula que el proceso de aprendizaje no debe ser un asunto sombrío o tedioso, sino más bien uno que esté intrínsecamente ligado a la alegría y a un sentido de exploración inquisitiva. Argumenta que para que el aprendizaje realmente cumpla con su potencial liberador y empodere a los individuos, debe estar imbuido de estos elementos de deleite y curiosidad. Sin la presencia de la alegría y la búsqueda activa de la comprensión a través de la curiosidad, la experiencia de aprendizaje corre el riesgo de convertirse en un mero ejercicio de memorización mecánica o recepción pasiva de información, fallando así en encender el poder transformador que Freire visualiza.

Al respecto, Córdoba, et al. (2017) afirman que lo lúdico es propuesto como un posible recurso didáctico que tiene como objetivo ofrecer espacios de inclusión educativa de las distintas facetas del ser humano. Esto responde a la demanda de buen vivir y al derecho a la educación en su formación holística. Así mismo Chávez y Chávez (2025) mencionan que “La implementación de actividades lúdicas en el aula tiene un impacto positivo en la motivación, participación y comprensión de los estudiantes” (p.12829).

Los autores citados, identifican la lúdica como un recurso potente que facilita la inclusión educativa al integrar todas las dimensiones humanas. Esta visión pedagógica no solo satisface las

necesidades de bienestar social, sino que también asegura el derecho a recibir una educación integral. Consecuentemente, la incorporación de actividades lúdicas en el entorno de aprendizaje tiene un efecto directo y positivo en la motivación, el nivel de participación y la comprensión de los alumnos.

Educación Inclusiva

El derecho a la educación, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 adoptada por la Asamblea General de la ONU específicamente en el Artículo 26 establece que toda persona tiene derecho a la educación, que esta debe ser gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales, y que debe tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En consecuencia, se han promulgado leyes para garantizar el acceso a la educación para todos, independientemente de su origen social, político, económico o cultural, con el fin de fomentar un cambio positivo en la educación inclusiva.

Desde luego, el principio de que el acceso debe ser independiente del origen social, político, económico o cultural es la esencia de la educación inclusiva. La inclusión, en este contexto, es el cambio positivo que busca eliminar todas las barreras que impiden la participación plena y el aprendizaje de todos los estudiantes. Al respecto, Cáceres y Llano (2023) enfatiza que “La inclusión hace referencia a la acción de integrar a todas las personas, independientemente de sus diferencias, en un grupo, sociedad, organización o comunidad en igualdad de condiciones y oportunidades” (p. 21).

De igual manera, Organización Panamericana de la Salud (2025) define inclusión de la discapacidad a “la participación significativa de las personas con discapacidad y la promoción e integración de sus derechos en el sector de la salud, según lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (p.9). En concordancia con los autores citados, la inclusión implica reconocer y apreciar la diversidad y garantizar la igualdad de derechos de todos a los recursos y las oportunidades. Esto abarca a personas de diversas razas, etnias, sexos, orientaciones sexuales, géneros, edades, capacidades, creencias religiosas u orígenes culturales, entre otras características.

Hablar de educación inclusiva es un tema que actualmente está en auge, debido a que el enfoque conceptual sobre la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado y se ha hecho más visible. Esto ha llevado a que se exija y se espere que las instituciones educativas manifiesten de manera adecuada prácticas que promuevan la verdadera inclusión, entendida como una educación genuina para todos. En este contexto, la UNESCO (2025) en el Sistema Regional de Información Educativa de Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) advierte que uno de cada cinco estudiantes con discapacidad asiste a escuelas de modalidad especial; que menos de la mitad

de las escuelas de educación regular recibe a este grupo de estudiantes; y que más de un tercio abandona la escuela antes de finalizar la educación secundaria.

Esto indica, que la región enfrenta serios y persistentes desafíos de equidad y calidad que resultan en una grave brecha de inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad. A pesar de los esfuerzos realizados, el sistema educativo mantiene a este grupo de estudiantes en una posición de vulnerabilidad y exclusión.

No obstante, Parra (2011) señala que la educación inclusiva “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano...está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común” (p. 143).

En correspondencia, Masschelein y Simons, (2014) resaltan que la escuela ofrece una oportunidad única para transformar vidas, desafiando la noción de destinos predeterminados por lo que, para muchos, es un lugar primordial donde se ofrece la posibilidad de un futuro diferente al que les fue dado al nacer, en el entendido de que educar, en esencia, es un acto que busca desnaturalizar la idea de un porvenir inalterable, proporcionando alternativas distintas a su trayectoria de vida, no con promesas vacías, sino creando oportunidades reales para desenvolverse en sociedad.

Siguiendo a Niemi (2021), las prácticas de educación inclusiva trascienden el mero hecho de integrar a estudiantes con diferentes capacidades; se centran en crear entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo integral de todos. Esto implica adoptar una perspectiva ecosistémica, reconociendo que la inclusión no depende solo de intervenciones individuales con el estudiante, sino de la interconexión de todos los elementos que componen el entorno educativo. Desde esta óptica, las prácticas inclusivas buscan actuar sobre el diseño del aula, las situaciones de aprendizaje, las relaciones entre pares, entre estudiantes y adultos, y, crucialmente, involucran a las familias y a la comunidad. Es decir, se trata de una transformación holística que considera a todos los actores del equipo escolar y los diferentes ámbitos de la vida del estudiante para eliminar barreras y maximizar las oportunidades de participación y aprendizaje para cada uno.

Es importante destacar que una de las razones que impulsan la tendencia global hacia la inclusión en los sistemas educativos es el reconocimiento creciente de que las discapacidades pueden ser preexistentes o surgir en diferentes contextos. Por ello, se busca alcanzar una verdadera educación inclusiva. Según López (2018), “una educación inclusiva tiene como objetivo lograr una educación de calidad, que se caracteriza por las dos cualidades que cualquier sistema y centro educativo deben cuidar: la excelencia y la equidad” (p. 6). El autor enfatiza que la individualidad de cada estudiante debe ser respetada, considerando sus diferencias y características particulares, las cuales deben ser tomadas en cuenta durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica implementar estrategias acordes a sus necesidades y condiciones individuales. Se reconoce que cada estudiante puede tener ventajas o desventajas en relación con otros, dado que todos son diferentes, por lo que es fundamental respetar sus derechos.

En ese sentido, Laparra (2021) sostiene que la esencia del rol docente reside en respetar, comprender y valorar la diversidad de cada estudiante. Esto se traduce en una capacidad para escuchar y adaptar la transmisión del conocimiento a las particularidades de aprendizaje individuales. De allí que, el docente debe enfocar las estrategias didácticas y las actividades hacia el desarrollo de habilidades y a fomentar la participación activa del estudiante en su proceso formativo. Esta visión de la docencia, que impulsa el aprendizaje constante requiere una atención meticulosa al progreso de cada actividad y a la evaluación de su impacto donde la observación continua facilitará la identificación de herramientas y recursos didácticos especializados que fortalezcan el proceso de enseñanza.

Visto de esta forma, la educación inclusiva depende del docente, quien debe respetar y valorar la diversidad de cada estudiante. Esto implica una docencia reflexiva que adapte las estrategias didácticas a las necesidades individuales, desarrollando habilidades y fomentando la participación activa. El compromiso pedagógico requiere observar el progreso del estudiante e implementar recursos didácticos especializados, garantizando una educación de calidad para todos.

Otro aspecto que debe señalar es el relacionado con la inclusión educativa. La contemporaneidad exige cambios que impulsen hacia aprendizajes constructivos favorecedores del enriquecimiento intelectual y físico de las personas. Iniciativas a nivel internacional como el Proyecto Tuning-América Latina (2004-2007), proponen estrategias conformadas por criterios fundamentados en la flexibilidad, transversalidad, movilidad, que permitan una educación accesible a todos a través de una acertada praxis docente, todo con miras a un marco de igualdad y equidad para la formación del ciudadano global que aprende haciendo.

La Discapacidad

El concepto de discapacidad a lo largo de la historia evidencia cómo ha sido influenciado por diferentes épocas y contextos sociales. Es importante resaltar que, después de la Primera Guerra Mundial, se establecieron los principios de la rehabilitación médica, marcando un avance en la comprensión y atención a las personas con discapacidades.

En 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS) adoptó el término “personas con discapacidad” para referirse a aquellas condiciones que afectan en distintos grados las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales. Este enfoque pone énfasis en que estas personas tienen necesidades especiales, pero sus limitaciones no deben disminuir su dignidad ni sus derechos a participar activamente en la comunidad.

El texto también subraya que el problema no radica en la discapacidad en sí, sino en el conocimiento que tiene la sociedad y el ser humano sobre sus capacidades, potencialidades y necesidades. Desde esta perspectiva, el rol del docente es crucial, ya que debe estar sensibilizado y preparado para promover la adaptación y la inclusión educativa. Para lograrlo, se hace necesario

desarrollar un modelo curricular que fomente el sentimiento altruista y el espíritu de servicio en los docentes, con el fin de crear ambientes educativos más justos y equitativos para todos los estudiantes. Autores como Menjura y Palacio (2021) aseguran que:

El concepto de discapacidad ha evolucionado de un modelo médico rehabilitador a un modelo social, en el cual es considerada como una característica de la persona en relación consigo misma y con el entorno. La discapacidad es una condición humana presente en la cotidianidad (p. 160).

En ese sentido, El modelo médico considera la discapacidad como un problema inherente las personas, requiriendo rehabilitación o normalización. En contraste, el modelo social atribuye el problema a las limitaciones impuestas por la sociedad, no a las limitaciones individuales. En esta perspectiva, la OMS (2023) calcula que el 16% de la población mundial presenta un grado de discapacidad importante. La prevalencia es cada vez más alta por el aumento del número de personas con enfermedades no transmisibles (ENT) y porque las personas viven más años y envejecen con limitaciones funcionales.

También, aseguran que las personas con discapacidad constituyen un grupo diverso, por lo que sus experiencias vitales y a sus necesidades en materia de salud se ven afectadas por factores como el sexo, la edad, la identidad de género, la orientación sexual, la religión, la raza, la etnia y la situación económica. Las personas con discapacidad mueren antes, tienen peor salud y experimentan más limitaciones en su actividad cotidiana que las demás.

Para, Tecglen (2024) define la discapacidad cognitiva como a las diversas condiciones que implican un deterioro en las habilidades mentales y el funcionamiento intelectual de una persona. Las áreas comúnmente afectadas incluyen el aprendizaje, la capacidad para recordar, el razonamiento y la habilidad para tomar decisiones. La severidad de esta condición es altamente variable, yendo de leve a severa, lo cual está determinado tanto por su origen como por el contexto en el que se desarrolla el individuo. De igual manera, Cobián (2024) menciona que:

la Discapacidad cognitiva, Es un término amplio que se refiere a un conjunto de condiciones que afectan las habilidades mentales y el funcionamiento intelectual de una persona. Puede incluir la discapacidad intelectual, pero también otros trastornos como el espectro autista, lesiones cerebrales, enfermedades mentales graves y persistentes, y otras demencias.

De allí pues, la discapacidad cognitiva incluye diversas condiciones que influyen en el desempeño intelectual y las capacidades mentales de un individuo. Estas limitaciones frecuentemente se presentan en aspectos como el aprendizaje, la memoria, la capacidad para tomar decisiones, la solución de problemas y la manera de procesar la información. Su efecto puede ser muy diferente, oscilando entre leve y grave, según la razón y el contexto de la persona.

En este contexto, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (s/f), comprende las discapacidades intelectuales que se manifiestan como retraso o deficiencia

mental y pérdida de la memoria. Comprende a las personas que presentan una capacidad intelectual inferior al promedio de las que tienen su edad, su grado de estudios y su nivel sociocultural. A ellas se les dificulta realizar una o varias de las actividades de la vida cotidiana, como asearse, realizar labores del hogar, aprender y rendir en la escuela o desplazarse en sitios públicos. No sólo interfiere con el rendimiento académico, sino también con actividades cotidianas, como leer anuncios o instrucciones, sumar o contar objetos o dinero, escribir recados y números telefónicos, etcétera.

Xiaoyan y Jing (2017) caracterizan la discapacidad cognitiva o intelectual, por un retraso en el desarrollo del funcionamiento intelectual y dificultades en el funcionamiento social adaptativo. Las autoras, describen las clasificaciones psiquiátricas en cuatro niveles de gravedad:

- Profunda: donde estos individuos, con capacidad limitada para expresarse y comprenderse emocionalmente, requieren cuidados especiales debido a su reducida esperanza de vida, frecuentes convulsiones y discapacidades físicas.
- Grave: el desarrollo en todos los aspectos está retrasado, con dificultades en el habla y un vocabulario limitado. Con práctica y tiempo, pueden adquirir habilidades básicas de autocuidado, pero aún necesitan apoyo en la escuela, el hogar y la comunidad.
- Moderada: muestran un desarrollo intelectual más lento, con capacidad limitada para el aprendizaje lógico, aunque pueden comunicarse y cuidarse con apoyo. Bajo supervisión, pueden desempeñar trabajos no cualificados o semi-especializados.
- Leve: el desarrollo en los primeros años es más lento y los hitos se retrasan. En casos graves, la comunicación es limitada a unas pocas palabras o nula.

La clasificación que realizan las autoras de la discapacidad cognitiva en diferentes niveles, están basadas en el funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas, es fundamental en el ámbito educativo, no como una etiqueta estática, sino como una guía para la intervención. Si bien estos niveles reflejan la variación en la necesidad de apoyo desde la autonomía parcial en el nivel leve hasta la dependencia total en el profundo, lo crucial para la educación inclusiva es entender que las dificultades se manifiestan en procesos funcionales como la atención, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Por lo tanto, el enfoque pedagógico debe ir más allá de la severidad teórica y centrarse en la evaluación funcional para diseñar las adaptaciones curriculares y las estrategias didácticas específicas que respondan a la realidad única de cada estudiante.

Teoría sobre el procesamiento de la información

La integración de la Teoría del Aprendizaje de Gagné (1970), con sus principios para la enseñanza y planificación, y el Modelo Multialmacén de la Memoria de Atkinson y Shiffrin (1968), proporciona un marco didáctico potente para la educación inclusiva. Ambos enfoques se enmarcan en la Teoría del Procesamiento de la Información (TPI), que concibe el aprendizaje

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

como un ciclo donde la información es recibida, transformada y almacenada. Este enfoque permite al docente inclusivo pasar de una simple clasificación de la discapacidad a una intervención adaptativa y estratégica al identificar exactamente dónde se encuentra la limitación en el ciclo de aprendizaje del estudiante con discapacidad cognitiva.

El Modelo Multialmacén es crucial para el diagnóstico funcional, pues ayuda a localizar las ineficiencias, ya sea en la memoria sensorial necesidad de asegurar la entrada de datos por múltiples canales, en la memoria de trabajo exigiendo reducir la cantidad de información a procesar simultáneamente, o en la memoria a largo plazo demandando refuerzo en el repaso y la codificación significativa. Por su parte, el modelo de Gagné, al estructurar los eventos de instrucción, valida la necesidad de activar los conocimientos previos del estudiante, lo cual es vital para construir redes neuronales fuertes que faciliten la asimilación y el almacenamiento.

Estos principios de la TPI ofrecen la base científica a la Pedagogía Adaptativa e Incluyente. Las exigencias de Gagné para captar la atención y estructurar la presentación de la información se cumplen de manera óptima a través de la lúdica. El juego, por su naturaleza motivadora y placentera, actúa como un filtro eficaz que centra la atención, reduce la sobrecarga de estímulos y libera recursos cognitivos que la limitada memoria de trabajo necesita para procesar el aprendizaje. Además, al utilizar elementos multisensoriales, la lúdica facilita la codificación múltiple (Atkinson y Shiffrin), mejorando las rutas de entrada y consolidación de la memoria a largo plazo. De esta forma, la lúdica no es solo un recurso motivacional, sino una herramienta estratégica y especializada que optimiza cada fase del procesamiento de la información, permitiendo al docente cumplir con la promesa de una educación equitativa y adaptada.

La gran contribución de la TPI a la educación inclusiva es que proporciona la base racional para la pedagogía adaptativa. Si la dificultad es el proceso, la intervención debe centrarse en reparar o compensar ese proceso fallido (ver tabla 1).

Tabla 1

Relación con la Educación Inclusiva y la Práctica Pedagógica

Proceso Cognitivo Afectado	Implicación para la Inclusión y Estrategia Adaptativa
Atención	Estrategia: reducir la sobrecarga sensorial en el ambiente. Utilizar señales claras y concisas visuales y auditivas.
Memoria de Trabajo	Estrategia: Desglosar tareas complejas en pasos pequeños y secuenciales. Repetir instrucciones varias veces.
Codificación / Retención	Estrategia: utilizar recursos multisensoriales como lúdica, manipulación, visuales para crear múltiples vías de entrada y mejorar la organización de la información.
Velocidad de Procesamiento	Estrategia: otorgar tiempo extra para la realización de tareas y evaluaciones. Evitar la presión temporal.
Metacognición	Estrategia: Enseñar al estudiante a supervisar y regular sus propios procesos de pensamiento ¿Qué pasos debo seguir? ¿Qué estrategia funciona para mí?

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 1 visualiza la TPI no solo describe el problema, sino que ayuda a diagnosticar dónde exactamente se produce la dificultad en el ciclo de aprendizaje de un estudiante con discapacidad cognitiva:

Atención: los estudiantes pueden tener dificultades para filtrar estímulos irrelevantes, lo que sobrecarga el sistema antes de que el aprendizaje pueda comenzar. Esto afecta la capacidad de concentrarse en la tarea principal.

Memoria de Trabajo: la capacidad para retener y manipular activamente la información necesaria para seguir instrucciones complejas o realizar cálculos mentales suele ser limitada. Esto hace que tareas secuenciales o de varios pasos sean particularmente desafiantes.

Codificación y Almacenamiento: puede haber una ineficiencia para organizar la información nueva de manera significativa y vincularla con conocimientos previos, lo que dificulta la retención a largo plazo y la recuperación de información ósea recordar lo aprendido.

Velocidad de Procesamiento: a menudo, el tiempo que necesita el estudiante para completar todo el ciclo desde la recepción del estímulo hasta la respuesta es más lento, lo que requiere más tiempo para completar tareas.

La TPI es fundamental en la educación inclusiva porque ayuda al docente a pasar de una etiqueta de discapacidad a una comprensión práctica de las necesidades específicas de procesamiento del estudiante, permitiendo el diseño de un entorno y metodologías verdaderamente adaptadas y equitativas.

El Teoría humanista y la pedagogía adaptativa e incluyente

La teoría humanista como una perspectiva que enfatiza la importancia del individuo como ser pensante, creador y responsable de sus acciones. Según esta visión, cada persona percibe y construye su realidad de manera única y subjetiva, lo que resalta la importancia del desarrollo y la interpretación personales del mundo que le rodea.

Representantes destacados de esta corriente, como Maslow (1965) y Rogers (1989), sostienen que el ser humano tiene una percepción singular del entorno, lo que influye en su manera de experimentar y entender la realidad. Además, Tobón (2014) señala que el humanismo se aproxima a una visión concreta del sujeto y promueve una gestión flexible del entorno, lo que permite adaptar las acciones y estrategias a las necesidades y particularidades de cada individuo.

En este contexto, la teoría humanista, la pedagogía adaptativa e incluyente y la educación inclusiva es intrínseca, pues componen los cimientos filosóficos y metodológicos necesarios para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. La teoría humanista, centrada en la dignidad y el potencial de autorrealización de cada individuo, proporciona el fundamento ético a la inclusión, al exigir que el sistema educativo se enfoque en la persona y no en el déficit o en el currículo estandarizado. Este enfoque humanista se traduce en una valoración intrínseca del ser y

en el respeto por la singularidad del estudiante, principios que son irrenunciables en cualquier entorno verdaderamente inclusivo.

La educación inclusiva adopta esta visión al fomentar la autonomía, la autoestima y la participación activa del estudiante, asegurando que el proceso de aprendizaje sea significativo para su desarrollo integral. Por su parte, la pedagogía adaptativa e incluyente actúa como el marco metodológico que permite materializar estos ideales en el aula, siendo el vehículo práctico que transforma la filosofía en acción. Esta pedagogía se enfoca en la modificación intencional de la enseñanza, los materiales y la evaluación para ajustarse a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje individuales, particularmente crucial para estudiantes con discapacidad cognitiva.

La pedagogía incluyente va más allá, exigiendo la eliminación activa de barreras físicas, metodológicas y actitudinales en un entorno educativo unificado, a través de estrategias como el diseño universal para el aprendizaje (DUA). En esencia, mientras que el humanismo provee el por qué ético y la visión de la persona, la pedagogía adaptativa e incluyente ofrece el cómo estratégico, haciendo posible que la educación inclusiva cumpla su misión de asegurar la equidad, transformando la diversidad en un recurso enriquecedor para toda la comunidad educativa.

La teoría humanista, resulta adecuada porque fomenta una visión centrada en la persona, promoviendo un accionar flexible y responsable dentro de las organizaciones y en el proceso educativo, sin importar el nivel de educación, siempre considerando el desarrollo integral de las personas y su interacción con el entorno.

Marco Legislativo

La educación es la base fundamental para el desarrollo integral de las sociedades, impulsando el potencial de cada individuo como pensador crítico, creador y agente de cambio. En esta búsqueda de calidad educativa, la inclusión emerge como un pilar fundamental, garantizando que el aprendizaje sea accesible y significativo para todos, sin importar sus limitaciones o capacidades. Colombia ha asumido este compromiso con una formación integral, de calidad y adaptativa, tal como lo establece la Constitución de 1991 y se refleja en las políticas del Ministerio de Educación Nacional y el Plan Decenal 2016-2026, los cuales buscan asegurar el derecho a la educación para todos, sin discriminación.

Sin embargo, a pesar de los avances legales significativos de los últimos años, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras sociales en entornos que no están adecuadamente preparados para su plena interacción. Esta realidad ha promovido un mayor reconocimiento de la pluralidad y la diferencia que a nivel global se evidencia en el Informe Mundial de Discapacidad de la OMS (2011) al estimar que el 15% de la población vive con alguna discapacidad. En ese sentido en Colombia, los datos del DANE para 2023 revelan que aproximadamente el 6,3% de la población, es decir, alrededor de 2.624.898 colombianos, vive con alguna discapacidad. En respuesta, se han promulgado leyes y políticas que respaldan los derechos de estas personas, promoviendo la igualdad, equidad y, crucialmente, la inclusión social en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo y laboral.

En ese sentido, la educación inclusiva en Colombia es una necesidad prioritaria, con se fundamenta desde la Constitución Política de Colombia (1991) en sus artículos 3, 13, 47, 54 y 68, Ley 115 (1994) artículos 46 y 49).

La Ley 1618 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Ley 361 por la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación, Decreto 2082 (1996) donde se reglamenta la atención educativa para personas con discapacidad.

