



LA LUNA SONRIENTE
Sistematización de una Experiencia Educativa en la Institución Educativa
Departamental Integrada de Sutatausa

Efraín Julio Buelvas Polo

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor

Jhon Fredy Orrego Noreña, Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	(Buelvas Polo., 2026)
Referencia/Reference	Buelvas Polo, J. (2026). <i>La Luna Sonriente: Sistematización de una Experiencia Educativa en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, VIII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, notebooklm, Gemini, entre otras, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

El presente artículo sintetiza la sistematización de la experiencia educativa "La Luna Sonriente", desarrollada en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa. El objetivo general fue reconocer los aportes de la educación física sobre la motivación para el aprendizaje de las otras áreas del conocimiento escolar. La metodología empleó un enfoque cualitativo de la Sistematización de Experiencias Educativas, buscando transformar la práctica en conocimiento pedagógico. La unidad de trabajo incluyó docentes y estudiantes (primaria y grado once), utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada y el análisis de material filmico/fotográfico.

Los resultados demuestran que la Educación Física, al estructurarse como una propuesta intencionada, lúdica e interdisciplinar, actúa como una herramienta poderosa para promover la motivación y facilitar el aprendizaje significativo. Se identificó una mayor retención de conceptos, así como un aprendizaje incidental del lenguaje, evidenciado en la disminución de errores ortográficos. Además, el proyecto fortaleció las habilidades comunicativas (superando la glosfobia) y la responsabilidad en los estudiantes de grado once, mejorando simultáneamente la disciplina y el control socioemocional en primaria. La principal conclusión es que la acción motriz, integrada con la lúdica, es un mediador eficaz para la consolidación de contenidos y el desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave: educación física, motivación, lúdica, aprendizaje significativo, transversalidad educativa, sistematización de experiencias.

Abstract

This article summarizes the systematization of the educational experience "La Luna Sonriente" (The Smiling Moon), developed at the Integrated Departmental Educational Institution of Sutatausa. The general objective was to recognize the contributions of Physical Education (PE) to student motivation for learning other curricular subjects. The methodology employed a qualitative approach based on the Systematization of Educational Experiences, utilizing a unit of work comprised of teachers and students (primary and eleventh grade). Data collection techniques included semistructured interviews and the analysis of video/photographic material.

The results show that PE, structured as an intentional, playful (ludic), and interdisciplinary proposal, acts as a powerful tool to promote motivation and facilitate meaningful learning. Key findings include increased concept retention and incidental language learning, evidenced by a reduction in spelling errors. Furthermore, the project strengthened communication skills (overcoming glossophobia) and responsibility in eleventh-grade students, while simultaneously enhancing discipline and socioemotional control in primary students. The main conclusion is that motor action, integrated with ludic strategies, is an effective mediator for content consolidation and the integral development of the student body.

Keywords: Physical Education, Motivation, Ludic, Meaningful Learning, Educational Transversality, Systematization of Experiences.

1 Introducción

El presente artículo aborda la sistematización de la experiencia educativa denominada "**La Luna Sonriente**", una propuesta pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa. Este municipio, ubicado al nororiente del departamento de Cundinamarca, a 80 kilómetros de Bogotá, es el escenario de una institución que, desde su fundación en 1975, ha ofrecido servicio educativo en niveles que van desde preescolar hasta la media técnica Agroindustrial, atendiendo actualmente a cerca de 1100 estudiantes. La necesidad de emprender este ejercicio de sistematización y el porqué de la propuesta surgen de una preocupación fundamental observada desde el año 2018, cuando el docente a cargo identificó una marcada disparidad actitudinal: el gran entusiasmo por la clase de Educación Física contrastaba con el desdén y la apatía con la que se asumía la asignatura de Emprendimiento y Proyectos en grados sextos.

Esta diferencia en la disposición actitudinal generó un interés inmediato por despertar en los estudiantes el mismo deseo de aprender sobre contenidos académicos que el que manifestaban en el contexto de la actividad física. El planteamiento del problema se profundizó tras el cese de actividades presenciales provocado por la pandemia del COVID-19, un periodo que, a pesar de los esfuerzos docentes, agudizó las falencias académicas preexistentes, revelando vacíos conceptuales, problemas de lectoescritura, ortografía deficiente, y dificultades de argumentación e interpretación.

A esto se sumaron problemas de conectividad en el entorno rural y la sospecha de que los estudiantes no siempre eran quienes desarrollaban sus propias guías escolares en la virtualidad. Complementando el escenario de desmotivación, el contexto socioeconómico de Sutatausa, caracterizado por la atractiva oferta laboral de las minas de carbón (con sueldos de tres a seis salarios mínimos), generaba en el alumnado una sensación de obligatoriedad y desinterés hacia el estudio como preparación para la vida laboral, expresada en frases que reflejan la baja aspiración universitaria: "pues si no consigo nada, me voy a la mina".

Ante esta situación compleja, se requería una estrategia efectiva y atractiva. A finales de 2021, el docente implementó un piloto llamado "El saber es la llave", que funcionaba como un reto competitivo donde los estudiantes debían responder preguntas de diferentes disciplinas para salir al descanso. Esta actividad fue muy bien recibida, generando entusiasmo y demostrando que los estudiantes sí se interesaban en el conocimiento si este se presentaba en un contexto lúdico. Sin embargo, la actividad también develó desconocimiento en saberes básicos, como lo ejemplifica la respuesta "LUNA SONRIENTE" al preguntar por las fases de la luna. Estos hallazgos confirmaron que era indispensable utilizar la lúdica, la actividad física y la recreación como herramientas transversales para la enseñanza en la básica primaria.

De esta necesidad surgió la iniciativa "La Luna Sonriente", cuyo propósito principal se convirtió en abordar temáticas de diferentes áreas del saber en un contexto de juego y competencia. El proyecto se estructuró en una competencia por equipos, donde los estudiantes de primaria atraviesan circuitos motrices o pistas de obstáculos para buscar fichas (letras, números, signos de puntuación) que les permiten formar la respuesta a una pregunta cognitiva relacionada con contenidos académicos que estén abordando en sus clases. Esta metodología integra la competencia y el trabajo en equipo y cuenta con la participación fundamental de los estudiantes de grado once, quienes actúan como instructores, diseñadores de circuitos y mediadores pedagógicos. El proyecto se ejecuta anualmente en el área de Educación Física, Recreación y Deportes durante el segundo y tercer periodo académico, desde 2022.

La justificación de esta sistematización radica en que, a pesar de la ejecución continua del proyecto, no se había realizado hasta el momento una valoración sistemática y crítica del impacto que esta propuesta ha tenido en la motivación y el aprendizaje estudiantil. El para qué de este documento es, precisamente, convertir esta práctica educativa en conocimiento pedagógico mediante un proceso cualitativo de reconstrucción e interpretación. A nivel conceptual, el estudio

se apoya en el potencial de la Educación Física como ciencia pedagógica que favorece el desarrollo integral y su capacidad para incidir positivamente en aspectos académicos, emocionales y sociales al articularse con otros saberes, fortaleciendo la transversalidad educativa. Además, la sistematización permite validar en el contexto local hallazgos de estudios previos que confirman cómo la acción motriz, la lúdica y la actividad física aumentan la atención, la concentración y la autoconfianza, y generan un aprendizaje significativo y duradero.

