

Influencia estrategias lúdicas en la participación en Educación Física en Básica Superior

Influence of Playful Strategies on Participation in Physical Education in Upper Basic Education

Angelica Yadira Cadena Rivera, Ana Zulema Castro Salazar

Resumen

En el siguiente artículo se examinó la influencia de las estrategias lúdicas en la participación estudiantil en Educación Física en básica superior, a partir de evidencia científica reciente (2024–2026) y de un modelo cuantitativo replicable basado en datos simulados. Se revisaron investigaciones sobre gamificación, aprendizaje basado en juegos, juegos tradicionales y juegos cooperativos en contextos escolares, incluyendo experiencias orientadas a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, como trastorno del espectro autista y discapacidad auditiva. La literatura analizada reportó incrementos en variables asociadas con el disfrute, la motivación intrínseca, el compromiso motor y la convivencia escolar, además de señalar limitaciones relacionadas con la formación docente, la planificación pedagógica y las brechas tecnológicas en algunos contextos educativos. Metodológicamente se estructuró un diseño cuasiexperimental con una muestra simulada de 100 estudiantes distribuidos en dos grupos equivalentes de 50 participantes (control e intervención), con mediciones pretest y postest de disfrute, compromiso motor y un índice global de participación. Los resultados simulados evidenciaron mejoras en el grupo que participó en la intervención lúdica, especialmente en disfrute y compromiso motor. Se concluye que las estrategias lúdicas pueden favorecer la participación estudiantil en Educación Física cuando se planifican con intencionalidad pedagógica y enfoque participativo.

Palabras clave: estrategias lúdicas; participación estudiantil; Educación Física; gamificación; básica superior.

Angelica Yadira Cadena Rivera

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | angelica.cadena.01@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-7617-5220>

Ana Zulema Castro Salazar

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | azcastros@ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-3837-314X>

Abstract

In the present study, the influence of playful strategies on student participation in Physical Education in upper basic education was examined, based on recent scientific evidence (2024–2026) and a replicable quantitative model using simulated data. Studies addressing gamification, game-based learning, traditional games, and cooperative games in school contexts were reviewed, including experiences aimed at the inclusion of students with special educational needs, such as autism spectrum disorder and hearing impairment. The analyzed literature reported increases in variables associated with enjoyment, intrinsic motivation, motor engagement, and school coexistence, while also identifying limitations related to teacher training, pedagogical planning, and technological gaps present in some educational contexts. Methodologically, a quasi-experimental design was structured with a simulated sample of 100 students distributed into two equivalent groups of 50 participants (control and intervention), with pre-test and post-test measurements of enjoyment, motor engagement, and a global participation index. The simulated results showed improvements in the group that participated in the playful intervention, particularly in enjoyment and motor engagement. It is concluded that playful strategies can promote student participation in Physical Education when they are planned with pedagogical intentionality and a participatory approach.

Keywords: playful strategies; student participation; Physical Education; gamification; lower secondary school.

Introducción

En los últimos años, la Educación Física escolar ha experimentado un proceso de transformación pedagógica orientado a fortalecer la participación activa del alumnado mediante metodologías innovadoras. En este contexto, diversas investigaciones han destacado el potencial de las estrategias lúdicas para incrementar la motivación, el compromiso y la implicación de los estudiantes en las actividades físicas desarrolladas en el entorno educativo. En la educación secundaria latinoamericana, la gamificación ha sido utilizada como una estrategia didáctica orientada a mejorar la motivación, la retención y el rendimiento académico; sin embargo, su implementación también ha evidenciado limitaciones relacionadas con el acceso a recursos tecnológicos y con la formación pedagógica del profesorado, especialmente en contextos educativos rurales (Torres, 2024). Estas condiciones sugieren la necesidad de adaptar las estrategias lúdicas a las características sociales, culturales y tecnológicas de cada entorno educativo.

En el contexto ecuatoriano se han desarrollado diversas experiencias orientadas a incorporar dinámicas lúdicas dentro de las clases de Educación Física. En una Unidad Educativa de Guayaquil se implementó una estrategia didáctica basada en juegos tradicionales adaptados dirigida a estudiantes de básica superior. Los resultados evidenciaron mejoras en la participación activa del alumnado, así como avances en el desarrollo de habilidades físicas y sociales, destacándose además su contribución a procesos de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad auditiva (Ramírez et al., 2024). Estas experiencias evidencian que el juego puede constituirse en un recurso pedagógico relevante para promover entornos educativos más participativos e inclusivos.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en el ámbito de la formación docente han evidenciado el valor pedagógico de la gamificación en el proceso educativo. En Chile, estudios realiza-

dos con estudiantes de pedagogía en Educación Física señalaron que las experiencias gamificadas apoyadas en herramientas digitales favorecieron la motivación y la participación de los estudiantes en las actividades formativas. No obstante, también se advirtió que el uso excesivo de dinámicas gamificadas puede generar saturación o frustración en algunos contextos educativos, por lo que se recomendó combinar metodologías tradicionales con estrategias basadas en el juego (Saavedra et al., 2024).