La Ley 361 (1997) la cual establece los mecanismos de integración social para las personas en situación de discapacidad, Resolución 2565 (2003) donde se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales Resolución 2565 (2003) que organiza el sistema de discapacidad, la Ley 1618 (2013) refleja los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 (2017) con claridad reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Conclusiones

Las conclusiones generadas a partir del enfoque teórico abordado en el ensayo, que se fundamenta en la lúdica, la inclusión educativa, la discapacidad, y las teorías de aprendizaje Gagné, humanista de Maslow y Rogers y del Procesamiento de la Información de Atkinson y Shiffrin, se centran en la necesidad de transformar la práctica pedagógica para garantizar una educación equitativa y adaptada a los estudiantes con discapacidad cognitiva.

La lúdica trasciende la mera recreación, consolidándose como una estrategia pedagógica central y poderosa para la transformación social y la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Entendida como una dimensión de gozo, placer y participación libre, la lúdica optimiza el proceso de aprendizaje al captar el interés de los estudiantes, fomentando el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad. Al facilitar la interacción empática y el gozo, la lúdica emerge como un camino crucial para desarticular prejuicios y desarrollar habilidades sociales inclusivas en toda la comunidad educativa. La clave de su eficacia pedagógica reside en su naturaleza voluntaria, libre y desinteresada, que la diferencia de las obligaciones impuestas.

En cuanto al plano cognitivo, la TPI proporciona la base racional y científica para la implementación de una pedagogía adaptativa e incluyente. Al integrar el Modelo Multialmacén de la Memoria y los principios de instrucción de Gagné, la TPI permite a los docentes ir más allá de una simple clasificación de la discapacidad y centrarse en la intervención estratégica. Esto se logra al diagnosticar dónde se localiza la limitación en el ciclo de aprendizaje del estudiante, ya sea en la atención, la memoria de trabajo o la codificación. Dentro de este marco, la lúdica actúa como

una herramienta estratégica especializada porque su naturaleza motivadora centra la atención, reduce la sobrecarga de estímulos y, al utilizar elementos multisensoriales, facilita la codificación múltiple, optimizando así cada fase del procesamiento de la información.

Desde la perspectiva ética y metodológica, la teoría humanista de Maslow y Rogers establece el fundamento ético de la inclusión, pues exige que el sistema educativo se centre en la dignidad, la autorrealización y la singularidad de cada persona, en lugar de enfocarse en el déficit. En coherencia, la pedagogía adaptativa e incluyente es el marco metodológico que materializa estos ideales en el aula, siendo el vehículo práctico que garantiza la equidad. El rol docente es, crucial debe ser reflexivo, respetar y valorar la diversidad, y adaptar intencionalmente las estrategias didácticas, los materiales y la evaluación a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes con discapacidad cognitiva, fomentando su participación activa.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ABCCannexessp.pdf>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Atkinson, R., y Shiffrin, R. (1968). La memoria humana: Una propuesta de sistema y sus procesos de control. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press.
- Brenes, D. (2 de diciembre, 2023). *¿Qué es la discapacidad? Definiciones y buenas prácticas para una región más inclusiva*. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-la-discapacidad-tipos-de-discapacidad/#:~:text=En%20resumen%2C%20el%20concepto%20de,discapacitado%E2%80%9D%20ya%20que%20resultan%20discriminatorios>.
- Cáceres, J. y Llano, A. (2023). *El juego lúdico como estrategia para la inclusión social en los estudiantes de segundo y tercer año de Educación Básica de la Unidad Educativa "Manuelita Sáenz"*. UTC. Pujilí. 116 p.
- Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia.
<https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 por la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Colombia: Bogotá. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con

-
- discapacidad. Bogotá, 27 de febrero.
[https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%](https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20DE%20DISCAPACIDAD%20EN%20COLOMBIA.pdf)
- Chávez, J. & Chávez, M. (2025). La Lúdica como una Estrategia Didáctica para una Educación Inclusiva e Intercultural en Estudiantes de 5to Año de Educación Básica en la Unidad Educativa Yaguachi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12811-12833. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16862
- Córdoba Pillajo, E. F., Lara Lara, F., & García Umaña, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir *ENSAYOS*. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32(1), 81–92. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1346>
- Cobián, L. (2024). Discapacidad Intelectual y Cognitiva. <https://www.ipn.mx/assets/files/sustentabilidad/docs/cuadernillos/discapacidad-intelectual-y-cognitiva.pdf>
- Craik, F. I. M., y Lockhart, R. S. (1972). Niveles de procesamiento: Un marco para la investigación de la memoria. *Revista de aprendizaje y comportamiento verbal*. 11(6), 671-684.
- De La Torre, B. (2020), La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid. España. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/693786>
- Di Fresco, C. (2016). El papel docente en la inclusión escolar. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://saludyeducacionintegral.com/el-papel-deldocente-en-la-inclusión-escolar/>
- Díaz, V. (2006) Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Revista Investigación y Postgrado* v.25 n.2-3 Caracas.http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009.
- Dirección de Censos y Demografía (DCD) del DANE. (2024). Cultura Estadística. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. dirección de censos y demografía (DCD).
- Estévez, J., Flórez, L. y Monguí, J. (2018). Cultura de paz y praxis pedagógica en la cátedra de paz en universidades de Bogotá. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/9789585539334> DOI: <https://doi.org/10.33132/9789585539334>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid. Gagné, R. (1976). Número especial de la *Revista de Tecnología Educativa*, dedicado exclusivamente a artículos de Vol. 5, No1. https://www.academia.edu/13256231/la_teor%C3%8da_del_aprendizaje_de_gagn%C3%89
- García, E. (2009). Evolución de la educación especial: del modelo de déficit al modelo de la escuela inclusiva. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>
-

- Hernández, P. (2020). Educación de calidad digna: EDUCAD estrategia pedagógica para la formación de estudiantes de primaria con discapacidad cognitiva leve Patricia Hernández Capera Universidad de La Salle, Bogotá. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/43/
- El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (s/f). *Clasificación de Tipo de Discapacidad – Histórica*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- López, A (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Niemi, H. (2021). Reformas educativas para la equidad y la calidad: Un análisis desde la perspectiva del ecosistema educativo Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. Centro de Estudios Policy Studies Journal, 11(2), 13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>
- Maslow, A. (1965a). Motivación y personalidad. Ediciones Díaz de Santos.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://isfd133-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Orientaciones para la Construcción de Políticas Públicas para la Discapacidad. Santa Fe de Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Moreno P. (2002). Diseño y planificación del aprendizaje. Curso de formación de formadores de usuarios. Módulo 1 http://biblio.colmexz.mx/curso_formación_formadores/NdC°/%20sw%20Fdf.pdf.
- Laparra, A. (2021) Técnicas de enseñanza para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, en educación superior del departamento de Sololá. Universidad de San Carlos de Guatemala. 4(1) 29-38.
- Organización Mundial para la Salud (OMS) 2001. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v9n2/v9n2a03.pdf>.
- Organización Mundial para la Salud (OMS) (7 de marzo de 2023). Discapacidad. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and->

- Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio*

- Rodríguez, D. (2021). Educación holística de la práctica pedagógica de los niños con discapacidad cognitiva. Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/241>
- Rogers, C (1989). Teoría Humanista. en: <https://es.slideshare.net/fergarciamail/teoria-humanista-carl-rogers-48192834?qid=346e5e36-53a8-4193-b222388cf5e7efae&v=&b=&fromsearch=20>.
- Rumelhart, D., y McClelland, J. (1986). Procesamiento paralelo distribuido: Exploraciones en la microestructura de la cognición (Vol. 1: Foundations; Vol. 2: Psychological and Biological Models). MIT Press.
- Suarez, Y. (2019). constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria. Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/515/490>
- Tecglen, C. (21 noviembre, 2024). *Discapacidad Cognitiva: Definición, impacto y estrategias de Apoyo*. <https://www.discapnet.es/discapacidad/tipos-de-discapacidad/discapacidad-cognitiva>
- Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. Itinerario Educativo, XXVIII (63), 139-153. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6280209.pdf>.
- Torres, L. (2004). *Tres enfoques teórico-prácticos*. México: Trillas.
- Ugas, G. (2007) Ugas, G. (2007). La complejidad. Un modo de pensar. Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- Vargas, F., & Albán, C. (2025). Accesibilidad para per-sonas con discapacidad en atractivos turísticos. Caso de estudio: Santa Marta, Colombia. Equidad y Desarrollo, (46). <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss46.5256>
- Velarde, A. (2015). Desempeño ético del docente de educación básica desde una interpretación teórica centrada en valores. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5622/avealrde.pdf?sequence>
- Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017). *Discapacidad intelectual* (Irrázaval M, Martin A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.). En Rey JM (ed)
- Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones

El autor

Lic. MGs. Carlos, Aponte Díaz

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, egresado de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo, egresado de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela).
Docente cátedra en la Universidad Popular del Cesar (Colombia).



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (201) año 2026, pp. 142-166
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

EDUCACIÓN FÍSICA Y PROYECTOS SOCIOPRODUCTIVOS: UNA PRAXIS TRANSFORMADORA PARA LA CONSERVACIÓN AMBIENTAL

PHYSICAL EDUCATION AND SOCIO-PRODUCTIVE PROJECTS: A TRANSFORMATIVE PRAXIS FOR ENVIRONMENTAL CONSERVATION

Lic. MSc. José Manuel, Quiñones

qmj760@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1048-3103>

Licda. MSc. Gleidy Joselín, Aguilar de Sánchez

mispqhh@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1385-9696>

Recibido: 14-03-2025

Aceptado: 03-06-2025

Resumen

El presente artículo tuvo como propósito proponer los proyectos socioproductivos como alternativa para conservación ambiental desde la Educación Física en las Unidades Educativas de Educación Primaria ubicadas en el municipio Achaguas estado Apure. La metodología se fundamentó en el enfoque que define los estudios de tipo cuantitativos, bajo la modalidad de proyecto factible, diseño de campo, no experimental, con enfoque descriptivo. La población estuvo conformada por 18 profesores que laboran en contexto escolar señalado. La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta y como instrumento se utilizó el cuestionario, validado por expertos, la confiabilidad se realizó a través del coeficiente de Cronbach teniendo una confiabilidad alta de 0.91. Según los resultados del diagnóstico, se concluyó que los sujetos encuestados los resultados indicaron que hay una clara mayoría de los docentes de Educación Física en reconocer que no promueve, la elaboración de los PSP, lo que sugiere una disposición general negativa hacia estas iniciativas, poseen conocimientos empíricos sobre el cultivo de diferentes rubros, como huertos escolares o en maceteros aislados, También, sugieren una predisposición negativa y una base existente en no colaborar interdisciplinaria entre los docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje para la elaboración de los proyectos socioproductivos. Tal vez se deba, a la falta de conocimiento de la teoría conceptual de los PSP y la importancia de la Educación Física como un catalizador fundamental o un vehículo idóneo para

la internalización de principios del desarrollo endógeno bolivariano y la promoción de una nueva conciencia conservacionista.

Palabras clave: Proyectos socioproductivos, educación física, conservación del ambiente.

Abstract

The purpose of this article was to propose socio-productive projects as an alternative for environmental conservation from Physical Education in the Primary Education Educational Units located in the municipality of Achaguas, Apure state. The methodology was based on the approach that defines quantitative studies, under the modality of feasible project, field design, non-experimental, with a descriptive approach. The population was made up of 18 teachers who work in the indicated school context. The technique used for data collection was the survey and the questionnaire was used as an instrument, validated by experts, the reliability was carried out through the Cronbach coefficient having a high reliability of 0.91. According to the results of the diagnosis, it was concluded that the subjects surveyed indicated that there is a clear majority of Physical Education teachers in recognizing that they do not promote the elaboration of PSPs, which suggests a general negative disposition towards these initiatives, they have empirical knowledge about the cultivation of different items, such as school gardens or in isolated planters, They also suggest a negative predisposition and an existing basis in not collaborating interdisciplinarily between teachers of Physical Education and other areas of learning for the development of socio-productive projects. Perhaps it is due to the lack of knowledge of the conceptual theory of PSPs and the importance of Physical Education as a fundamental catalyst or an ideal vehicle for the internalization of principles of Bolivarian endogenous development and the promotion of a new conservationist consciousness.

Keywords: socio-productive projects, physical education, environmental conservation.

Introducción

La creciente preocupación en la totalidad de la Tierra sobre la crisis ambiental es un hecho irrechazable. Problemas como el cambio climático, la deforestación, la contaminación de agua y aire y la pérdida de biodiversidad amenazan en grave la calidad de vida actual y futura en nuestro planeta. Según la perspectiva de Yaniz (2024), la triple crisis planetaria se compone de tres desafíos ecológicos interconectados: el cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Cada uno de estos fenómenos constituye una crisis por derecho propio, con sus mecanismos causales y consecuencias específicas. Sin embargo, estas tres amenazas no operan de forma aislada, sino que convergen y se refuerzan mutuamente. Esta crisis multifacética tiene un impacto directo sobre los derechos humanos, afectando de manera desproporcionada y más severa a las poblaciones que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

En ese sentido, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se ha hecho evidente el impacto del deterioro ambiental y el agotamiento de los recursos naturales, lo cual denota una fractura significativa en la relación entre la humanidad y el entorno natural. Al respecto, Carvajal (2025) señala que:

La relación de ser humano con la naturaleza ha estado marcada, desde su inicio, por diversos eventos que han devenido la afectación de ambos. En la actualidad dicha relación ha llegado a un punto de alto riesgo para la sobrevivencia del conjunto de los seres vivos. Para revertir tal situación, es imprescindible formular una ruta crítica que se inicie con la comprensión de esta relación en el marco de la integralidad de los acontecimientos, reconociendo su elevada complejidad. (p. 1047).

Desde luego, las interacciones humanas en los ecosistemas han llevado a una crisis ambiental que amenaza el suministro vital y la biodiversidad global. Esta situación nos obliga a considerar la necesidad urgente de establecer un nuevo paradigma que permita alcanzar una relación armónica entre la naturaleza, el ser humano y la sociedad. Sin embargo, para lograr este propósito, es innegable que deben ocurrir cambios significativos impulsados por un ideal de sostenibilidad a escala mundial, Gutiérrez (2025) sostiene que los debates sobre la naturaleza, tanto en el ámbito teórico como en el político, nos obligan a cuestionar los modelos actuales que priorizan la modernización, la extracción de recursos y una lógica puramente instrumental. Esta propuesta de la autora señalada, nos refiere que debemos impulsar nuevas formas de conocimiento con un dialogo transdisciplinario que conecte la filosofía, el ámbito académico y los saberes de las comunidades ancestrales. Para interactuar socialmente que promuevan la recuperación de los ecosistemas y una mayor justicia para las comunidades y el ambiente.

Se explica, que estos cambios deben originarse en el ser humano, principal responsable de la crisis ambiental actual. Por lo tanto, la solución radica en el perfilamiento de un nuevo ser humano, dotado de una formación que le proporcione las herramientas cognitivas y afectivas necesarias para abordar con inteligencia y responsabilidad los complejos problemas ambientales que él mismo ha generado.

Ante esta realidad, Rodríguez La Rosa (2024) surge la necesidad de crear, dentro de América Latina, sociedades más articuladas, sistemas educativos integrados y políticas más inclusivas donde el ser humano, desde sus primeros años de vida, tenga la posibilidad de desarrollar un amplio sentido crítico de la naturaleza. También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2024) a través Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) asegura que; equipar a individuos de todas las edades con el conocimiento, las habilidades, las capacidades y los valores esenciales. Con ello, les permite abordar desafíos críticos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el consumo excesivo de recursos y la desigualdad, problemas que afectan directamente tanto el bienestar de las personas como la salud del planeta. En este marco, la EDS se convierte en un pilar fundamental para fomentar la conservación ambiental al dotar a las futuras generaciones de las herramientas necesarias para proteger y regenerar nuestro entorno.

De este modo, la conservación ambiental ha emergido como una preocupación apremiante a nivel mundial y local, exigiendo no solo una comprensión exhaustiva de los desafíos ambientales que enfrentamos, sino también la implementación de medidas tangibles y efectivas para

contrarrestar el progresivo deterioro de nuestro entorno natural. Esta prioridad creciente refleja una mayor conciencia sobre la interconexión entre la salud del planeta y el bienestar humano, impulsando la necesidad de una acción coordinada y sostenida. En este contexto, Escobar y Useche (2022) sostienen que: es un error creer que la responsabilidad de cuidar y conservar los recursos naturales recae únicamente en el Estado. Por el contrario, la sociedad en general tiene el deber de fomentar la conciencia ecológica y promover actitudes de respeto hacia el ambiente. Esto implica que las acciones individuales deben fortalecer una conciencia colectiva para la protección y el cuidado del entorno, partiendo de la comprensión de que el planeta es el hogar de todos, lo que exige establecer acciones de empatía con miras a la conservación ambiental.

Lo anterior, requiere un análisis profundo de las causas subyacentes de la degradación ambiental, así como el desarrollo y la adopción de soluciones innovadoras y prácticas que promuevan la sostenibilidad y la resiliencia de los ecosistemas. La mitigación del deterioro ambiental implica un compromiso a largo plazo con la protección de la biodiversidad, la gestión responsable de los recursos naturales y la reducción de la contaminación en todas sus formas. El análisis precedente, nos vislumbra que el cambio debe ser impulsado por PSP como aquellos que impulsan el desarrollo de actividades generadoras de bienes y servicios útiles para la comunidad, enmarcándose dentro del concepto de desarrollo endógeno, generando redes productivas para el desarrollo de la economía solidaria, sostenible y sustentable, es por ello que las instituciones educativas, como espacios educativos deben apuntar hacia la preparación de ciudadanos con actitud crítica, reflexiva que promueva las prácticas agrícolas en pro de la conservación del ambiente en vinculación con la comunidad donde se desenvuelve.

Para ello, es necesario motivarlo a realizar actividades que guarden sentido y lo retén a indagar, reflexionar y actuar. En ese sentido, la Educación Física y los PSP configura una praxis transformadora. Esta convergencia no es una mera suma de elementos, sino una sinergia que potencia los resultados en materia de conservación ambiental. Ya que, a través de la actividad física y el contacto con el entorno, se genera la sensibilización y el interés inicial por la problemática ambiental.

Desde los proyectos socioproductivos ofrecen la estructura para la acción que permiten materializar la conciencia ambiental en iniciativas concretas que generan un impacto real y sostenible. Igualmente, se fomenta un nuevo tipo de ciudadanía que no solo es consciente de los problemas ambientales, sino que es proactiva, emprendedora y capaz de generar soluciones desde su propio contexto. Esta praxis transformadora busca ir más allá de la mera información ambiental, promoviendo una educación para la acción y la sostenibilidad, donde el cuerpo, la mente y la comunidad se unen en un esfuerzo por la conservación ambiental.

Se plantea entonces el problema, durante la experiencia de los investigadores en el nivel de Educación Primaria observaron, en algunas escuelas del nivel antes mencionado la falta de modelos y estrategias claras para la implementación de proyectos socioproductivos, con este enfoque en el contexto de la Educación Física. Limitando la formación de estudiantes críticos,

conscientes y comprometidos con el resguardo del patrimonio natural. De igual manera, se denota, en algunos estudiantes insuficiente conciencia ambiental y prácticas sostenibles de manejo de residuos en el entorno escolar y comunitario inmediato, esto conlleva a impactar a la salubridad y la belleza de los espacios, y desaprovechando recursos reciclables.

En esta perspectiva, es importante destacar que en las escuelas del nivel antes mencionado también se observó en ciertos docentes de Educación Física, la poca innovación para el diseño e implementación de los proyectos socioproductivos, es posible que se deba, al desconocimiento de la orientación ministerial para la generación de bienes y espacios ambientales para las y los estudiantes, donde puedan promover acciones que contribuyan a la conservación del ambiente, reciclando basuras, cuidando los espacios, preparando terrenos para siembra y mucho menos se le da importancia a los proyectos, porque solo lo ven como algo más que cumplir y no motivan a producir o generar un producto con un uso funcional que proyecte un beneficio económico al colectivo de la triada educativa como lo es la familia – escuela – comunidad.

Abordar esta problemática es crucial para promover un cambio de paradigma en la educación, donde el aprendizaje sea significativo, contextualizado y orientado a la acción transformadora, tal como lo plantea Freire (2005) al abogar por una pedagogía liberadora y transformadora. Además, pareciera que no hay articulación con la teoría y la práctica con lo aprendido en las aulas sobre ecología, sostenibilidad o gestión de residuos se aplica directamente en la creación de huertos escolares, sistemas de reciclaje, o campañas de concienciación

Es de hacer notar, la relación entre la Educación Física, Proyectos Socioproductivos y Conservación Ambiental es de naturaleza interdependiente. Se postula que al implementar actividades de Educación Física con un enfoque ambiental y al desarrollar proyectos socioproductivos que aborden problemáticas ecológicas, se generará un incremento significativo en la conciencia ambiental, los comportamientos pro-ambientales, la gestión sostenible de recursos y la participación ciudadana en pro de la conservación. Esto, a su vez, contribuirá a la mejora de las condiciones ambientales en el contexto local de las escuelas primarias del municipio Achaguas, Apure, Venezuela.

Por ello, es necesario diseñar una propuesta que involucre los proyectos socioproductivos como alternativa para conservación ambiental desde la Educación Física en las Unidades Educativas de Educativa Primaria ubicada en el municipio Achaguas estado Apure. Por lo demás, los proyectos socioproductivos no solo benefician a los participantes, sino que tienen un efecto tangible en su entorno inmediato, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad ciudadana.

Desarrollo

Este apartado profundiza en la relación intrínseca que existe entre la Educación Física, los Proyectos Socioproductivos y la Conservación Ambiental, elementos que, al ser considerados en conjunto, configuran una práctica transformadora con un alcance significativo. La convergencia

de estas áreas no es arbitraria, sino que se basa en la imperante necesidad de forjar un nuevo modelo educativo que ofrezca respuestas efectivas a la compleja crisis socioambiental que enfrentamos en la actualidad. Dicho modelo debe estar orientado a fomentar un desarrollo humano que sea a la vez integral, abarcando todas las dimensiones de la persona, y sostenible, garantizando el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Los Proyectos Socioproductivos como alternativa para Conservación Ambiental

Los proyectos socioproductivos (PSP), constituyen una política gubernamental en Venezuela en el marco de la planificación educativa y los proyectos endógenos, buscando dar respuesta a necesidades internas y transformar recursos en bienes y servicios. Los mismos, están diseñados para generar un doble impacto: no solo desarrollan habilidades y conocimientos en los individuos, sino que también producen un efecto tangible y positivo en su entorno inmediato. Al abordar necesidades o problemáticas de la comunidad, estos proyectos fomentan un fuerte sentido de pertenencia y cultivan la responsabilidad ciudadana, ya que los participantes ven el impacto directo de su esfuerzo en la mejora de su propio contexto social.

En el marco del Plan de la Patria (2025-2031), el esfuerzo estratégico de la Primera Transformación (1T): Económica se centra en transformar la cultura rentista petrolera hacia un modelo económico productivo, incluyente, eficiente y justo. La meta es sentar las bases económicas y materiales para la transición hacia el socialismo, liberando las fuerzas productivas para satisfacer las necesidades de la población y consolidar el concepto de País Potencia. Este enfoque socioproductivo busca lograr la Soberanía Alimentaria como derecho fundamental, impulsando para ello la política nacional del Conuco Productivo, concebida como una doctrina ecosocialista. Esta estrategia no solo garantiza la alimentación, sino que afianza el protagonismo del pueblo venezolano mediante la consolidación del Poder Popular y Comunal como componente estructural de la democracia socialista.

