

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física

Active methodologies in the teaching learning process of Physical Education

Alex Adrian Cardoso Abad, Helder Guillermo Aldas Arcos

Resumen

Las metodologías activas en Educación Física tienen un impacto significativo en el aprendizaje. En cambio, el enfoque tradicional puede limitar la motivación y participación estudiantil. Analizar las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos instituciones educativas de Cuenca. Diseño no experimental, de alcance descriptivo, enfoque mixto y corte transversal. Participaron 155 estudiantes y 2 docentes. Se aplicó una ficha de observación para analizar las metodologías activas en clase y el cuestionario CMEMEF, que evaluó la percepción y motivación estudiantil. Las metodologías activas se aplicaron parcialmente, sobre todo al inicio de las clases. La Institución A mostró un ambiente más colaborativo y motivador, con clima de tarea A ($M = 65.97$; $DE = 13.29$) y B ($M = 53.98$; $DE = 16.46$). Aunque el clima de ego fue similar, disminuyó con prácticas cooperativas. El uso de metodologías activas fue parcial, con mayor presencia en la fase inicial. La Institución A evidenció un entorno de aprendizaje más favorable y motivador. La relación inversa entre clima de tarea y clima de ego sugiere la necesidad de fortalecer estrategias cooperativas en el aula.

Palabras claves: Aprendizaje; Educación Física; Metodología; Enseñanza; Motivación.

Alex Adrian Cardoso Abad

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | aacardoso99@est.ucacue.edu.ec

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador | alex_adrian_cardoso13@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7006-1199>

Helder Guillermo Aldas Arcos

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | hgaldasa@ucacue.edu.ec

Universidad de Cuenca | Cuenca | Ecuador | helder.aldas@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8389-5473>

helderaldas@yahoo.com

<http://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1469>

ISSN 2477-9083

Vol. 10 No. 46 julio-septiembre, 2025, e2501469

Quito, Ecuador

Enviado: marzo 01, 2025

Aceptado: abril 29, 2025

Publicado: mayo 27, 2025

Publicación Continua



Abstract

Active methodologies in Physical Education have a significant impact on learning. In contrast, the traditional approach can limit student motivation and participation. To analyze active methodologies in the teaching-learning process in two educational institutions in Cuenca. Non-experimental design, descriptive in scope, mixed approach and cross-sectional. A total of 155 students and 2 teachers participated. An observation form was used to analyze active methodologies in class and the CMEMEF questionnaire, which evaluated student perception and motivation. Active methodologies were partially applied, especially at the beginning of classes. Institution A showed a more collaborative and motivating environment, with task climate A ($M = 65.97$; $SD = 13.29$) and B ($M = 53.98$; $SD = 16.46$). Although the ego climate was similar, it decreased with cooperative practices. The use of active methodologies was partial, with greater presence in the initial phase. Institution A evidenced a more favorable and motivating learning environment. The inverse relationship between task climate and ego climate suggests the need to strengthen cooperative strategies in the classroom.

Keywords: Learning; Physical Education; Methodology; Teaching; Motivation.

Introducción

Las metodologías activas han alcanzado protagonismo en la enseñanza de la Educación Física en los últimos años, porque facilitan la participación activa, el compromiso y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Flor y Obaco 2024). En este sentido, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y otras estrategias que se consideran enfoques centrados en el estudiante, mejoran el desarrollo físico y cognitivo (Pinenla-Palaguaray et al., 2024).

Diferentes estudios han demostrado que estas metodologías traen mejoras en la motivación de los estudiantes y el desempeño escolar. Por ejemplo, en el estudio realizado por Fernández y Simón (2022), se encontró que el uso de metodologías activas en la Formación Profesional incrementa la participación y disposición del alumnado. A nivel internacional, investigaciones en España y México han mostrado que la implementación de estas estrategias mejora el desempeño motor y aumenta el compromiso en clase, con incrementos de hasta un 45% y un 60%, respectivamente.

Sin embargo, en el contexto ecuatoriano y particularmente en Cuenca, estos fundamentos teóricos y metodológicos sobre las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, han sido escasamente explorados por los profesionales del área. Esta falta de estudios limita la identificación de estrategias efectivas y la formulación de propuestas innovadoras para mejorar la enseñanza en este campo.