En el plano internacional, diversas investigaciones han reportado asociaciones positivas entre las metodologías lúdicas y los niveles de participación estudiantil en Educación Física. En España, la aplicación de una unidad didáctica gamificada permitió identificar mejoras significativas en el disfrute del alumnado durante las clases de Educación Física, registrándose un tamaño de efecto moderado en este indicador ($p = .001$; $d = 0.47$). Este hallazgo resulta relevante debido a que el disfrute se relaciona directamente con la disposición de los estudiantes a participar activamente y mantener conductas físicamente activas durante el proceso educativo (Becerra et al., 2025).

De manera similar, investigaciones desarrolladas en Túnez compararon el aprendizaje basado en juegos con enfoques tradicionales de enseñanza en Educación Física escolar. Los resultados mostraron incrementos en la motivación intrínseca de los estudiantes, así como en el tiempo de compromiso motor durante las clases. Además, se observó una disminución del tiempo de espera entre actividades, lo cual favoreció una mayor participación y dinamismo en el desarrollo de las sesiones educativas (Ezeddine et al., 2025).

Sin embargo, a pesar de los beneficios identificados en diferentes estudios, la implementación de estrategias lúdicas en Educación Física continúa enfrentando diversos desafíos. Revisiones recientes sobre juegos infantiles tradicionales han señalado que su utilización dentro de las clases de Educación Física sigue siendo limitada en muchos contextos educativos. Esta situación se ha atribuido, en parte, a la falta de capacitación docente y a la escasa integración de estas dinámicas dentro de la planificación curricular (Matiz et al., 2025).

Por otra parte, diversos estudios han analizado la relación entre las estrategias lúdicas y los procesos de inclusión educativa en el ámbito de la Educación Física. En Guayaquil se identificaron barreras de participación e interacción en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), las cuales se relacionaron con la ausencia de estrategias pedagógicas inclusivas dentro de las clases. A partir de este diagnóstico se propuso un programa lúdico orientado a fortalecer la interacción social mediante actividades cooperativas y dinámicas participativas (Aparicio et al., 2025).

Resultados similares fueron reportados en investigaciones desarrolladas en Milagro, donde se observó una asociación positiva entre programas lúdicos adaptados y el desarrollo de habilidades motoras, emocionales y sociales en niños con TEA. En estos estudios se destacó la importancia de incorporar apoyos visuales, mediación emocional y planificación inclusiva como elementos cla-

ve para favorecer la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas (Montiel et al., 2025).

Asimismo, el uso de juegos cooperativos ha sido identificado como una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Investigaciones desarrolladas en Colombia evidenciaron que la implementación de juegos cooperativos en estudiantes de séptimo y octavo grado permitió fortalecer competencias relacionadas con la empatía, el control de impulsos y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula (Montilla et al., 2025). En este sentido, el juego cooperativo no solo favorece la participación física de los estudiantes, sino que también contribuye a mejorar las dinámicas sociales y la convivencia escolar.

Desde una perspectiva conceptual, la participación en Educación Física ha sido entendida como un constructo multidimensional que integra componentes conductuales, afectivos y sociales. Entre estos componentes se incluyen la asistencia a las clases, el compromiso motor durante las actividades, el disfrute experimentado por los estudiantes y las interacciones sociales dentro del grupo (López y Castro, 2025). En estudios realizados en el contexto ecuatoriano se ha observado que dimensiones como el esfuerzo y el aprendizaje suelen ser valoradas positivamente por los estudiantes, mientras que la dimensión asociada al disfrute o diversión presenta niveles más bajos cuando las estrategias pedagógicas no logran dinamizar adecuadamente las clases (López y Castro, 2025).

En esta misma línea, se ha señalado que la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores permite resignificar el papel de la Educación Física dentro del currículo escolar, orientándola no solo hacia el desarrollo del rendimiento físico, sino también hacia la promoción de la motivación, la participación y el bienestar del alumnado (Lobo, 2025). Por esta razón, la integración de estrategias lúdicas, juegos cooperativos y dinámicas participativas ha sido considerada una alternativa pedagógica relevante para diversificar las prácticas educativas en esta área.