Para alcanzar estos fines, se impulsa el Motor Economía Comunal, Socialista y Solidaria (Motor 12) con el propósito de construir un sistema integral de producción, distribución, intercambio y consumo de propiedad social, basado en el autogobierno. Esto se concreta mediante el fomento de unidades productivas, circuitos y redes dentro del Sistema Económico Comunal. En este contexto, el sistema educativo se convierte en un espacio estratégico de implementación práctica. Según El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009), en sus lineamientos, establece que los proyectos socioproductivos permiten vincular la teoría con la práctica, valorar el trabajo liberador y emancipador, y promover la orientación y formación vocacional de los estudiantes. También facilitan la formación y organización de las comunidades, integrando a los miembros del Consejo Educativo contribuyendo a la formación integral de los ciudadanos.

Esta definición es la que los investigadores fijan posición, ya que permite planificar, organizar ideas, a través de información, datos y hechos a un plano operativo para generar conocimientos y habilidades en las organizaciones, y así aprovechar todos los recursos existentes

y prestar un mejor servicio a la educación. con ayuda de la comunidad y que satisfacen necesidades sociales. Estos se constituyen, así como un nuevo enfoque pedagógico capaz de obligar a los estudiantes a aprender, pero también contribuyendo de manera efectiva a la solución de problemas reales en su entorno.

Dentro de esta perspectiva, los Proyectos Socioproductivos, anclados en los lineamientos del Ministerio de Educación (2009) y potenciados por el Programa "Todas las Manos a la Siembra" (PTMS), trascienden el ámbito académico para consolidarse como una estrategia pedagógica y política integral. Al vincular directamente la teoría con la práctica y la formación vocacional con la agroecología, se establece un modelo educativo liberador y emancipador. De esta manera, las instituciones educativas, junto con la comunidad, no solo generan conocimientos y habilidades, sino que se transforman en unidades operativas que contribuyen activamente a la solución de problemas reales y al fortalecimiento de la soberanía alimentaria nacional, demostrando el impacto directo de la educación en la construcción de la nueva economía comunal.

No obstante, Moran (2015) afirma que un proyecto socioproductivo, consiste en la creación y elaboración de proyectos que permiten satisfacer las necesidades del entorno, partiendo de los recursos existentes con el fin de garantizar el desarrollo de las potencialidades creativas y las capacidades de resolver los problemas existentes de cada institución. Ambas definiciones, se complementan para ofrecer una visión integral de los proyectos socioproductivos. Las mismas, son esenciales para comprender la naturaleza multifacética de estos proyectos, que buscan la valoración del trabajo, la transformación social y productiva a través de un enfoque participativo y contextualizado.

Siguiendo la línea de los proyectos socioproductivos, se caracterizan. Según, Cupita (2023) los PSP poseen las siguientes características:

1. Satisfacen necesidades e intereses socio productivas de la comunidad.
2. Promueven la producción de bienes y servicios para cubrir las necesidades e intereses de una comunidad.
3. Favorece a la sociedad en su conjunto.
4. Enlaza actividades productivas, a través de redes socioproductivas.
5. Deben ser sustentables y sostenibles.
6. Aportan elementos de desarrollo económico para la comunidad, región y el país.
7. Tienen un propósito social o ambiental: Los proyectos socio productivos buscan lograr un impacto positivo en la sociedad o en el medio ambiente.
8. Generan beneficios a largo plazo: A diferencia de los proyectos meramente comerciales, que buscan maximizar los beneficios a corto plazo, los proyectos socio productivos tienen un horizonte temporal más amplio y buscan generar beneficios sostenibles a largo plazo.
9. Requieren la participación activa de la comunidad: Muchos proyectos socio productivos involucran a la comunidad en su implementación y gestión, ya que esto puede contribuir a su sostenibilidad.

Por su parte, Aguilar y Quiñones (2025) sostienen que los PSP son fundamentalmente actividades que a su vez impulsan la producción de bienes tales como: comidas, artesanías, insumos deportivos o prestación de servicios, entre otro. La característica más significativa es que surgen de la realidad de un contexto, son proyectos que buscan tener un impacto visible y beneficioso donde se producen, bien a través de la creación de bienes o la prestación de servicios que permitan mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Además, los PSP están trabajando para satisfacer las necesidades de la comunidad para brindar una calidad de vida digna y bienestar colectivo.

También se insertan en un modelo de economía solidaria y socialista, en el que la utilidad no es la acumulación de beneficios personales, sino el trabajo sin explotación de los involucrados. Por su parte, los PSP, proponen revalorizar el trabajo liberador y emancipador como una práctica que dignifica y libera al hombre, más allá de lógicas de explotación. Otra característica, es que promueven la participación activa, protagónica y corresponsable de estudiantes, docentes, familias, consejos comunales y demás miembros de la comunidad en todas sus fases: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. Su aplicación tiene como objetivo reforzar la organización y empoderamiento de las comunidades para que sean las gestoras de su propio desarrollo. Al fin, ayudan a la formación integral de los asistentes, no solamente en habilidades productivas o laborales, sino también en valores sociales, éticos, morales y patrióticos y competencias para la vida.

Con las características antes mencionada, los PSP son una estrategia pedagógica y política orientada a transformar la comunidad mediante la producción colectiva, la participación ciudadana y la formación integral, basándose en la solidaridad y el desarrollo endógeno. Estos proyectos buscan fortalecer el tejido social, impulsar la economía local y garantizar la soberanía alimentaria y tecnológica. Se materializan a través de diversas iniciativas, como cooperativas, empresas de propiedad social y unidades productivas familiares, que se articulan en redes y circuitos económicos solidarios. El Estado venezolano juega un papel fundamental en la promoción y financiamiento de estos proyectos, brindando asistencia técnica, capacitación y acceso a recursos productivos. Asimismo, se fomenta la participación activa de las comunidades en la identificación de necesidades, la planificación y la gestión de los proyectos, promoviendo así el empoderamiento ciudadano y la construcción de un nuevo modelo de desarrollo social.

La Educación Física y los Proyectos Socioproductivos

la Educación física como estrategia para los proyectos socioproductivo, se asume desde la escuela como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada comunidad; como un acto político y expresión de los procesos sociales, culturales y educativos, cuya finalidad es fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador; así como la reflexión crítica, la participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la Patria, a las leyes y al trabajo.

En efecto, la escuela se erige, entonces, en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo. Esta perspectiva, Navarro, et al. (2025) asegura que: “las condiciones actuales del planeta, requieren con urgencia de un cambio de actuación de los seres humanos. Las instituciones educativas deben ser ejemplo en la protección y cuidado del medio ambiente, y tienen la alta responsabilidad de lograr una educación para el desarrollo sostenible”. (p.16).

Evidentemente, las circunstancias globales actuales exigen que los seres humanos modifiquemos urgentemente nuestro comportamiento. En este sentido, las instituciones educativas juntos con los docentes en especial los que laboran en el Educación Física tienen la gran responsabilidad de liderar con el ejemplo en la protección y cuidado del medio ambiente, formando a las nuevas generaciones para un desarrollo verdaderamente sostenible.

De allí, en el contexto venezolano el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB) (2007) tiene como objetivo la formación de un ser humano completo, en el sentido de social, solidario, crítico, creativo y autodidacta. El sistema educativo prioriza el fomento de los derechos humanos, la paz como cultura y la participación democrática, corresponsable y protagónica, con igualdad de derechos y obligaciones. Por otro lado, busca fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, preparando a los estudiantes para mirar la realidad y cambiarla desde una nueva conciencia.

De esta manera, el SEB fomenta abiertamente una conciencia ambientalista para desarrollo endógeno y sustentable, y una formación para trabajar productivamente y liberador. Esta orientación colabora directamente con la resolución de problemas y con el desarrollo comunitario endógeno. Así mismo, se concibe como un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos académicos al intentar involucrar a los ciudadanos con su entorno y con la construcción de una sociedad justa.

Esta visión ubica a la Educación Física en un lugar estratégico, no siendo una asignatura aislada, sino un vehículo central para el logro de los propósitos ideológicos y sociales del movimiento bolivariano y la promoción de una nueva conciencia entre los estudiantes. Al respecto, en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (CSEPB) (2007) afirma que la persistencia de la formación integral, la conciencia ambientalista y la participación democrática se refleja en que la Educación Física debe trascender las habilidades motoras para convertirse en una herramienta social, según las políticas estatales. Lo anteriormente señalado, convierte a la Educación Física en una asignatura que desarrolla las habilidades motoras para una formación integral, la conciencia ambientalista y para fomentar la participación protagónica de las y los estudiantes y la comunidad.

En este sentido, la Educación Física aporta la conciencia corporal y el movimiento como herramientas de aprendizaje y transformación social al implementar diferentes actividades físicas

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

recreativas. En cuanto a los PSP, ofrecen un marco para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, generando soluciones innovadoras a problemas concretos de la comunidad. La Conservación Ambiental proporciona la base ética y conceptual para comprender la interdependencia entre los seres humanos y el medio ambiente, promoviendo prácticas responsables y respetuosas con la naturaleza. La integración de estos tres ejes resulta fundamental para construir una sociedad más justa, equitativa y ambientalmente sostenible.

Sin duda, la Educación Física desarrolla en los estudiantes una serie de habilidades físicas como la fuerza, la resistencia, la coordinación, el equilibrio y la agilidad. Un proyecto socioproductivo, como la creación de un huerto escolar, la limpieza de un espacio público o la construcción de material didáctico reciclado, requiere la aplicación directa de estas habilidades. En esta perspectiva, Cortez, et al. (2024) establece que:

El desarrollo de competencias en la formación y los requerimientos del campo profesional, se encuentran alineados, destacando como parte del liderazgo necesario, el sentir la profesión. La pasión por la Educación Física y Deporte se plantea como la competencia clave para dar respuesta al medio social y productivo. (p.86).

Así que, desarrollar las competencias necesarias para la formación y las exigencias del ámbito profesional está intrínsecamente ligado a el liderazgo requerido hoy, por el docente de Educación Física, ya que se considera la competencia esencial para responder de manera efectiva a las demandas del entorno social y productivo. Evidentemente, la Educación Física se posiciona como un catalizador fundamental de la filosofía bolivariana de desarrollo.

La política educativa venezolana, enmarcada en el desarrollo endógeno bolivariano, persigue una transformación social, cultural y económica arraigada en la recuperación de las tradiciones, el respeto por el medio ambiente y el establecimiento de relaciones productivas equitativas. Dada su naturaleza obligatoria y su énfasis en la formación integral y la participación comunitaria, la Educación Física se convierte en un vehículo idóneo para la internalización y la práctica de estos principios. Su capacidad inherente para movilizar a individuos y comunidades en actividades prácticas sean estas físicas, recreativas o productivas la hace excepcionalmente apta para materializar la visión de un trabajo liberador y una economía solidaria que son pilares de este modelo de desarrollo. Cortez et al. (2024) afirma:

...ya no en la búsqueda de la excelencia deportiva y la perfección del movimiento, si no en el desarrollo de habilidades inherentes al saber enseñar un deporte o una destreza, pero por sobre todo el saber educar a personas futuras ciudadanas empáticas y competentes, que puedan insertarse en el sistema socio-productivo, dando respuestas a las necesidades del medio... (p. 88).

En todo caso, en el currículo del SEPB, la influencia de los proyectos socioproductivos se articula principalmente a través de conceptos como el Trabajo Liberador y el Desarrollo Endógeno, que son pilares fundamentales y ejes integradores de todo el proceso educativo. No obstante, los proyectos socioproductivos, bajo el paraguas del Trabajo Liberador y el Desarrollo Endógeno, influyen en la institución educativa venezolana al transformarla en un espacio de aprendizaje

dinámico y contextualizado, donde la teoría se fusiona con la práctica para formar ciudadanos con conciencia social, habilidades cooperativas y capacidad para intervenir y mejorar su entorno.

Estos proyectos se definen según Rojas (2009) como actividades destinadas a generar bienes y servicios de utilidad para la comunidad, inscribiéndose explícitamente en la noción de desarrollo endógeno y promoviendo una economía solidaria de índole socialista. En este contexto, no dice Molina y Lujano (2024) los PSP “es una acción educativa que se convierte en un proceso dinámico participativo y de consenso, orientado a desarrollar la formación integral y holística de los estudiantes” (p. 11). Aunado a lo que plantea el autor señalado implica también, la revalorización del trabajo liberador y estimulando la orientación vocacional de los estudiantes, así como la organización y el empoderamiento de las comunidades.

La integración de la Educación Física y los Proyectos Socioproductivos se concibe como una sinergia poderosa para la formación integral de los estudiantes, fomentando valores, desarrollando habilidades prácticas y estimulando la participación activa en la transformación de su entorno. Esta combinación busca abordar problemas reales que afectan a las comunidades y contribuir de manera significativa al desarrollo socioeconómico del país bajo una concepción profundamente humanista.

Podemos ver la institución educativa, bajo esta visión, como una fábrica social del conocimiento y la acción. En lugar de simplemente producir estudiantes con conocimientos teóricos, su objetivo es formar a los ciudadanos con la capacidad y la conciencia para producir soluciones y bienestar en su comunidad, utilizando el trabajo liberador como elemento que transforma el aprendizaje en una fuerza creativa y transformadora.

Metodología

El artículo, estuvo enmarcado en el paradigma cuantitativo de acuerdo a Guba (2001), la base filosófica del positivismo, es que el investigador “se ocupa de los hechos y las causas de los fenómenos sociales y se desinteresa de los estados subjetivos de las personas” (p.56). Este enfoque permitió el uso de la estadística para llegar a los resultados del presente estudio, el cual conllevó al diseño de la propuesta.

De acuerdo con el paradigma, la investigación se enmarcó en la modalidad de proyecto factible apoyada en una investigación de diseño de campo, no experimental, con enfoque descriptivo. Según, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025), señala que el proyecto factible “consiste en la investigación, en se desarrolla una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o de grupos sociales”. (p. 35).

Tomando en consideración lo planteado por la UPEL, es un proyecto factible, debido a que este tipo de estudio está orientado a proporcionar respuestas o soluciones a problemas planteados como es el caso de esta investigación en una determinada realidad organizacional, social, económica, educativa

Población y muestra

La población alude a un conjunto de elementos sometidos a un estudio estadístico, así lo concibe Para Busot (1994), “Una población puede estar referida a cualquier conjunto de elementos de los cuales pretendemos indagar y conocer sus características, o una de ellas, y para el cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación” (p.122). En este sentido, la población estuvo representada por 18 profesores especialistas de Educación Física que laboran en las siete (7) Unidades Educativas del nivel Educación Primaria del cuarto al sexto grado, ubicadas en el municipio Achaguas estado Apure.

En este caso, se tomó el cien por ciento (100%) de la población (18 Docentes Especialistas de Educación Física), ya que fue de fácil acceso para los investigadores, por lo tanto, se constituyó en un estudio censal, que según, Arias (2012), señala que “Si la población, por el número de unidades que la integran, resulta accesible en su totalidad, no será necesario extraer una muestra. En consecuencia, se podrá investigar u obtener datos de toda la población” (pp. 82-83).

Como criterio único, se tomó a los docentes especialista en educación física que laboran en las unidades educativas señaladas en la tabla 1, ya que, a este nivel de primaria la población puede formar la función orientadora hacia el trabajo productivo y liberador y la conservación ambiental.

Tabla 1

Distribución de la Población

UNIDAD EDUCATIVA	POBLACIÓN
ESCUELA PRIMARIA BOLIVARIANA FLORA DE CELIS	4
ESCUELA PRIMARIA PEDRO CAMEJO	2
ESCUELA PRIMARIA BOLIVARIANA EL NAZARENO	3
ESCUELA PRIMARIA BOLIVARIANA BUENA VISTA	2
ESCUELA PRIMARIA JOSE HERNANDEZ	2
ESCUELA PRIMARIA ISABEL DE NAKATA	2
ESCUELA PRIMARIA SIMON BOLIVAR	3
TOTAL	18

Nota: Datos obtenidos por la dependencia de Entes Públicos y Privados del Sector Deporte de la Zona Educativa del Estado Apure.

Validez y Confiabilidad

Para la validez de acuerdo a Martínez (2006), “una investigación tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada” (p.6). En otras palabras, la validez se define por el grado en que los hallazgos de un estudio ofrecen una imagen clara y representativa de la situación o fenómeno que se pretende investigar.

De ahí, la validez del instrumento de medición se determinó por medio del juicio de tres Expertos: 1 Especialista en Educación Biología, 2 Especialista en Educación Física y un Especialista en Metodología, tomando en consideración los indicadores para medir las variables utilizadas en el estudio. Los expertos hicieron la revisión y correcciones pertinentes de acuerdo

con los objetivos y las variables del estudio. Una vez consideradas las sugerencias hechas, se realizó la corrección de los ítems que lo ameritaron.

En cuanto, a la confiabilidad una vez realizada la validación del instrumento, éste se sometió al proceso de confiabilidad que de acuerdo a Ruiz (2002), se refiere “...al hecho de que los resultados obtenidos con el instrumento en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, deberían ser los mismos si volviéramos a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas” (p. 44).

En la presente investigación, se empleó la fórmula matemática del método del Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual requiere de una sola aplicación del instrumento para realizar el proceso estadístico y obtener los resultados. Es por ello, que se aplicó una Prueba Piloto a 5 sujetos con iguales características a las de la población, pero que no formaron parte de la muestra definitiva. Estadísticamente los valores que indicaron que el instrumento es confiable de acuerdo al resultado 0,91. Acorde a los niveles de confiabilidad por Ruiz (2002), el instrumento se ubicó dentro de la escala de 0,81 a 1,00 clasificada como una confiabilidad muy alta, por lo cual el instrumento fue aplicable.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, que de acuerdo a Tamayo y Tamayo (2003), la definen como “la relación directa establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales” (p. 123). Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario, el cual es una lista de preguntas o cuestiones a las que se debe contestar por escrito con el fin de recabar información de interés; así como lo percibe Carrasco y Calderero (2000), plantean que los “...cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (p. 50).

El cuestionario estuvo constituido por dos partes. En la primera, contiene los ítems referidos a las variables en estudio con cinco (5) alternativas de respuesta tipo escala Likert: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi nunca. Y Nunca. El mismo permitió medir la dimensión nivel de conocimiento de los docentes de Educación Física sobre los proyectos productivos y la conservación ambiental. En la segunda, ítem estructurados de respuestas múltiples, como promoción, elaboración y participación de los PSP. Es importante tener en cuenta que se utilizó este tipo instrumento a fin de incrementar la capacidad y maximizar la información proporcionada por los sujetos integrantes de la muestra.

Técnicas de Análisis de Datos

Una vez recabada la información a través de la aplicación de los instrumentos, los datos fueron organizados y procesados estadísticamente de forma cuantitativa expresados a través de la estadística descriptiva, o sea en base a distribución de frecuencia y porcentaje. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2003), afirman que la distribución de frecuencias es “un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías” (p. 343).

En consecuencia, los datos recolectados se tabularon, procesaron y se clasificaron siguiendo como patrón la organización de la información recolectada a través del cuestionario.

Resultados

En esta sección, se presentan los resultados detallados obtenidos a través de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Estos resultados, relevantes para cada dimensión e indicador de la variable. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que “Una vez que el investigador recoge los datos que han sido codificados y transferidos, así como guardados en un archivo, procede a su análisis” (p. 349).

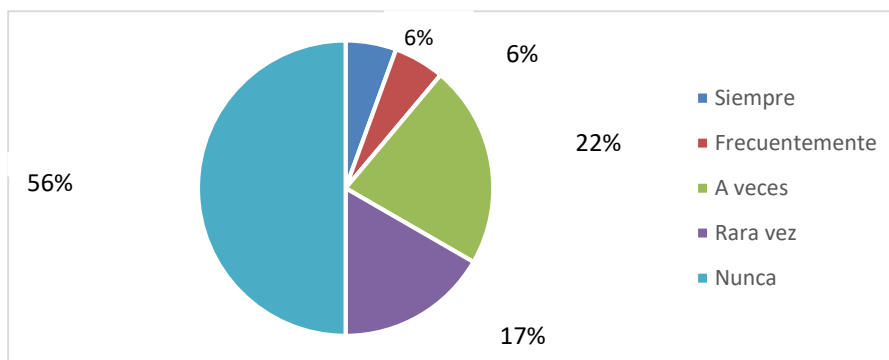
En tal sentido, el análisis se realizó mediante estadística descriptiva, incluyendo frecuencias y porcentajes, que permitieron visualizar la distribución de las respuestas. Posteriormente, se presentan los gráficos que visualizan la distribución de las respuestas para facilitar la comprensión de los resultados.

Variable: Proyectos Socio-productivos

¿Usted como docente de educación física promueve la elaboración de los proyectos socioproductivos con otras áreas de aprendizaje?

Figura 1

Promueve la elaboración de los proyectos socioproductivos



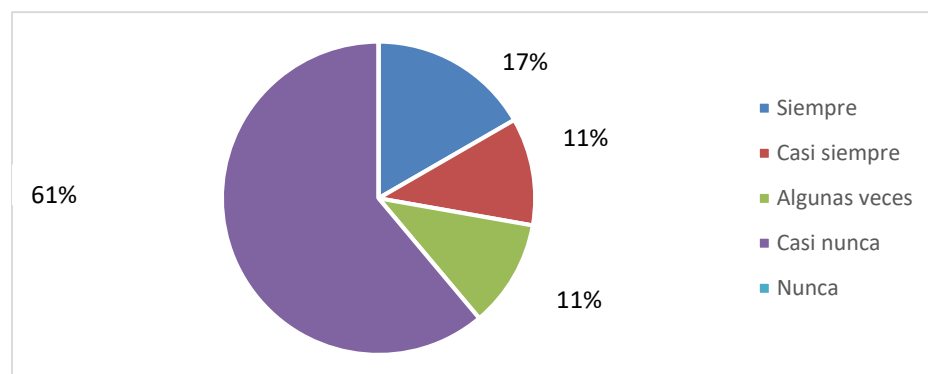
Fuente: Elaborado por los autores

En la figura 1, se muestra que el 56% de los sujetos nunca promueve la elaboración de los proyectos socioproductivos con otras áreas de aprendizaje, mientras que el 22% a veces, el 17% y el 6% rara vez y nunca.

¿Como docente de Educación Física, colabora con otras áreas de aprendizaje para la elaboración de los proyectos socioproductivos?

