

Estrategias lúdico-motrices y su relación con el trabajo en equipo en estudiantes de Básica Superior

Playful-motor strategies and their relationship with teamwork in upper elementary students

Milton Wilfrido Arévalo Gualpa, Victoria Marilyn Salazar Piña, Edgar David Sánchez Encalada

Resumen

La Educación Física escolar constituye un entorno clave para el desarrollo motor, social y emocional durante la adolescencia. En este contexto, las estrategias lúdico-motrices pueden promover experiencias significativas de participación, disfrute, cooperación y vínculo interpersonal, dimensiones estrechamente asociadas con el trabajo en equipo. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo en estudiantes de Básica Superior de 12 a 16 años de la Unidad educativa Eugenio Espejo de la ciudad de Cuenca de la provincia del Azuay. Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo integrada por 196 estudiantes de octavo, noveno y décimo de Educación General Básica Superior. Para la recolección de datos se aplicaron una ficha sociodemográfica, el Cuestionario para el Estudio de una Educación Física con Significado (CEEFcS) y el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC). Los resultados evidenciaron niveles altos en las estrategias lúdico-motrices percibidas ($M = 3,60$; $DE = 0,81$; $\alpha = 0,971$) y en el trabajo en equipo ($M = 3,80$; $DE = 0,83$; $\alpha = 0,952$). En el CEEFcS, once dimensiones alcanzaron nivel alto y únicamente el estilo docente participativo mostró nivel medio ($M = 3,21$). En el CAC, todas las dimensiones se ubicaron en nivel alto, con destaque de la responsabilidad individual ($M = 4,04$). Además, se observaron correlaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones de ambos instrumentos ($p < 0,001$), siendo la asociación entre puntajes totales la más elevada ($r = 0,769$). Se concluye que evidencian relevancia pedagógica clara.

Palabras clave: estrategias lúdico-motrices; trabajo en equipo; Educación Física; Básica Superior; aprendizaje cooperativo.

Milton Wilfrido Arévalo Gualpa

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | milton.arevalo@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4723-6216>

Victoria Marilyn Salazar Piña

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | victoria.salazar@psg.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2156-8311>

Edgar David Sánchez Encalada

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | edgar.sanchez@ucacue.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-6624-5663>

Abstract

School Physical Education constitutes a key setting for motor, social, and emotional development during adolescence. In this context, play-based motor strategies can promote meaningful experiences of participation, enjoyment, cooperation, and interpersonal bonding, dimensions that are closely associated with teamwork. The aim of this study was to analyze the relationship between play-based motor strategies and teamwork among upper basic education students aged 12 to 16 at Eugenio Espejo Educational Unit in the city of Cuenca, Azuay Province. A quantitative, non-experimental, cross-sectional study with a descriptive-correlational scope was conducted. The sample consisted of 196 students from the eighth, ninth, and tenth grades of upper General Basic Education. For data collection, a sociodemographic form, the Questionnaire for the Study of Meaningful Physical Education (CEEFCs), and the Cooperative Learning Questionnaire (CAC) were administered. The results showed high levels in perceived play-based motor strategies ($M = 3.60$; $SD = 0.81$; $\alpha = 0.971$) and in teamwork ($M = 3.80$; $SD = 0.83$; $\alpha = 0.952$). In the CEEFCs, eleven dimensions reached a high level, and only the participatory teaching style showed a medium level ($M = 3.21$). In the CAC, all dimensions were at a high level, with individual responsibility standing out ($M = 4.04$). In addition, positive and significant correlations were observed between all dimensions of both instruments ($p < 0.001$), with the association between total scores being the highest ($r = 0.769$). It is concluded that they demonstrate clear pedagogical relevance.

Keywords: play-based motor strategies; teamwork; Physical Education; lower secondary education; cooperative learning.

Introducción

La Educación Física contemporánea ha dejado de concebirse únicamente como un espacio para el desarrollo de capacidades físicas aisladas y se reconoce cada vez más como un escenario pedagógico capaz de impulsar aprendizajes personales, sociales, emocionales y culturales. En la adolescencia, etapa en la que se consolidan la identidad, la pertenencia grupal y las formas de interacción con los pares, las clases de Educación Física adquieren un valor estratégico para promover competencias de convivencia, cooperación y participación activa.