De esta manera, la pregunta de investigación que guía el proceso es: "¿Cuáles son los aportes de la educación física a la motivación para el aprendizaje de las áreas del conocimiento escolar, en la institución educativa departamental integrada de Sutatausa?". Para dar respuesta, el objetivo general es reconocer los aportes de la educación física sobre la motivación para el aprendizaje de las otras áreas del conocimiento escolar en la institución. Esto se logrará a través de objetivos específicos que buscan describir el proceso realizado a partir de las actividades del área de educación física con miras a la motivación de los aprendizajes, reconstruir las experiencias de docentes y estudiantes involucrados, e identificar los aportes de la educación física sobre la motivación para el aprendizaje en las otras áreas del conocimiento escolar.

La experiencia La Luna Sonriente se presenta como una propuesta innovadora y diferente, destacando su carácter intergeneracional, al involucrar de manera activa a estudiantes de grado once como mediadores pedagógicos en procesos de aprendizaje con niños de básica primaria, asumiendo roles de liderazgo, acompañamiento y responsabilidad. Asimismo, se resalta su enfoque lúdico-motriz orientado a contenidos académicos, en el que la acción corporal y el juego operan como mediadores para el abordaje de saberes de distintas áreas del currículo, y no únicamente como actividades recreativas. También destaca su impacto formativo integral, observable tanto en los aprendizajes cognitivos de los estudiantes de primaria, como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de grado once. Finalmente, se trata de una propuesta pedagógica situada y replicable, desarrollada en un contexto rural con recursos limitados, lo que refuerza su potencial como estrategia transversal e integradora dentro del currículo escolar.

2 Metodología

La Metodología se centra en el enfoque cualitativo de la Sistematización de Experiencias Educativas. Este enfoque es crucial, ya que el objetivo principal no es solo recolectar datos, sino interpretar críticamente la práctica para generar conocimiento pedagógico y construir propuestas transformadoras.

Enfoque Metodológico: Sistematización de Experiencias

La Sistematización de Experiencias, tal como la conciben Capó et al. (2010), es un proceso político, reflexivo y creador que privilegia la participación de quienes protagonizaron la experiencia. Este enfoque permite transformar las prácticas educativas en conocimiento pedagógico mediante procesos críticos de reconstrucción, análisis e interpretación (Jara, 2018).

La utilidad de esta metodología radica en que devuelve valor a las experiencias pedagógicas reales y permite interpretar críticamente lo vivido a partir de las condiciones históricas, institucionales y personales que configuraron el proyecto. Se consolida como una praxis pedagógica que reconoce el valor de la experiencia docente como un espacio de producción de sentido.

2.1 Unidad de Análisis

La unidad de análisis se centró en tres ejes principales relacionados con el impacto del proyecto:

- Las experiencias de los sujetos participantes (maestros y estudiantes) del proyecto.
- La motivación hacia los aprendizajes de las áreas del conocimiento del contexto escolar.
- Las actividades realizadas a partir del área de educación física.

2.2 Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo se constituyó por las fuentes primarias y secundarias que permitieron la reconstrucción y el análisis del proyecto, recogiendo la voz de los protagonistas y la evidencia documental de la práctica

2.1.1 Fuentes Primarias:

- Docentes (3): Incluye al profesor de educación física (creador y coordinador del proyecto), el docente de artística de grado once (encargado del diseño de materiales), y el profesor a cargo del grupo de primaria donde se implementaron las actividades. Estos fueron seleccionados por su participación activa y directa.
- Estudiantes de primaria (Grado Tercero): Participaron activamente como beneficiarios de la propuesta.
- Estudiantes de Grado Once: Se involucraron como mediadores, diseñando y ejecutando las actividades. Es importante notar que, debido al paso del tiempo, no fue posible acceder a todos ellos para la recolección de datos.

2.1.2 Fuentes Secundarias:

- Material Fotográfico: 30 fotografías tomadas con dispositivos móviles durante las sesiones del proyecto.
- Material Fílmico: 12 grabaciones (realizadas con celular entre 2022 y 2023) enfocadas en actividades de circuitos motrices y trabajo en equipo. Estos registros se generaron inicialmente con fines pedagógicos y de registro, no investigativos, lo que implica que algunos momentos clave carecen de evidencia visual.
- Material Didáctico: Más de 200 fichas educativas y más de 10 bastones en papel reciclado, elaborados por los estudiantes para las actividades.

2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para asegurar una comprensión profunda de la experiencia, se seleccionó un conjunto de técnicas cualitativas, apoyadas por instrumentos específicos:

2.3.1 Entrevista Semiestructurada

Esta técnica fue elegida debido a su flexibilidad para orientar la conversación sobre un tema específico y, al mismo tiempo, profundizar en las respuestas del entrevistado para conocer sus pensamientos y experiencias. La entrevista semiestructurada combina una estructura básica con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las situaciones que surgen durante la conversación.

- **Características:** A diferencia de la entrevista estructurada, la semiestructurada no se limita a un conjunto cerrado de preguntas, lo que permite al entrevistador formular otras preguntas y seguir el curso de la conversación. Fomenta una relación más equilibrada y menos formal entre el entrevistador y el entrevistado, dando lugar a datos más profundos y significativos (Patton, 2002). Permite la recopilación de datos narrativos ricos en contenido, centrados en explorar la profundidad de las experiencias personales (Brinkmann, 2014).

- **Instrumento y Propósito:** Se utilizó una Guía de preguntas abiertas. Con los docentes, se buscó analizar las percepciones sobre el impacto en la motivación y el aprendizaje. Con los estudiantes de grado 11 (2022), se exploró el desarrollo de liderazgo y habilidades comunicativas, además de los impactos en sus vidas.

2.3.2 Talleres

El taller se seleccionó como estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el trabajo práctico y colaborativo. Es una herramienta fundamental para recopilar datos gracias a sus características interactivas y participativas.

- **Características:** Permiten un enfoque participativo, donde los involucrados no son solo receptores, sino que interactúan, colaboran y aportan desde su propia experiencia (Freire, 1970). Fomentan el aprendizaje colaborativo, lo que es clave para observar cómo trabajan en conjunto y llegan a soluciones colectivas (Johnson & Johnson, 1994). Brindan la oportunidad de observar los procesos educativos en tiempo real, lo cual es esencial para estudiar dinámicas de grupo. Además, ofrecen espacios de reflexión que profundizan las experiencias de los participantes.

- **Instrumento y Propósito:** Se utilizaron Dinámicas grupales con los estudiantes de primaria (2022). El propósito fue evaluar la retención de aprendizajes y el clima emocional post-implementación del proyecto.

2.3.3 Registro de Material Fotográfico y Fílmico

La revisión de material fílmico se justificó como una herramienta poderosa para el análisis de comportamientos, interacciones y contextos, capaz de captar aspectos visuales y no verbales difíciles de obtener por otros métodos. Aunque los registros no fueron planificados inicialmente con intención investigativa, permiten hoy una revisión detallada.

- **Características:** Proporciona una oportunidad única para observar aspectos no verbales como el lenguaje corporal. Permite capturar y revisar repetidamente las interacciones dentro de un entorno educativo (Silverman, 2016). Además, facilita un análisis detallado y reflexivo de los comportamientos observados, lo que enriquece la interpretación de los datos (Angrosino, 2007). Actúa como un complemento a otros instrumentos de recolección de datos, ayudando a validar y contrastar la información.