Figura 2

Colabora con otras áreas de aprendizaje para la elaboración de los proyectos socioproductivos



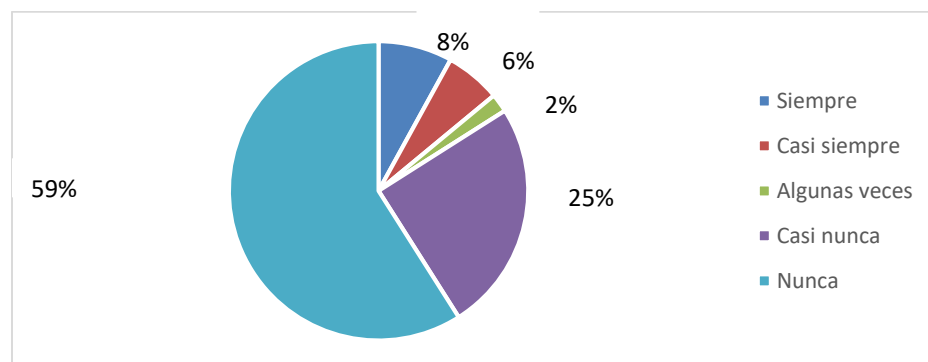
Fuente: Elaborado por los autores

Como se puede observar en la figura 2, el 61% de los encuestados manifiestan que no colaboran con otras áreas de aprendizaje para la elaboración de los proyectos socioproductivos. El 17% siempre, el 11% casi siempre y algunas veces.

¿Usted como docente de educación física promueve satisfactoriamente la participación en el desarrollo de los proyectos socioproductivos?

Figura 3

Participación en el desarrollo de los proyectos socioproductivos



Fuente: Elaborado por los autores

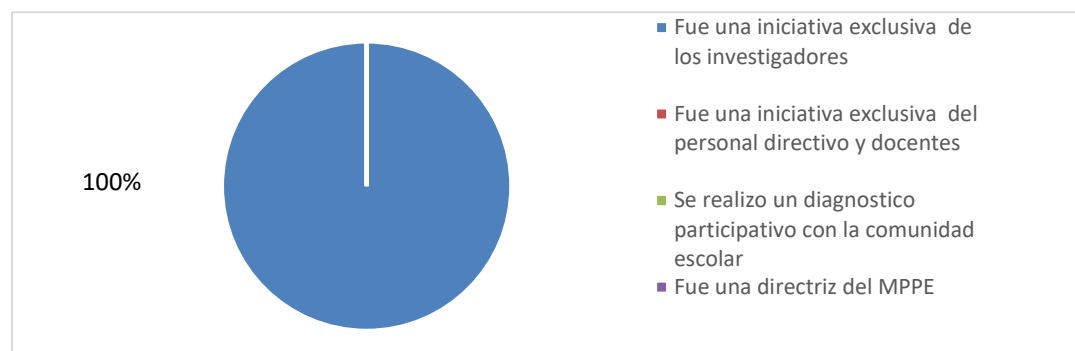
Se puede observar en la figura 3, que el 59% de los docentes nunca promueve activamente la participación de los estudiantes y la comunidad en los PSP. El 25% casi nunca el docente de educación física promueve la participación en los PSP. De igual manera, el 16% siempre, casi siempre y algunas veces no promueve la participación en los PSP.

Variable: Carácter Comunitario y Pertinencia del Proyecto Socioproductivo

¿Cómo se identificó la necesidad o problemática ambiental que abordó el proyecto socioproductivo?

Figura 4

Necesidad o problemática ambiental que abordó el proyecto socioproductivo



Fuente: Elaborado por los autores

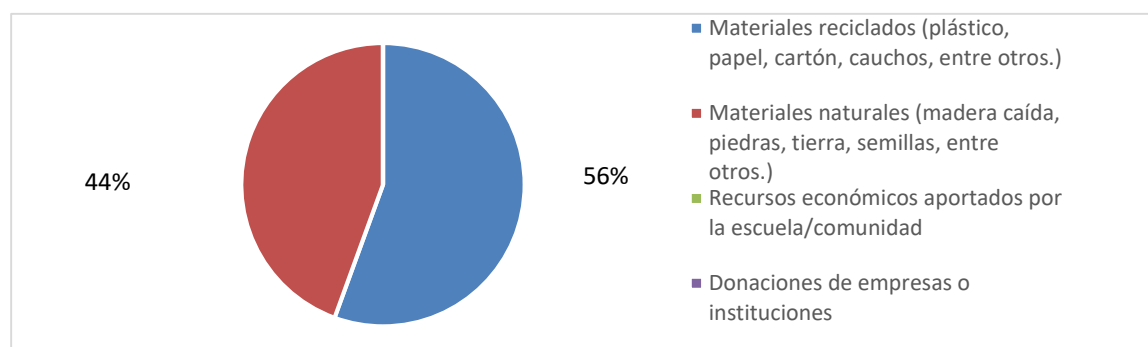
Se observa en la figura 4, que el 100% de los sujetos encuestados manifestaron que la problemática ambiental que abordó el PSP, fue una propuesta exclusiva de los investigadores. Esto indica que la definición del problema no provino de la comunidad, sino de agentes externos, lo cual podría limitar la implementación de soluciones a problemas predefinidos.

Variable: Gestión de Recursos y Sostenibilidad

¿Qué tipo de recursos se podría utilizar para el proyecto socioproductivo?

Figura 5

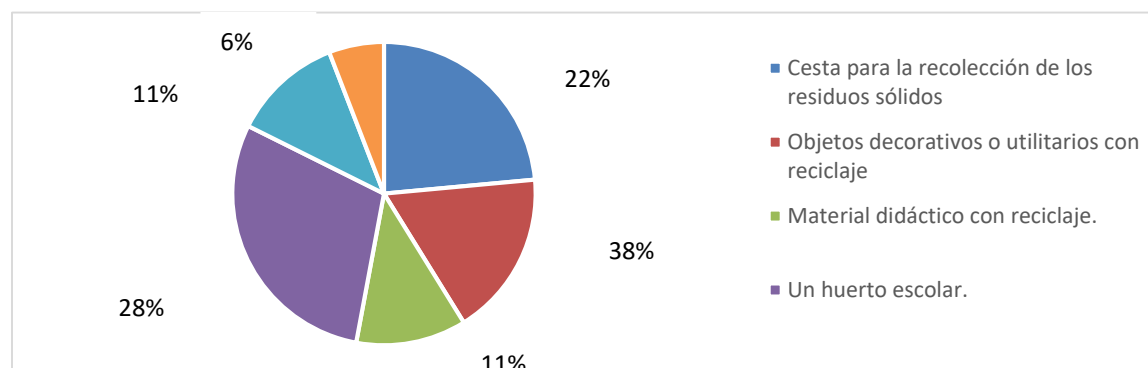
Recursos a utilizar para el proyecto socioproductivo



Fuente: Elaborado por los autores

Los resultados de la figura 5, presentan que un 56% de los sujetos encuestados manifestaron que los recursos como materiales reciclados (plástico, papel, cartón, cauchos, entre otros.) se podrían utilizar en los PSP. Mientras, que 44% consideran necesario utilizar los materiales naturales (madera caída, piedras, tierra, semillas, entre otros.) en los PSP.

¿Qué producto podría generar el proyecto socioproductivo?

Figura 6*Productos que podría generar el proyecto socioproductivo*

Fuente: Elaborado por los autores

Como se denota en la figura 6, se puede mostrar de acuerdo a lo manifestado por los docentes encuestados, que el 38% y el 28% y el 22% son los porcentajes que predominan para los productos que podría generar para los PSP como el huerto escolar, cesta para la recolección de los residuos sólidos y objetos decorativos o utilitarios con reciclaje. Pero no menos importante, el material didáctico con reciclaje, jornadas de limpieza o embellecimiento de espacios y campañas de sensibilización ambiental.

Conclusiones del Diagnostico

El análisis de los resultados del diagnóstico proporciona una valiosa perspectiva sobre la percepción y las prácticas de los docentes de Educación Física en el municipio Achaguas, estado Apure, respecto a la integración de proyectos socioproductivos (PSP) y la conservación ambiental.

En cuanto a la Variable: Proyectos Socio-productivos, los resultados indicaron que hay una clara mayoría de los docentes de Educación Física en reconocer que no promueve, la elaboración de los PSP, lo que sugiere una disposición general negativa hacia estas iniciativas. Así mismo, el 45% agrupado que "a veces", "rara vez" o "nunca" los encuestados señalan que no están consistentemente comprometido. Estos resultados, indican barreras subyacentes o inconsistencias en la implementación de estos PSP con otras áreas de aprendizaje en SEPB.

De manera similar en la figura 2, los resultados sugieren una predisposición negativa y una base existente en no colaborar interdisciplinaria entre los docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje para la elaboración de los proyectos socioproductivos. Tal vez se deba, a la falta de conocimiento de la teoría conceptual de los PSP y la importancia de la Educación Física como un catalizador fundamental o un vehículo idóneo para la internalización de principios del desarrollo endógeno bolivariano y la promoción de una nueva conciencia conservacionista.

En relación, a la figura 3 revela que el 87% de los docentes de educación física "nunca" promueve la participación en PSP. Este resultado evidencia una falta de alineación de los docentes de educación física con los principios fundamentales de estos proyectos y los lineamientos del

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009) sobre el trabajo liberador, la emancipación y la formación vocacional de los estudiantes. Es fundamental investigar las razones detrás de esta falta de promoción y desarrollar estrategias para aumentar la participación de los docentes de educación física en el fomento de las PSP.

Según la figura 4, el 100% de los encuestados indicó que la problemática ambiental fue una propuesta exclusiva de los investigadores. Este resultado significativo implica que la identificación del problema, que idealmente debería surgir de las necesidades genuinas de la comunidad o las escuelas, fue impulsada externamente. Esto podría dificultar la aceptación y la sostenibilidad del PSP tras la retirada del apoyo de los investigadores.

La Figura 5 indica que 56% de los encuestados sugirió utilizar materiales reciclados, mientras que el 44% propuso utilizar materiales naturales a utilizar en los PSP. Esta preferencia por estos materiales demuestra un enfoque altamente práctico, rentable y ambientalmente consciente para la implementación de proyectos. Esta selección, mejora significativamente la viabilidad y la sostenibilidad inherente de los proyectos, particularmente en contextos educativos o comunitarios donde los recursos financieros pueden ser limitados.

La Figura 6, detalla los productos predominantes identificados como resultados potenciales de los PSP. La elección de los encuestados por productos como huertos escolares (recursos naturales) y cestas de reciclaje (residuos sólidos) contribuye a la viabilidad y sostenibilidad de los proyectos a largo plazo. Estas iniciativas, de baja intensidad de recursos y escasa complejidad tecnológica, son accesibles y manejables en entornos escolares y comunitarios.

Propuesta

Guardianes Ambientales en Movimiento: Construyendo escuelas sostenibles y productivas

Presentación

Esta propuesta combina la Educación Física y los Proyectos Socioproductivos para fomentar la conservación ambiental en las Unidades Educativas del nivel Primario (4to a 6to grado) ubicadas en el municipio Achaguas, estado Apure. Se enfoca en el desarrollo de una conciencia ecológica activa y la participación comunitaria a través del movimiento y la acción tangible. Así mismo, la propuesta, fue diseñada con el énfasis la integración del trabajo liberador y productivo, basado en el desarrollo endógeno y las unidades de producción social, junto con la clara orientación y el abordaje de la conservación ambiental a través de metodologías basadas en proyectos y la participación comunitaria.

La propuesta busca que los estudiantes, docentes y la comunidad participen activamente en la transformación social y el cuidado del ambiente mediante acciones productivas y colectivas. Aunado, con las Áreas de Aprendizaje de Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad. Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad y Educación Física, Deportes y Recreación. Lo que, convierte a la propuesta en una visión transdisciplinaria. En relación a lo anterior. Cortez, et al. (2024) asevera que “La complejidad del contexto social, los cambios en las condiciones laborales actuales y los nuevos saberes que exceden la EF deben ser abordados en forma interdisciplinaria” (p. 92).

Estas áreas mencionadas en el párrafo anterior, se articulan de manera sistémica, para responder a un trabajo liberador y productivo para los niños y niñas del 4to al 6to grado. En ese sentido, los grados anteriormente señalados se analiza el modelo de producción social, de desarrollo endógeno, unidades de producción social, núcleos de desarrollo agro-industrial, fundos zamoranos, entre otros. Esta visión fomenta que las actividades productivas estén arraigadas en el contexto local y orientadas al bienestar colectivo. Se denota claramente la orientación la participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica

Esta propuesta, constituye un soporte esencial para lograr la formación para un trabajo liberado, desde el nivel de educación primaria permitiendo a los escolares adquirir conocimientos, desarrollar actitudes hacia el trabajo y contribuir al desarrollo de la comunidad donde se ubica la escuela. Esto está basado en los objetivos del Subsistema de Educación Primaria (2007), donde se busca desarrollar habilidades para el trabajo cooperativo, liberador, la autoestima y la solución de problemas sociales.

Esto permite que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen actitudes proactivas hacia el trabajo liberador y productivo, contribuyendo al desarrollo de su comunidad a través de la proyección de actividades formativas que fomentan una interacción social significativa entre alumnos, docentes, familias, trabajadores y la comunidad.

Justificación

La integración de la Educación Física y los Proyectos Socioproduktivos (PSP) ofrece una metodología práctica y atractiva para niños de primaria. Esta sinergia permite abordar directamente la problemática ambiental, desarrollar habilidades motoras, promover el trabajo en equipo y fomentar el sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad y el ambiente, en total concordancia con el Diseño Curricular Bolivariano (2007). Esta propuesta se justifica al concebir la escuela como un centro teórico-práctico integrado al entorno social, cultural y real, donde la comunidad participa activamente en la construcción social de conocimientos, transformando el aula en un espacio de acción ciudadana.

Bajo este enfoque, la Educación Física trasciende el ámbito deportivo convencional para convertirse en un vehículo de transformación social. Al vincular el movimiento corporal con actividades productivas y ecológicas —como la creación de huertos escolares o el mantenimiento de sistemas de riego—, los estudiantes de los grados superiores no solo adquieren conocimientos técnicos, sino que desarrollan actitudes proactivas hacia el trabajo productivo. Este aprendizaje experiencial contribuye directamente al desarrollo de la comunidad local, proyectando actividades de formación que fomentan una interacción social significativa. En este proceso, el alumno se reconoce como un sujeto transformador que interactúa con sus docentes, familias, trabajadores y vecinos, fortaleciendo el tejido social y la identidad local.

En todo caso, la combinación del fomento del trabajo con un propósito social y productivo, la promoción del desarrollo endógeno a través de unidades productivas escolares y la clara integración de la conservación ambiental como eje transversal, establece un marco pedagógico de vanguardia. Este modelo utiliza metodologías basadas en proyectos que involucran activamente a la comunidad, garantizando que la educación primaria oriente de manera efectiva a la población hacia la preservación de los recursos naturales. Así, la praxis educativa se orienta a la formación de una conciencia colectiva donde el esfuerzo productivo y la protección del ecosistema convergen en un solo propósito: garantizar la sostenibilidad y el bienestar del entorno compartido.

Objetivos

General

Desarrollar en los estudiantes de 4to a 6to grado de las escuelas primarias del municipio Achaguas, una cultura de conservación ambiental activa, mediante la implementación de un proyecto socioproductivo de reciclaje y huerto escolar, integrado con actividades de Educación Física que promuevan la acción y el bienestar.

Específicos

- Sensibilizar y motivar a la triada educativa sobre la importancia de los PSP como alternativa para conservación ambiental.
- Brindar información teórico-metodológica la triada educativa, a fin de que comprendan la naturaleza de las estrategias de los socioproductivos como alternativa para conservación ambiental.
- Desarrollar destrezas motrices (fuerza, resistencia, coordinación) necesarias para las tareas de recolección, clasificación y transformación de residuos.
- Propiciar situaciones para la administración de la propuesta y como orientador del proceso de los socioproductivos como alternativa para conservación ambiental.
- Valorar la propuesta atendiendo a las actividades.

Tabla 2*Acciones de la propuesta*

Etapas	Actividades	Recursos	Participantes
Fase I – Diagnóstica (1-2 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar salidas de campo con estudiantes y docentes de Educación Física a áreas cercanas a la institución. – Visitas de observación (parques, parques, calles, áreas ribereñas del río) para identificar problemas ambientales. – Actividades recreativas como juegos al aire libre. – Sociabilización de las fotos o dibujos de los ambientes visitados. – Debate guiado en clase sobre lo observado y cómo afecta a su comunidad. – Asamblea de ideas para la elaboración de la propuesta: se eligió como el foco principal del proyecto el reciclaje de plástico y Huertos Escolares en los espacios educativos. – Diseños de los proyectos socioproductivos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador Docentes Participantes – Materiales: Mapas locales. cámaras fotográficas. Teléfonos inteligentes. Cuadernos de campo. 	Estudiantes, docentes de Educación Física, docentes de otras áreas (ciencias, geografía), representantes de la comunidad.
Fase II – Sensibilización y motivación. (2 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> – Charlas y Talleres de Sensibilización sobre el manejo de residuos sólidos, conservación de la flora y fauna local, cuidado de la cuenca del río. – Dramatización la importancia y naturaleza. – Jornadas de limpieza de ambientes deportivos – recreativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador. Docentes. Participantes. Ponentes invitados. – Materiales: Carpetas. Hojas. Lápidos. Marcadores. Proyector de imágenes. Proyector de video. 	Toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal, representantes).

Tabla 2 (cont.)

Etapas	Actividades	Recursos	Participantes
Fase II (Continuación)	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación del video “Como construir huertos escolares”. – Reflexiones en relación al video – Taller de reconocimiento de residuos sólidos. – Conferencia con expertos sobre la gestión de residuos sólidos. – Importancia y valoración del huerto escolar. – Características del huerto escolar. – Rol y funciones del docente en la construcción y mantenimiento del Huerto escolar. – Diseño de campañas de sensibilización. – Colectivos de sistematización sobre residuos sólidos orgánicos e inorgánicos y Huertos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador Docentes Participantes Ponentes invitados – Materiales Carpetas Hojas Lápices Marcadores Proyector de imágenes. Laptop. 	Estudiantes, representantes, docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje.
Fase III: <ul style="list-style-type: none"> – Construcción del Huerto Escolar – (4 semanas) 	<ul style="list-style-type: none"> – Juegos y dinámicas de inicio. – Selección del espacio (lugar despejado sin árboles que le den sombra). – Preparación del terreno antes de la siembra. – Recolección de abono orgánico. – Selección de la fuente de agua. – Instalando el sistema de riego. – Preparación para hacer los surcos. – Realizar las mediciones de los espacios para la siembra de los rubros (tomates, pimentón, ají y cilantros). – Preparación para la siembra con las semillas previamente seleccionadas. – Siembra de cada rubro. – Socialización de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador Obreros Admin. Obreros. – Materiales: Pala. Pico Escardilla. Machete Rastrillo Carretilla Manguera Tobos 	Estudiantes, representantes, docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje.
Fase III: Continuación <ul style="list-style-type: none"> – Manejo de los residuos sólidos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Juegos ecológicos – Elaboración de cestas a través de los envases de refresco. Con los códigos: Cesta azul: Residuos Aprovechables: Para depositar plástico, vidrio, metales, papel y cartón. papeles y cartones contaminados con alimentos, papeles metalizados, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador Obreros Admin. Obreros. – Materiales: botellas de plástico, cauchos, pintura. 	Estudiantes, representantes, docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje.

Tabla 2 (cont.)

Etapas	Actividades	Recursos	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> – Cesta verde: Residuos los orgánicos: Para depositar restos de frutas y verduras, huesos, restos de carne, pan, tortillas, filtros para café, bolsitas de té, heces de animales, lácteos, entre otros. – Elaboración de materos para el embellecimiento de los pasillos, utilizando cauchos ya desechados. – Juegos cooperativos para la limpieza de áreas deportivas- recreativas. – Organizar exposiciones para promocionar los materiales elaborados. – Campañas de concienciación para la recolección de residuos sólidos. Sociabilización de las actividades 		
Fase IV Evaluación y Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> – Discusión y participación permanente de los docentes y estudiantes, para viabilizar los contenidos con las experiencias. – Observación de cambios en los hábitos de los niños, si separan la basura en el aula y en el patio de recreo. – Para la sostenibilidad del proyecto: – Establecer un comité de guardianes ambientales permanentemente en la escuela, con rotación de estudiantes. – Integrar las prácticas de reciclaje en la rutina diaria de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> – Humanos: Facilitador Docentes Participantes Ponentes invitados – Materiales Carpetas Hojas Lápices Marcadores Proyector de imágenes. Lapto 	Estudiantes, representantes, docentes de Educación Física y otras áreas de aprendizaje.

Fuente: Elaborado por los autores

Referencias

Aguilar, G. y Quiñones, J. (2025). *Proyectos socio productivos*. Material mimeografiado. Escuela Primaria “Simón Bolívar” Achaguas Apure. Venezuela.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2025, 24 de mayo). Ley Orgánica del Plan de la Patria de las 7 Grandes Transformaciones 2025 - 2031. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, (6.907 Extraordinario).

Cortez, M., Allande, M., & Rodríguez C. (2024). Relación entre las competencias de liderazgo en la formación universitaria y el medio socio-productivo de la Educación Física y el

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

- Deporte: *Investigación Ciencia y Universidad*, 8(10), 86-93.
<https://doi.org/10.59872/icu.v8i10.454>
- Cupita, G. (31 mayo 2021). *Importancia y características de un proyecto socio productivo*
<https://guidocutipa.blog.bo/investigacion/importancia-y-caracteristicas-de-un-proyecto-socio-productivo/>
- Carvajal, R. (2025). Puntos críticos en la relación humano-naturaleza: Interacciones en el ecosistema. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6 (1), 1047–1080.
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.448>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, L. (2025). Dossier temático No. 7. Revisitar la relación humano-naturaleza: genealogías, disputas y horizontes ético-políticos. *Revista Consejo Mexicano de la Ciencias Sociales. COMECSO*. <https://www.comecso.com/convocatorias/revisitar-la-relacion-humano-naturaleza>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2006.p7-33.id360>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2017). *Orientaciones para el desarrollo de proyectos socioproductivos en las instituciones educativas*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: MPPE.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). *Programa Todas las Manos a la Siembra*. Caracas.
- Molina, M., & Lujano, M. (2024). Proyectos socioproductivos: alternativa para el desarrollo endógeno desde las instituciones educativas. *Revista Ethos*, 15(2), 7–29.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13975365>
- Morán, V. (2015). *Gestión del conocimiento y los en las organizaciones educativas Proyectos Socioproductivos*
- Morán, L., Méndez, E., & Rojas, A. (2024). *Desafíos de la Educación Ambiental en Contextos Latinoamericanos: Del Conocimiento a la Acción Transformadora*. Editorial del Sur.
- Navarro, D., Valle, A., & Caballero, J. (2025). Relación entre el sistema de gestión de gobierno basado en ciencia e innovación (SGGCI) y la concepción del III Perfeccionamiento del Mined. *Ciencias Pedagógicas*, 18(2), 3–18.
<https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/591>
- Yaniz, L. (23 de octubre de 2024). *La triple crisis planetaria: Qué es y qué soluciones existen*.
<https://aida-americas.org/es/blog/la-triple-crisis-planetaria-que-es-y-que-soluciones-existen>

- Rodríguez La Rosa, S. (2024). El desarrollo de la conciencia ambiental en la didáctica del sistema educativo. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, (13), A-010. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202401.A010>
- Rojas, S. (2009). *Lineamientos básicos para la formulación y presentación de los proyectos socio-productivos*. Editorial FIDES.
- Ruiz, C. (2002). *Técnicas de Investigación Educativas: Procedimientos para su diseño y Validación*. Segunda edición. Barquisimeto Venezuela.
- Sánchez, M., & García, L. (2018). *Educación ambiental: Retos y perspectivas para el siglo XXI*. Editorial Académica Española.
- UNESCO. (23 de octubre de 2024). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education/need-know>

Los autores

Lic. MSc. José Manuel, Quiñones

Licenciado en Educación Íntegra mención Ciencias Sociales. Universidad Nacional Abierta Centro Local Apure. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa. Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM). Magister en Educación Mención Orientación. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegas. Participante en el doctorado en el Programa PNFA de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM). Docente Investigador de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) Achaguas. Docente Jubilación del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela.