A partir de esta problemática, la presente investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales metodologías activas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en dos importantes instituciones educativas de Cuenca? Para responder a esta interrogante, el objetivo general es analizar las metodologías activas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en dos importantes instituciones educativas de Cuenca.

Los objetivos específicos implican: identificar las metodologías activas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en dos importantes instituciones educativas de Cuenca, mediante una ficha de observación y el Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF), y valorar los resultados de estas metodologías en las dos instituciones.

Referencial Teórico

La evolución del currículo de Educación Física inició con el conductismo, como una forma de enseñanza que enfatiza en el desempeño técnico y repetitivo de movimientos la han guiado históricamente (Ministerio de Educación, 2016 y Lambert et al., 2020). Tales modelos han puesto su énfasis principal en la adquisición de habilidades motoras, a costa de dimensiones como la motivación, el pensamiento crítico o el trabajo en equipo.

Sin embargo, en las últimas décadas, el currículo enfatiza a ser más participativos al adoptar propuestas pedagógicas centradas en el estudiante. En Ecuador, se han incorporado valores como la cooperación, el liderazgo y la toma de decisiones a través de un modelo promovido por el Ministerio de Educación (2021), no solo centrados en desarrollar el cuerpo y mente, sino fomentar la participación activa. En este escenario, las metodologías activas proporcionan una alternativa para adaptar la enseñanza a las necesidades e intereses de cada estudiante, produciendo espacios de aprendizaje más inclusivos, activos y efectivos (Cruz et al., 2024).

Estudios avalan las ventajas de implementar el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y los modelos de educación deportiva, demostrando mejoras significativas en los niveles de rendimiento físico y el desarrollo de competencias cognitivas y sociales (Sanabria et al., 2024). Por lo tanto, la implementación de metodologías activas en Educación Física no solo responde a los requisitos del currículo, sino que contribuye la formación global de los estudiantes.

Principales Metodologías Activas Utilizadas en Educación Física

Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en juegos (ABJ), el aprendizaje cooperativo y la gamificación en Educación Física, son esenciales para lograr un aprendizaje holístico y participativo. Según Caballero et al. (2023), el ABJ desarrolla habilidades motoras y promueve valores de cooperación y trabajo de equipo. Así mismo, el aprendizaje cooperativo ofrece la participación y colaboración de los estudiantes, mejorando así la comunicación y la empatía que solidifican su crecimiento social y emocional (Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2022). Además, otra de las metodologías activas que destaca es el aprendizaje basado en proyectos, consiste en invitar a los estudiantes a participar en la planificación y desarrollo de proyectos relacionados con la actividad física, esto fomenta la creatividad y la autonomía (Gil-Espinosa, 2021).

Tabla 1. Metodologías Activas

Metodologías	Autor	Características	Link
Aprendizaje basado en el juego (ABJ)	Barrows y Tamblyn (1980).	Usa el juego como herramienta principal para el aprendizaje. Aumenta la motivación y la participación	https://bit.ly/3DfFfx7
Aprendizaje cooperativo	Johnson et al. (1999).	Enfatiza la colaboración entre estudiantes. Fomenta la responsabilidad individual y grupal.	https://bit.ly/43tQnAW
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Kilpatrick (1918).	Los estudiantes aprenden resolviendo proyectos reales. Desarrollar habilidades de investigación y pensamiento crítico	https://bit.ly/43xohVw
Gamificación	Kapp (2012).	Aplicaciones mecánicas de juego en contextos educativos. Refuerza la motivación y el compromiso del estudiante.	https://bit.ly/3F7weGL
Aprendizaje basado en retos (ABR)	Reigeluth (1999).	Plantea problemas del mundo real como desafíos de aprendizaje. Desarrolla el pensamiento crítico y la creatividad.	https://bit.ly/3Ffy48C
Aprendizaje por descubrimiento guiado	Piaget (1970).	El estudiante construye el conocimiento explorando activamente. El docente guía el proceso con preguntas y orientación	https://bit.ly/3FfeGso
Aprendizaje experiencial	Kolb (1984).	Se basa en la experimentación y la reflexión sobre la práctica. Conecta el aprendizaje con experiencias reales.	https://bit.ly/3DnVSXq
Aprendizaje invertido	Bergmann y Sams (2012).	Los estudiantes abordan los conceptos antes de la clase. Permite más tiempo en clase para la práctica y discusión.	https://bit.ly/3Ds5NLG