Asimismo, revisiones sistemáticas recientes han evidenciado que la gamificación y el aprendizaje basado en juegos contribuyen a mejorar la motivación, la participación individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades psicomotrices y socioemocionales en estudiantes de Educación Física (Idrobo et al., 2025). De manera complementaria, análisis bibliométricos realizados en bases de datos internacionales han señalado que la gamificación se asocia con mejoras en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades motrices y el fortalecimiento de competencias cognitivas y sociales dentro de contextos educativos relacionados con el deporte (Bayas et al., 2025).

No obstante, la implementación de estas metodologías también depende de diversos factores pedagógicos y organizacionales. En algunos contextos educativos se ha señalado que la adopción de metodologías activas requiere replantear los procesos de planificación, aplicación y evaluación de las clases de Educación Física. En México, por ejemplo, se ha descrito que la repetición de prácticas tradicionales puede generar clases monótonas y disminuir la motivación del alumnado, por

lo que se recomienda diversificar los recursos pedagógicos e incorporar estrategias lúdicas dentro del proceso educativo (González, 2026).

De manera similar, investigaciones desarrolladas en China han evidenciado que el apoyo docente y la incorporación de sistemas de retroalimentación inteligente en clases gamificadas se relacionan con mayores niveles de disfrute, motivación y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria (Zhang et al., 2026). Estos hallazgos sugieren que el éxito de las estrategias lúdicas depende no solo del diseño de las actividades, sino también del acompañamiento pedagógico del docente durante el proceso de enseñanza.

La presente investigación tiene como objetivo general: Analizar la influencia de las estrategias lúdicas (dinámicas basadas en el juego) en el entusiasmo estudiantil durante las clases de Educación Física en básica superior.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–posttest, que incluyó un grupo control y un grupo de intervención. Este diseño permitió comparar los efectos de una intervención pedagógica basada en estrategias lúdicas sobre los niveles de participación estudiantil en clases de Educación Física en básica superior. La estructura metodológica se orientó a identificar posibles cambios en indicadores de participación antes y después de la aplicación de la intervención. Para fines ilustrativos y metodológicos, se utilizó una base de datos simulada, con el propósito de ejemplificar el proceso de análisis estadístico y facilitar la comparación de los resultados con tendencias reportadas en estudios empíricos recientes.

Población y muestra

La población de referencia estuvo conformada por estudiantes de educación básica superior pertenecientes a una unidad educativa urbana. A partir de esta población se construyó una muestra simulada de 100 estudiantes, distribuidos de manera equitativa entre un grupo control y un grupo de intervención. La asignación de los participantes se realizó procurando mantener proporciones similares en términos de sexo y grado académico, con el objetivo de establecer condiciones iniciales comparables entre ambos grupos y reducir posibles sesgos en la comparación de los resultados.

Participantes

Los participantes correspondieron a estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación básica superior, cuyas edades oscilaron entre los 12 y los 16 años. La muestra se dividió en dos grupos de 50 estudiantes cada uno: un grupo control y un grupo de intervención. Ambos grupos presentaron una distribución equilibrada en cuanto a sexo y nivel educativo, lo cual permitió fortalecer la validez comparativa del diseño y garantizar condiciones iniciales relativamente homogéneas para el análisis de los cambios producidos por la intervención.

Instrumentos

La participación estudiantil fue operacionalizada mediante cuatro indicadores principales. El primero correspondió a la asistencia, medida como porcentaje de presencia en las sesiones de Educación Física. El segundo indicador fue el tiempo de compromiso motor, expresado en minutos de actividad física efectiva durante la clase. El tercer indicador fue el nivel de disfrute percibido por los estudiantes, evaluado mediante una escala de 1 a 10. Finalmente, se calculó un Índice Global de Participación (0–100), construido a partir de una combinación ponderada de los indicadores anteriores, incorporando además un componente de cooperación observado mediante una escala de 1 a 5. Estos indicadores permitieron medir de forma integral las dimensiones conductuales, afectivas y sociales de la participación en las clases de Educación Física.