La literatura reciente ha mostrado que los programas de actividad física y Educación Física bien diseñados pueden fortalecer habilidades socioemocionales, la autorregulación, la empatía y la colaboración entre estudiantes, especialmente cuando las tareas favorecen la interacción y el compromiso con metas compartidas (Jackson et al., 2024; Malinauskas & Malinauskiene, 2021; Opstoel et al., 2020). Desde esta perspectiva, el análisis de los componentes pedagógicos que potencian la colaboración en el aula resulta altamente pertinente en los niveles de Básica Superior.

Dentro de esos componentes, las estrategias lúdico-motrices ocupan un lugar central porque conectan el movimiento con el disfrute, el reto ajustado, la creatividad, la exploración y la construcción de vínculos sociales. Aunque el término puede adoptar matices diversos en la práctica docente, en este estudio se entiende como el conjunto de decisiones metodológicas que, a través de tareas motrices con carácter lúdico y significativo, promueven la implicación activa del alumnado, el sentido de competencia, la novedad, la interacción social y una vivencia positiva de la clase. Esta conceptualización dialoga estrechamente con el enfoque de Educación Física con Significado, que

plantea la necesidad de diseñar experiencias relevantes para los estudiantes, orientadas a que perciban el valor personal y social de lo que hacen en clase (Fernández-Río & Saiz-González, 2023; Saiz-González & Fernández-Río, 2025).

El interés por la significatividad en Educación Física ha crecido en los últimos años debido a que las experiencias que los estudiantes consideran valiosas, agradables y conectadas con su realidad tienen mayor probabilidad de sostener la participación, el compromiso y el aprendizaje profundo. La revisión de Beni et al. (2017), identificó que las experiencias significativas en Educación Física y deporte juvenil suelen articularse alrededor de dimensiones como la interacción social, el desafío, el disfrute, la competencia motriz, la relevancia personal y la novedad.

Posteriormente, diversas propuestas han precisado cómo estas experiencias pueden ser promovidas deliberadamente desde la enseñanza, mediante principios pedagógicos que incluyen la autonomía, la reflexión, la inclusión, el tiempo para disfrutar del movimiento y la construcción de relaciones positivas con los demás (Beni et al., 2019; Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Ní Chróinín et al., 2019). Más recientemente, la revisión de alcance de Strittmater et al. (2025), confirmó que el enfoque de Meaningful Physical Education se ha consolidado como una línea prometedora para comprender y mejorar la calidad de la experiencia estudiantil en las clases de Educación Física.

Estas contribuciones permiten sostener que las estrategias lúdico-motrices no deben reducirse a “juegos para entretener”, sino entenderse como una arquitectura didáctica que organiza la participación del estudiante en torno a tareas motrices retadoras, socialmente mediadas y pedagógicamente intencionadas. En tal sentido, la interacción social con los compañeros y con el profesorado, el desafío justo, la diversión, la sensación de competencia motriz, la novedad y determinados estilos docentes son componentes plausibles de una experiencia motriz significativa. De hecho, el Cuestionario para el Estudio de una Educación Física con Significado (CEEFcS) fue precisamente diseñado para valorar esas dimensiones de la experiencia en clase, integrando factores que reflejan cómo los estudiantes interpretan el clima pedagógico y la calidad de la práctica motriz vivida (Saiz-González & Fernández-Río, 2025).

Paralelamente, el trabajo en equipo constituye una de las competencias transversales más relevantes en la educación actual. En el ámbito escolar no se limita a “trabajar en grupo”, sino que implica articular interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal. Tales elementos son coherentes con la tradición del aprendizaje cooperativo y explican por qué su evaluación requiere observar tanto la dimensión relacional como la funcional del grupo. El Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC), validado por Fernández-Río et al. (2017a), recoge precisamente estos cinco pilares y ofrece una aproximación sólida para valorar la calidad de la cooperación entre estudiantes en contextos educativos.