Fuente: elaboración propia

Impacto de las metodologías activas en la motivación y el rendimiento escolar

Enseñar Educación Física, a través de metodologías activas ha tenido efectos positivos, tanto en la motivación, como el su rendimiento físico y cognitivo de los estudiantes. Fomentan la participación activa del escolar al crear un ambiente vibrante, interactivo y centrado en el estudiante. Al respecto, Méndez-Giménez y GarvÍ-Medrano (2025), añade que también se fortalece

la motivación intrínseca, ya que el estudiante no solo se convierte en el centro del proceso de aprendizaje; sino que también, participa de manera activa.

Por su parte, Laclote-Gutierrez et al. (2024), realizó un estudio en Portugal, donde el diseño del estudio muestra que aplicar metodologías activas aumenta un 40% más la motivación de los estudiantes que aplican métodos tradicionales. Resultados como estos, muestran la importancia de implementar estas metodologías en las clases de Educación Física para hacerlas, más activas, inclusivas y motivadoras. Asimismo, Moreno-Doña et al. (2020), destacan que, además de promover la participación, conducen a un importante desarrollo en habilidades motoras y cognitivas. Por otro lado, Remache et al. (2024), destacan que el modelo de aula invertida como metodología activa, genera mayor rendimiento o resultado en las pruebas de resistencia y fuerza, pues el contenido impartido previamente (teoría estudiada en casa) una vez entendida, se aplica con mayor efectividad en la práctica.

Finalmente, la Organización Mundial de la Salud (2020), recomienda al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada a vigorosa en niños y adolescentes, con el fin de mejorar su salud física, mental y bienestar general. En el contexto escolar, para alcanzar estos beneficios, es necesario promover clases de Educación Física que generen mayor implicación de los estudiantes. En este sentido, las metodologías activas han demostrado aumentar la motivación y mejorar el rendimiento en esta área (Méndez-Giménez et al., 2020). Estas metodologías, centradas en la participación y el protagonismo del estudiante, favorecen un clima positivo en el aula, fortalecen la autonomía y permiten aprendizajes más significativos vinculados al movimiento.

Metodología

La investigación tiene un diseño no experimental, con un alcance descriptivo, con un enfoque mixto y de corte transversal, realizado para analizar las metodologías activas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en dos importantes instituciones educativas de la ciudad de Cuenca.

La investigación se desarrolló durante el primer trimestre, específicamente en el mes de marzo del año 2025, con una población censal de 155 estudiantes de educación básica superior (8vo, 9no y 10mo), y con dos docentes que imparten la asignatura de Educación Física en dichos niveles. Debido al tamaño manejable, se trabajó con toda la población, por lo que no fue necesario realizar un muestreo. La población estuvo compuesta por 64 mujeres y 91 hombres, con edades entre 12 y 15 años.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en las dos Unidades Educativas seleccionadas y que asisten regularmente a las clases de Educación Física.

- Docentes de Educación Física que imparten clases en dichas instituciones.
- Estudiantes con el consentimiento informado firmado por sus representantes legales.

Para el desarrollo y recopilación de información en el presente estudio, se emplearon entre los principales métodos, técnicas e instrumentos los siguientes:

- *Revisión bibliográfica*: se analizaron 3 libros y 15 artículos científicos, principalmente publicados en los últimos cinco años, en español e inglés, para fundamentar teóricamente las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.
- *Histórico lógico*: aplicado para el estudio de la evolución y de las metodologías activas que se implementan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física.
- *Análítico-sintético*: aplicado en la identificación del problema, en la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos; así como también, en el diagnóstico, a partir del procesamiento de instrumentos y en el análisis de los datos obtenidos.
- *Deductivo*: empleado para estructurar el estudio desde un enfoque general hasta los casos particulares observados.
- *Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF)* de Cervelló et al. (2007): se aplicó para evaluar la percepción y motivación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases y su relación con la implementación de metodologías activas. Consta de 24 ítems con escala Likert de 0 a 100 (0 = “Totalmente en desacuerdo”, 100 = “Totalmente de acuerdo”). Los ítems se agrupan en dos dimensiones: *Clima de tarea*, que evalúan estrategias para fomentar la autonomía, el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación; y *Clima de ego*, que analiza prácticas basadas en la comparación social, la competencia y el reconocimiento del desempeño en función de la superioridad frente a los demás. Acceso al instrumento: *CMEMEF.pdf*
- *Ficha de observación*: diseñada y validada por especialistas, para analizar el grado de implementación de las metodologías activas durante los tres momentos de la clase de EF: anticipación, construcción y consolidación. La ficha incluyó 17 criterios, evaluados en una escala de tres niveles: Cumple (1), Cumple Medianamente (0.5) y No Cumple (0). Este instrumento fue aplicado a dos docentes de las dos Unidades Educativas de Cuenca objeto de estudio. Acceso al instrumento: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12064.70402>
- *Métodos estadísticos*: fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software IBM SPSS Statistics, versión 26. En una primera fase, se aplicaron estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra y analizar los resultados de los instrumentos, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Se emplearon tablas de distribución de frecuencias para organizar la información y gráficos que facilitaron la visualización e interpretación de los resultados.

Posteriormente, se realizaron pruebas de normalidad para determinar la distribución de los datos y así seleccionar los procedimientos inferenciales adecuados. En función de estos resultados, se aplicaron los siguientes análisis:

- Prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de comparar las medias entre dos grupos (sexo o institución educativa).
- Análisis de varianza (ANOVA) de una vía, para identificar diferencias significativas entre tres o más grupos.
- Análisis de correlaciones de Pearson, para explorar la relación entre las variables continuas utilizadas en el estudio.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se contó con la autorización de los directivos y docentes de Educación Física de cada institución, así como con el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes. Previamente, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de las respuestas y el uso académico de los datos. La aplicación fue presencial e individual en una única sesión durante el horario escolar, tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Solo participaron quienes entregaron el consentimiento firmado.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos seleccionados, junto con las preguntas de carácter sociodemográfico aplicadas en los centros educativos, permitieron caracterizar a la población de estudio y generar una base sólida para el análisis estadístico. A partir de esta información, se identificaron los siguientes hallazgos relevantes en relación con las variables estudiadas:

Tabla 2. Caracterización de la población del estudio

Variable	Categoría	Femenino	Masculino	Total
Curso	Octavo	27	32	59
	Noveno	23	33	56
	Décimo	14	26	40
Total		64	91	155
Edad	12 años	16	22	38
	13 años	25	24	49
	14 años	16	33	49
	15 años	7	12	19
Total		64	91	155

Variable	Categoría	Femenino	Masculino	Total
Unidad Educativa	Institución A	39	54	93
	Institución B	25	37	62
Total		64	91	155

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 revela que población del estudio estuvo compuesta por 155 estudiantes de Educación General Básica; el 38.1% eran estudiantes de octavo, el 36.1% de noveno y el 25.8% de décimo grado. En cuanto al género, participaron en este estudio 64 estudiantes femeninas (41.3%) y 91 estudiantes masculinos (58.7%), QUE REVELA una mayor representación masculina. Respecto a la edad, los mayores números provinieron de los grupos de 13 y 14 años (31.6% cada uno), seguido por el grupo de 12 años (24.5%) y el de 15 años (12.3%). En cuanto al origen institucional, el 60% de los estudiantes eran de la Institución A y el otro 40% eran de la Institución B.

Posteriormente, se aplicó el Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF), se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Media y desviación estándar de Clima tarea y Clima ego según sexo del cuestionario CMEMEF

Sexo	N	Clima tarea M (DE)	Clima ego M (DE)
Femenino	64	61,87 (16,17)	43,91 (15,76)
Masculino	91	60,68 (15,49)	45,66 (16,43)
Total	155	61,17 (15,74)	44,93 (16,13)

Fuente: elaboración propia

Nota. M = media; DE = desviación estándar.