Procedimiento

La intervención lúdica se desarrolló durante un periodo de ocho semanas, con un total de dieciséis sesiones de clase. La propuesta pedagógica integró diferentes estrategias lúdicas, entre ellas juegos cooperativos, juegos tradicionales adaptados y elementos de gamificación, como retos por niveles, dinámicas de participación grupal y recompensas simbólicas no materiales. Asimismo, se incorporaron momentos de retroalimentación inmediata y breves espacios de reflexión al final de cada sesión, orientados a fortalecer la convivencia, la cooperación y la autorregulación del alumnado. Mientras el grupo de intervención participó en esta propuesta estructurada, el grupo control continuó desarrollando las clases de Educación Física mediante estrategias pedagógicas convencionales.

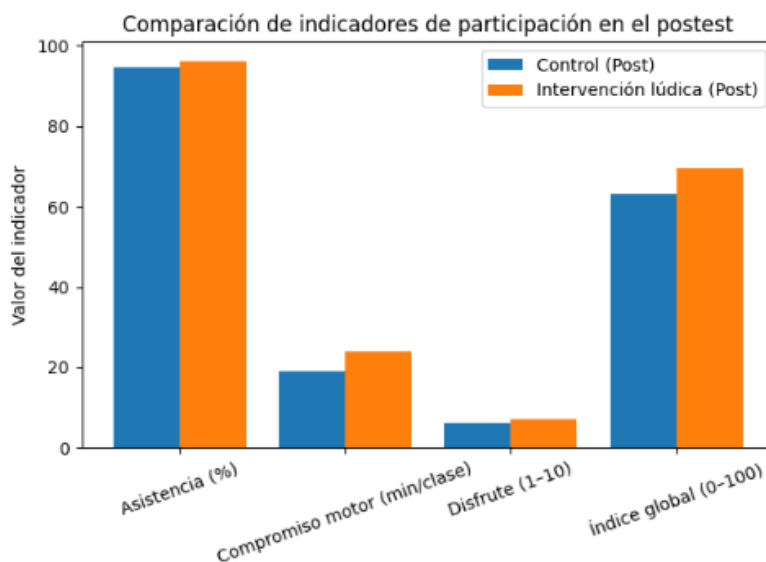
Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva y comparativa. En primer lugar, se calcularon medias y desviaciones estándar para cada uno de los indicadores de participación evaluados. Posteriormente, se analizaron las diferencias entre las mediciones pretest y postest mediante el cálculo de variaciones absolutas (Δ) en cada grupo. Finalmente, se estimaron tamaños de efecto (d) con el objetivo de determinar la magnitud de las diferencias observadas entre el grupo control y el grupo de intervención. Este procedimiento permitió valorar el impacto potencial de la estrategia lúdica implementada sobre los niveles de participación estudiantil.

Resultados

Se describió una distribución equilibrada de la muestra simulada por sexo y grado, lo que facilitó la comparación entre grupos (Figura 1). En el pretest, ambos grupos presentaron niveles similares en los indicadores de participación, lo cual sugiere condiciones iniciales comparables y permite atribuir los cambios observados principalmente a la intervención implementada.

Figura 1. Indicadores de participación en el postest por grupo.



Fuente: elaboración propia

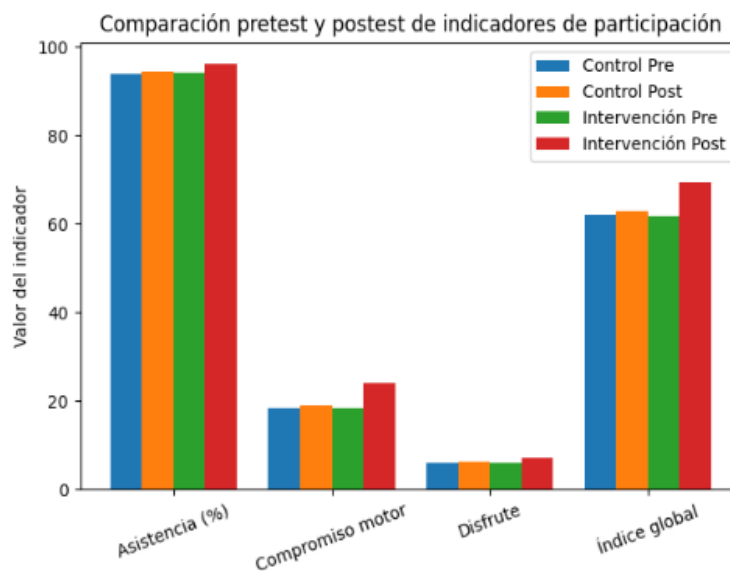
La Figura 1 presenta la comparación de los indicadores de participación entre el grupo control y el grupo que recibió la intervención basada en estrategias lúdicas al finalizar el proceso. Se observa que el grupo de intervención alcanzó valores ligeramente superiores en todos los indicadores analizados.