Lic. MSc. Gleidy Joselín Aguilar de Sánchez

Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR). Especialista en Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM), Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ). Participante en los estudios de Doctorado en el marco del Programa Nacional de Formación Avanzado (PNFA), de la Educación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM). Docente adscripta al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Centro de Educación Inicial Bolivariano “El Nazareno”, Achaguas estado Apure. Venezuela.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (203) año 2026, pp. 167-189
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

LA RECREACIÓN COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CULTURA DE PAZ Y EL FORTALECIMIENTO DE LOS VALORES DE CONVIVENCIA

RECREATION AS A MEANS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF PEACE AND THE STRENGTHENING OF THE VALUES OF COEXISTENCE

Lic. MSc. Jorge Alberto, Aroca Calvo
jorgearoca1985@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6716-4479>

Recibido: 14-03-2025

Aceptado: 03-06-2025

Resumen

Este artículo tiene como propósito, analizar la recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz como una estrategia clave para fortalecer los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas colombianas, contribuyendo a la transformación de estos espacios en pilares de la educación para la paz. metodológicamente, la investigación se inscribe en una investigación documental, de tipo descriptiva exploratoria adoptando el paradigma cualitativo. Para llevar a cabo el análisis e interpretación de los documentos tanto de fuentes digitales como impresas, se tomaron en cuenta las categorías analíticas como la recreación, valores de convivencia, cultura para la paz, pedagogía emancipadora y la transformación social. Los hallazgos distinguieron la recreación como una estrategia clave y mecanismo idóneo para el desarrollo de la cultura para la paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia dentro del ámbito educativo, contribuyendo a la transformación de estos espacios en pilares de la educación para la paz.

Palabras clave: recreación, cultura para la paz, valores de convivencia, pedagogía emancipadora, transformación social.

Abstract

The purpose of this article is to analyze recreation as a means for the development of the culture of peace as a key strategy to strengthen the values of coexistence within Colombian educational institutions, contributing to the transformation of these spaces into pillars of education for peace. methodologically, the research is inscribed in a documentary research, of an exploratory descriptive type adopting the qualitative paradigm. To carry out the analysis and interpretation of the documents from both digital and printed sources, analytical categories such as recreation, values of coexistence, culture for peace, emancipatory pedagogy and social transformation were taken into account. The findings distinguished recreation as a key strategy and ideal mechanism

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero / julio

for the development of a culture of peace and the strengthening of the values of coexistence within the educational field, contributing to the transformation of these spaces into pillars of education for peace.

Keywords: values of coexistence, culture of peace, social transformation, emancipatory pedagogy.

Introducción

A nivel global, los conflictos bélicos y las tensiones internas y externas impactan negativamente la paz. Ante la intensificación de estas situaciones, se requiere integrar estrategias pedagógicas centradas en la participación activa, el diálogo, la reflexión crítica y la resolución de conflictos para desarrollar habilidades socioemocionales con una visión integral, buscando una educación para la paz. Por ello, muchos países han incluido la cátedra de la paz en sus currículos para prevenir la violencia, promover la justicia social y la participación ciudadana, con un énfasis particular en el desarrollo de estrategias pedagógicas en América Latina.

En la actualidad, la formación en valores toma gran relevancia desde la educación, todo ello, por la necesidad de generar espacios en donde la sana convivencia en la sociedad se convierta en factores claves en la resolución de conflictos cotidianos y eventuales. La cultura de la paz, como una serie de valores, actitudes y comportamientos que van en contra de la violencia y fomentan la solución pacífica de conflictos, se ha convertido en base importante en la formación integral de los estudiantes en general. (Muñoz y Jiménez, 2020). La promoción de estos valores en la educación media vocacional es clave, ya que en esta etapa los jóvenes desarrollan habilidades sociales que influirán en su vida adulta y en su participación dentro de la sociedad.

De ahí, Labrador (2013) define la cultura de paz “como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modelos de vida, fundados sobre el respeto a la vida, el rechazo a la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por la educación, el diálogo y la cooperación...” (p.58). En efecto, la cultura de paz debe empoderar a los individuos, convirtiéndolos en agentes activos de su destino y de la transformación, utilizando siempre medios que rechacen la violencia y la opresión. Si la educación promueve la intolerancia, la exclusión o el odio, simplemente impedirá que seamos capaces de lograr nuestra propia liberación y progreso.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció la Cátedra de la Paz como obligatoria mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. Su objetivo principal es formar en valores a través de prácticas que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural y la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Se subraya la importancia de la educación en valores y la promoción de la paz para la formación integral de los estudiantes y la construcción de sociedades más justas.

Entidades pública colombiana, como la Defensoría del Pueblo y la Alta Consejería para los Derechos Humanos, junto con organizaciones de la sociedad civil, brindan apoyo a iniciativas que fortalecen la Cátedra de la Paz. Autores como Vásquez (2020), señala que: “La Cátedra de la Paz

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

es un espacio académico obligatorio para todas las instituciones educativas de Colombia, que tiene como objetivo generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz” (p. 1).

Dee igual manera, Orozco, Olaya y Villate (2009) señalan la preocupación por la calidad educativa y los desafíos que enfrenta la escuela al intentar alinearla con las demandas del entorno, las expectativas sociales y una perspectiva de derechos, especialmente para niños y adolescentes. La conexión entre calidad educativa y derechos se considera transformadora, al entender la educación como un derecho humano fundamental. Para los jóvenes colombianos, esto implica desarrollar la capacidad de reflexionar, participar y construir una sociedad justa a través del diálogo, formándose como ciudadanos con derechos y responsabilidades, capaces de influir en su entorno y reconocer la importancia de los demás. Esto exige a las instituciones educativas adaptar sus prácticas para responder a las necesidades presentes y a los ideales de equidad, promoviendo ambientes pacíficos, entendiendo que la calidad educativa es una herramienta para la transformación social, política y cultural del país.

La cátedra de la paz en Colombia, ha cobrado gran importancia en el ámbito educativo especialmente en el contexto del posconflicto y la búsqueda de una sociedad más pacífica. El Gobierno Nacional, a través de la Ley 1732 de 2015, reglamentó su implementación con el objetivo de crear un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. Esto llevó a la inclusión obligatoria de la cátedra en los currículos escolares para abordar temas como la resolución de conflictos, la convivencia pacífica y los derechos humanos.

Sin embargo, en instituciones de media vocacional de Valledupar, Colombia, se han identificado dificultades significativas relacionadas con el acoso escolar (verbal, físico y cibernético), el rechazo y la exclusión de estudiantes extranjeros, conflictos entre estudiantes, estudiantes-docentes y familia-docentes, así como problemas asociados al microtráfico de drogas. Estas problemáticas evidencian la necesidad urgente de buscar alternativas pedagógicas basadas en la cultura de la paz para mejorar los ambientes escolares en toda la comunidad educativa.

Los valores de convivencia, tales como el respeto, la empatía, la tolerancia y la cooperación, son esenciales para prevenir el conflicto y promover ambientes educativos más saludables y democráticos (Pazmiño y Morales, 2021). Esta perspectiva, favorece la obtención de conocimientos en lo referente a la paz, pero también, la aplicación de dichos elementos en las relaciones de la vida cotidiana. Es por ello que las instituciones educativas deben asumir los procesos formativos integrales en consonancia con lo establecido en los Proyectos Educativos institucionales. De esta manera que se fortalezcan los valores de convivencia desde la cultura de paz en la educación media vocacional que contribuyan a la formación integral de los estudiantes comprometidos con la paz y la convivencia democrática.

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio

De ahí, la recreación se perfila como un mecanismo idóneo por su capacidad inherente para crear escenarios de práctica social en un ambiente de bajo riesgo. Sin embargo, en el contexto de la literatura académica en Colombia y América Latina, existe una fragmentación teórica y una ausencia de sistematización que impide la implementación informada de este tipo de herramientas. Se carece de un marco referencial unificado que identifique, clasifique y analice el potencial pedagógico y los fundamentos teóricos de las Estrategias Recreativas específicas para el desarrollo de la Cultura de Paz y el robustecimiento de los valores de convivencia. Por lo tanto, es imperativo explorar y fundamentar teóricamente estrategias alternativas activas, lúdicas y motivadoras para jóvenes. Un estudio documental exhaustivo es necesario para subsanar este vacío y establecer las bases conceptuales para futuras intervenciones.

La Recreación como Estrategia Pedagógica para la cultura de paz

La sociedad actual enfrenta una creciente pérdida de valores que impacta negativamente la convivencia y el desarrollo social. Por ello, es fundamental impartir una educación en valores que promueva la libertad, la solidaridad y la responsabilidad de manera crítica. La educación siempre ha sido clave en la formación de valores, pero la falta de patrones claros en algunas familias y la banalización de los acontecimientos sociales exigen reforzar el papel formativo del hogar y la escuela desde la infancia. Una articulación coherente entre ambos es crucial para transformar los sistemas educativos y la práctica pedagógica.

En el ámbito de la educación para la paz, la recreación se eleva más allá de su mera consideración como un pasatiempo o una forma de entretenimiento. Se redefine y se establece como una estrategia pedagógica meticulosamente planificada y deliberadamente implementada. Esta perspectiva encuentra su justificación en la innata aptitud del juego y de las actividades lúdicas para propiciar ambientes de interacción genuina y espontánea. Autores como Cabrera y Banda (2019) define a la recreación como:

un medio que contribuye al desarrollo integral del individuo, proporcionándole satisfacción y motivándolo a participar de forma favorable y activa en las diversas actividades que ejecuta. De tal forma, se considera adecuado vincular la educación con la recreación con el fin de que el alumno encuentre un aprendizaje más agradable y ameno. Al respecto, algunos autores han señalado su posición frente a esta relación (p.48).

La recreación brinda un entorno social protegido y controlado, un verdadero laboratorio social. En este espacio, los estudiantes tienen la oportunidad de vivenciar de primera mano las consecuencias directas de sus actitudes y de sus patrones de comportamiento. Las dinámicas recreativas, al estar intrínsecamente ligadas a la voluntariedad y a la motivación intrínseca, ejercen una influencia significativa en la asimilación profunda de los valores esenciales para la convivencia pacífica, transformándolos en hábitos arraigados y en prácticas cotidianas.

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

Según, Guerrero (2010) sugiere que la recreación puede incorporarse a la cultura para la paz mediante la integración de actividades de ocio que sirvan como herramientas de desarrollo personal y social. En esta línea, el autor propone que las alternativas recreativas se conviertan en un medio estratégico para canalizar el comportamiento e impulsar el desarrollo integral tanto a nivel individual como social.

Tabla 1

Beneficios de la recreación

Necesidad Intrínseca	Beneficios de la Recreación
Simpatía y Afecto	Creación de lazos sociales y relaciones interpersonales positivas.
Autonomía	Sentido de control y capacidad de tomar decisiones sobre su tiempo libre y actividades.
Autorrealización	Oportunidad para el crecimiento personal, el desarrollo de talentos y el logro de metas significativas.

Tomado de Guerrero (2010)

Por consiguiente, a través del goce y el esparcimiento, la recreación permite construir espacios de reflexión y conocimiento donde el estudiante puede desarrollar su potencial cognitivo y afectivo, lo cual se traduce en una mejora directa de la convivencia escolar. Al implementarse las actividades de la recreación, los estudiantes se muestran más activos y dinámicos, logrando relacionarse y compartir de mejor manera con sus compañeros.

Uno de los principales factores que la recreación, la actividad física y los deportes según Meneses et al. (2025) es el fortalecimiento del tejido social a través de la participación comunitaria. Este enfoque colaborativo fomenta el trabajo en equipo y la resolución de problemas, lo que conduce a una mejor salud, estilos de vida más saludables, educación, conocimiento y entornos comunitarios.

También, Bernate et al. (2025) afirman que la recreación, actividad física y los deportes contribuye a disminuir conductas violentas al generar espacios que facilitan la adaptación de comportamientos, el desarrollo de estrategias de promoción y prevención, la adecuación de entornos saludables para la formación, y la implementación de campañas sociales y comunitarias masivas. Para ello, es necesaria la intervención escolar comunitaria, donde líderes ofrecen actividades recreativas, físicas y deportivas gratuitas en espacios públicos o privados. La participación en estas actividades, diseñadas adecuadamente, reduce la agresividad, previene enfermedades, mejora las interacciones sociales y fomenta el bienestar mental.

De igual manera, la mejora del clima escolar, al generar un ambiente más agradable y ameno, ya que los estudiantes aprenden mejor en ambientes relajados y sin presiones. Así lo

asegura Anabalón et al. (2024) un clima escolar positivo y una convivencia armoniosa son fundamentales, ya que sus beneficios se extienden más allá de los estudiantes, impactando directamente en el bienestar, la satisfacción y la eficacia de los docentes y el personal. Desde luego, un ambiente de trabajo caracterizado por el apoyo y el respeto incrementa la moral general y mejora el funcionamiento global de la institución educativa.

En el plano social y emocional, la recreación impulsa el desarrollo de habilidades que son esenciales para la convivencia, como la capacidad de expresar y canalizar las emociones y sentimientos. Actividades específicas lograron que los estudiantes pudieran controlar sus emociones y cambiar su actitud hacia sus compañeros. Otro factor crucial es el fomento de la participación, el diálogo y la colaboración. La recreación motiva al estudiante a participar de forma favorable en las diferentes actividades de la recreación, promoviendo un espíritu de colaboración y el saber estar en grupo, incentivando la ayuda mutua.

Al respecto, Colmenares (2017) La participación en actividades recreativas, dan lugar al equilibrio, entre el mundo interno y el mundo externo, en el cual pretende satisfacer necesidades de orden fisiológico, psicológico y social, lo que conduce a ubicarse como un individuo productivo para sí mismo y para la sociedad, con pleno conocimiento de sus debilidades y fortalezas, durante su tiempo libre. Estas actividades favorecen la reflexión continua y el diálogo, ayudando a los estudiantes a afrontar percances de manera sabia y a mediar de forma positiva en situaciones difíciles.

la recreación impacta en las relaciones interpersonales al ser una estrategia mediadora que ayuda a disminuir la agresividad y los problemas de comunicación y relación entre compañeros. Su aplicación consiguió que los estudiantes se mostraran menos agresivos y violentos, logrando un mejoramiento en su comportamiento. Además, facilita la integración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, incluso en actividades que normalmente son competitivas. Por todo esto, la recreación es considerada una necesidad básica que proporciona múltiples satisfacciones y el mejoramiento del estado anímico

La Cultura de la paz como el pilar fundamental para la Convivencia Escolar

La problemática de los conflictos escolares, donde el bullying y la violencia son frecuentes, ha cobrado una importancia significativa para expertos e investigadores debido a las graves repercusiones que genera en el ámbito educativo. En este contexto, abordar el significado de la cultura de paz se presenta como una necesidad apremiante, entendiéndola como un enfoque pedagógico orientado a la transformación de los conflictos y al fomento de valores como el respeto, la justicia y la solidaridad en las instituciones educativas. Groebel (1999), en el Boletín 49 de la UNESCO, señala lo siguiente:

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

La cultura de paz está intrínsecamente ligada a la prevención y resolución no violenta de conflictos. Se fundamenta en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad cotidiana, respetando los derechos de todo principio de pluralismo que garantiza la libertad de opinión y se enfoca en prevenir los conflictos desde sus orígenes, otorgando la debida importancia a nuevas amenazas no bélicas que se ciernen sobre la paz y la seguridad, como la exclusión, la pobreza extrema y el deterioro ambiental (p. 21).

De lo anterior, se deduce que la cultura de paz abarca un sistema de valores, actitudes y comportamientos que repudian la violencia y previenen los conflictos mediante el diálogo y la negociación entre individuos, grupos y naciones. En el ámbito escolar, esta perspectiva resulta fundamental para la creación de entornos inclusivos donde todos los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales que promuevan su integración y participación activa en la comunidad educativa.

Según Calderón (2009), Galtung establece que el principio fundamental de cualquier teoría del conflicto es su capacidad de transformación. Por lo tanto, dicha teoría debe no solo evaluar la naturaleza del conflicto, sino también ofrecer las herramientas conceptuales (para la comprensión y el análisis científico) y las metodologías prácticas (como la creatividad, la empatía y la no violencia) necesarias para su abordaje y solución efectiva.

Esta visión metodológica y transformadora del conflicto enlaza directamente con la evolución de los estudios académicos. Inicialmente, los estudios de paz se enfocaron en la reducción de la violencia directa y la satisfacción de las necesidades humanas básicas, lo que Galtung denominó Paz Negativa. En un segundo momento, enlazándose con los estudios del desarrollo, el foco se amplía para ir más allá de estas necesidades, proponiendo estrategias que busquen potenciarlas de manera integral. Este enfoque más profundo reconecta con los estudios de paz en su versión positiva, centrada en la reducción de la violencia estructural y cultural, consolidando así el conflicto no como un obstáculo, sino como un motor crucial para el cambio social y el desarrollo humano sostenible.

Desde una perspectiva pedagógica, fomentar una cultura de paz requiere estrategias activas como la mediación, la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para manejar diferencias de forma constructiva y evitar la violencia. Galtung propone entender la paz como la ausencia de conflictos directos bajo condiciones estructurales y culturales que permitan justicia y equidad, reforzando el rol de las instituciones educativas en la promoción del respeto mutuo.

De allí, la pedagogía emancipadora, es crucial para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, permitiéndoles cuestionar la violencia estructural y promover una convivencia armónica como la concibe Freire (1969), se centra en la liberación del oprimido a través de la educación. Se basa en la interacción de querer, saber y poder, promoviendo el empoderamiento y

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio

la capacidad de leer críticamente el mundo. Freire propone una educación que va más allá de la mera instrucción, buscando la transformación social y la conciencia crítica. Esta pedagogía busca que las personas se liberen mediante una lucha por la liberación, reconociendo su potencial.

Otro punto relevante es la concepción de la Convivencia como pilar del Desarrollo Social. Retomando el significado del término, "convivencia", proveniente del latín "convivere", alude al acto de vivir en compañía, abarcando la coexistencia, la tolerancia y la interacción. Su importancia para el desarrollo social es crucial, ya que va más allá de la mera coexistencia, implicando la edificación de relaciones cimentadas en el respeto mutuo, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos. Esto se torna especialmente significativo en sociedades heterogéneas, donde la convivencia robustece los lazos comunitarios y actúa como un escudo contra la exclusión social, al abordar las disparidades culturales, sociales y económicas existentes.

En el ámbito escolar, Moreno y Machado (2023) enfatizan que la convivencia es crucial para el desarrollo de habilidades sociales y valores para la vida en comunidad, implicando la ausencia de conflictos y un clima que favorece el aprendizaje, el respeto y la participación activa. También, los buenos hábitos de vida desde la familia, el desarrollo de actitudes de compañerismo y no violencia en juegos y deportes, la adquisición hábitos de tolerancia ante cualquier opinión, la aceptación de las normas propuestas por el grupo y el desarrollo de sentimientos de cooperación. Todo lo anterior, garantizarían el éxito de una sana convivencia escolar

Esto implica promover prácticas pedagógicas que integren la educación emocional, el aprendizaje colaborativo y la participación familiar, fortaleciendo la cohesión social y preparando a los estudiantes para los desafíos de una sociedad globalizada basada en la tolerancia y el entendimiento mutuo.

La Didáctica como herramienta de formación para la paz

La didáctica, entendida a través del currículo, establece las directrices fundamentales de las prácticas educativas y se concibe como un conjunto de elementos que influyen directamente en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Este documento esencial no solo ofrece una hoja de ruta para la enseñanza, sino que también funge como el motor de las transformaciones necesarias en la práctica pedagógica.

Ante la necesidad de gestionar conflictos mediante medios pacíficos y no violentos, se vuelve fundamental concebir la educación como una situación viva y estructurar un plan de estudios que fomente la paz, con el objetivo de formar ciudadanos solidarios y comprometidos que desarrollen su dimensión socioemocional. Por ello, una pedagogía de la cultura de paz implica la formulación de acciones didácticas orientadas a la promoción de la conciencia, la reflexión crítica y la comprensión del entorno, buscando la mejor articulación posible entre el conocimiento teórico y la práctica para generar aprendizajes basados en el diálogo y la reflexión sobre la experiencia vivida.

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

Según Stabback (2016) el currículo se concibe como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad” (p. 6). Este documento esencial establece las directrices de las prácticas educativas y ofrece una hoja de ruta para la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada institución. De esta manera, los currículos rigen cada sistema y nivel educativo, y son también el motor de los cambios y las transformaciones en la práctica pedagógica.

La imperiosa necesidad de concebir la educación como una situación viva, de definir el carácter de la enseñanza y el aprendizaje, de abordar los conflictos a través de medios pacíficos y no violentos, y de preservar el ambiente escolar y la realidad social mediante prácticas restaurativas es innegable. Un plan de estudios que fomente la paz a través de la educación, con el objetivo de formar ciudadanos solidarios y comprometidos, sin descuidar la dimensión socioemocional del aprendizaje, se vuelve fundamental.

En ese sentido, Flórez (2000) sostiene que la pedagogía, como disciplina, es un instrumento crucial para una educación de calidad, que requiere tanto prácticas educativas informadas por la teoría pedagógica como educadores bien formados en pedagogía. Esta base pedagógica permite la interdisciplinariedad. La pedagogía, como disciplina, nos brinda una visión integral de las actividades educativas que deseamos desarrollar, indicándonos no solo el cómo llevarlas a cabo, sino también el cómo comprenderlas y las razones subyacentes a las diferentes maneras de actuar.

En consecuencia, la pedagogía se orienta hacia cualquier actividad que facilite el aprendizaje, pudiendo considerarse un proceso en el que se busca la mejor articulación posible entre el conocimiento teórico y la práctica. Por ello, hablar de una pedagogía de la cultura de paz implica la formulación de acciones dirigidas a promover la conciencia y la comprensión del entorno geohistórico, los conflictos territoriales, la construcción de estructuras sociales, la reflexión crítica y la esencia de la cultura de paz. Esto se fundamenta en el componente de conocimiento de la pedagogía y en el interés público, como parte de un proceso de aprendizaje basado en el diálogo, con el fin de generar aprendizajes a partir de la reflexión sobre la experiencia vivida.

Otro aspecto fundamental por resaltar es la mediación pedagógica, cuyo éxito en la integración del alumno a un mundo comprendido tanto el presente como el legado de quienes le precedieron recae significativamente en la labor docente. Según Rivera (2025) La mediación pedagógica es el proceso en el que un mediador facilita el aprendizaje estudiantil, promoviendo la reflexión, la participación y el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales. Este enfoque se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción activa entre estudiantes, educadores y el entorno, en lugar de la transmisión unidireccional por parte del docente.