La tabla 3 se realizó un análisis descriptivo de las dimensiones Clima tarea y Clima ego del Cuestionario CMEMEF en función del sexo de los participantes. En Clima tarea, las mujeres obtuvieron una media de $M = 61,87$ ($DE = 16,17$) y los varones una media ligeramente inferior de $M = 60,68$ ($DE = 15,49$), lo que evidencia una percepción similar de un clima centrado en la colaboración, el esfuerzo y el aprendizaje compartido. En Clima ego, los hombres alcanzaron una media de $M = 45,66$ ($DE = 16,43$), levemente superior a la de las mujeres ($M = 43,91$, $DE = 15,76$), lo que revela una ligera tendencia del grupo masculino a percibir con mayor frecuencia prácticas orientadas a la competencia individual y la comparación entre pares en el contexto de la Educación Física.

Continuando con el proceso de análisis estadístico, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a una muestra de 155 estudiantes para evaluar la normalidad de las dimensiones “Clima tarea” y “Clima ego” del Cuestionario CMEMEF. Los resultados indicaron que la distribución de la dimensión “Clima ego” no difiere significativamente de una distribución normal ($p = .200$), lo que permite la utilización de pruebas paramétricas, como la prueba t de Student y Anova. Por el contrario, la dimensión “Clima tarea” presentó una desviación significativa de la normalidad (p

= .006), sugiriendo la necesidad de emplear pruebas no paramétricas, como las pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, para su análisis, dado que esta variable no sigue una distribución normal ($p < .05$).

Tabla 4. Prueba t de Student para Clima ego según unidad educativa

Variable	Institución A M (DE)	Institución B M (DE)	t (gl)	P	Dif. de medias	IC 95% inferior	IC 95% superior
Clima ego	44,67 (16,86)	45,32 (15,09)	-0.244 (153)	.807	-0.65	-5.89	4.59

Fuente: elaboración propia

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza.

La tabla 4 se realizó la prueba t de Student para muestras independientes para comparar la percepción del clima ego observada por los estudiantes de la Institución A e Institución B. No se encontró relación estadísticamente significativa entre los dos grupos, $t(153) = -0.244$, $p = 0.807$. La diferencia media fue de -0.65 puntos (IC del 95%: -5.89 a 4.59), lo que indica que ambos contextos institucionales ofrecen una percepción similar de un clima que enfatiza la competencia individual y la comparación social.

Tabla 5. Comparación de la dimensión Clima tarea según institución educativa (Prueba U de Mann-Whitney)

Institución	N	Media	DE	Prueba de Mann-Whitney U
Institución A	93	65,97	13,29	U = 1636,00
Institución B	62	53,98	16,46	$p < .001$

Fuente: elaboración propia

Nota. DE = desviación estándar

La tabla 5 muestra la prueba de Mann-Whitney U, para comparar los estudiantes de dos instituciones educativas en la percepción del clima de tarea. Se encontró que los grupos tenían diferencias significativas ($U = 1636.00$, $p < .001$). El análisis reveló que los estudiantes de la Institución A ($M = 65.97$; $DE = 13.29$) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el clima de tarea, en comparación con sus compañeros de la Institución B ($M = 53.98$; $DE = 16.46$), esto indica una visión más positiva del clima motivacional orientado al aprendizaje y la cooperación en la Institución A.

Tabla 6. Comparación de la dimensión Clima ego entre cursos (Anova y Tukey)

Comparación entre cursos	Diferencia de medias (I-J)	Sig. (p)	Intervalo de confianza 95%
Resultado global (Anova)	—	.157	—
Octavo – Noveno	3,50	.473	[-3,58, 10,58]
Octavo – Décimo	-2,84	.663	[-10,61, 4,93]
Noveno – Décimo	-6,34	.139	[-14,20, 1,52]

Fuente: elaboración propia

Nota. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cursos ($p > .05$).

La tabla 6 se realizó la dimensión del Clima del Ego fue comparada entre estudiantes de octavo, noveno y décimo grado. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el análisis general (Anova, $p = .157$). Además, cuando los cursos fueron comparados entre sí utilizando el análisis de Tukey, no se encontraron diferencias significativas entre ninguno de los grupos ($p > .05$); es decir, los estudiantes de cada uno de los tres grados perciben un clima competitivo similar.