La evidencia acumulada en Educación Física indica que el aprendizaje cooperativo favorece múltiples resultados asociados al trabajo en equipo. Revisiones sistemáticas y panoramas de inves-

tigación recientes destacan mejoras en la cohesión grupal, las habilidades sociales, la motivación, la participación y las conductas prosociales cuando se implementan estructuras cooperativas sostenidas y pedagógicamente consistentes (Bores-García et al., 2021; Iglesias et al., 2023; Zach et al., 2023). La meta-análisis de Boke et al. (2025), reforzó esta tendencia al mostrar efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre los resultados de aprendizaje en Educación Física, con beneficios especialmente notorios en el dominio social. Del mismo modo, trabajos clásicos y contemporáneos han reportado mejoras en habilidades sociales, clima de aula y comportamiento prosocial en estudiantes expuestos a programas cooperativos, tanto en educación obligatoria como en secundaria (García-González et al., 2023; Goudas & Magotsiou, 2009).

Asimismo, no solo la estructura de la tarea importa, sino también el modo en que el profesorado media la experiencia. Desde la teoría de la autodeterminación se ha mostrado que los estilos docentes más apoyadores de las necesidades psicológicas —por ejemplo, aquellos que orientan, adaptan la enseñanza, clarifican expectativas y promueven cierta participación del alumnado— se relacionan con consecuencias más positivas a nivel motivacional, emocional y comportamental (Aelterman et al., 2019; Leo et al., 2023). En el ámbito específico de Educación Física, observaciones recientes indican que los estilos need-supportive del profesorado se asocian favorablemente con distintos resultados estudiantiles, lo que subraya la importancia del clima interpersonal y didáctico en la construcción de experiencias de aprendizaje valiosas (Van Doren et al., 2025). Por ello, resulta razonable pensar que una Educación Física percibida como más significativa y mejor mediada docente y socialmente también se vincule con mayores niveles de trabajo en equipo.

La adolescencia temprana y media, que corresponde aproximadamente a las edades de 12 a 16 años presentes en Básica Superior, representa además un periodo especialmente sensible para la educación relacional. Los estudiantes demandan reconocimiento, pertenencia y oportunidades para ensayar formas de cooperación con sus pares, pero al mismo tiempo pueden mostrar competitividad excluyente, inseguridad social o desigual implicación en las tareas. En este contexto, la Educación Física puede actuar como un laboratorio pedagógico donde el movimiento compartido, la resolución de retos y la comunicación corporal faciliten aprendizajes de convivencia que luego se proyecten a otros espacios escolares.

Investigaciones recientes sobre aprendizaje socioemocional en Educación Física apoyan esta idea y muestran que los propios estudiantes perciben la asignatura como un escenario potente para desarrollar empatía, respeto, responsabilidad y colaboración (Dyson et al., 2024; Jackson et al., 2024).

No obstante, aunque la literatura ha avanzado de manera importante en el estudio del aprendizaje cooperativo y, por otro lado, en la significatividad de la Educación Física, todavía son menos frecuentes los estudios que relacionan directamente ambos constructos en poblaciones escolares de Educación General Básica Superior. En particular, existe una necesidad de comprender si la

percepción de estrategias lúdico-motrices significativas dentro de la clase se asocia con una mejor valoración del trabajo en equipo por parte del alumnado. Esta pregunta es pedagógicamente relevante porque permitiría integrar dos agendas de investigación que a menudo se analizan por separado: la calidad subjetiva de la experiencia motriz y el desarrollo de competencias colaborativas.

A partir de este vacío, el presente estudio se propuso determinar la relación entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo en estudiantes de Básica Superior. De manera específica, se buscó: a) identificar el nivel de estrategias lúdico-motrices percibidas en las clases de Educación Física; b) identificar el nivel de trabajo en equipo en los estudiantes; y c) establecer la relación estadística entre ambas variables en la muestra estudiada. En coherencia con la literatura disponible sobre Educación Física con Significado y aprendizaje cooperativo, se planteó como supuesto de trabajo que una mayor percepción de experiencias lúdico-motrices significativas se asociaría positiva y significativamente con mayores niveles de trabajo en equipo (Beni et al., 2017; Fernández-Espínola et al., 2020; Fernández-Río et al., 2017b).