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio

Sin duda, más allá de la transmisión de conocimientos, la actuación de los profesores influye profundamente en cómo los estudiantes perciben y se relacionan con la cultura, la sociedad y los valores. De allí, la mediación en los conflictos asegura soluciones adecuadas, los docentes emplean métodos alternativos de resolución de conflictos, siendo la mediación educativa un procedimiento colaborativo clave para abordar las disputas que surgen entre los miembros de la comunidad escolar. La mediación, como procedimiento de resolución de conflictos donde un tercero neutral, sin poder sobre las partes en disputa, facilita que éstas encuentren cooperativamente una solución a su problema. El mediador o tercero neutral tiene la responsabilidad de crear un ambiente de colaboración, disminuir la hostilidad y guiar el proceso hacia su objetivo.

En esta perspectiva, la mediación en el contexto educativo, se transforma en una valiosa herramienta de diálogo y encuentro entre iguales, contribuyendo a mejorar las relaciones y a ofrecer soluciones apropiadas a los conflictos escolares, donde la perspectiva positiva del mediador hacia el conflicto juega un papel crucial. En consonancia con lo anterior, la mediación se erige como un proceso destinado a resolver enfrentamientos mediante la intervención de un tercero imparcial, capaz de asistir a las partes en conflicto para alcanzar un acuerdo satisfactorio. Del análisis precedente, el estudio se fundamenta en las siguientes leyes y normativas colombianas:

Constitución Política de Colombia: Los artículos 67, 70, 95 y 22 resaltan la importancia de la educación para la formación integral, la construcción de una sociedad armónica basada en derechos humanos, el fomento de la cultura para la identidad nacional, los deberes ciudadanos (respeto, participación) y el reconocimiento de la paz como derecho y deber. Estos principios respaldan la Cátedra de la Paz en la educación media vocacional.

Ley General de Educación 115: Esta ley establece lineamientos para la formación integral, promoviendo valores éticos, respeto mutuo, convivencia, participación democrática y resolución pacífica de conflictos (art. 5). En la educación media (art. 14), enfatiza la preparación para la vida social activa y el respeto por la diversidad. El artículo 77 destaca la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en el currículo, buscando reconciliación, convivencia y respeto por los derechos fundamentales, lo cual la investigación busca concretar.

Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013): Esta ley crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar para la formación integral, la prevención de la violencia y la construcción de una cultura de paz. La investigación refuerza sus propósitos al centrarse en valores como el respeto, la empatía y el diálogo para prevenir conflictos y fomentar ambientes armónicos, contribuyendo a la implementación efectiva de planes y programas que fortalezcan la convivencia y desarrollen competencias ciudadanas.

Ley 1732: Esta ley establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas, buscando promover valores, habilidades y actitudes para construir una sociedad pacífica y respetuosa de los derechos humanos. Sus lineamientos son fundamentales para

Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre / enero – julio

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

diseñar herramientas pedagógicas prácticas y contextualizadas que fortalezcan la convivencia escolar, promoviendo la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diversidad.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: Este plan prioriza la formación de ciudadanos íntegros comprometidos con una sociedad pacífica y democrática, mediante una educación que fomente la convivencia, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. La Cátedra de la Paz se alinea con su eje de educación para la ciudadanía y la paz, buscando fortalecer las competencias ciudadanas de estudiantes y docentes para contribuir a la reconciliación nacional y una sociedad basada en el respeto, la equidad y la justicia social.

Metodología

La metodología empleada se fundamentó en la investigación documental, de tipo descriptiva exploratoria. Para llevar a cabo el análisis e interpretación exhaustiva de los referentes teóricos, se aplicaron criterios predefinidos. Estos criterios clave funcionaron como categorías analíticas durante la revisión documental: 1) La postulación teórica. 2) Los hallazgos principales. A través de la aplicación de estos criterios, se buscó extraer información significativa para elaborar una descripción crítica que sustentara la postura favorable hacia la cultura de paz como estrategia esencial para el fortalecimiento de los valores de convivencia.

Además, las palabras clave guiaron el enfoque del artículo y que representan las categorías temáticas centrales de la investigación son: recreación, valores de convivencia, cultura para la paz, pedagogía emancipadora y la transformación social. Lo que implicó la recopilación y el análisis exhaustivo de referentes teóricos procedentes de fuentes digitales e impresas, fueron obtenidos y registrados por otros investigadores en diversos formatos impresos, audiovisuales y electrónicos tal como lo señala, Arias (2012) para el análisis e interpretación de la información recabada, se adoptó un enfoque en profundidad que consideró las teorías y los postulados más relevantes. Este proceso permitió extraer información significativa y elaborar una descripción crítica, la cual contribuye a sustentar una postura favorable hacia la cultura de paz como estrategia esencial para fortalecer los valores de convivencia en las instituciones educativas colombianas.

En esencia, se llevó a cabo un análisis focalizado en el significado del texto, aplicando criterios predefinidos anteriormente señalado. Esto enriqueció los resultados de la investigación al posibilitar una interpretación crítica que subraya la importancia de diversificar la praxis pedagógica.

En cuanto a los criterios de inclusión se centraron en identificar y analizar exhaustivamente los referentes teóricos que permitieran sustentar una postura favorable hacia la cultura de paz como estrategia esencial para el fortalecimiento de los valores de convivencia. Por lo tanto, la exclusión se infiere a partir de la no conformidad con estos temas o con el sustento de la postura favorable hacia la cultura de paz como estrategia para el fortalecimiento de los valores de convivencia.

Hallazgos

Esta sección presenta los hallazgos derivados de la revisión de los documentos. Los resultados obtenidos se estructuran en función de las categorías analíticas, proporcionando una visión detallada sobre recreación para la paz, la cultura de paz, pedagogía emancipadora: el catalizador del cambio y transformación social. A continuación, se presenta el análisis.

La postulación teórica y principales hallazgos

Los hallazgos principales respaldan significativamente las bases teóricas, demostrando que la recreación, a través de diversas actividades, fomenta la cultura y reduce los conflictos en el aula, sirviendo además como herramienta de desarrollo personal y social.

Tabla 2

Recreación para la paz.

Recreación para la Paz	Guerrero (2010)
Definición	Integrando actividades recreativas y de ocio que sirvan como herramientas para el desarrollo personal y social de la población
Propósito	Canalizar el Comportamiento y Desarrollo: Ofrecer vías constructivas para la expresión y el crecimiento, reduciendo así la probabilidad de comportamientos conflictivos o violentos. Motivar y Elevar la Autoestima: Al participar en actividades satisfactorias, los individuos fortalecen su sentido de valía y competencia.
Factores Determinantes	La Satisfacción de Necesidades Intrínsecas. Una convivencia social más armónica

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 2, define la recreación para la paz como la integración de actividades recreativas y de ocio que sirven como herramientas para el desarrollo personal y social de la población. El concepto y sus postulados son atribuidos a Guerrero (2010), quien sugiere que la recreación puede incorporarse a la cultura de paz mediante actividades recreativas, cuyo propósito se centra en dos mecanismos de transformación activa:

- Canalizar el Comportamiento y el Desarrollo: La recreación ofrece vías constructivas para la expresión y el crecimiento, reduciendo la probabilidad de que surjan comportamientos conflictivos o violentos
- Motivar y Elevar la Autoestima: Al participar en actividades que resultan satisfactorias, los individuos fortalecen su sentido de valía y competencia¹.

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

- Los elementos que hacen que las actividades recreativas sean efectivas son:
- La Satisfacción de Necesidades Intrínsecas del individuo¹.
- La promoción de una convivencia social más armónica.

Autores como Moreno y Machado (2023), aseguran que la recreación favorece el desarrollo integral del alumno, promueve la convivencia escolar y el placer de crear. Ofrece nuevas experiencias, garantiza el bienestar mental, físico y moral, y satisface la necesidad de actividades naturales, libres, alegres, espontáneas y creativas. Facilita la integración social y el disfrute sano y libre.

En el contexto más amplio del artículo, esta tabla respalda la tesis de que la recreación es un mecanismo idóneo para la cultura de paz, ya que permite construir espacios de reflexión y conocimiento a través del goce y el esparcimiento, traducándose en una mejora directa de la convivencia escolar. Además, al enfocarse en la canalización del comportamiento y la satisfacción de necesidades intrínsecas, la recreación actúa de manera preventiva contra la violencia.

Tabla 3

La Cultura de paz: estrategia fundamental para la convivencia

Cultura de paz	Descripción y Propósito
Definición	La Cultura de Paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y fomentan la solución pacífica de conflictos.
Estrategia	Es una estrategia fundamental y esencial para robustecer los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas y el contexto comunitario.
Valores Fortalecidos	Respeto, Empatía, Tolerancia y Cooperación son esenciales para prevenir conflictos y promover ambientes educativos saludables.
Mecanismo de Acción	Previene conflictos abordando sus causas profundas a través del diálogo y la negociación.

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 3, presenta la Cultura de Paz es una estrategia esencial para fortalecer los valores de convivencia, se entiende como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y fomentan la solución pacífica de conflictos a través del diálogo y la negociación. En ese sentido, Rampolla del Tindaro (2023) afirma que:

La Cultura de Paz nos permite abrirnos a una visión global pero no homogénea, en donde cabemos todas y todos, en donde son legítimas múltiples formas de pensar y en donde el diálogo es inherente a nuestra forma de abordar nuestras diferencias. Esta cultura se fundamenta en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad cotidiana, respetando los derechos de todos (p.5).

También, se identifica como una estrategia esencial para robustecer los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas colombianas. Esta cultura es fundamental para transformar los espacios educativos en pilares de la educación para la paz.

Por otro lado, los valores fortalecidos como pilares axiológicos que se promueven a través de esta estrategia incluyen el respeto, la empatía, la tolerancia y la cooperación. Estos valores son considerados indispensables para prevenir conflictos y generar ambientes de aprendizaje más saludables. Adicionalmente, el texto menciona que valores como la obediencia y la pasividad también ocupan un lugar relevante en la creación de escenarios pacíficos.

Los mecanismos de acción, se basa en abordar las causas profundas de los conflictos para prevenirlos antes de que escalen. Esto se logra principalmente mediante herramientas de comunicación no violenta como el diálogo y la negociación.

Tabla 4

Pedagogía Emancipadora: el catalizador del cambio

Principio	Impacto Pedagógico
Marco Teórico	El estudio se fundamenta en los principios de la pedagogía emancipadora de Paulo Freire (1969).
Educación Dialógica	Es crucial para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.
Cuestionamiento	Permite a los jóvenes cuestionar la violencia estructural y desarrollar la capacidad de reflexionar y participar en la construcción de una sociedad justa.
Resultado	Forma ciudadanos con derechos y responsabilidades capaces de influir en su entorno a través del diálogo.

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 4, se visualiza el enfoque pedagógico se nutre de las teorías críticas para impulsar la reflexión y la acción ciudadana. En ese sentido, la Pedagogía Emancipadora actúa como un catalizador para esta transformación. El principio de la educación dialógica, es considerado crucial para desarrollar el pensamiento crítico. A través del diálogo, se busca romper con la transmisión unidireccional de conocimientos, permitiendo una interacción activa entre estudiantes, educadores y su entorno.

Uno de los impactos pedagógicos más importantes, es que permite a los jóvenes identificar y cuestionar la violencia estructural. Al comprender las causas profundas de los conflictos, los estudiantes desarrollan la capacidad de reflexionar y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

A través de este enfoque, se espera que los jóvenes desarrollen la capacidad de reflexionar, participar y construir una sociedad justa a través del diálogo, formándose como ciudadanos activos y responsables. La aplicación de estas estrategias, como la mediación, la resolución de conflictos

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

y el aprendizaje cooperativo, es esencial para fortalecer la capacidad de los estudiantes para manejar diferencias de forma constructiva.

Tabla 5

Transformación Social: como objetivo integral

Objetivo	Descripción y Teoría Asociada
Meta Central	Contribuir a la transformación de los espacios educativos en pilares sólidos para una auténtica educación para la paz.
Paz Positiva	El esfuerzo se alinea con la concepción de Paz Positiva (Galtung, 2003).
Alcance de la Paz	Implica la transformación de las estructuras sociales y políticas que perpetúan la desigualdad y la violencia, buscando la justicia social y la equidad.
Rol de la Escuela	Las instituciones educativas son vistas como escenarios para la transformación social, entendiendo que la calidad educativa es una herramienta para el cambio político y cultural del país.

Fuente: Elaborado por el autor

De igual manera, la tabla 5, de manera similar, se enfoca en catalizar la transformación y en convertir los entornos educativos en elementos fundamentales para el desarrollo de una verdadera educación orientada hacia la paz. Esto se debe a que se considera que la calidad educativa actúa como un instrumento esencial para la transformación social, impactando de manera significativa las dimensiones política y cultural de la nación. Esta perspectiva se encuentra íntimamente ligada al concepto de Paz Positiva, propuesto por Galtung en 2003, cuyo objetivo primordial es impulsar la transformación profunda de las estructuras sociales y políticas que perpetúan la desigualdad y la violencia en sus diversas manifestaciones. En este sentido, la Paz Positiva aboga por el fomento de la justicia social y la equidad como pilares esenciales para la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Durante el proceso de investigación y análisis, se identificaron y revelaron diversas teorías relevantes asociadas a la promoción de una cultura de paz. Entre estas teorías, destaca la Paz Positiva de Galtung, que subraya la necesidad imperante de transformar las estructuras sociales y políticas que son responsables de mantener la desigualdad y la violencia en la sociedad. Asimismo, se identificó la teoría de la Justicia Restaurativa, desarrollada por Zehr, la cual se centra en la reparación del daño causado y en la restauración de las relaciones interpersonales que se han visto afectadas por conflictos y actos de violencia.

Estas teorías resultan cruciales para comprender en profundidad las diferentes estrategias y enfoques que buscan fomentar la convivencia armónica entre los individuos y la resolución pacífica de los conflictos que puedan surgir. En este sentido, se busca trascender la mera ausencia de violencia, avanzando hacia la promoción activa de la justicia social, la equidad y la

transformación de aquellos sistemas que contribuyen a mantener las desigualdades existentes en la sociedad. A continuación, se presentan:

Tabla 6

Paz Positiva

Concepto Clave	Sinergia de la Teoría
Autor	Johan Galtung (1964).
Definición	Perspectiva más comprehensiva que contrasta con la paz negativa (inexistencia de conflicto directo).
Postulado Central	Implica el establecimiento de condiciones que impulsen la justicia social, la equidad y la colaboración entre individuos y colectivos.
Objetivo	Aspirar a la transformación de las estructuras sociales y políticas que sostienen la desigualdad y la violencia.
Factores Esenciales	Bienestar económico, educación de calidad, respeto a los derechos humanos y participación social activa.

Fuente: Elaborado por el autor

La tabla 6, no ofrece el enfoque la paz positiva, la justicia restaurativa y la educación para la paz, el objetivo es edificar sociedades más inclusivas y colaborativas, donde se garanticen los derechos humanos y la dignidad de cada individuo. La aplicación de estas teorías no se limita a la resolución de conflictos a nivel internacional; también son cruciales en los entornos educativos y comunitarios, donde el cultivo de valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo se erige como un pilar para la construcción de un futuro más pacífico y equitativo (UNESCO, 2018; Cohen, 2016).Final del formulario

El concepto de paz positiva fue introducido fundamentalmente por el sociólogo noruego Johan Galtung, en el editorial del primer número del Journal of Peace research (1964), donde formula en contraste con la paz negativa, que se define únicamente por la inexistencia de violencia o conflicto directo, la paz positiva promueve una perspectiva más comprehensiva que implica el establecimiento de condiciones que impulsen la justicia social, la equidad y la colaboración entre individuos y colectivos. De acuerdo con Galtung (1964), la paz positiva no solo representa la resolución de conflictos, sino que también aspira a la transformación de las estructuras sociales y políticas que sostienen la desigualdad y la violencia. Esta noción enfatiza la relevancia de factores como el bienestar económico, la educación de calidad, el respeto a los derechos humanos y la participación social activa como elementos esenciales para alcanzar una paz sostenible a largo plazo.

Desde su concepción, la teoría de la paz positiva ha ejercido una influencia significativa en los estudios sobre paz y conflicto, particularmente en los campos de la educación para la paz, el desarrollo social y la resolución de conflictos. La propuesta inicial de Galtung ha sido desarrollada y ampliada por otros académicos y organizaciones internacionales, tal como la UNESCO, que ha

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

integrado los principios de la paz positiva en sus programas educativos y de desarrollo durante varias décadas. Explica, Galtung (2014) que:

una sociedad configurada del modo que la gente no pueda hacer nada por la paz, excepto como participantes –actores, víctimas o ambos– en la guerra, es una mala sociedad. Sin embargo, hay muchas otras cosas buenas que se pueden decir al respecto. Tener no solo «algo que decir» sino también «algo que hacer» en relación con la paz, debería ser un derecho humano (p.11).

En el contexto educativo, esta teoría cobra especial relevancia, ya que las instituciones escolares tienen el potencial de actuar como catalizadores del cambio al implementar prácticas que cultiven la empatía, la mediación y el aprendizaje cooperativo. De esta manera, las escuelas no solo previenen conflictos, sino que también se convierten en entornos propicios para el desarrollo de una paz duradera y transformadora.

Tabla 7
Paz en la Educación

Concepto Clave	Sinergia de la Teoría
Fuente Principal	UNESCO (2018).
Definición	Conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y promueven la convivencia armónica.
Rol de la Educación	Se considera un pilar fundamental para la construcción de una cultura de paz.
Prácticas Pedagógicas	Incorporar la enseñanza de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la empatía, el respeto por la diversidad y el diálogo intercultural.
Objetivo	Prevenir la violencia en las aulas y formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el desarrollo sostenible.

Fuente: Elaborado por el autor

Podemos observar en la tabla 7, como la educación de acuerdo a la UNESCO es un pilar fundamental para la construcción de una cultura de paz, la teoría de la paz en la Educación es entendida como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y promueven la convivencia armónica. Este enfoque considera que las instituciones educativas deben ir más allá de la transmisión de conocimientos académicos, incorporando en sus prácticas pedagógicas la enseñanza de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la empatía, el respeto por la diversidad y el diálogo intercultural.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) afirma que la paz en la educación busca prevenir la violencia en las

aulas, formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el desarrollo sostenible. De este modo, la educación se transforma en un medio poderoso para abordar las desigualdades y fomentar sociedades inclusivas, equitativas y pacíficas.

Tabla 8

Justicia Restaurativa

Concepto Clave	Sinergia de la Teoría
Proponente	Zehr (2002).
Enfoque	Representa un cambio de paradigma frente al castigo tradicional.
Prioridades	Prioriza la reparación del daño causado, la reconciliación entre las partes y la restauración de las relaciones afectadas.
Foco	Se enfoca en las necesidades de las víctimas, los ofensores y la comunidad.
Aplicación Escolar	Es una herramienta eficaz para la gestión de conflictos escolares, promoviendo el diálogo, la empatía, y el fortalecimiento de valores como el respeto mutuo y la responsabilidad individual.

Fuente: Elaborado por el autor

En la tabla 8, se visualiza La Teoría de la Justicia Restaurativa representa un cambio de paradigma frente al enfoque tradicional de los conflictos y las ofensas. En lugar de centrarse primordialmente en el castigo, este modelo prioriza la reparación del daño causado, la reconciliación entre las partes y la restauración de las relaciones afectadas. Según Zehr (2002), la justicia restaurativa se enfoca en las necesidades de las víctimas, los ofensores y la comunidad en general. Su objetivo es que los involucrados participen activamente en la identificación de los daños, asuman su responsabilidad y trabajen conjuntamente para encontrar soluciones que promuevan la reparación y la reintegración social del ofensor.

En el contexto escolar, esta teoría se ha adaptado como una herramienta eficaz para la gestión de conflictos entre estudiantes. Fomenta el diálogo abierto, el desarrollo de la empatía y la resolución constructiva de problemas. De acuerdo con este enfoque, no solo se abordan las consecuencias inmediatas de los conflictos, sino que también se actúa de manera preventiva al fortalecer valores fundamentales como el respeto mutuo, la responsabilidad individual y la cooperación dentro de la comunidad educativa. De esta manera, la justicia restaurativa se convierte en un instrumento valioso para transformar las dinámicas relacionales en el entorno escolar, promoviendo una convivencia armónica basada en la equidad y el entendimiento mutuo entre todos sus miembros.

Las teorías asociadas a la paz constructiva, la justicia restaurativa y la paz en la educación ofrecen perspectivas complementarias cruciales para abordar los retos de la convivencia escolar. La paz constructiva proporciona un marco transformador para edificar relaciones justas e inclusivas, inspirando herramientas pedagógicas que fomentan el respeto, el diálogo y la equidad,

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

internalizando estos valores como principios éticos. La justicia restaurativa complementa esto al ofrecer herramientas prácticas para la resolución de conflictos centradas en la reparación del daño y la restauración de relaciones, promoviendo la reflexión, la asunción de responsabilidades y la participación en procesos de reconciliación, fortaleciendo así valores de convivencia y el rol activo de los estudiantes en la construcción de un entorno pacífico.

De esta manera, la teoría de la paz en la educación subraya la importancia de integrar habilidades de resolución pacífica y valores inclusivos en los currículos, ofreciendo un enfoque preventivo y formativo para consolidar una cultura de paz. De allí pues, en Colombia, el Ministerio de Educación incorporó la cátedra de paz en los planes de estudio en 2015 para fortalecer la cultura de paz a través del diálogo y el debate, en línea con la visión de Freire (1986) sobre la educación como un proceso humano inmerso en la sociedad. Se busca desarrollar una paz cultural que reduzca la violencia y la indiferencia mediante la reflexión, la búsqueda de la verdad, la empatía, la no agresión y la creatividad.

La desigualdad social y los conflictos han marcado la historia de Colombia durante más de seis décadas, exacerbados en los últimos años por el narcotráfico y los grupos armados, instaurando la violencia en la sociedad. Esta situación exige que las instituciones educativas aborden la cultura de paz para generar conciencia a través de la reflexión, la comunicación y el diálogo, buscando el equilibrio entre los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones

Para dar cumplimiento con el propósito del artículo la recreación como una estrategia para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas colombianas. Las conclusiones se orientaron por las categorías analíticas, con el fin de convertir los espacios educativos en pilares sólidos para una auténtica educación para la paz.

- La recreación se postula y se confirma como una estrategia clave y mecanismo idóneo para el desarrollo de la cultura para la paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia dentro del ámbito educativo, contribuyendo a la transformación de estos espacios en pilares de la educación para la paz. Se redefine la recreación, elevándola de un mero pasatiempo a una estrategia pedagógica meticulosamente planificada y deliberadamente implementada. Los hallazgos principales respaldan esta base teórica, demostrando que la recreación, a través de sus actividades, fomenta la cultura de paz y reduce los conflictos en el aula, funcionando como una herramienta de desarrollo personal y social.
- La recreación facilita la aplicación de la Pedagogía Emancipadora (Freire), siendo crucial para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que les permite cuestionar la violencia

estructural y promover una convivencia armónica. Esto forma ciudadanos con derechos y responsabilidades capaces de influir en su entorno a través del diálogo.