Tabla 7. Comparación de Clima tarea entre cursos (prueba de Kruskal–Wallis)

Curso	N	Rango promedio
Octavo	59	78,39
Noveno	56	83,06
Décimo	40	70,34
Estadístico H		1,88
Gf		2
Sig. (p)		.39

Fuente: elaboración propia

La tabla 7 compara la percepción de los estudiantes sobre el clima orientado a tareas entre los alumnos de octavo, noveno y décimo año utilizando la prueba de Kruskal-Wallis. No hubo diferencias significativas entre los grupos, $H(2) = 1.88$, $p = .39$. Basado en el rango promedio global, noveno tuvo el valor medio más alto; Sin embargo, las percepciones fueron similares en los tres niveles.

La correlación de Spearman entre las dimensiones de Clima de Tarea y Clima de Ego del cuestionario CMEMEF indicó una relación negativa y estadísticamente significativa, $\rho = -.21$, $p = .007$. Este resultado implica que una percepción aumentada de un clima motivacional basado en tareas (cooperación, esfuerzo, aprendizaje con otros) reduce la percepción de un clima basado en la competencia, la obtención personal y el reconocimiento. Aunque la relación es débil en magnitud, implica que ambos aspectos parecen terminar en extremos opuestos del espectro en el contexto de la educación física escolar.

Resultados de la ficha de observación para los docentes

El coeficiente alfa de Cronbach se utilizó para evaluar la consistencia interna del instrumento. El análisis generó un coeficiente de fiabilidad $\alpha = 0.80$, indicando una consistencia interna aceptable. La mayoría de los ítems presentaron correlaciones mayores de 0.30, además de tener una correlación aceptable con toda la escala. Los ítems que tuvieron valores bajos se mantuvieron porque son teóricamente importantes para la evaluación de metodologías activas en Educación Física. Estos resultados califican, en general, la evidencia de la validez psicométrica y la coherencia interna del instrumento aplicado.

La prueba de normalidad de los puntajes en las dimensiones de Anticipación, Construcción y Consolidación de la ficha de observación fue verificada mediante la prueba de normalidad de

Shapiro–Wilk. En las tres situaciones, los valores de significancia fueron mayores que 0.05 ($p = 0.68, 0.85$ y 0.68 , respectivamente), lo que muestra que todas las variables están distribuidas de manera normal. Por lo tanto, se realizaron a cabo análisis comparativos adicionales con pruebas paramétricas.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos por dimensión del instrumento de observación docente

Momento	N	Mínimo	Máximo	Media (M)	DE
Anticipación	4	0.40	0.80	0.60	0.16
Construcción	4	0.32	0.64	0.47	0.14
Consolidación	4	0.20	0.60	0.40	0.16

Fuente: elaboración propia

Nota. M = media; DE = desviación estándar.

La tabla 8 se realizó la dimensión de Anticipación reportó la media más alta ($M = 0.60$), seguida de Construcción ($M = 0.47$) y Consolidación ($M = 0.40$). Esto indica que los docentes analizados están más preocupados por la necesidad de criterios en la fase inicial de la clase, mientras que las estrategias en la fase de cierre son más restringidas.

Tabla 9. Promedios por dimensión según unidad educativa del instrumento de observación docente

Unidad Educativa	Anticipación M (DE)	Construcción M (DE)	Consolidación M (DE)
Institución A	0.50 (0.14)	0.36 (0.06)	0.50 (0.14)
Institución B	0.70 (0.14)	0.59 (0.06)	0.30 (0.14)
Total	0.60 (0.16)	0.48 (0.14)	0.40 (0.16)

Fuente: elaboración propia

Nota. M = media; DE = desviación estándar; N = 2 por institución.

La tabla 9 se realizó un análisis descriptivo y los resultados indican que la institución B evaluó las dimensiones de Anticipación ($M = 0.70$) y Construcción ($M = 0.59$) con mayores índices, lo que indica un mayor uso de estrategias iniciales y metodologías activas utilizadas para el desarrollo de la clase. Por el contrario, la alta puntuación de la institución A en Consolidación ($M = 0.50$) indica una ejecución más fuerte de estrategias relacionadas con la finalización de la clase y la reflexión cuidadosa sobre la experiencia.