- **Instrumento y Propósito:** Se empleó una Matriz de análisis para analizar videos y fotografías. El propósito fue analizar cómo la acción motriz facilitó el aprendizaje, identificar indicadores de motivación (sonrisas, participación activa) y evaluar las técnicas de liderazgo de los estudiantes de 11°.

2.3.4 Análisis de Material Didáctico

El análisis de artefactos como fichas y bastones es una técnica valiosa en una sistematización, ya que son portadores de sentido y evidencia de las decisiones pedagógicas.

- **Función:** Permite acceder a información implícita sobre intenciones y aprendizajes (Hernández, Collado y Baptista, 2014). Funciona como fuente de registro de las acciones y como texto que revela cómo los estudiantes interpretaron y organizaron los contenidos. El análisis sistematizado de estas fuentes fortalece la validez interna del estudio al permitir la triangulación con entrevistas o videos.

2.4 Procedimiento de Sistematización

El proceso de sistematización de "La Luna Sonriente" se desarrolló mediante un procedimiento de recolección y análisis que articuló las distintas fuentes de información de manera detallada y cronológica.

- Organización del Material Audiovisual: Se inició con la organización del material (fotografías y videos) recopilados durante las sesiones y las clases de preparación de los estudiantes de grado once. Cada archivo fue revisado, descrito y renombrado para facilitar su gestión. En el caso de los videos, se seleccionaron clips cortos que reflejaban momentos clave.
- Realización de Talleres Prácticos: Aprovechando la continuidad del proyecto, se llevaron a cabo talleres prácticos que permitieron recrear fielmente las sesiones. Estos talleres sirvieron para obtener nuevos registros fílmicos y fotográficos, además de recopilar voces más frescas y testimonios de emociones y sensaciones ante el proyecto.
- Recolección de Testimonios: De manera paralela, se recogieron los testimonios de los actores vinculados al proyecto en sus inicios en 2022. Debido al paso del tiempo y a la desvinculación institucional de algunos participantes, algunas entrevistas fueron enviadas de manera escrita. Se organizaron entrevistas a estudiantes de tercero y mediadores de grado once, buscando conservar la literalidad de sus expresiones.
- Valoración Documental: El procedimiento también incluyó la valoración del material didáctico elaborado y utilizado por los estudiantes en las clases del proyecto.
- Fase de Análisis y Triangulación: Finalmente, con las evidencias organizadas, se procedió a la fase de análisis. Se buscó relacionar las narrativas, testimonios y momentos con las evidencias visuales para dar mayor respaldo a las interpretaciones. Se generó una narrativa cronológica que integró las citas textuales obtenidas. Esta aproximación sigue los principios de Hernández y Mendoza (2020) para investigaciones con fuentes no planificadas, donde la autenticidad y la contextualización crítica tienen prioridad. La triangulación entre los materiales existentes y las entrevistas sirvió como estrategia metodológica para compensar las limitaciones de la falta de evidencia fílmica más completa.

Esta metodología permitió transformar los saberes tácitos de la práctica en aprendizajes compartidos, logrando un conocimiento situado y transformador.

3 Marco teórico

3.1 Educación Física

Para Hernández (2008) la educación física es una parte de la formación del ser humano, que tiende al mejoramiento integral de la mente, cuerpo y espíritu, a través de actividades físicas racionalmente planificadas para ser aplicadas progresivamente en todos los ciclos del hombre. En su definición hace referencia a que la educación física no solo trabaja y desarrolla la parte corporal, sino que también la parte mental, también menciona que las actividades que se desarrollan en esta área son pensadas, es decir, con un objetivo previo y que se aplican en dependencia de la edad de los chicos.

Por su parte Albarrán et al (2015) resalta los aportes de la educación física en las habilidades del individuo, definiéndola como el proceso activo que contribuye al crecimiento personal del hombre y al desarrollo de sus potencialidades de forma armónica para observar y transformar su realidad física mediante la aplicación de la voluntad, la razón y la emoción.

Otros autores como Pereira y Contreras (2022) la definen como una ciencia pedagógica, que posee los principios propios que favorecen el pensamiento de cada clase, como un encuentro donde previamente se han adecuado las estrategias, respetando aspectos fisiológicos, psicológicos, metodológicos y didácticos.

3.2 Motivación y aprendizaje

La motivación puede entenderse como un proceso psicológico que impulsa y sostiene comportamientos orientados a metas, influenciado tanto por factores internos como externo (Schunk, Pintrich, y Meece, 2014); Moreno y Cervelló (2010) la definen como lo que nos impulsa a llevar a cabo ciertas acciones y mantener un comportamiento firme para cumplir unos objetivos deseados o planteados.

Cuando hablamos de motivación en el proceso de aprendizaje encontramos a Castro et al (2006) quienes señalan que los aspectos motivacionales juegan un papel particularmente importante en la enseñanza, ya que a través de ellos los docentes podríamos dar respuesta al ¿por

qué? de algunos comportamientos de nuestros alumnos y que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3 Acción motriz y aprendizaje

En la actualidad es cada vez más común que se le reconozca el valor que tiene la actividad física, el movimiento y el juego en el desarrollo integral de los niños. Muñoz (2020) manifiesta que la acción motriz y sus conceptos asociados de movimiento, juego y motricidad han mostrado tener relación y un efecto significativo en el proceso de aprendizaje, y hace la invitación a los docentes e instituciones educativas a incluirla como una estrategia didáctica que fortalece los procesos al interior del aula.

Por su parte Rubio (2017) manifiesta que la acción motriz en el preescolar es fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que permite asimilar conocimientos, habilidades y hábitos de acuerdo con sus costumbres y contexto social, dejando en claro la importancia de incorporar la actividad física desde edades muy tempranas.

En este mismo sentido Gutiérrez (2014) sustenta que el correcto desarrollo de la corporalidad en las aulas influye en el desarrollo emocional y en el aprendizaje racional y conceptual. Todas estas definiciones confluyen en el potencial que la educación física para fortalecer el aprendizaje en los niños.

3.4 Educación física transversal en la escuela

Con una visión integrada del currículo, Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021) plantean la integración curricular como una experiencia de aprendizaje que trasciende la articulación superficial de contenidos, para convertirse en un proceso pedagógico que vincula saberes, prácticas y contextos de manera significativa. Desde su perspectiva, la integración curricular favorece aprendizajes más profundos en la medida en que se construye a partir de experiencias compartidas, en las que docentes y estudiantes participan activamente en la conexión entre distintos campos del conocimiento.

Por su parte, Correa Mosquera y Pérez Piñón (2022) amplían esta visión al concebir la transversalidad curricular como un principio orientador para la transformación del currículo escolar. Los autores sostienen que la transversalidad implica repensar las estructuras tradicionales del currículo, superando la organización fragmentada de las áreas para dar paso a propuestas educativas más flexibles, inclusivas y contextualizadas.

En esta misma línea, Sacristán (2010) señala que el currículo adquiere sentido cuando logra articular saberes, prácticas y experiencias que favorecen una formación integral del estudiante, superando la división disciplinar.

De esta manera, la transversalidad educativa implica abordar los contenidos escolares desde una mirada integrada y contextualizada. En este sentido, la educación física puede convertirse en un eje articulador de distintas áreas del saber. Tal como lo plantea Zabala (2000), la integración curricular permite que los aprendizajes tengan más sentido para los estudiantes, al conectar con su realidad y fomentar una visión global del conocimiento.