- La Recreación como estrategia central para la transformación social, establece como una estrategia clave y mecanismo idóneo para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia dentro de las instituciones educativas colombianas. Este enfoque trasciende la mera concepción de ocio, redefiniéndose como una estrategia pedagógica meticulosamente planificada y deliberadamente implementada. De ahí, la recreación, al ser un laboratorio social protegido y controlado, permite a los estudiantes vivenciar y modificar sus patrones de comportamiento.

- Las teorías asociadas a cultura para la paz, se alinea en la capacidad transformadora de la recreación como la Paz Positiva de Galtung, que aspira a la transformación de las estructuras sociales y políticas que sostienen la desigualdad y la violencia, promoviendo la justicia social y la equidad. También se apoya en la Justicia Restaurativa de Zehr, que prioriza la reparación del daño y la restauración de las relaciones afectadas, siendo una herramienta eficaz para la gestión de conflictos escolares que fomenta el diálogo y la empatía.

- La Paz en la Educación implica que las instituciones educativas, más allá de la mera transmisión de conocimientos, integren habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la empatía, el respeto por la diversidad y el diálogo intercultural. Esta perspectiva, basada en la visión de la UNESCO (2018), considera la educación como un pilar para construir una cultura de paz, transformando las escuelas en espacios que previenen conflictos y fomentan una paz duradera.

Referencias

- Anabalón, Y., Toro, M., San Martín, N., Cornejo, C., & Román, E. (2024). Coexistencia escolar: Percepciones de los profesionales de la educación pertenecientes a la región de Ñuble. *Environment and Social Psychology*, 9(4). https://www.researchgate.net/publication/378003536_School_coexistence_Perceptions_of_education_professionals_belonging_to_the_Nuble_region
- Bernate, Fonseca, Urrea & Amaya. (2019) La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia. *EmásF: Revista digital de educación física*, ISSN 1989-8304, N°. 61, pp.33-47.
- Cabrera, K. y Banda, J. (2019). La Recreación como estrategia activa para mejorar la convivencia escolar. [Trabajo de grado en Educación Básica]. Universidad de la Costa CUC https://www.academia.edu/116058662/La_recreaci%C3%B3n_como_estrategia_activa_para_mejorar_la_convivencia_escolar
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, pp. 60-81 Universidad de Granada Granada, España.

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

Colmenares, J. (2017). *la recreación en la comunidad universitaria bajo un enfoque socio productivo* [Tesis de Maestría] Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay

Decreto 1038 (2015) Reglamento de la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Aurora.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Gajardo, m. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=207175>

Galtung, J. (1964). 'An Editorial', Journal of Peace Research, 1 (1): 1-4.

Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de paz y conflictos*, 7, 9–18. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1565>

Guerrero, G. (2010). *Programa de Recreación Comunitaria dirigido a la población del Barrio 19 de abril. Venezuela*. [Trabajo de Grado para optar al grado de Doctor] Universidad Manuel Fajardo. La Habana.

Groebe, J. (1999) *La violencia en los medios. Estudio global de la UNESCO*. Boletín 49 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Biblioteca Digital. Santiago, Chile, UNESCO p. 80 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa

Labrador, C. (2013). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (3), 45–68. <https://doi.org/10.18172/con.463>

Ley 1620 (2013). Creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?noredirect=1#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia%20Escolar>

Ley 1732 (2014) Formación Pública. Gestor informativo. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Meneses Oquendo, A, Ruiz Restrepo, A, Rodas Rodríguez, L, Restrepo Giraldo, G, Quiroz Herrera, J, Uribe Hincapié, A, Giraldo Hincapié, D, Ortega Moná, E, Aguirre Restrepo, S, *Revista Actividad Física y Ciencias Año 2026, vol. 18, N°1. Primer semestre enero - julio*

-
- Cordoba Gaviria, N y Marín Castaño, J. (2025). Reconstrucción del tejido social a partir de la actividad física, la recreación y el deporte. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/16388>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 <https://www.mineduacion.gov.co/porta/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Moreno, J., & Machado, E. (2023). Recreación: un medio para el fortalecimiento de los valores de convivencia. *ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS / PHYSICAL ACTIVITY AND SCIENCE*, 15(3), 55–76. <https://doi.org/10.56219/afc.v15i3.2292>
- Muñoz, D., y Jiménez, P. (2020). Pedagogía de la paz: Fundamentos teóricos y prácticos en el contexto educativo. Editorial Universitaria Iberoamericana.
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado, *Revista iberoamericana de educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/637>
- Pazmiño, R., y Morales, A. (2021). *Convivencia escolar y cultura de paz: Retos y oportunidades en la educación secundaria*. *Educare Journal*, 42(3), 89-103.
- Tomado de: Plan Nacional de Desarrollo https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- UNESCO (2018). Educación para la paz: *Una guía para la educación en derechos humanos y cultura de paz*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-para-la-paz>
- Rampolla del Tindaro, G. (2023). En la Organización de las Naciones Unidas Venezuela. *Pensemos la cultura de paz en Venezuela*. <https://venezuela.un.org/sites/default/files/2023-09/Pensemos%20la%20Cultura%20de%20Paz%20PNUD%20%28PDF%20interactivo%29%20junio23%20%281%29.pdf>
- Rivera, W. (2025). La Mediación Pedagógica en el contexto educativo. *dialéctica*, 2(25). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i25.3999>
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. <https://goo.su/FxFWUP>
- Vásquez, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Revista Educación y Educadores*. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Zehr, H. (2002). *El Pequeño Libro de la Justicia Restaurativa*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf.

EL autor

Lic. MSc. Jorge Alberto, Aroca Calvo

La recreación como medio para el desarrollo de la cultura de paz y el fortalecimiento de los valores de convivencia

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, egresado de la Universidad Santo Tomás (Colombia), Magíster en Ciencias de la Educación. Mención: Gerencia educativa, egresado de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente de Básica Secundaria en la Institución Educativa “Francisco Molina Sánchez” de Valledupar Cesar Colombia.



Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 N°1 (204) año 2026, pp. 190-205
ISSN (digital) 2244-7318
Primer semestre enero / julio

ÉRASE UNA VEZ EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL STORYTELLING PARA PRIMARIA

ÉRASE UNA VEZ EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL STORYTELLING PARA PRIMARIA

Lic. Dr. Sergio, Moneo Benítez

sergiomoneo@ub.edu

<http://orcid.org/0000-0002-6934-0578>

Lic. Dr. Marcelo, Braz Vieira

marcelobraz@ub.edu

<http://orcid.org/0000-0002-9708-7143>

Profa. Dra. Marcela Beatriz, Hernández Lechuga

marcelahernandez@ub.edu

<http://orcid.org/0000-0002-4780-0756>

Recibido: 10-04-2025

Aceptado: 10-06-2025

Resumen

El propósito del artículo fue diseñar una propuesta didáctica basada en el uso del storytelling como recurso metodológico para desarrollar en el área de Educación Física del segundo curso de Educación Primaria, con alumnado de entre 7 y 8 años del municipio de Badalona, Barcelona España. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo la modalidad de Proyecto Factible, con diseño no experimental y nivel descriptivo. Los actores fueron veinticinco (25) estudiantes del contexto señalado anteriormente. La recolección de la información se realizó mediante observación directa asistemática, complementada con revisión documental. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar metodologías activas que conecten con los intereses infantiles y promuevan aprendizajes significativos. Por ello, la propuesta basada en el “storytelling” constituye una herramienta eficaz para enriquecer la práctica docente en Educación Física, favoreciendo el desarrollo motriz, emocional y social del alumnado.

Palabras clave: educación física, storytelling, educación primaria, propuesta didáctica.

Abstract

The purpose of this article was to design a didactic proposal based on the use of storytelling as a methodological resource for the Physical Education area in the second year of Primary Education, with students aged 7 to 8 from the municipality of Badalona, Barcelona, Spain. The research was framed within the qualitative paradigm, under the modality of a Feasible Project, with a non-experimental and descriptive design. The participants were twenty-five (25) students from the aforementioned context. Data collection was carried out through unstructured direct observation, complemented by documentary review. The findings highlight the need to incorporate active methodologies that connect with children's interests and foster meaningful learning. Therefore, the proposal based on storytelling constitutes an effective tool to enrich teaching practice in Physical Education, promoting motor, emotional, and social development in students.

Keywords: physical education; storytelling; primary education; didactic proposal.

Introducción

En el contexto educativo actual, la Educación Física enfrenta el reto de trascender su enfoque tradicional, centrado exclusivamente en el desarrollo motor, para convertirse en una disciplina que contribuya al desarrollo integral del alumnado. A pesar de los avances en metodologías activas, persiste la tendencia a reproducir prácticas repetitivas y descontextualizadas que limitan la implicación emocional, la creatividad y la participación significativa del estudiantado en las sesiones. Esta situación se intensifica en los primeros ciclos de Educación Primaria, donde el potencial simbólico, expresivo y lúdico del movimiento suele quedar relegado frente a enfoques más técnicos o normativos.

El diagnóstico preliminar que se llevó a cabo en el contexto de esta investigación, basado en la observación asistemática de las prácticas, en el cual se reveló la existencia de tres problemáticas centrales que limitan el pleno desarrollo y la calidad de las actividades. Estos elementos problemáticos no solo representan deficiencias metodológicas en el área de Educación Física, sino que también señalan áreas cruciales para mejorar y alinear las prácticas con objetivos pedagógicos más amplios:

- Predominio de actividades centradas en la ejecución técnica, con escasa atención a la dimensión expresiva y emocional.
- Ausencia de propuestas que integren el enfoque competencial del currículo mediante metodologías activas.
- Uso del juego sin estructura narrativa, lo que reduce su potencial para generar experiencias significativas.

En ese sentido, diversos estudios han señalado la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que conecten con los intereses infantiles, favorezcan la imaginación y promuevan valores como la cooperación, la empatía y el respeto (Guanotuña et al., 2023; Salazar & Rivera,

2023). En este sentido “el storytelling”, entendido como el arte de contar historias con fines educativos, se presenta como una metodología innovadora que permite articular contenidos curriculares con elementos narrativos, simbólicos y emocionales, generando experiencias de aprendizaje más significativas y motivadoras.

La ausencia de propuestas didácticas estructuradas que integren el storytelling en el área de Educación Física evidencia una brecha en la práctica docente, especialmente en el primer ciclo de Primaria, donde la fantasía y el juego narrativo son esenciales para el desarrollo infantil. Esta carencia constituye el problema que motiva el presente trabajo: ¿cómo diseñar una propuesta didáctica que, mediante el uso del storytelling, favorezca el desarrollo motor, emocional y social del alumnado en Educación Física?

Desde esta perspectiva, el objetivo del artículo es presentar una propuesta didáctica proyectiva basada en el storytelling, orientada al segundo curso de Educación Primaria, que permita enriquecer la práctica docente mediante una secuencia narrativa de ocho sesiones. La propuesta se fundamenta en aportes teóricos actuales y se estructura conforme a los criterios metodológicos, con el fin de ofrecer una alternativa creativa, inclusiva y significativa para el desarrollo de la Educación Física escolar.

Referentes Teóricos

Este apartado tiene como propósito fundamentar la propuesta didáctica en aportes conceptuales y estudios previos que evidencian la pertinencia del storytelling en el ámbito educativo y, específicamente, en la Educación Física. Se presentan las principales contribuciones teóricas que sustentan la integración de narrativas en las prácticas pedagógicas, así como su relación con el desarrollo integral del alumnado.

El Storytelling como estrategia didáctica

El storytelling, entendido como el arte de contar historias con fines educativos, ha adquirido relevancia en los últimos años como una metodología activa que favorece la motivación, la comprensión de contenidos y el desarrollo de competencias socioemocionales (Guanotuña et al., 2023). Esta estrategia permite transformar los contenidos educativos en narrativas que facilitan la retención de información y la participación activa del alumnado, generando experiencias de aprendizaje más significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, el storytelling se fundamenta en la capacidad humana para aprender a través de relatos, lo que implica una conexión emocional con el contenido y una mayor disposición para la acción (Herrera & Gonzales, 2023). Su aplicación en el ámbito escolar puede adoptar diversas formas: narrativas orales, dramatizadas, digitales o interactivas, todas ellas con el potencial de convertir la sesión en una experiencia inmersiva.

En el contexto de la Educación Física, el storytelling se ha vinculado con propuestas de expresión corporal, gamificación y actividad física adaptada, evidenciando su capacidad para enriquecer las prácticas pedagógicas y fomentar valores como la cooperación, el respeto y la inclusión (García, 2023; Devís, 2017). Además, permite visibilizar las experiencias del alumnado y construir aprendizajes desde la subjetividad, reforzando el valor de las historias como recurso educativo.

La Educación Física en el primer ciclo de Primaria

La Educación Física en el primer ciclo de Educación Primaria se caracteriza por su enfoque globalizador, lúdico y expresivo, donde el movimiento simbólico y la fantasía ocupan un lugar central en el desarrollo infantil. En esta etapa, el alumnado muestra una alta receptividad hacia propuestas que integran el juego, la imaginación y la exploración corporal, lo que convierte al storytelling en una herramienta especialmente pertinente.

El currículo vigente, establecido por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), promueve el desarrollo de competencias motrices, sociales y emocionales, así como la adquisición de hábitos saludables y valores de convivencia. Sin embargo, en la práctica docente, estas intenciones suelen diluirse en actividades repetitivas o descontextualizadas que no logran captar el interés del alumnado ni generar aprendizajes significativos (Galar, 2021). Esta situación evidencia la necesidad de metodologías que favorezcan la implicación activa y la construcción de sentido en las actividades físicas.

Diversos estudios han señalado que la incorporación de estrategias narrativas en Educación Física contribuye a la motivación y al compromiso del alumnado, al tiempo que facilita la integración de contenidos curriculares en experiencias lúdicas y cooperativas (Merino, 2025). De este modo, el storytelling se presenta como una alternativa metodológica que responde a las demandas actuales de la enseñanza en esta área.

Contribuciones del storytelling al desarrollo integral

El uso del storytelling en Educación Física aporta beneficios en múltiples dimensiones del aprendizaje. En primer lugar, favorece el desarrollo de competencias clave como la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la alfabetización emocional (Salazar y Rivera, 2023). En segundo lugar, facilita la inclusión del alumnado al ofrecer diversas formas de participación y expresión, independientemente de sus habilidades motrices.

La narrativa compartida genera un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro, donde el alumnado puede explorar sus capacidades, asumir roles simbólicos y construir vínculos con sus compañeros. Esta dimensión afectiva del aprendizaje es especialmente relevante en edades tempranas, donde el juego y la fantasía son motores fundamentales del desarrollo (Herrera y Gonzales, 2023).

Finalmente, el storytelling contribuye a la formación integral del alumnado al integrar aspectos motrices, cognitivos y socioemocionales en una misma experiencia educativa. Esta característica lo convierte en una estrategia pedagógica alineada con los principios de las metodologías activas y el enfoque competencial del currículo vigente.

Metodología

La metodología describe el enfoque adoptado para el diseño de la propuesta, detallando el paradigma, la modalidad, el tipo de investigación y las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de la información. Este apartado busca garantizar la coherencia entre el problema identificado, los objetivos planteados y las decisiones metodológicas que sustentan la propuesta.

Paradigma de investigación

La presente propuesta se enmarca en el paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque proyectivo, ya que se orienta al diseño de una intervención didáctica fundamentada teóricamente, sin haber sido aplicada empíricamente. Este paradigma permite explorar posibilidades pedagógicas mediante la construcción de propuestas contextualizadas con potencial de implementación en entornos reales. En este sentido, se adopta la modalidad de Proyecto Factible, que implica la elaboración de una solución viable para un problema identificado, precedida por una fase de diagnóstico que sustente la propuesta.

Diseño y tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde a un Proyecto Factible de carácter didáctico, centrado en la elaboración de una propuesta metodológica innovadora para el área de Educación Física en el segundo curso de Educación Primaria. El diseño es no experimental, de nivel descriptivo, sustentado en la revisión de literatura científica, el análisis curricular y la observación directa asistemática realizada en contextos escolares. Esta combinación permite fundamentar la propuesta en evidencias teóricas y prácticas.

Informantes

Para efectos de este trabajo, los informantes estuvieron conformados por veinticinco (25) estudiantes del primer ciclo de Educación Primaria, concretamente pertenecientes al segundo curso y, por lo tanto, en edades comprendidas entre los 7 y 8 años. En este punto, se debe aclarar que no se menciona el nombre del centro educativo por petición de la dirección. Si bien, la escuela se encuentra situada en el municipio de Badalona, en la ciudad de Barcelona, España. Esta delimitación responde a la necesidad de contextualizar la propuesta en un entorno real, aunque su aplicación aún no se ha llevado a cabo de manera empírica.

Técnica de Recolección de la Información

Se empleó la observación directa asistemática (Devís, 2017), caracterizada por la ausencia de categorías predefinidas, con el propósito de identificar necesidades y oportunidades en la práctica docente. Esta técnica permitió registrar aspectos relevantes de las sesiones de Educación Física en relación con la implicación del alumnado, la estructura de las actividades y la presencia de elementos narrativos. La observación se complementó con la revisión documental y el análisis curricular.

Técnicas de Análisis de la Información

Se aplicó un análisis cualitativo inductivo, orientado a la identificación de patrones en las observaciones y su interpretación en relación con los referentes teóricos. Este análisis permitió establecer las necesidades que justifican la propuesta didáctica.

Hallazgos del diagnóstico

Con el fin de sistematizar la información obtenida en la fase de diagnóstico, se presenta la tabla 1, la cual resume las observaciones realizadas en las sesiones de Educación Física y sus implicaciones pedagógicas:

Tabla 1

Observaciones realizadas en sesiones de Educación Física

Aspecto observado	Evidencia registrada	Implicación pedagógica
Actividades centradas en ejecución técnica	Predominio de ejercicios repetitivos sin contexto	Limita la creatividad y la motivación del alumnado
Escasa integración de competencias sociales	Pocas dinámicas cooperativas	Reduce el desarrollo socioemocional y la interacción grupal
Uso del juego sin estructura narrativa	Juegos aislados sin conexión simbólica	Disminuye la implicación emocional y el aprendizaje significativo

Fuente: Elaborado por los autores

Los hallazgos derivados de la observación asistemática revelaron tres problemáticas que limitan la calidad y el alcance pedagógico de las sesiones de Educación Física en el contexto estudiado:

1. Actividades centradas en la ejecución técnica:

- Se constató un predominio de ejercicios repetitivos sin contexto, lo que restringe la creatividad y la motivación del alumnado. Esta tendencia refleja una visión reduccionista de la Educación Física, centrada en la reproducción mecánica de habilidades, sin atender a la dimensión expresiva y emocional del movimiento. Estas prácticas reflejan la tendencia persistente a reproducir sesiones repetitivas y descontextualizadas.

Al respecto, Devís (2017) advierte que este enfoque descontextualizado limita el potencial educativo de la motricidad y dificulta la construcción de aprendizajes significativos, al no conectar con la experiencia personal del estudiante.

2. Escasa integración de competencias sociales:

- La baja presencia de dinámicas cooperativas en las sesiones observadas evidencia una falta de estrategias orientadas al desarrollo socioemocional.

En ese sentido, Guanotuña et al. (2023) señalan que las metodologías activas, al promover la interacción y la colaboración, son esenciales para la formación integral del alumnado. Esta carencia en la práctica tiene como consecuencia la reducción del desarrollo socioemocional y de la interacción grupal entre los estudiantes. La ausencia de esas experiencias limita las oportunidades para fomentar valores como la empatía, el respeto y la cooperación, pilares del enfoque competencial vigente.

3. Uso del juego sin estructura narrativa:

- Aunque el juego aparece como recurso habitual, se emplea de manera aislada, sin conexión simbólica ni propósito narrativo. Esta carencia disminuye la implicación emocional del alumnado y limita la posibilidad de generar experiencias inmersivas.

Autores como Salazar y Rivera (2023) sostienen, que la narrativa educativa potencia la motivación y la participación activa, al situar al estudiante en un contexto significativo que integra lo motriz con lo emocional y lo social.

Estas evidencias confirman la necesidad de incorporar metodologías que articulen las dimensiones motrices, cognitivas y socioemocionales en la práctica docente. El storytelling (el arte de contar historias con fines educativos) se presenta como una estrategia coherente para responder a estas carencias, al permitir integrar contenidos curriculares con elementos narrativos y cooperativos, favoreciendo la motivación, la creatividad y el aprendizaje significativo.

Propuesta Didáctica

“El viaje de los Guardianes del Movimiento”

Presentación

Esta propuesta didáctica se enmarca en el área de Educación Física del segundo curso de Educación Primaria, correspondiente al primer ciclo, y surge como respuesta a la necesidad de transformar las prácticas tradicionales que predominan en esta etapa. A pesar de los avances en

metodologías activas, las observaciones realizadas evidencian que las sesiones suelen centrarse en la ejecución técnica de habilidades motrices, dejando en segundo plano dimensiones esenciales como la expresión corporal, la creatividad y la cooperación. Esta situación limita la implicación emocional del alumnado y reduce las oportunidades para generar aprendizajes significativos.

En este contexto, se plantea una propuesta innovadora basada en el storytelling, entendido como el arte de contar historias con fines educativos. El storytelling permite integrar contenidos curriculares con elementos narrativos y simbólicos, creando experiencias inmersivas que conectan con los intereses infantiles y favorecen la motivación hacia la actividad física (Hernández & López, 2021; Dyson, 2022). A través de una narrativa global titulada “*El viaje de los Guardianes del Movimiento*”, la propuesta se estructura en ocho sesiones que conforman una historia coherente. Cada sesión representa un capítulo de la aventura y plantea retos motrices vinculados a la trama, lo que convierte al alumnado en protagonista activo de su proceso de aprendizaje.

La incorporación de esta metodología responde a la necesidad de ofrecer alternativas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral del alumnado. El storytelling no solo potencia la dimensión motriz, sino que también estimula la imaginación, la comunicación y la cooperación, aspectos fundamentales en la Educación Primaria (Johnson y Johnson, 2019). Además, se alinea con el enfoque competencial del currículo vigente (LOMLOE), que exige integrar aprendizajes significativos y fomentar valores como la empatía, el respeto y el trabajo en equipo. Desde la experiencia docente de los autores en la formación inicial del profesorado, se ha identificado una demanda creciente de recursos metodológicos que permitan diseñar propuestas motivadoras e inclusivas. Esta propuesta pretende dar respuesta a esa necesidad, ofreciendo una herramienta práctica para enriquecer la Educación Física escolar mediante una metodología creativa y flexible. En conjunto, la propuesta constituye una alternativa sólida para transformar la práctica docente, situando al alumnado en el centro del aprendizaje y promoviendo experiencias que trascienden la mera ejecución técnica.