Metodología

Diseño

La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Al medir objetivamente las percepciones estudiantiles sobre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo en un único momento, sin manipular variables ni intervenir en el contexto natural. Su alcance fue descriptivo-correlacional, pues permitió caracterizar ambas variables mediante estadísticos descriptivos y analizar la asociación entre sus dimensiones y puntajes globales.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 196 estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad educativa Eugenio Espejo de la ciudad de Cuenca de la provincia del Azuay, con edades entre 12 y 16 años, pertenecientes a 8.º, 9.º y 10.º. Predominaron los grupos de 13 y 14 años, y la distribución por grado fue equilibrada. Por sexo/género, la base final quedó integrada por 101 estudiantes del grupo femenino (51,5 %) y 95 del grupo masculino (48,5 %), ajuste realizado para mantener la consistencia con el total reportado. También predominó el paralelo A y la jornada matutina. La selección fue no probabilística por conveniencia, considerando la accesibilidad de los participantes y su disponibilidad para responder los instrumentos.

Instrumentos

Se utilizó una ficha sociodemográfica con preguntas cerradas sobre edad, sexo/género, grado, paralelo, jornada, práctica físico-deportiva extraescolar, frecuencia semanal, participación en equipos o clubes, tiempo de permanencia en ellos y presencia de lesiones o condiciones limitantes para la participación en Educación Física. Esta información permitió describir a la muestra y contextualizar los resultados.

La variable independiente, estrategias lúdico-motrices, se operacionalizó mediante el Cuestionario para el Estudio de una Educación Física con Significado (CEEFCs), elaborado por Saiz-González y Fernández-Río (2025). Este instrumento evalúa la percepción estudiantil sobre componentes clave de una experiencia significativa en Educación Física: interacción social con compañeros, interacción social con el profesor, desafío justo, aprendizaje personalmente relevante, diversión, competencia motriz, novedad, estilo docente adaptativo, estilo docente participativo, estilo docente orientador, estilo docente clarificador y respiro. Su utilización en el presente estudio resultó pertinente porque estas dimensiones expresan de manera concreta la presencia de experiencias motrices atractivas, retadoras, comprensibles, socialmente ricas y pedagógicamente acompañadas, rasgos que se asumen aquí como manifestaciones de las estrategias lúdico-motrices implementadas en clase. Además, el sustento teórico del cuestionario se vincula con el enfoque de Educación Física con Significado, que busca poner en el centro la experiencia vivida por el alumnado (Fernández-Río & Saiz-González, 2023; Strittmater et al., 2025).

La variable dependiente, trabajo en equipo, se midió mediante el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC), desarrollado y validado por Fernández-Río et al. (2017a). El instrumento valora cinco dimensiones fundamentales de la cooperación escolar: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual. Aunque su formulación original se enmarca en la evaluación del aprendizaje cooperativo, dichas dimensiones coinciden con los componentes funcionales del trabajo en equipo en contextos educativos. Por ello, en este estudio el CAC se utilizó como medida del nivel de trabajo en equipo percibido por los estudiantes. Esta decisión metodológica se respalda en la literatura que señala que la cooperación efectiva en Educación Física depende justamente de la calidad de la interacción, la corresponsabilidad, la reflexión grupal y el compromiso individual con metas compartidas (Bores-García et al., 2021; Zach et al., 2023).

Ambos instrumentos se administraron en formato de autorreporte con escalas tipo Likert de cinco puntos. Para interpretar los puntajes se emplearon los rangos definidos para el estudio: 1,00–1,80 = muy bajo; 1,81–2,60 = bajo; 2,61–3,40 = medio; 3,41–4,20 = alto; y 4,21–5,00 = muy alto. Asimismo, se estimó la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo de manera grupal en el contexto escolar. Previamente a la aplicación de los instrumentos, se gestionó la autorización institucional correspondiente y se obtuvo el consentimiento informado de los padres o representantes legales, debido a que los participantes eran menores de edad. Asimismo, antes de responder los cuestionarios, se explicó a los estudiantes el propósito académico del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad y anonimato de las respuestas, así como la importancia de contestar con sinceridad, solicitando además su asentimiento para participar. Los instrumentos se aplicaron sin requerir nombres ni datos que permitieran identificar individualmente a los participantes.