Bailey (2006) sostiene que la educación física tiene el potencial de incidir positivamente en aspectos académicos, emocionales y sociales del desarrollo estudiantil, especialmente cuando se articula con proyectos de aula o propuestas interdisciplinarias. Esta visión es reforzada por Castejón et al (2011), quienes evidencian que las prácticas físicas recreativas pueden mejorar la disposición hacia el aprendizaje y fortalecer habilidades cognitivas como la atención y la memoria.

3.5 Antecedentes y estudios previos

Diversos estudios han examinado la relación entre la motivación en actividades físicas y el rendimiento académico. Por ejemplo, un estudio realizado por Bailey et al (2009) de una revisión académica de los supuestos beneficios educativos de la educación física escolar. Mediante análisis de la literatura en ámbitos físico, social y cognitivo, los autores concluyen que la educación física potencia las habilidades motrices y la autoconfianza de los alumnos. Además, encuentran evidencia de que la actividad física aumenta la atención y concentración de los niños, lo que puede traducirse en un mejor rendimiento en otras asignaturas.

En este mismo sentido, Lanza Castillo et al (2024) realizaron un estudio que implementó actividades lúdicas (trivias, bailes, crucigramas) en la asignatura de Anatomía y Fisiología Humana. El objetivo fue desarrollar actividades lúdicas como estrategia pedagógica para optimizar

el aprendizaje del alumnado. El diseño fue cualitativo y descriptivo. Tras aplicar estas actividades en cuatro sesiones, los autores reportan que se “lograron aprendizajes significativos” y que se favoreció el conocimiento y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones gracias al juego. Además, el rendimiento escolar del alumnado fue claramente favorable.

Además, investigaciones sobre la motivación como el realizado por Peñafiel-Álvarez et al (2020), cuyo objetivo fue proporcionar técnicas, estrategias y estilos de enseñanza motivadores para que las clases de educación física sean “dinámicas y activas” (contribuyendo al desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del estudiante), trabajando bajo una metodología de diseño bibliográfico (revisión de literatura), por lo que no hubo aplicación directa. Los autores enfatizan que la motivación es fundamental en educación física; el uso de estrategias didácticas adecuadas puede “generar cambios en la conducta del estudiantado” y evitar que la asignatura se cumpla sin ningún tipo de interés.

En revisión sistemática hecho por Rojas Herrera (2025) sobre el uso de la actividad lúdica en educación física para niños de 8 a 10 años. El objetivo fue sistematizar antecedentes teóricos y metodológicos de la relación entre actividades lúdicas y la enseñanza tradicional de la EF en ese rango de edad. Se aplicó protocolo PRISMA buscando estudios (2018–2024) en diversas bases de datos. Como hallazgos principales, esta revisión concluye que las actividades lúdicas tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los niños en EF: mejoran la atención y la motivación de los estudiantes, y contribuyen significativamente al desarrollo de sus capacidades físicas y socioemocionales.

Una investigación cubana realizada por Ramírez Blanco et al (2017), diseñó y validó diez juegos motivacionales/preparadores para la parte inicial de la clase de EF de tercer grado. El objetivo fue aportar al profesor de educación física herramientas lúdicas eficaces para elevar el estado emocional y la motivación de sus alumnos. El estudio se sustentó en métodos teóricos y empíricos, elaborando una propuesta de juegos descriptiva. Los hallazgos incluyen una propuesta concreta de 10 juegos cortos y fáciles (de corta duración y de relación directa con el objetivo de la clase) que “elevan el estado emocional de los alumnos” y preparan el cuerpo para la parte principal de la sesión.

En la misma línea de estudios que han trabajado la motivación en relación a la educación física, tenemos una investigación experimental indonesia publicada en *Physical Education Theory*

and Methodology, esta buscó evaluar el efecto de un enfoque basado en juegos tradicionales sobre las habilidades motoras y la motivación de aprendizaje en EF. Participaron 60 niños de primaria en Indonesia, con un programa de 8 sesiones. Los resultados mostraron que el enfoque de juegos tradicionales tuvo un efecto significativo en el aumento de la motivación por aprender educación física. Además, este enfoque mejoró los resultados de aprendizaje y ayudó a desarrollar habilidades motoras y cognitivas.

4 Resultados

El Análisis de Resultados de la sistematización de la experiencia pedagógica "La Luna Sonriente" se aborda a través de la reconstrucción detallada y cronológica del proyecto, siguiendo las fases que marcaron su gestación, diseño e implementación en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa. Esta reconstrucción se fundamenta en la voz de los participantes, buscando integrar los testimonios recogidos para reflejar fielmente la vivencia educativa.

4.1 Luna Nueva - El principio

La génesis del proyecto se remonta al año 2018, con el nombramiento del docente en el área de Educación Física, Recreación y Deportes. En la sede de bachillerato, al haber dos docentes para el área y contar con solo 15 cursos (lo que sumaba 30 horas semanales disponibles), el docente se encontró con que su asignación académica no podía completarse únicamente con Educación Física. Por este motivo, su carga se repartió en 16 horas de Educación Física y 6 horas adicionales de la asignatura de Emprendimiento y Proyectos para los grados sextos.



Imagen de la institución educativa departamental integrada de Sutatausa, sede bachillerato.

Desde los primeros meses de 2019, el docente evidenció una marcada diferencia en las actitudes de los estudiantes frente a ambas asignaturas. Mientras que en las clases de Educación Física se encontraban estudiantes "en su mayoría motivados y entusiasmados", la clase de Emprendimiento y Proyectos era asumida con "desdén y apatía". Esta dicotomía actitudinal generó un interés inmediato por despertar en los estudiantes el mismo deseo de aprender sobre Emprendimiento y Proyectos que demostraban por la actividad física.

A esta problemática de desinterés se sumaron las falencias académicas recurrentes en los estudiantes. Se detectaron problemas de lectoescritura, ortografía "muy deficiente", y vacíos conceptuales que impedían el avance en temáticas, incluso con fallas en operaciones matemáticas básicas.

Este contexto académico se vio agravado por la realidad socioeconómica de la región. Sutatausa es conocida por la presencia de minas de carbón, una fuente laboral atractiva que puede ofrecer sueldos de entre 3 y 6 salarios mínimos. Esta opción laboral produce en los estudiantes una "sensación de desdén y obligatoriedad" frente al estudio. Era común escuchar frases entre los jóvenes que, a pesar de su tono jocoso, escondían una cruda verdad sobre su futuro laboral: "pues si no consigo nada, me voy a la mina". Esta realidad, sumada a las deficiencias de aprendizaje ya

evidenciadas, llevó al docente a cuestionar qué estrategias podrían utilizarse para combatir estos problemas actitudinales y conceptuales.

4.2 Luna de sangre – Pandemia

Las intenciones de transformación pedagógica planificadas para inicios de 2021 se vieron "interrumpidas abruptamente" por la pandemia de COVID-19 y el cese de actividades académicas presenciales en marzo de ese año.

Esta situación de salud pública puso de manifiesto graves problemáticas que afectaban a la mayoría de las instituciones del país. Muchos estudiantes no contaban con los recursos necesarios para continuar su proceso académico virtualmente, enfrentando problemas de conexión, falta de dispositivos tecnológicos, o la ausencia de internet en sus casas. Aunque la institución implementó un plan de contingencia basado en grupos en redes sociales y la subida de videos explicativos, las barreras de acceso evitaban que todos los estudiantes pudieran interactuar directamente con el docente. Muchos se limitaban a desarrollar y enviar los talleres sin el acompañamiento y la guía directa que la presencialidad ofrece.