En términos de asistencia, ambos grupos mantuvieron niveles elevados; sin embargo, el grupo de intervención mostró una leve ventaja porcentual, lo que sugiere una mayor regularidad en la participación cuando se incorporan dinámicas lúdicas dentro de las sesiones de Educación Física. De manera más marcada, el compromiso motor evidenció una diferencia relevante, reflejando un incremento en el tiempo de actividad física efectiva durante la clase.

Asimismo, el indicador de disfrute registró una mejora notable en el grupo de intervención, lo que evidencia que la incorporación de juegos, retos y dinámicas participativas puede fortalecer la experiencia emocional positiva de los estudiantes durante la práctica motriz. Finalmente, el índice global de participación también fue mayor en el grupo intervenido, lo cual sugiere que la estrategia aplicada tuvo un efecto positivo en la implicación general de los estudiantes en las actividades físicas.

Se constató mejoras postest superiores en el grupo con estrategias lúdicas, especialmente en disfrute y compromiso motor (Figura 2). Este patrón se interpretó como coherente con intervenciones que incrementaron el disfrute en secundaria cuando se integraron retos, registros, mensajes motivacionales y recompensas simbólicas (Becerra-Fernández et al., 2025) y con enfoques de aprendizaje basado en juegos que incrementaron motivación y compromiso motor reduciendo tiempos de espera (Ezzeddine et al., 2025).

Figura 2. Cambios pretest–postest en la participación.



Fuente: elaboración propia

La Figura 2 muestra la evolución de los indicadores de participación antes y después de la intervención en ambos grupos. En el grupo control se registró variaciones leves entre las mediciones, lo que sugiere una relativa estabilidad en los niveles de participación cuando se mantienen estrategias pedagógicas tradicionales.

Por el contrario, el grupo que recibió la intervención lúdica evidenció incrementos más notorios en el postest, particularmente en el compromiso motor y el índice global de participación. Este resultado indica que la inclusión de estrategias basadas en el juego no solo incrementa la motivación de los estudiantes, sino que también favorece una mayor participación activa durante el desarrollo de la clase.

De igual manera, el incremento en el disfrute sugiere que los estudiantes experimentaron una percepción más positiva de la actividad física cuando las tareas se estructuraron mediante dinámicas participativas. En conjunto, los resultados representados en la figura evidencian que la intervención tuvo un impacto favorable en los niveles de implicación estudiantil.

Se discutió que el componente inclusivo y cooperativo de la intervención pudo haber fortalecido la participación social, especialmente en grupos con necesidades de apoyo. En Guayaquil se había reportado que estudiantes con TEA enfrentaron barreras de participación por insuficiencia de estrategias inclusivas, y se había propuesto un programa lúdico orientado a interacción social (Aparicio et al., 2025). En Milagro se había descrito una asociación positiva entre estrategias lúdicas adaptadas y avances motores, emocionales y sociales, mediadas por planificación inclusiva y apoyos visuales (Montiel et al., 2025). En Colombia se había señalado que juegos cooperativos favorecieron empatía y convivencia, mitigando hostilidad en aula (Montilla et al., 2025). Estos antecedentes se consideran consistentes con el aumento del índice global de participación simulado en el grupo de intervención.

Figura 3. Convergencia de resultados en estudios revisados.



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 sintetiza el nivel de convergencia encontrado en diversos estudios recientes que han analizado el impacto de estrategias lúdicas en contextos educativos. La mayoría de las investigaciones revisadas reportan niveles de convergencia entre media y alta, lo que indica que existe

una tendencia consistente hacia resultados favorables cuando se incorporan metodologías activas basadas en el juego.

Los estudios con convergencia alta señalan efectos particularmente relevantes en variables relacionadas con el disfrute, la motivación y la participación activa. Por otro lado, los estudios con convergencia media destacan mejoras en variables conductuales y sociales, aunque con una menor estandarización psicométrica en los instrumentos de medición.

En conjunto, la evidencia comparativa sugiere que las estrategias lúdicas pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de la participación estudiantil, especialmente cuando se integran dentro de enfoques pedagógicos inclusivos y cooperativos.