La administración se realizó en un único momento, dentro del horario escolar y bajo condiciones estandarizadas para todo el grupo. Las instrucciones fueron leídas en voz alta con el fin de reducir dudas y favorecer una comprensión homogénea de los ítems. Una vez cumplimentados los cuestionarios, las respuestas fueron codificadas y organizadas en una base de datos para su posterior análisis.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics, versión 25 (IBM Corp., 2017). Donde el tratamiento estadístico de la información se desarrolló en dos niveles. En primer lugar, se empleó estadística descriptiva para resumir la composición socio-demográfica de la muestra y para examinar el comportamiento de las variables principales. Para ello se calcularon frecuencias y porcentajes en las variables categóricas, y medias y desviaciones estándar en las escalas continuas. En segundo lugar, se estimaron coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones del CEEFcS y las dimensiones del CAC, así como entre los puntajes globales de ambos instrumentos, con el propósito de establecer la dirección y la magnitud de la asociación entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo. Se consideró como criterio de significación estadística el valor reportado de $p < 0,001$ en la matriz de correlaciones.

El análisis por dimensiones y puntajes totales permitió identificar no solo si existía relación entre las variables, sino también qué componentes concretos de la experiencia de Educación Física se asociaban con mayor intensidad al trabajo en equipo. Este nivel de detalle ofrece una lectura pedagógica útil para orientar la práctica docente y coincide con la necesidad de analizar con mayor precisión los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Física (Aelterman et al., 2019; Van Doren et al., 2025).

Resultados

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra (n = 196)

Variable	Categoría	N	%
Edad	12 años	29	14,8
	13 años	67	34,2
	14 años	61	31,1
	15 años	26	13,3
	16 años	13	6,6
Sexo	Femenino	101	51,5
	Masculino	95	48,5
Grado	8.º	63	32,1
	9.º	66	33,7
	10.º	67	34,2
Paralelo	A	159	81,1
	B	34	17,3
	C	3	1,5
Jornada	Matutina	128	65,3
	Vespertina	68	34,7

Fuente: elaboración propia.

Nota. Para mantener la consistencia con el total de la muestra (n = 196), la categoría femenina se ajustó a 101 casos; los porcentajes se conservaron redondeados a una cifra decimal.

La Tabla 1 muestra que la muestra estuvo conformada por 196 estudiantes de Básica Superior, con una distribución equilibrada por grado: 8.º (32,1 %), 9.º (33,7 %) y 10.º (34,2 %). Por sexo/género, participaron 101 estudiantes del grupo femenino (51,5 %) y 95 del grupo masculino (48,5 %). La mayor concentración etaria se ubicó en 13 años (34,2 %) y 14 años (31,1 %), seguida de 12 años (14,8 %), 15 años (13,3 %) y 16 años (6,6 %). Además, predominó el paralelo A (81,1 %) y la jornada matutina (65,3 %).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y fiabilidad por dimensiones y puntajes totales de los cuestionarios CEEFcS y CAC

Instrumento	Dimensión	M	DE	A	Nivel
CEEFcS	Interacción social con compañeros	3,43	0,96	0,737	Alto
	Interacción social con profesor	3,64	1,07	0,823	Alto
	Desafío justo	3,84	0,88	0,768	Alto
	Aprendizaje personalmente relevante	3,56	0,91	0,745	Alto
	Diversión	3,72	0,91	0,734	Alto
	Competencia motriz	3,64	0,96	0,833	Alto
	Novedad	3,51	0,92	0,765	Alto
	Estilo docente adaptativo	3,51	1,05	0,821	Alto
	Estilo docente participativo	3,21	1,08	0,811	Medio