Justificación

El diseño de esta propuesta se justifica por su potencial para superar las limitaciones detectadas en las prácticas habituales de Educación Física en el primer ciclo de Primaria. Las observaciones realizadas evidenciaron la ausencia de estrategias que integren dimensiones motrices, cognitivas y socioemocionales, lo que reduce la calidad pedagógica de las sesiones y limita la implicación activa del alumnado. Frente a este escenario, el storytelling se presenta como una estrategia innovadora que articula movimiento, narrativa y emoción, generando experiencias que favorecen la motivación y la construcción de aprendizajes significativos (Guanotuña et al., 2023).

Diversos estudios respaldan esta orientación metodológica. Guanotuña et al. (2023) destacan que el uso de narrativas en el aula potencia la creatividad y la participación activa, mientras que Salazar y Rivera (2023) señalan que el storytelling facilita la conexión emocional

con los contenidos y promueve la implicación del alumnado. En el ámbito de la Educación Física, Dyson (2022) y Devís (2017) subrayan la importancia de incorporar enfoques que trasciendan la repetición técnica, integrando componentes expresivos y sociales que contribuyan al desarrollo integral del alumnado. Además, investigaciones recientes evidencian que la combinación de narrativas y movimiento mejora tanto las habilidades motrices como las competencias comunicativas (Cunningham et al., 2025).

Más allá del aprendizaje motor, esta propuesta fomenta competencias transversales como la comunicación, la empatía y la cooperación, aspectos esenciales en la Educación Primaria y coherentes con el enfoque competencial de la LOMLOE. El storytelling facilita este propósito al situar al alumnado en contextos simbólicos que requieren resolver problemas, asumir roles y trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes, contribuyendo así a la formación de ciudadanos críticos y colaborativos (Johnson & Johnson, 2019).

En síntesis, esta propuesta ofrece una alternativa metodológica que integra lo motriz con lo cognitivo y lo socioemocional, fortaleciendo el vínculo entre docente y alumnado y fomentando valores que trascienden la práctica física. Su diseño proyectivo abre la puerta a futuras investigaciones orientadas a validar su impacto en contextos reales y a explorar su adaptación a diferentes niveles educativos y entornos culturales.

Objetivos

General

Diseñar una propuesta didáctica basada en el storytelling que favorezca el desarrollo motriz, emocional y social del alumnado de segundo curso de Educación Primaria.

Específicos

- Desarrollar la expresión corporal y la comunicación no verbal mediante situaciones narrativas.
- Fomentar la creatividad y la imaginación a través del elemento simbólico.
- Promover la cooperación, el respeto y la empatía en dinámicas grupales.
- Integrar contenidos curriculares de Educación Física en una estructura narrativa que favorezca el aprendizaje significativo.

Secuencia narrativa

La propuesta se estructura en ocho sesiones, cada una representando un capítulo de la historia “El viaje de los Guardianes del Movimiento”. La estructura general de las sesiones es:

- Inicio (10 min): Presentación del capítulo narrativo.
- Desarrollo (30 min): Actividades físicas vinculadas a la narrativa.
- Cierre (5 min): Reflexión grupal y expresión simbólica.

Cada sesión incorpora retos motrices y dinámicas cooperativas que se integran en la narrativa para favorecer la implicación emocional y el aprendizaje significativo. La secuencia narrativa con los elementos clave de cada sesión se presenta a continuación, mediante la tabla 2.

Tabla 2
Secuencia narrativa

Historia base: “El viaje de los Guardianes del Movimiento”				
La historia se sitúa en un mundo fantástico donde los alumnos se convierten en Guardianes del Movimiento, encargados de superar retos físicos para restaurar el equilibrio de su mundo. Cada sesión representa un capítulo de esta aventura, con un enfoque narrativo que guía las actividades motrices.				
Sesión	Título	Contenido motor	Elemento narrativo	Objetivo específico
1	<i>El despertar del bosque encantado</i>	Actividades de desplazamiento libre, reconocimiento y exploración del espacio, y dinámicas de presentación grupal	Los Guardianes despiertan en un bosque mágico que ha perdido su energía. Deben explorar el terreno para encontrar pistas	Activar la motivación, el vínculo grupal y promover la conciencia espacial
2	<i>El puente de los equilibrios</i>	Circuitos de equilibrio con bancos suecos, colchonetas, cuerda, etc.	Superación de obstáculos para cruzar “puentes mágicos”. Para avanzar, deben cruzar puentes suspendidos entre árboles encantados.	Mejorar el equilibrio estático y dinámico, y el control postural
3	<i>La cueva de los ecos</i>	Actividades de mímica, dramatización, expresión corporal de emociones	En una cueva oscura, los Guardianes deben comunicarse sin palabras	Desarrollar la creatividad, la empatía y la comunicación no verbal
4	<i>El río de la cooperación</i>	Retos grupales, dinámicas de resolución de problemas sin tocar el suelo	Un río mágico solo puede cruzarse si todos colaboran	Fomentar la cooperación y la comunicación
5	<i>El bosque de los reflejos</i>	Circuito de reacción, estaciones de espejo, estímulos visuales y auditivos	Los Guardianes deben encontrar objetos mágicos que reaccionan a sus movimientos	Potenciar la atención y la velocidad de reacción
6	<i>La danza de los elementos</i>	Coreografía grupal inspirada en los elementos naturales, expresión libre con música y telas	Cada Guardián representa un elemento natural (agua, fuego, tierra, aire)	Introducir el ritmo, la expresión artística y desarrollar el trabajo en grupo
7	<i>La mitad de cada ser</i>	Actividades de lateralidad, desplazamientos con un solo lado del cuerpo	Un hechizo ha dividido a los Guardianes: sólo pueden usar una parte de su cuerpo	Identificar la lateralidad, segmentos dominantes
8	<i>El regreso de los Guardianes</i>	Actividad que integra aprendizajes, reflexiones sobre el viaje y valores vividos	Los Guardianes han restaurado el equilibrio y celebran su viaje	Evaluar el proceso y reforzar aprendizajes

Fuente: Elaboración por los autores

Materiales Necesarios

En forma de lista, estos son aquellos materiales que se consideran necesarios para la correcta realización de la propuesta.

- Cuerdas, colchonetas, aros, bancos suecos, conos.
- Carteles o dibujos de los espacios recreados.
- Folios, telas y lápices de colores.
- Altavoz con música ambiental suave.
- Fichas narrativas para cada sesión (pueden incluir ilustraciones o mapas del mundo ficticio).

Evaluación

La evaluación se plantea desde un enfoque formativo y cualitativo, centrado en la observación directa y la autoevaluación del alumnado. Se prioriza la valoración del proceso sobre el resultado, considerando aspectos motrices, expresivos y cooperativos.

Criterios de evaluación:

- Participación en las dinámicas narrativas.
- Creatividad en la expresión corporal.
- Cooperación y respeto en el trabajo grupal.
- Comprensión y conexión con el hilo narrativo.

Instrumentos

- Rúbrica de observación del docente, para valorar implicación, creatividad y cooperación.
- Diario de aula, con anotaciones narrativas sobre la evolución del grupo.
- Autoevaluación del alumnado, mediante dibujos o frases que representen su experiencia en la historia.

Rúbrica de observación

Con el fin de orientar la evaluación del proceso, se presenta la tabla 3, que muestra la rúbrica diseñada para valorar la participación, la creatividad, la cooperación y la conexión con la narrativa (ver tabla 3).

Tabla 3

Rúbrica de observación

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Participación	Participa activamente en todas las actividades	Participa en la mayoría de las actividades	Participa de forma ocasional
Creatividad	Propone ideas originales y expresivas	Muestra algunas ideas creativas	Se limita a reproducir indicaciones
Cooperación	Colabora siempre con sus compañeros	Colabora en ocasiones	Presenta dificultades para cooperar
Conexión con la narrativa	Integra la historia en sus acciones	Reconoce la historia, pero no la integra	No muestra conexión con la narrativa

Fuente: Elaboración por los autores

Ejemplos de sesiones

Esta propuesta didáctica pretende ofrecer una alternativa metodológica creativa, inclusiva y significativa para el desarrollo de la Educación Física en Primaria, alineada con los principios de las metodologías activas y el enfoque competencial del currículo vigente.

A modo de ejemplo, las tablas 4 y 5 muestran, respectivamente, la secuencia de actividades de las sesiones 2 y 4. Diferenciando el enfoque de los contenidos, se observa que la sesión 2 tiene como eje central el equilibrio, mientras que la sesión 4 enfatiza la cooperación.

Tabla 4

Ficha de sesión 2: El puente de los equilibrios

Propuesta didáctica: “El viaje de los Guardianes del Movimiento” Sesión 2: “El puente de los equilibrios”				
Materiales necesarios: bancos suecos, cuerdas, colchonetas, cartel o dibujo del “río mágico”, música ambiental suave, folios y lápices de colores.				
Parte	Actividades	Duración	Organización	Dinámica
Inicial	1. Presentación de la historia con apoyo visual (mapa o dibujo del río mágico). 2. Juego de activación: “Pasos mágicos” (desplazarse por el espacio con diferentes formas: puntillas, talones, pasos largos, cortos).	10 min.	Grupo clase	Narración guiada + juego individual en movimiento libre.
Principal	1. Circuito de equilibrio: bancos suecos, cuerdas, colchonetas. Cruzar sin “caer al agua”. 2. Reto cooperativo: “Ayuda al Guardián” (un alumno con los ojos cerrados es guiado verbalmente por su grupo).	30 min.	Grupos de 4 / Parejas rotativas	Circuito físico + dinámicas cooperativas + juego de roles.

Tabla 4 (cont.)

Parte	Actividades	Duración	Organización	Dinámica
Principal	3. Juego “El guardián del puente”: un alumno propone formas creativas de cruzar.			
Final	1. Círculo de reflexión: ¿Cómo te sentiste cruzando el puente? 2. Dibujo rápido: “Mi momento favorito como Guardián”. 3. Ritual de cierre: todos cruzan el puente final juntos al ritmo de una música suave.	5 min.	Grupo clase	Reflexión guiada + expresión artística + cierre simbólico.

Fuente: Elaboración por los autores

Tabla 5*Ficha de sesión 4: El río de la cooperación*

Propuesta didáctica: “El viaje de los Guardianes del Movimiento” Sesión 4: “El río de la cooperación”				
Materiales necesarios: colchonetas, cuerdas, aros, cartel o dibujo del “río mágico”, música ambiental suave.				
Parte	Actividades	Duración	Organización	Dinámica
Inicial	1. Presentación de la historia: el río mágico y el reto de cruzarlo juntos. 2. Actividades para activación: “Pasos sincronizados” (caminar en parejas al ritmo de una música suave).	10 min.	Grupo clase / Parejas	Narración + juego de coordinación inicial.
Principal	1. Reto “Cruza el río sin tocar el suelo”: con colchonetas, cuerdas y aros, los grupos deben planificar cómo cruzar. 2. Juego “Barcas humanas”: grupos de 5 forman una “barca” y deben desplazarse juntos sin romper la formación. 3. “Mensajeros del río”: un alumno debe llevar un mensaje al otro lado guiado por su grupo sin hablar (solo gestos).	30 min.	Grupos de 4 / Individual guiado	Retos cooperativos + dinámicas de comunicación no verbal.
Final	1. Círculo de reflexión: ¿Qué fue lo más difícil de cooperar? 2. Juego de cierre: “El puente invisible” (todos cruzan juntos en fila, con los ojos cerrados, guiados por el docente).	5 min.	Grupo clase	Reflexión + cierre simbólico y emocional.

Fuente: Elaboración por los autores

Recomendaciones para el docente

En este orden de ideas, con el propósito de que el/la docente pueda desarrollar ambas sesiones con éxito (así como el resto de la propuesta didáctica), se considera necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Con el propósito de asegurar el éxito de la propuesta didáctica, se sugiere al docente considerar las siguientes orientaciones:
- Motivación inicial: Introducir la narrativa con entusiasmo y un lenguaje adaptado para captar el interés y la participación activa del grupo.
- Seguridad y supervisión: Monitorear constantemente la ejecución de las actividades físicas para garantizar la seguridad y prevenir riesgos en el entorno.
- Clima de convivencia: Fomentar el diálogo asertivo, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo durante la resolución de los retos planteados.
- Estimulación creativa: Valorar las respuestas innovadoras y las diversas soluciones que los estudiantes propongan ante las situaciones motrices.
- Reflexión crítica: Facilitar un cierre donde los alumnos expresen sus aprendizajes libremente, vinculando la experiencia con la conciencia sobre el consumo del agua.

Estas orientaciones buscan garantizar la correcta implementación de la propuesta y potenciar su impacto pedagógico.

Referencias

- Cunningham, A., Baikousi, V., Eyre, E., Duncan, M., Crotti, M., Martins, R., & Wood, C. (2025). *A movement and story-telling intervention improves language and fundamental movement skills and is feasible for delivery by teachers in the first year of school. Learning and Instruction*, 97, 102110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102110>
- Dávila, L. A., & Monago, E. (2024). Efectos del cuento motor en el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. *Revista Alpha & Omega*, 1(2), 61–70. <https://doi.org/10.24133/alphaomega.vol01.02.2024.art05>
- Devís-Devís, J. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimento*, 23(1), 13–24. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608002.pdf>
- Dyson, B. (2022). *Cooperative learning in physical education and physical activity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Galar Gimeno, J. L. (2021). Un estudio exploratorio de formación en storytelling y sus claves para su aplicación en la educación formal de adultos. *REIIT Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 1(1), 31–50. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115438

- García Gaibor, J. A. (2023). *La gamificación para la enseñanza de la Educación Física: Revisión sistemática* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/30200>
- Guanotuña, G. E., Polanco, E. P., Zapata, V. H., Londoño, K. A., Sosa, N. E., & Andino, A. A. (2023). El storytelling como estrategia didáctica innovadora para promover el aprendizaje significativo en la educación: exploración y aplicaciones. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 7726–7739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8352
- Hernández, J., & López, M. (2021). *Storytelling en educación: estrategias narrativas para el aprendizaje significativo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 45–62.
- Herrera-Occ, M. C., & Gonzales-Soto, V. A. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 39–49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Merino Luzón, D. M. (2025). Storytelling en estudiantes de educación básica. Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 648–666. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.229>
- Salazar-Vallejo, G., & Rivera-Rogel, D. (2023). Storytelling como estrategia educativa: el arte de contar historias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *IIIS Spring Conference Proceedings*, CICIC 2023, 131–136. <https://doi.org/10.54808/CICIC2023.01.131>

Los autores

Prof. Dr. Sergio, Moneo Benítez

Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Diplomado en Magisterio de Educación Física (Barcelona, España). Máster en Actividad Motriz y Educación. Magister en Actividad Motriz y Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona, España. Phd. Doctor en Actividad Física, Educación Física y Deporte, Universidad de Barcelona, España. Profesor lector en la Universidad de Barcelona, España.

Lic. Dr. Marcelo, Braz Vieira

Licenciado en Educación Física (Brasil). Licenciatura en Educación Física, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, Magister en Actividad Motriz y Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona, España. Phd. Doctor en Actividad Física, Educación Física y Deporte, Universidad de Barcelona, España. Profesor lector en la Universidad de Barcelona, España.

Profa. Dra. Marcela Beatriz, Hernández Lechuga

Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación. Chile. Magister en psicomotricidad y en Intervenciones sociales y educativas, Universidad de Barcelona, España. Phd. Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Diplomatura Internacional en Derechos Humanos y Políticas Públicas para la Infancia en América Latina y el Caribe, Instituto

Érase una vez en Educación Física: una propuesta didáctica basada en el storytelling para primaria

Internacional Henry Dunant, Santiago, Chile. Profesora lectora en la Universidad de Barcelona, España.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA “ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS”

Orientaciones para los Autores (as)

La Revista Actividad Física y Ciencias es una publicación electrónica arbitrada semestral (primera semana de enero y primera semana de julio), coordinada por el Centro de Investigación Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, ubicado en Maracay, Venezuela. La misma está dirigida y primordialmente a profesionales e investigadores, estudiantes y todos aquellos interesados en el área de la educación física, deporte, recreación, danza y en general al estudio del movimiento humano. Además, a la difusión de investigaciones originales e inéditas, culminadas o en proceso, documentos, reseñas bibliográficas y otras informaciones de relevancia teórica o metodológica para investigadores del área. También se publicarán traducciones de trabajos que, de acuerdo al Consejo Editorial, sean de importancia en el área de interés de esta revista, en cualquier caso, todos los documentos enviados deben ser inéditos. Se podrá solicitar o aceptar réplicas a trabajos que aparezcan en el mismo número o en números anteriores, además se contará con un apartado informativo para ponencias y eventos.

El comité editorial tomará en cuenta principalmente documentos en el área de educación física, deporte, salud, recreación y danza, considerando la convergencia de distintas disciplinas que estudian al ser humano como una integración bio–psico–social, como, por ejemplo: pedagogía, psicología, medicina, lingüística, sociología, antropología, biología, biomecánica, kinesiología, kinantropometría, historia, nuevas tecnologías, filosofía, estudios comparados, de género, etc.

El objetivo principal es el de contribuir con un espacio para el intercambio, discusión y divulgación de trabajos académicos que están enmarcados en el estudio de las áreas antes mencionadas. La temática de estudio del movimiento del ser humano es sumamente amplia y abarca muchos aspectos, a saber:

- Juegos tradicionales e indígenas.
- Estudios de carácter histórico-pedagógico y filosófico.
- Análisis de políticas, planes y proyectos educativos.

- Aspectos gerenciales: organización, mercadeo y financiamiento.
- Estudios sobre el currículo y la pedagogía.
- Análisis y propuestas de proyectos del deporte para todos.
- Deporte de alto rendimiento.
- Diseño y evaluación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tecnologías de la información y la educación.
- Medicina aplicada al deporte.

Los documentos serán enviados a la revista por el correo electrónico: actividadfisicayciencias64@gmail.com de acuerdo con las siguientes especificaciones:

Aspectos formales:

- Los artículos de investigación tendrán una extensión mínima de 15 y máximo de 30 cuartillas, a 1,15 espaciado entre líneas y párrafos.
- En el caso de las revisiones teóricas (ensayos) con un mínimo 15 y un máximo de 20 cuartillas para las reseñas de libros (de 5 a 10 cuartillas), el autor (res) edita el contenido según lo desee, siempre que la organización sea de naturaleza académica-científica y se proporcione coherencia, argumentación y apoyo.
- En cuanto, a las reseñas de libros debe tener una visión general de la obra, las ideas más importantes, los temas tratados y la importancia de uno u otro, además, debe ser crítica y contar el interés que puede generar la lectura.
- El formato será de hoja tamaño carta, en procesador de palabras Word u otro compatible con Windows 10 y versiones anteriores. En caso de usar Windows vista los autores se asegurarán de grabar los archivos en modo de compatibilidad.
- La fuente utilizada deberá ser Time New Roman, número 12, sin maquetación alguna, ni tabuladores.
- Los informes de investigación deberán seguir el esquema que se presenta a continuación:
 - Resumen.
 - Introducción.
 - Marco teórico o revisión bibliográfica.
 - Metodología o procedimientos.



- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones.
- Referencias.
- Las revisiones bibliográficas, disertaciones o productos teóricos se utilizará el siguiente esquema:
 - Resumen.
 - Introducción.
 - Desarrollo (Fundamentación teórica y/o revisión de la literatura)
 - Conclusiones
 - Referencias
 - Las tablas y figuras, irán en el lugar que ocupan en el texto.
- Las normas de redacción, presentación de tablas y figuras, uso de citas, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la American Psychological Association (APA), establecidas en el Publication Manual of the American Psychologicar Association (la más reciente publicació). También se podrá utilizar el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral de la UPEL (2022).
- Los documentos pueden ser en español, inglés, portugués, italiano y francés. Los trabajos deberán incluir un resumen en el idioma en que se escriben y otro en inglés, que no exceda de 250 palabras. El mismo debe ser a un espacio y debajo las palabras claves (3 – 4).
- En la primera página del artículo debe aparecer el título, tanto en el idioma original como en inglés, nombre del autor o autores, correo electrónico, identificador ORCID y resúmenes. La segunda página se inicia con el título del trabajo y los resúmenes. No se debe incluir nombre de el (los) autor (es).
- Al final del artículo, luego de las referencias y anexos, se incluirá un breve currículum vitae del autor o autores, cuya longitud no excederá las 150 palabras. Es importante señalar, La institución principal donde labora (n).
- En relación al número de investigadores coautores del artículo se recomienda no sea superior a cuatro; de ser mayor solo se referirán los cuatro primeros nombres de los autores. En relación las revisiones teóricas (ensayos) solo se consideran un solo autor.

- En un archivo complementario debe enviarse una declaración de originalidad y que el artículo no ha sido enviado a otro medio de publicación. Es de acotar, que el autor (es) es libre de republicarlo en cualquier medio o plataforma que sea de su consideración, siempre y cuando cite el artículo y señale el URL de la revista “Actividad Física y Ciencias”
- En relación con las ponencias y conferencias publicadas, éstas deberán estar acompañadas de la reseña del evento donde fue realizadas.
- El contenido de los artículos es de entera responsabilidad del (de los) autor (es).

El Consejo Editorial someterá los manuscritos a la consideración de árbitros, mediante el procedimiento de doble ciego. El veredicto será notificado a los autores por el Consejo Editorial. El (los) autor (es) de los trabajos publicados serán notificados a través de una carta. Los artículos aceptados que tengan observaciones, serán enviados al (los) autor (es), para que, una vez realizada la revisión definitiva, lo regresen al consejo editorial en un lapso no mayor de 30 días para su publicación. Los trabajos no aceptados serán devueltos al (los) autor (es) con las observaciones correspondientes y no podrán ser arbitrados nuevamente.

NÚMEROS MONOGRÁFICOS EXTRAORDINARIOS

Normativa para Números Monográficos Extraordinarios

1. La Revista electrónica arbitrada Actividad Física y Ciencias, además de sus números regulares de publicación semestral, publicará hasta dos números monográficos extraordinarios al año, sobre temas específicos de actualidad y relevancia significativa, vinculados con las Ciencias aplicadas a la Actividad Física y a otras áreas de la revista como Educación Física, Deporte, Recreación y Danza.
2. El Comité Editorial seleccionará el tema del monográfico y designará a un(a) Coordinador(a), cuyo perfil académico e investigativo corresponda al tópico escogido.
3. La convocatoria para publicar puede ser abierta, por estricta invitación del Consejo Editorial, o mixta.



4. Todos los trabajos recibidos serán sometidos al mismo proceso de evaluación de la Revista Actividad Física y Ciencias, es decir, arbitraje mediante el arbitraje por pares mediante el sistema "doble ciego".
5. Los artículos serán enviados al correo actividadfisicayciencias64@gmail.com

Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editorial.



Profa. Dra. Grisell Bolívar M.
Directora – Editora



La Revista Actividad Física y Ciencias es una publicación del Centro de Investigaciones en Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza EDUFISADRED, registrado en la Subdirección de Investigación y Postgrado del Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay. Por su periodicidad semestral, está destinada a difundir información actualizada sobre las áreas de educación física, deporte, recreación y danza. Su objetivo principal es generar un espacio para la investigación, intercambio, discusión y divulgación de trabajos académicos en las mencionados campos de estudio.



ISSN: 2244-7318



Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" - Maracay