Al retomar las actividades presenciales en julio de 2021, el cuerpo docente notó que la pandemia había agudizado las falencias preexistentes. Una "curiosidad" que generó sospecha fue la actitud de algunos estudiantes que, a pesar de haber cumplido con sus actividades de manera "muy juiciosa y sobresaliente" durante la virtualidad, al regresar al aula no parecían tener los conocimientos transmitidos en esas guías, "incluso ni siquiera el orden o la buena letra que mostraban en sus trabajos virtuales". Esto generó sospechas de que los padres estaban desarrollando las guías y talleres. Este cúmulo de factores, sumado a las falencias propias de los estudiantes y a los vacíos conceptuales "potenciados por la pandemia", intensificó el interés por generar una estrategia de ayuda efectiva.

4.3 Luna Creciente - El saber es la llave

En los últimos meses de 2021, se implementó una actividad precursora denominada "El saber es la llave". Esta dinámica surgió al notar que los estudiantes de grado sexto terminaban sus clases de Emprendimiento con 5 o 10 minutos de anticipación y pedían salir al descanso. Para

reconocer el esfuerzo y evitar problemas al dejarlos salir antes de tiempo, el docente impuso una "pequeña traba": para salir, debían responder correctamente una pregunta de cultura general o de otras disciplinas (matemáticas, biología, geografía, inglés, etc.). Quien respondía iba saliendo.

La actividad fue "muy bien aceptada" por los chicos y "les encantó". Los estudiantes se mostraban "super entusiasmados" en cada clase a la espera de iniciar la dinámica, e incluso "llegamos al punto que ellos no salían a descanso sin jugar", insistiendo ellos mismos en que se hicieran las preguntas.

Los testimonios reflejan la alta motivación generada: un estudiante expresó: "me gusta mucho porque no es como clase normal, sino que uno tiene que pensar rápido, es como un juego". Otro señaló: "me parece bacanísima, profe, porque todos se ponen a opinar y es como un concurso, y además nos reímos mucho con las respuestas raras". Estas voces demuestran que la estrategia generaba un ambiente lúdico, motivador, y socialmente enriquecedor.

Una de las bondades más relevantes fue que el impacto fue tan positivo que algunos chicos que respondían bien decidían quedarse a escuchar las preguntas y respuestas de sus compañeros, confirmando que el aprendizaje se había configurado como una experiencia compartida y no solo como un requisito individual. Al preguntarles el porqué de quedarse, uno indicó: "porque quiero escuchar qué dicen los otros... a veces las respuestas son chistosas o uno aprende cosas nuevas".

Sin embargo, "El saber es la llave" también reveló el déficit de conocimientos básicos, pues, aunque las preguntas eran de nivel primaria, la respuesta a menudo no era la correcta. De forma particular, el docente recuerda dos hallazgos clave que confirmaron la necesidad de la intervención:

1. Al preguntar por "¿cuáles son las fases de la luna?", una de las respuestas fue "LUNA SONRIENTE".
2. Al preguntar por el significado del color rojo de la bandera de Colombia, un estudiante respondió que significaba la "SANGRE DE CRISTO".

Estos resultados evidenciaron que era necesario explorar estrategias más concretas y efectivas para lograr aprendizajes significativos. El éxito de esta estrategia inicial constituyó un punto de partida importante, pues confirmó que el conocimiento sí interesaba a los estudiantes "siempre y cuando sepamos utilizar sus motivaciones para crear nuevos modos de enseñanza".

A finales de 2021, el docente terminó de idear el proyecto principal. Se tuvo claro que las actividades debían tener un componente competitivo para garantizar la motivación e interés durante su ejecución. Esta decisión se basó en la experiencia que demostraba que los estudiantes se

desempeñan con mayor entusiasmo en contextos de competitividad. Estudios como los de Eliot et al. (2015) respaldan que la competencia puede aumentar la atención y la motivación en actividades físicas y cognitivas.

Para mitigar riesgos éticos y relacionales (como advierten Murayama et al., 2022), se decidió que las actividades serían competencias entre equipos para fomentar el cooperativismo y el trabajo grupal, un aspecto "fundamental y necesario en el desarrollo integral de los niños".

El siguiente paso fue integrar la parte cognitiva, lo cual era la motivación principal del proyecto. Se decidió que el objetivo de cada actividad sería dar respuesta a una pregunta previamente preparada, alineada con los contenidos académicos que el curso estuviera abordando. Esto requería una conversación previa con el docente de aula para identificar los temas y las dificultades que presentaban los niños (ejemplo: preguntas sobre las partes de la planta).

El esquema de las actividades se definió de la siguiente manera:

1. Conformación de equipos: La clase se basaría en la competencia entre equipos, aprovechando el aspecto motivador de la competencia sin dejar de lado la cooperación.
2. Pista de obstáculos: Los equipos se ubicarían frente a un circuito, al final del cual encontrarían fichas con letras del abecedario, números y signos de puntuación.
3. Pregunta y Acción: El instructor realizaría una pregunta, y cada grupo se reuniría 30 segundos para definir la respuesta. Después, los integrantes atravesarían el circuito, trayendo una a una las fichas necesarias para formar la respuesta.
4. Variación: Después de cada pregunta, el circuito cambiaría, vinculando a los estudiantes de grado once para generar distintos obstáculos usando el deporte y patrones de locomoción.
5. Cierre y Consolidación: Al final de la clase, se realizaría una charla de vuelta a la calma y un repaso de las preguntas y respuestas, socializando el conocimiento para garantizar el aprendizaje significativo.

Este proyecto se ejecuta anualmente, desde 2022, durante el segundo y tercer periodo académico, con los estudiantes de grado once encargados de orientar las actividades a sus compañeros de primaria.

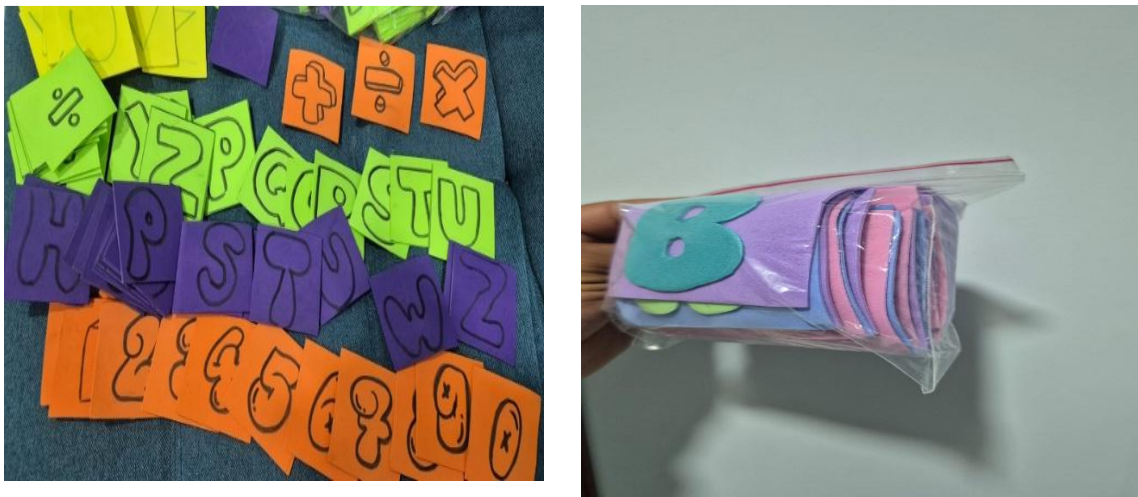
4.4 Luz de luna - Trasmisión de la idea a los demás docentes

La idea del proyecto fue socializada en la semana institucional de enero de 2022, en una jornada de capacitación donde el docente de Educación Física debía orientar a los docentes de primaria sobre estrategias para la enseñanza de su área, dado que esta es impartida por los maestros de aula.