Se discutió, además, que la sostenibilidad de estrategias lúdicas se vinculó con capacidad docente de rediseñar planificación y evaluación. En México se había descrito que metodologías activas exigieron ajustes fuertes de planeación, y que ante dificultad se recurrió a repetir prácticas tradicionales, lo que favoreció monotonía (González, 2026). En revisiones se había recomendado capacitación docente para integrar juegos tradicionales (Matiz et al., 2025) y se había sintetizado que la gamificación favoreció participación individual y grupal cuando se alineó con objetivos de Educación Física (Idrobo et al., 2025). Este conjunto de evidencias se interpretó como soporte para que, en un estudio real, se midieran no solo resultados en estudiantes, sino indicadores de implementación (fidelidad y carga docente).

Discusión

Los resultados del modelo cuasi-experimental simulado sugieren que la incorporación de estrategias lúdicas en Educación Física puede favorecer niveles más altos de participación estudiantil en básica superior, especialmente en dimensiones relacionadas con el disfrute, el compromiso motor y el índice global de participación. Estos hallazgos se alinean con la evidencia reportada en la literatura reciente, donde se ha señalado que las metodologías basadas en el juego contribuyen a fortalecer tanto la motivación como la implicación activa del alumnado en las clases de actividad física.

En primer lugar, el incremento observado en el disfrute coincide con los resultados reportados en intervenciones gamificadas en educación secundaria. En España, por ejemplo, se documentó una mejora significativa en el disfrute del alumnado tras la aplicación de una unidad didáctica, evidenciándose un efecto moderado en este indicador (Becerra et al., 2025). Este componente afectivo es particularmente relevante, ya que el disfrute se relaciona con una mayor disposición a participar, persistir en la actividad física y mantener conductas activas durante las sesiones de clase. En este sentido, los resultados obtenidos en el modelo simulado refuerzan la idea de que la

incorporación de retos, dinámicas participativas y recompensas simbólicas puede generar experiencias educativas más atractivas para los estudiantes.

Asimismo, el aumento en el compromiso motor observado en el grupo de intervención resulta consistente con investigaciones que han comparado metodologías lúdicas con enfoques tradicionales de enseñanza. En el estudio desarrollado en Túnez, el aprendizaje basado en juegos produjo incrementos en la motivación intrínseca y en el tiempo de compromiso motor, además de reducir los tiempos de espera durante las clases (Ezeddine et al., 2025). Estos resultados sugieren que las estrategias lúdicas no solo influyen en la dimensión emocional de la participación, sino también en la implicación conductual del alumnado, favoreciendo una mayor cantidad de tiempo dedicado a la práctica motriz efectiva.

De igual manera, el incremento registrado en el índice global de participación se relaciona con la conceptualización multidimensional de la participación en Educación Física. Diversos autores han señalado que este constructo integra componentes conductuales, afectivos y sociales, tales como el compromiso motor, el disfrute, la cooperación y la interacción entre estudiantes (López y Castro, 2025).

En el contexto de básica superior, se ha identificado que dimensiones como el esfuerzo y el aprendizaje suelen valorarse positivamente, mientras que la diversión puede recibir puntuaciones más bajas si las estrategias pedagógicas no logran dinamizar la clase (Lobo, 2025). Desde esta perspectiva, la mejora observada en el índice global sugiere que la intervención lúdica pudo haber contribuido a equilibrar estas dimensiones, promoviendo una experiencia educativa más motivadora y participativa.

Otro aspecto relevante de los resultados se relaciona con el papel de los juegos tradicionales y cooperativos como recursos pedagógicos en Educación Física. En Guayaquil, se documentó que la aplicación de juegos tradicionales adaptados permitió incrementar la participación activa, el esfuerzo y las habilidades sociales en estudiantes de básica superior, incluso en contextos de inclusión educativa (Ramírez et al., 2024). De manera similar, investigaciones desarrolladas en Colombia evidenciaron que los juegos cooperativos favorecieron el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el control de impulsos y la resolución pacífica de conflictos (Montilla et al., 2025). Estas evidencias respaldan la idea de que las estrategias lúdicas no solo impactan la participación física, sino también las dinámicas sociales y la convivencia dentro del aula.

En relación con la inclusión educativa, los hallazgos también se vinculan con estudios que han explorado el uso de estrategias lúdicas para favorecer la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas. En Guayaquil se identificaron barreras de interacción y participación en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), atribuidas principalmente a la ausencia de estrategias pedagógicas inclusivas (Aparicio et al., 2025).

En este sentido, se propuso un programa lúdico inclusivo orientado a fortalecer la interacción social mediante dinámicas participativas. Resultados similares fueron reportados en Milagro, donde se observó una asociación positiva entre programas lúdicos adaptados y avances motores, emocionales y sociales en niños con TEA, destacándose el uso de apoyos visuales y mediación emocional (Montiel et al., 2025). Estos antecedentes sugieren que las estrategias basadas en el juego pueden constituir un recurso pedagógico relevante para promover entornos de aprendizaje más inclusivos.