Tabla 10. Resultados del análisis Anova por dimensión según unidad educativa del instrumento de observación docente

Momento	F	gl (1,2)	Sig. (p)
Anticipación	2.00	(1, 2)	.293
Construcción	12.50	(1, 2)	.072
Consolidación	2.00	(1, 2)	.293

Fuente: elaboración propia

Nota. gl = grados de libertad; $p > .05$ indica ausencia de diferencias significativas entre grupos.

La tabla 10 se realizó un análisis de varianza (Anova) para las dimensiones de Anticipación, Construcción y Consolidación entre las unidades educativas. En ningún caso las diferencias fueron estadísticamente significativas, pero la dimensión de Construcción se acercó a la significación ($F = 12.50$, $p = 0.072$), lo que indica una tendencia de posibles divergencias en la aplicación de metodologías activas en el momento del desarrollo de la clase.

Discusión

Los resultados de esta investigación revelan que las metodologías activas están presentes en la enseñanza de la Educación Física, se evidenció una mayor aplicación durante el momento de anticipación de la clase ($M = 0.60$; $DE = 0.16$), seguido de construcción ($M = 0.47$; $DE = 0.14$) y con menor presencia en la consolidación ($M = 0.40$; $DE = 0.16$). Lo que refleja una tendencia por aplicar estrategias activas al inicio de la clase, lo que también han señalado Fernández y Simón (2022), quienes advierten que muchos docentes introducen enfoques participativos solo en las fases iniciales, descuidando su continuidad.

En relación con el Clima tarea, se observaron diferencias significativas entre instituciones ($p < .001$), donde la Institución A reportó una media más alta ($M = 65.97$; $DE = 13.29$) en comparación con la Institución B ($M = 53.98$; $DE = 16.46$). Esto evidencia una mayor presencia de estrategias que promueven la cooperación, el esfuerzo personal y el aprendizaje colaborativo en la Institución A. En consonancia con lo planteado, según Sanabria et al. (2024), este tipo de clima está fuertemente relacionado con factores institucionales como la cultura organizacional, el liderazgo pedagógico y la formación docente continua.

En contraste, no se hallaron diferencias significativas en la dimensión Clima ego entre instituciones ($p = .807$), ni entre niveles escolares ($p > .05$), mostrando una percepción uniforme de competitividad en el aula. Sin embargo, se detectó una correlación negativa y significativa entre Clima tarea y Clima ego ($\rho = -.21$; $p = .007$), lo cual muestra que fomentar metodologías centradas en el trabajo cooperativo, podría contribuir a disminuir prácticas basadas en la comparación social y el rendimiento individual (Lacote-Gutierrez et al., 2024).

Desde la observación a docentes, se encontró que la Institución B se destacó en la aplicación de metodologías activas durante la Anticipación ($M = 0.70$) y la Construcción ($M = 0.59$), mientras que la Institución A obtuvo mejores resultados en la Consolidación ($M = 0.50$). Este hallazgo indica diferencias en el enfoque pedagógico institucional: mientras una institución refuerza la introducción y desarrollo, la otra pone énfasis en el cierre y reflexión pedagógica, lo que es clave para el aprendizaje significativo (Remache et al., 2024).

Conclusiones

Esta investigación determinó que las metodologías activas se aplican de forma parcial en las clases de Educación Física de las instituciones analizadas, siendo más frecuentes durante la fase

de anticipación ($M = 0.60$). Esta situación indica que, aunque los docentes incorporan prácticas innovadoras, persisten patrones tradicionales durante la construcción ($M = 0.47$) y la consolidación ($M = 0.40$) de las clases. Por ello, se reconoce la necesidad de fortalecer la implementación equilibrada de estrategias activas en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el aspecto motivacional, el clima de tarea se percibe con mayor intensidad en la Institución A ($M = 65.97$; $DE = 13.29$) en comparación con la Institución B ($M = 53.98$; $DE = 16.46$), lo que evidencia entornos más cooperativos y orientados al esfuerzo en la primera. En cambio, el clima de ego no presenta diferencias significativas entre instituciones ni entre niveles escolares, lo cual indica una práctica competitiva homogénea. Además, se identifica una correlación negativa entre ambas dimensiones ($\rho = -.21$; $p = .007$), lo que confirma que fomentar estrategias centradas en la tarea puede reducir actitudes competitivas y de comparación social.