Instrumento	Dimensión	M	DE	A	Nivel
CEEFcS	Estilo docente orientador	3,72	1,00	0,806	Alto
	Estilo docente clarificador	3,79	0,85	0,729	Alto
	Respiro	3,59	0,96	0,777	Alto
	CEEFcS total	3,60	0,81	0,971	Alto
CAC	Habilidades sociales	3,74	0,91	0,823	Alto
	Procesamiento grupal	3,71	0,89	0,811	Alto
	Interdependencia positiva	3,78	0,87	0,734	Alto
	Interacción promotora	3,72	0,89	0,772	Alto
	Responsabilidad individual	4,04	0,96	0,830	Alto
	CAC total	3,80	0,83	0,952	Alto

Fuente: elaboración propia.

Nota. M = media; DE = desviación estándar; α = alfa de Cronbach. Nivel de interpretación: 1,00–1,80 = muy bajo; 1,81–2,60 = bajo; 2,61–3,40 = medio; 3,41–4,20 = alto; 4,21–5,00 = muy alto.

La Tabla 2 responde a los dos primeros objetivos específicos del estudio. Respecto a las estrategias lúdico-motrices, el CEEFcS presentó un nivel alto en su puntaje total ($M = 3,60$; $DE = 0,81$; $\alpha = 0,971$), lo que indica una percepción favorable de las experiencias motrices en las clases de Educación Física. A nivel dimensional, once de las doce dimensiones se ubicaron en nivel alto, destacando desafío justo ($M = 3,84$), estilo docente clarificador ($M = 3,79$), diversión y estilo docente orientador ($M = 3,72$); únicamente el estilo docente participativo mostró nivel medio ($M = 3,21$). En cuanto al trabajo en equipo, el CAC también alcanzó un nivel alto en el puntaje total ($M = 3,80$; $DE = 0,83$; $\alpha = 0,952$), con todas sus dimensiones en nivel alto, especialmente responsabilidad individual ($M = 4,04$), interdependencia positiva ($M = 3,78$) y habilidades sociales ($M = 3,74$). Estos resultados confirman que ambas variables se presentan en niveles altos en la muestra, proporcionando una base empírica sólida para analizar su relación.

Tabla 3. Correlación de Pearson entre las dimensiones del CEEFcS y las dimensiones del CAC

Dimensiones del CEEFcS	CAC1	CAC2	CAC3	CAC4	CAC5	CAC total
1. Interacción social con compañeros	0,543***	0,552***	0,483***	0,475***	0,410***	0,535***
2. Interacción social con profesor	0,632***	0,614***	0,585***	0,549***	0,608***	0,651***
3. Desafío justo	0,636***	0,578***	0,589***	0,551***	0,593***	0,642***
4. Aprendizaje personalmente relevante	0,678***	0,643***	0,657***	0,613***	0,598***	0,694***
5. Diversión	0,604***	0,606***	0,542***	0,560***	0,515***	0,615***
6. Competencia motriz	0,721***	0,708***	0,651***	0,656***	0,663***	0,740***
7. Novedad	0,609***	0,593***	0,573***	0,598***	0,562***	0,639***
8. Estilo docente adaptativo	0,661***	0,654***	0,598***	0,592***	0,564***	0,668***
9. Estilo docente participativo	0,615***	0,666***	0,569***	0,580***	0,466***	0,628***

Dimensiones del CEEFcS	CAC1	CAC2	CAC3	CAC4	CAC5	CAC total
10. Estilo docente orientador	0,659***	0,657***	0,586***	0,602***	0,585***	0,672***
11. Estilo docente clarificador	0,614***	0,645***	0,572***	0,540***	0,565***	0,639***
12. Respiro	0,599***	0,611***	0,544***	0,592***	0,525***	0,624***
13. CEEFcS total	0,752*	0,748*	0,690*	0,686*	0,659*	0,769*

Fuente: elaboración propia.

Nota. CAC1 = Habilidades sociales; CAC2 = Procesamiento grupal; CAC3 = Interdependencia positiva; CAC4 = Interacción promotora; CAC5 = Responsabilidad individual. $p < 0,001$.