La propuesta especificaba claramente el propósito pedagógico y las acciones interárea: los estudiantes de once diseñarían, Artística produciría materiales, los de primaria participarían, y Educación Física lideraría la implementación. La recepción por parte del cuerpo docente fue mayoritariamente positiva.

El docente de Artística de grado once (CLDBA22) comentó sobre la propuesta en un texto posterior: “Me pareció una idea muy interesante porque vinculaba el juego, el aprendizaje y el trabajo en equipo... una buena oportunidad para que los jóvenes asumieran responsabilidades reales”.

Figura 1.



Fichas en foami, creadas por lo estudiantes de grado once, medidas 7x7 cm.

Por su parte, la docente a cargo del grupo de tercero (YHD322), quien fue receptora directa de la actividad, manifestó: “La impresión fue muy positiva. Me pareció una propuesta novedosa y con un enfoque lúdico que capturó de inmediato la atención de los niños... ellos eran los que pedían seguir jugando y no querían que terminara la dinámica”.

Cuarto Creciente - Trasmisión de la idea y preparación de los estudiantes de once.

El papel de los estudiantes de grado once era crucial, pues pasarían a ser mediadores y "profesores" de sus compañeros, asumiendo la responsabilidad de diseñar, implementar y acompañar los circuitos. Se esperaba que este rol les brindara aprendizajes significativos para su propio desarrollo, además de aportar a la formación de los más pequeños.

Los relatos de los estudiantes de grado once de 2022 evidencian el reto emocional que supuso esta tarea. El estudiante (SVEG1122) relató su nerviosismo inicial: “Cuando nos dijeron que íbamos a dar clase a los niños de la primaria, lo primero que sentí fue nervios. Tuve miedo, porque nunca había hecho algo así, aunque parecía bacano ser como un profe por un rato; pero a la vez me dio miedo de no saber cómo manejarlos”.

El proyecto tuvo, además, un impacto en el proyecto de vida de algunos participantes. La estudiante (NREG1122), quien aspiraba a ser profesora, manifestó su emoción ante la tarea: “Cuando nos dijo sobre esa actividad, me puse súper contenta, aunque no dije nada, en serio. Siempre me había gustado la idea de enseñar, es que yo quería ser profesora y esto parecía una oportunidad para probar. A pesar de que por otras razones no he podido encaminarme a la enseñanza, recuerdo esas clases con mucha alegría”.

4.5 Luna Gibosa Creciente - Preparación

Las clases de preparación sirvieron como un "ensayo general" donde los estudiantes de once pudieron experimentar la actividad "desde el otro lado lados: como receptores". Este espacio fue clave para clarificar la dinámica y aumentar la seguridad del grupo.

Un mediador recordó que el docente “nos puso a vivir la actividad como si fuéramos los niños de tercero” y que esto fue valioso porque les permitió “ver la dinámica desde los dos papeles: ser el que hace la actividad y ser el que la recibe”. Esta práctica ayudó a los jóvenes a "quitarse el miedo y a sentirse más seguro para cuando tocó hacerlo con los niños reales”.

Las simulaciones fueron fundamentales para detectar y corregir problemas operativos que no se habían previsto en el diseño teórico. El estudiante (SVEG1122) recordó: “Esas clases de preparación fueron como un ensayo general. Usted nos mostraba primero cómo quería que fuera la clase y luego nosotros la simulábamos ante nuestros compañeros. En la práctica nos dimos cuenta

de detalles que no habíamos pensado, por ejemplo, que algunas pruebas eran muy largas o que las instrucciones tenían palabras complicadas para tercer los niños de primaria”.

Estas jornadas obligaron a simplificar el lenguaje y replantear la duración de las pruebas, permitiendo a los jóvenes "saber qué podía fallar y pensar en soluciones”. También se facilitó la coordinación interáreas con Artística para ajustar los materiales didácticos (fichas, bastones), corrigiendo tamaños, fragilidad o legibilidad. Las clases previas transformaron la incertidumbre inicial en confianza, redujeron la ansiedad de los chicos y optimizaron la calidad de la actividad.

Figura 2.



Estudiantes de grado once en clases de preparación



Estudiantes de grado once, buscando en medio de la actividad, buscando entre las fichas

4.6 Luna llena - Aplicación de las actividades del proyecto a los niños de primaria

La implementación del proyecto requería el desplazamiento físico de los estudiantes de bachillerato y los materiales necesarios (previamente revisados por el docente) unos 200 metros hasta la sede de primaria.

El momento de preparación de los grupos era crítico. Los líderes de grado once se presentaban, organizaban a los estudiantes de primaria e identificaban a cada niño integrante de su grupo con un elemento distintivo. Se hacía especial énfasis en que la instrucción de la actividad y la pregunta fuesen claras, asegurándose de que la pregunta fuera escuchada y entendida por los niños.

Durante el desarrollo de los circuitos físico-lúdicos, se observó una "alta emoción" en los niños, enmarcada en "gritos de apoyo a sus compañeros", lo cual resultaba "gratificante y

emocionante". La tarea motriz combinaba, por ejemplo, el desplazamiento conduciendo un balón de microfútbol al tiempo que se golpeaba un globo para evitar que cayera, junto con la búsqueda de fichas para formar la respuesta a la pregunta cognitiva.

Figura 3.



Estudiantes de grado once acompañando y ayudando a uno de los niños de su grupo en la tarea motriz.



En imagen, se observa a los estudiantes líderes de grado once al lado de sus respectivos grupos del grado tercero.

Durante la búsqueda de las fichas para formar la respuesta, se presentaban diversas situaciones, algunas "chistosas", como la confusión al llevar una letra incorrecta o el "desespero de no encontrar la que se busca". Esto requería que el encargado del grupo organizador estuviera pendiente para orientar.

Figura 3.

Estudiante en medio de la actividad, la tarea motriz es desplazarse conduciendo el balón de microfútbol, al tiempo que golpea un globo y evita que caiga.



Estudiantes en medio del circuito físico - Lúdico.

Figura 4.

Estudiantes en el banco de fichas buscando letras.



Estudiantes atravesando el circuito físico y acercándose a las fichas para buscar las letras que necesitan.

Al finalizar las actividades, el momento "infaltable es la vuelta a la calma". Se felicitaba a los niños por su participación activa, y se repetían una a una las preguntas que formaron parte de la actividad. Los niños daban la respuesta "generalmente en un grito al unísono", lo cual buscaba garantizar la consolidación de los conocimientos adquiridos.

Figura 5.

Momento en que finalizamos la actividad, aquí repetimos las preguntas que se hicieron en la actividad.