Finalmente, se determinó el entorno institucional influye en cómo se aplican las metodologías activas en Educación Física. Las diferencias entre las dos instituciones analizadas reflejan que factores como la formación docente, la planificación de clases y el apoyo institucional resultan claves para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr clases más dinámicas y efectivas, se requiere fortalecer el compromiso de las instituciones con metodologías centradas en el estudiante. Esto no solo mejora el aprendizaje, sino que también promueve una experiencia escolar más motivadora e inclusiva.

Referencias

- Caballero, N., Ureña-Ortín, N., & Alarcón-López, F. (2023). Impacto de una propuesta con aprendizaje basado en juego en educación física sobre el compromiso cognitivo y nivel disfrute en preescolares. *JUMP: Journal of Universal Movement and Performance*, (7), 12-27. <https://doi.org/10.17561/jump.n7.2>
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Correa-Gurtubay, P., & Osses-Sánchez, N. (2022). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Cruz, N. T., López, C. G. P., & López, C. I. P. (2024). Flipped classroom in higher education. Analysis of a research methods course in Educational Psychology. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 161-177. <https://doi.org/10.35362/rie9516268>
- Fernández, E., & Simón, N. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 30, 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>
- Flor, M., & Obaco, E. (2024). Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829

- Gil-Espinosa, F. (2021). Flipped learning: propuesta de aprendizaje basado en proyectos y evaluación mediante rúbricas en Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 26(279), 20-36. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i279.3006>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Metodologías activas en Educación Física: Aprendizaje cooperativo, gamificación y flipped classroom. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(80), 521–537. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.004>
- Méndez-Giménez, A., & Garví-Medrano, P. M. (2025). Motivational and social effects of a hybridization of student-designed games + self-made material in physical education: Efectos motivacionales y sociales de una hibridación de invención de juegos + autoconstrucción de material en educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 60–74. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10058>
- Lacote-Gutierrez, G., Azócar-Gallardo, J., Lara-Subiabre, B., Pereira-Berrios, M., Avila-Saldaña, C., & Vera-Assaoka, T. (2024). Percepciones de los estudiantes de educación física sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 56, 759–769. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102877>
- Lambert, K., Alfrey, L., O'Connor, J., & Penney, D. (2020). Artefacts and influence in curriculum policy enactment: Processes, products and policy work in curriculum reform. *European Physical Education Review*, 27(2), 258–277. <https://doi.org/10.1177/1356336x20941224>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria: Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Modelo de gestión educativa: Fortalecimiento de la práctica docente*.
- Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez-Gonzalvo, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público (Pre-service teacher education: connecting a decolonial pedagogical work with the social, political and insurgent intervention from public space). *Retos*, 37, 605–612. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices sobre actividad física y hábitos sedentarios*.
- Pinenla-Palaguaray, J., Saransig-Ramos, G., Allauca-Tinajero, D., Vega-Cárdenas, M., & Lanchimba-Pineida, F. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(4), 61–72. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6>
- Remache, K., Alvarado, B., De Mora, E., & Ronquillo, V. (2024). Aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo. *Journal of Science and Research*, 9.
- Sanabria, J., Silveira, Y., & Herrera, S. (2024). Incidencias de las estrategias didácticas aplicadas en la educación física en instituciones educativas de Montería, Colombia. *Retos*, 61, 1351–1361. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.110619>

Autores

Alex Adrian Cardoso Abad. Licenciado en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte – Entrenador en Academia de Fútbol

Helder Guillermo Aldas Arcos. Licenciado en Educación Física y Deporte, Magister en Entrenamiento deportivo, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente de grado y posgrado en la Universidad Católica de Cuenca; y Universidad de Cuenca. Investigador Agregado 2. Reconocido por la Senescyt con el Registro N 21-05395

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.