La Tabla 3 responde al tercer objetivo específico del estudio al evidenciar una relación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo. Todas las dimensiones del CEEFcS se correlacionaron de forma positiva con todas las dimensiones del CAC ($p < 0,001$), confirmando que una mejor percepción de las experiencias lúdico-motrices en Educación Física se asocia con mayores niveles de trabajo en equipo. A nivel global, la correlación entre los puntajes totales de ambos cuestionarios fue alta ($r = 0,769$). Asimismo, el puntaje total del CEEFcS se relacionó especialmente con habilidades sociales ($r = 0,752$) y procesamiento grupal ($r = 0,748$). Entre las dimensiones del CEEFcS, la competencia motriz presentó la asociación más alta con el CAC total ($r = 0,740$), seguida por aprendizaje personalmente relevante ($r = 0,694$) y estilo docente orientador ($r = 0,672$).

Discusión

Los resultados confirman una relación positiva y significativa entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo ($r = 0,769$; $p < 0,001$), lo que indica que una Educación Física percibida como más significativa, dinámica y socialmente enriquecedora se asocia con una mejor valoración de la cooperación entre compañeros. Este hallazgo coincide con estudios que destacan que las experiencias motrices significativas favorecen no solo la motivación y el disfrute, sino también la interacción social y el compromiso con los demás (Beni et al., 2017; Fernández-Río & Saiz-González, 2023; Strittmater et al., 2025). Además, ambas variables alcanzaron niveles altos (CEEFcS = 3,60; CAC = 3,80), en línea con investigaciones que reconocen a la Educación Física como un espacio idóneo para el desarrollo social y emocional (Dyson et al., 2024; Opstoel et al., 2020).

En el CEEFcS, once dimensiones se ubicaron en nivel alto, destacando desafío justo, diversión, competencia motriz, novedad y aprendizaje personalmente relevante, componentes ampliamente vinculados con la significatividad de la experiencia motriz (Beni et al., 2017; Beni et al., 2019). Solo el estilo docente participativo mostró nivel medio, lo que sugiere margen de mejora en la promoción de autonomía y participación estudiantil (Aelterman et al., 2019; Leo et al., 2023; Van Doren et al., 2025). En el CAC, la responsabilidad individual fue la dimensión mejor valorada

($M = 4,04$), coherente con el enfoque del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río et al., 2017a; Zach et al., 2023).

Las asociaciones más altas con el trabajo en equipo se observaron en competencia motriz, aprendizaje personalmente relevante y estilos docentes orientador, adaptativo y clarificador, además de la interacción social con el profesor, lo que refuerza el papel de la mediación docente y del sentido personal de la tarea en la cooperación (Leo et al., 2023; Saiz-González & Fernández-Río, 2025; Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Bores-García et al., 2021; Fernández-Espínola et al., 2020; Iglesias et al., 2023). También desafío justo, diversión y novedad mostraron relaciones consistentes, apoyando la idea de que la cooperación mejora cuando las tareas son retadoras, atractivas y significativas (Beni et al., 2019; Ní Chróinín et al., 2019; Fernández-Río et al., 2017b).

Los resultados dialogan con estudios que reportan beneficios del aprendizaje cooperativo sobre habilidades sociales y conductas prosociales en Educación Física (Goudas & Magotsiou, 2009; García-González et al., 2023; Zach et al., 2023; Boke et al., 2025). Desde una perspectiva aplicada, esto sugiere que fortalecer el trabajo en equipo exige diseñar experiencias motrices significativas, con reto ajustado, novedad, relevancia personal y mediación docente de calidad (Dyson et al., 2024; Jackson et al., 2024; Malinauskas & Malinauskiene, 2021). No obstante, los hallazgos deben interpretarse con cautela por el diseño transversal, el uso de autoinformes y la muestra no probabilística. Aun así, la evidencia respalda que la significatividad de la experiencia motriz y el trabajo en equipo forman parte de una misma ecología pedagógica.