Escena de video, del momento final de la actividad.

5 Discusión

La experiencia “Luna Sonriente”, evidencia que la lúdica mediada por la acción motriz logró conectar de manera efectiva con las motivaciones de los estudiantes, generando un clima de interés y disposición que trascendió el momento específico de la clase. La expectativa previa ante la llegada de los estudiantes de grado once, el entusiasmo durante el desarrollo de las actividades y el deseo manifiesto de repetición posterior permiten afirmar que la propuesta no solo captó la atención, sino que promovió una participación sostenida. Estos hallazgos se articulan con lo planteado por Bailey et al. (2009), quienes destacan que la educación física escolar favorece el desarrollo motriz, fortalece la autoconfianza y contribuye a procesos cognitivos como la atención y la concentración. Asimismo, desde la perspectiva de la motivación, los aportes de Schunk, Meece y Pintrich (2014) permiten comprender que este tipo de experiencias promueven una motivación intrínseca que inicia y mantiene la conducta de aprendizaje, explicando así el interés persistente observado en los estudiantes incluso fuera del espacio escolar.

En relación con la permanencia de los aprendizajes, la propuesta puso en evidencia que los conocimientos construidos a través de las actividades lúdico-motrices lograron trascender en el tiempo y en el espacio escolar. Según los comentarios de la docente de primaria, los estudiantes continuaban recordando las respuestas a las preguntas planteadas durante la actividad incluso

varios meses después de su realización, situación que contrastaba con otras temáticas abordadas en el aula, las cuales tendían a olvidarse en un corto periodo. Esta permanencia fue atribuida al carácter distinto de la experiencia y al entusiasmo con el que los niños participaron, lo que posibilitó una apropiación más profunda de los contenidos. En este sentido, los hallazgos dialogan con Muñoz (2020), quien plantea la acción motriz como una estrategia didáctica que fortalece los procesos de aprendizaje, así como con Rubio (2017), al señalar que el movimiento y el juego permiten la asimilación de conocimientos en función del contexto del niño. Asimismo, Gutiérrez (2014) aporta a la comprensión de estos resultados al afirmar que el desarrollo de la corporalidad incide tanto en los procesos emocionales como en el aprendizaje racional y conceptual, aspectos que permiten explicar el carácter significativo de los aprendizajes evidenciados.

Los resultados del proyecto dan cuenta del carácter transversal de la propuesta, en tanto las actividades desarrolladas impactaron dimensiones que trascendieron el área de educación física. Los avances en habilidades académicas como la ortografía, así como un fortalecimiento de aspectos socioemocionales y disciplinarios, reconocidos por los docentes del aula, de igual manera, la participación de los estudiantes de grado once implicó el enfrentamiento progresivo a la glosofobia y la asunción de roles de liderazgo y responsabilidad pedagógica; son hallazgos que permiten comprender la educación física como un espacio articulador de experiencias de aprendizaje, en coherencia con lo planteado por Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021), quienes conciben la integración curricular como una experiencia que vincula saberes y contextos de manera significativa. Asimismo, la transversalidad evidenciada en el proyecto dialoga con la perspectiva de Sacristán (2010) y de Correa Mosquera y Pérez Piñón (2022), al mostrar cómo la educación física puede actuar como un eje integrador dentro del currículo, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y a la transformación de las dinámicas escolares.

En síntesis, “*La Luna Sonriente*” permitió que las propuestas lúdico-motrices, cuando se desarrollan desde una intencionalidad pedagógica, favorezcan procesos de motivación sostenida, aprendizaje significativo y articulación curricular. La acción motriz se configuró como un medio para la construcción de experiencias educativas con sentido, capaces de trascender el momento de la clase y proyectarse en otros espacios del contexto escolar. Asimismo, sucedió con el potencial integrador de la educación física dentro del currículo, al incidir en dimensiones académicas, socioemocionales y formativas, tanto en los estudiantes participantes como en aquellos que asumieron roles de mediación pedagógica. Estos resultados reafirman la necesidad de concebir la

educación física escolar como un espacio posibilitador de experiencias educativas integrales, con incidencia real en la formación de los estudiantes.

6 Conclusiones

La Sistematización de la Experiencia Educativa "La Luna Sonriente" evidencia que la Educación Física (EF), cuando se estructura como una propuesta intencionada que aprovecha el componente lúdico y posee un enfoque interdisciplinar, se transforma en una poderosa herramienta para promover la motivación hacia el aprendizaje en otras áreas del currículo y fortalecer el quehacer estudiantil propio.

El proceso de sistematización permitió identificar estrategias concretas y escenarios pedagógicos que favorecieron la participación, la disposición al estudio y la transferencia de contenidos académicos, con aportes significativos en los estudiantes de primaria y de grado once.

Aportes y Resultados Clave

6.1 Fortalecimiento de la Motivación y la Participación

El proyecto demostró un incremento sustancial en la motivación estudiantil, observable desde su estrategia precursora, "El saber es la llave", la cual transformó las preguntas de aula en un reto. Este pequeño componente competitivo aumentó la expectativa, el disfrute y la participación en las clases, volviéndose un requisito para que los estudiantes salieran al descanso.

Las actividades propias del proyecto "La Luna Sonriente" combinaron el esfuerzo físico, la resolución cognitiva y el trabajo en equipo, facilitando la focalización de la atención y la consolidación de las respuestas al final de cada sesión. El nivel de disfrute y la aceptación fueron indicadores claros, reforzados por el testimonio de la docente (YHD322) quien expresó: "la actividad fue muy buena, los niños preguntan que cuando vamos a hacerla nuevamente". Además, el docente de aula (YHD322) manifestó que los niños mostraban interés en saber cuáles eran las preguntas que se les harían en la próxima sesión, lo que promovía la atención y el interés en la clase. Los registros fílmicos confirmaron este ambiente de disfrute, competencia y alegría.

6.2 Adquisición y Consolidación del Aprendizaje Cognitivo

El proyecto evidenció una mayor retención de conceptos. La docente de primaria (YHD322) atestiguó que los estudiantes “recordaban las respuestas, hacían conexiones entre lo que veían en otras materias y lo que pasaba en el juego”. Como ejemplo, la docente destacó que los niños recordaron la capital de Francia gracias a una actividad del proyecto, lo que demuestra la existencia de aprendizaje significativo.

La combinación del movimiento, el componente lúdico y la resolución de desafíos cognitivos facilitó la asociación entre la acción física y la información conceptual, generando un aprendizaje más duradero y efectivo. El movimiento actuó como mediador del conocimiento, al activar mecanismos de atención, emoción y memoria, logrando consolidar contenidos que a menudo se olvidan rápidamente en entornos de clase tradicionales.

6.3 Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Ortográficas

La necesidad de formar las respuestas correctamente utilizando las fichas con letras y signos de puntuación durante los circuitos implicó que los niños debieran reconocer la estructura ortográfica. Este proceso generó un aprendizaje incidental del lenguaje, ya que la escritura correcta de las palabras se convirtió en parte esencial para avanzar en el juego.

Las correcciones de la ortografía no provenían directamente del docente, sino de la misma dinámica del juego (si la palabra estaba mal escrita, el grupo debía rehacerla), lo que promovió la autocorrección y la crítica cooperativa. La docente (YHD322) confirmó que notó una disminución de errores ortográficos en los escritos cotidianos, y un aumento en el interés de los niños por preguntar sobre el uso de letras: “En las clases noté un aumento significativo de los niños en su interés por escribir bien las palabras, aumentaron las preguntas en clase como: ¿con que letra se escribe, con V o B, S o C?”.