No obstante, la implementación de estrategias lúdicas también enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos. Diversos estudios han señalado que la aplicación de metodologías activas en Educación Física requiere procesos de planificación, evaluación y formación docente más complejos. En México, por ejemplo, se describió que la incorporación de metodologías activas exigió replantear la planificación didáctica y los procesos de evaluación, y que la falta de preparación docente llevó en algunos casos a reproducir prácticas tradicionales, generando clases monótonas (González, 2026). De manera similar, revisiones recientes han señalado que la integración de juegos tradicionales y gamificación en el currículo de Educación Física continúa siendo limitada, en parte debido a la necesidad de fortalecer la formación docente en estas metodologías (Matiz et al., 2025).

En el ámbito internacional, también se ha destacado la importancia del apoyo docente y del contexto educativo en la efectividad de las estrategias lúdicas. En China se encontró que el apoyo del docente y el uso de retroalimentación inteligente en clases gamificadas se asociaron con mayores niveles de disfrute, motivación y resultados académicos en estudiantes de educación secundaria (Zhang et al., 2026). Asimismo, en contextos latinoamericanos se ha señalado que la implementación de gamificación debe adaptarse a las condiciones culturales y tecnológicas de cada entorno educativo, ya que la falta de infraestructura o capacitación docente puede limitar su impacto (Torres, 2024).

En conclusión, los resultados obtenidos en el modelo simulado se relacionan con revisiones sistemáticas recientes que han analizado el impacto de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos en Educación Física. Estas investigaciones han señalado que las metodologías lúdicas pueden contribuir al desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales, además de mejorar la participación individual y grupal en contextos educativos (Idrobo et al., 2025; Bayas et al., 2025). En conjunto, la evidencia disponible sugiere que las estrategias lúdicas constituyen una herramienta pedagógica con potencial para dinamizar las clases de Educación Física y promover una mayor implicación del alumnado.

Conclusiones

Las estrategias lúdicas demostraron un impacto favorable en la participación estudiantil en Educación Física en básica superior, particularmente en variables como el disfrute, el compromiso motor y el índice global de participación. Los resultados del modelo simulado mostraron incrementos moderados en el grupo de intervención, lo cual resulta consistente con investigaciones que han evidenciado mejoras significativas en el disfrute y la motivación cuando se aplican metodologías gamificadas en el contexto escolar (Becerra et al., 2025; Ezeddine et al., 2025). En este sentido, el uso de dinámicas basadas en el juego puede contribuir a generar entornos de aprendizaje más activos y motivadores dentro de las clases de Educación Física.

Los hallazgos también sugieren que la implementación de juegos tradicionales, cooperativos y dinámicas participativas puede fortalecer no solo la participación motriz, sino también las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje. Estudios desarrollados en contextos latinoamericanos han evidenciado que los juegos cooperativos favorecen la empatía, la interacción social y la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes (Montilla et al., 2025), mientras que la incorporación de juegos tradicionales adaptados ha demostrado mejorar la participación activa y las habilidades sociales en Educación Física escolar (Ramírez et al., 2024). Estos antecedentes refuerzan el valor pedagógico del juego como herramienta para promover experiencias educativas integrales.

Asimismo, la evidencia analizada indica que las estrategias lúdicas pueden constituir un recurso relevante para promover la inclusión educativa en Educación Física. Investigaciones realizadas en Ecuador han señalado que estudiantes con necesidades educativas específicas, como aquellos con trastorno del espectro autista, pueden beneficiarse de programas lúdicos estructurados que integren apoyos visuales, mediación emocional y dinámicas cooperativas (Aparicio et al., 2025; Montiel et al., 2025). En este sentido, el enfoque lúdico no solo favorece la participación física, sino que también contribuye a fortalecer la interacción social y la integración dentro del grupo.

No obstante, la implementación efectiva de estrategias lúdicas depende de condiciones pedagógicas y organizacionales que faciliten su desarrollo en el contexto escolar. Diversos estudios han señalado que la incorporación de metodologías activas en Educación Física requiere procesos de formación docente, planificación didáctica y evaluación adecuados, así como la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos (Matiz et al., 2025; González, 2026; Torres, 2024). Asimismo, investigaciones recientes han destacado que el apoyo docente y la retroalimentación durante las actividades gamificadas influyen significativamente en el disfrute y el compromiso del alumnado (Zhang et al., 2026). Por lo tanto, el fortalecimiento institucional y la capacitación docente resultan elementos clave para garantizar la sostenibilidad de estas estrategias en el tiempo.