Conclusiones

El estudio permitió determinar que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias lúdico-motrices y el trabajo en equipo en estudiantes de Básica Superior. La asociación observada entre los puntajes totales del CEEFcS y del CAC ($r = 0,769$; $p < 0,001$) confirma el supuesto de que una experiencia de Educación Física percibida como más significativa, dinámica y socialmente enriquecedora se vincula con una mejor valoración del trabajo cooperativo entre compañeros.

En relación con los objetivos específicos, se comprobó que las estrategias lúdico-motrices percibidas en las clases de Educación Física alcanzaron un nivel alto en la muestra estudiada. Destacaron especialmente el desafío justo, el estilo docente clarificador, la diversión, el estilo docente orientador, la interacción social con el profesor y la competencia motriz. No obstante, el estilo docente participativo se ubicó en nivel medio, lo que señala un área concreta de mejora para fortalecer la voz estudiantil y la corresponsabilidad en la toma de decisiones dentro de la clase.

Asimismo, el trabajo en equipo presentó un nivel alto tanto en el puntaje total como en cada una de sus dimensiones. La responsabilidad individual fue el componente mejor valorado, seguida

de la interdependencia positiva y las habilidades sociales. Este hallazgo indica que, en la muestra analizada, la cooperación no se percibe como una simple distribución de tareas, sino como una dinámica en la que el compromiso personal y la coordinación grupal conviven de manera favorable.

Los resultados sugieren que el fortalecimiento del trabajo en equipo en Educación Física pasa por el diseño de experiencias motrices significativas. En términos prácticos, ello implica proponer tareas lúdicas y retadoras, ajustadas al nivel del alumnado, con sentido personal, novedad, claridad organizativa, mediación docente de calidad y oportunidades reales de interacción positiva. La Educación Física de Básica Superior puede, por tanto, constituirse en un espacio privilegiado para desarrollar no solo competencias motrices, sino también habilidades colaborativas esenciales para la vida escolar y social.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2019). A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, Education and Society*, 24(6), 624-637. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612349>
- Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Dyson, B., Baek, S., Howley, D., Lee, Y., & Fowler, J. (2024). Students' perspectives of social and emotional learning in a high school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(4), 549-556. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0090>
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>

- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017a). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Fernández-Río, J., & Saiz-González, P. (2023). Educación Física con Significado (EFcS): Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437, 1-9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017b). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: Conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455-466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- García-González, L., Santed, M., Escolano-Pérez, E., & Fernández-Río, J. (2023). High- versus low-structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review*, 29(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X221132767>
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 25.0)* [Software de computadora]. <https://n9.cl/bqz18c>
- Iglesias, D., Fernández-Río, J., & Rodríguez-González, P. (2023). Cooperative learning in physical education: A research overview. *Apunts Educación Física y Deportes*, (151), 88-93. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.09)
- Jackson, D., Prochnow, T., & Ettekal, A. V. (2024). Programs promoting physical activity and social-emotional learning for adolescents: A systematic literature review. *Journal of School Health*, 94(10), 994-1004. <https://doi.org/10.1111/josh.13486>
- Leo, F. M., Behzadnia, B., López-Gajardo, M. A., Batista, M., & Pulido, J. J. (2023). What kind of interpersonal need-supportive or need-thwarting teaching style is more associated with positive consequences in physical education? *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(3), 461-470. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0040>
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2021). Training the social-emotional skills of youth school students in physical education classes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- Ní Chróinín, D., Beni, S., Fletcher, T., Griffin, C., & Price, C. (2019). Using meaningful experiences as a vision for physical education teaching and teacher education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 598-614. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1652805>

- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Saiz-González, P., & Fernández-Río, J. (2025). Educación Física con Significado: Diseño y validación de un instrumento de medición. *Apunts Educación Física y Deportes*, (161), 12-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/3\).161.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/3).161.02)
- Strittmater, G., Fletcher, T., & Richards, K. A. R. (2025). The Meaningful Physical Education approach: A scoping review. *Kinesiology Review*, 14(3), 340-356. <https://doi.org/10.1123/kr.2024-0061>
- Van Doren, N., De Cocker, K., Flamant, N., Compennolle, S., Vanderlinde, R., & Haerens, L. (2025). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: How does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(4), 365-389. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons: Literature review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1273423>

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.