6.4 Fortalecimiento Disciplinario y Socioemocional

Se observó un fortalecimiento de la disciplina individual y de la regulación del comportamiento grupal. La estructura de las actividades, con instrucciones claras y objetivos compartidos, demandó que los estudiantes gestionaran su conducta para participar adecuadamente.

La presencia de los estudiantes de grado once como mediadores promovió la adhesión voluntaria a las normas y generó un ambiente de respeto, disminuyendo la necesidad de intervención directa del docente titular. Los grupos mejoraron en su convivencia, organizándose con mayor autonomía y rapidez.

Además, las actividades lúdico-competitivas expusieron a los estudiantes al manejo de la frustración y la tolerancia a la derrota. El docente utilizó las situaciones de reproche entre compañeros (cuando no se lograba un buen desempeño) como una oportunidad para guiar “conductas más respetuosas y tolerantes ante las diferencias”. La experiencia también fortaleció la autoestima y la confianza personal, ya que la estructura del juego ofrecía a cada estudiante múltiples oportunidades de éxito y reconocimiento colectivo.

6.5 Impacto en los Estudiantes de Grado Once

El proyecto generó un aporte crucial en los estudiantes de grado once, centrado en el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas y la superación de la glosophobia (miedo a hablar en público). Aunque el rol de “profesor” generó nerviosismo e inseguridad inicial, la experiencia les permitió enfrentar el temor en un contexto seguro, pasando a demostrar mayor control, fluidez y confianza al comunicarse.

Los testimonios reflejan este cambio:

- (SVEG1122): “La primera vez me dio mucha pena hablar... Pero después de las primeras clases fui cogiendo confianza... ya al final hasta me gustaba”.
- (NREG1122): “Yo casi nunca participaba en el colegio, me daba miedo hablar. Con esto me tocó... Al final ya no me daba pena, incluso sentía que podía ser profe”.

Un aporte emergente fue la asunción de responsabilidades de manera espontánea y comprometida. Los estudiantes de once, al sentirse responsables de los niños de primaria, mejoraron su puntualidad y se aseguraron de que las actividades estuvieran claras sin necesidad de una instrucción directa. Esta experiencia les permitió verse a sí mismos como referentes y asumir compromisos con mayor claridad.

6.6 Aportes en la Creación de Material y Nuevas Prácticas

La creación del material didáctico (fichas, bastones) por parte del estudiantado aumentó la apropiación del proceso y el orgullo colectivo. El docente de Artística (CLDBA22) afirmó: “crear un material que los chicos saben les va a ser útil, no solo como nota en mi clase, sino también como requisito y nota en otra clase, aumento notablemente la participación y el trabajo en clase”.

Finalmente, el proyecto ofreció a los docentes nuevas prácticas pedagógicas que evitan la monotonía.

Tabla 1.

Aspectos en los que el proyecto realizó aportes.	
EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA	En la parte cognitiva: • Motivación hacia el aprendizaje • Aprendizaje memorístico • Aprendizaje a corto plazo • Mala ortografía • Conocimientos básicos de cultura general En la parte actitudinal y conductual • Disciplina • Trabajo en equipo • Valores (honestidad, respeto, tolerancia etc.) • Autoestima • Confianza
EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE	• Glosofobia • Responsabilidad • Proyecto de vida • Confianza • Disciplina
EN LOS DOCENTES	• Nuevas prácticas pedagógicas que eviten la monotonía • Estrés

7 Referencias

- Albarrán, L y otros (2015) *Mi Educación Física. Educación Física para la Discapacidad*. Editorial Académica española. Alemania
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage Publications.
- Arguedas-Ramírez, A., & Camacho-Oviedo, M. (2021). *La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria*. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 339-356.
- Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review*. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Blanco, M. B. R., Miranda, M. D., & Moreno, A. A. (2017). Juegos motivacionales y/o preparadores para la clase de Educación Física de tercer grado. *PODIUM-Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(2), 95-102.
- Boud, D., & Cohen, R. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Brinkmann, S. (2014). Interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 277–299). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>
- Capó, W. A., Arteaga, B. A., Capó, M. Y., Capó, S. E., García, E. del C., Montenegro, E. A., & Alcalá, P. R. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Castejón, F. J., López, V. M., & Chacón, R. (2011). *El desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 328–346.

- Castro Girona, M. J., Piéron, M., & González Valeiro, M. Á. (2006). *Actitudes y motivación en educación física escolar. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 5-22.
- Coordinación Universitaria de Archivos (CUA). (2012). *Guía de análisis documental para la investigación cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). *The qualitative research interview. Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- Gutiérrez, M. (2014). *Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos (Relationships among motivational climate, physical education experiences and pupils' intrinsic motivation)*. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34387>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (8.ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, B. I. R. (2025). La Actividad Lúdica en la Educación Física en niños de 8-10 años. Revisión Sistemática. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 759-774.
- Jara H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H. G. (2006). *Video analysis: Methodology and methods*. Peter Lang.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Lanza Castillo, V. D. V., Romero Maza, L. D. L. Á., & Bennasar García, M. I. (2024). *Actividades lúdicas como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje en la asignatura Anatomía y Fisiología Humana*. *Revista Educación*, 48(1), 1-24.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56006>
- Moreno Murcia, J. A., & Cervelló Gimeno, E. M. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen Editorial.
- Morrison, K. (2015). *Educational research in practice: Making sense of methodology*. Bloomsbury Academic.
- Mosquera, D. C., & Piñón, F. A. P. (2022). *La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria*. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49.
- Muñoz-Aristizábal, M. A. (2020). *La acción motriz y el aprendizaje en niñas y niños escolarizados* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, Colombia.
- Murayama, K., Blake, A. B., Kerr, T., & Elliot, A. J. (2022). *The psychology of competition: A social and motivational perspective*. *Psychological Review*, 129(4), 1047–1072.
<https://doi.org/10.1037/rev0000306>
- Páramo, P. (2011). *La investigación cualitativa: Enfoque, epistemología y métodos*. Ediciones Universidad del Rosario.
- Rapley, T. (2014). *Analysing documents in qualitative research*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 290–302). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peñafiel-Álvarez, J. L., Ochoa-Encalada, S. C., & Heredia-León, D. A. (2020). *Estrategias didácticas de la Educación Física para desarrollar la motivación en estudiantes de Educación Escolar*. *Killkana Sociales*, 4(2), 61-66.
<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i2.615>
- Pereira, A. y Contreras, J. (2022) *Retrospectiva de la concepción de didáctica y su implicación en la Educación Física como área de aprendizaje en primaria*. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica Volumen 4 Número 7* 168-187

-
- Rodríguez Hernández, M. (2008). *La actualidad de la educación física en el desarrollo integral del ser humano*. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9(17), 121–133.
- Rubio Pinzón, D. (2017). *La importancia de la acción motriz en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el preescolar*. Universidad de los Llanos. Disponible en:
<https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/4793>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Higher Education.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage Publications.
- Syaiful, M., & Sulistyorini, T. (2023). *The effect of traditional games-based learning approach on students' motor skills and learning motivation in physical education*. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(1), 24–31.
<https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.1.03>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.