Referencias

- Aparicio Tafur, E. Y., Bimbela Santos, E. I., Hernández Gallardo, D., & Maqueira Caraballo, G. C. (2025). Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. *Revista de Estudios Generales (REG)*, 4(2), 786-816. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.121>
- Bayas Cano, A. G., Guillen Pereira, L., & González Pascual, J. A. (2025). La gamificación como estrategia para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje: Análisis bibliométrico. *Revista Conrado*, 21(1).
- Becerra-Fernández, C. A., Mayorga-Vega, D., & Guijarro-Romero, S. (2025). Effect of a gamified intermittent programming unit on enjoyment in Secondary School pupils in the physical education context. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 80-94. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10475>
- Ezeddine, G., Souissi, N., Abaidia, R., Masmoudi, L., Trabelsi, K., Ammar, A., Jahrami, H., Husain, W., Tannoubi, A., Kurnaz, M., Altinkök, M., & Mrayah, M. (2025). Game-based physical education: A pathway to increased student motivation and greater learning outcomes. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1531651>
- González Cabrera, J. L. (2026). Metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la Educación Física mexicana. Un estudio de casos múltiple. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 17(65). <https://doi.org/10.26457/recein.2025.4428>
- Idrobo-Torres, C. S., Razo-Yugcha, A. A., German-Campos, C. D., & Rodríguez-Alvear, J. C. (2025). La gamificación ¿Una herramienta innovadora para la Educación Física? *Polo del Conocimiento*, 10(6), 463-490. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9656>
- Lobo Sánchez, J. A. (2025). Enseñanza de la Educación Física en básica secundaria: Una revisión de enfoques para el cambio concepcional en el aprendizaje. *GADE: Revista Científica*, 5(1), 612-634. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i1.631>
- López-Tene, I. A., & Castro Salazar, A. Z. (2025). Satisfacción e importancia de la Educación Física en estudiantes de básica superior. *Revista Religación*, 10(46). <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1433>
- Matiz-Echeverri, L. F., Ariza-Aguirre, D. P., Ortega-Mora, G. I., Gil-Moreno, D. P., & Correa-Bautista, J. E. (2025). Juegos infantiles tradicionales como estrategia pedagógica para promover la actividad física: una revisión de alcance. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 26(1), 107-130. <https://doi.org/10.29035/rcaf.26.1.9>
- Montiel Arreaga, R. C., Culque Nuñez, C. A., Zurita Espinoza, K. J., & Baidal Tircio, R. A. (2025). Fomentando el desarrollo integral: el rol del juego en programas de Educación Física y recreación para niños con TEA. *Retos*, 68, 1710-1720. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.116450>
- Montilla Bernal, M. F., Rodríguez Velasco, M., Cucuñame Cometa, I., & Álvarez Chaparro, E. J. (2025). Educación física y juegos cooperativos para mitigar la agresividad en estudiantes del grado séptimo y octavo de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de La Toma, Suárez, Cauca. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(4). <https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.282>

- Ramírez-Cuvi, E. E., Zambrano-Chica, N. N., Loaiza-Dávila, L. E., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2024). Estrategia didáctica de juegos tradicionales para la inclusión en la clase de Educación Física de estudiantes con discapacidad auditiva. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(5), 279-295. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2588>
- Saavedra, E., Zúñiga, M., & Fuentes-Vilugrón, G. (2024). Gamificación en la formación inicial docente de estudiantes de pedagogía en educación física: un estudio de caso. *Retos*, 61, 695-705. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108822>
- Santos, V. A. S. dos, & Leitão, A. S. (2025). Jogos cooperativos na educação física escolar no Brasil: Uma revisão sistemática e panorama na região Nordeste. *Profiscientia*, (20). <https://doi.org/10.61803/dz51rr66>
- Torres Sánchez, A. Y. (2024). Gamificación en educación secundaria latinoamericana: Impacto en eficiencia interna, desafíos y oportunidades de mejora. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 179-206. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36>
- Zhang, Y., Li, Y., Zhou, L., Cheng, B., & Wang, C. (2026). The association between physical education curriculum gamification with intelligent feedback and cognitive outcomes in high school students in China: Cross-sectional study. *JMIR Serious Games*, 14. <https://doi.org/10.2196/63910>

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.