



Capítulo III

Educación Física y Deportes



UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN JÓVENES DEPORTISTAS¹

Alejandra María Arcila Agudelo*
Universidad Católica de Pereira
Lina Paola Arcila Agudelo**
Universidad Católica de Pereira
Ana Lorena Domínguez Rojas***
Universidad Católica de Pereira

Resumen

El deporte formativo es una actividad que busca promover la salud física en los niños y jóvenes, teniendo como propósito formar personas integrales; sin embargo, se ha evidenciado que las escuelas de formación deportiva, por lo general, se centran en el entrenamiento físico, dejando a un lado la educación en habilidades para la vida. La presente investigación tuvo como objetivo desarrollar una intervención psicoeducativa basada en La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004) para potenciar la resiliencia de los jóvenes deportistas de un club de baloncesto del municipio de Dosquebradas, Risaralda. Esta intervención se llevó a cabo desde un paradigma cualitativo con alcance descriptivo y contó con la participación de 21 deportistas de entre 13 y 16 años. Se aplicó la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), y se realizó un grupo focal femenino y uno masculino para conocer las percepciones de los deportistas sobre el

¹ El presente capítulo es producto del trabajo de grado de la Maestría en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira.

*Alejandra María Arcila Agudelo, Ingeniera Industrial, Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Edumática: Innovación Educativa Mediada por las TIC, Universidad Católica de Pereira, aspirante al título de Magister en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Correo alejandra.arcila@ucp.edu.co

**Lina Paola Arcila Agudelo, Ingeniera Industrial, Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Edumática: Innovación Educativa Mediada por las TIC, Universidad Católica de Pereira; aspirante al título de Magister en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Correo lina.arcila@ucp.edu.co

***Ana Lorena Domínguez Rojas, Investigadora del Grupo Comunicación, Educación y Cultura, Universidad Católica de Pereira; Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Filosofía de la Ciencia con Énfasis en Ciencias Cognitivas, Universidad Nacional Autónoma de México; PhD. en Ciencias Cognitivas, Osnabrück University, Alemania. Correo ana.dominguez@ucp.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0122-3364>

desarrollo de la intervención. El estudio reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la gestión emocional y el comportamiento en el contexto deportivo; los resultados muestran que la intervención proporcionó a los jóvenes conocimiento y a su vez recursos necesarios para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos desde un enfoque más holístico. Esta intervención contribuye a la formación integral de los deportistas, promoviendo una experiencia deportiva valiosa y un desarrollo favorable de la vida.

Palabras claves:

adaptación al cambio, resiliencia, habilidades para la vida, deporte, salud mental.

ABSTRACT

Training sports is an activity that seeks to promote physical health in children and young people, its purpose is to form well-rounded people. However, it has been shown that sports training schools generally focus on physical training, leaving aside life skills education. The objective of this research was to develop a psychoeducational intervention based on Vanistendael's Little House of Resilience to enhance the resilience of young athletes from a basketball club in the municipality of Dosquebradas, Risaralda. This intervention was carried out from a qualitative paradigm with a descriptive scope and included the participation of 21 athletes between 13 and 16 years old. The Wagnild and Young Resilience Scale was applied, and a female and a male focus group was held to understand the perceptions of the athletes about the development of the intervention. The study revealed significant differences between men and women in terms of emotional management and behavior in the sports context; the results show that the intervention provided young people with the knowledge and resources necessary to face sporting, emotional and psychological challenges from a more holistic approach. This intervention contributes to the comprehensive training of athletes, promoting a valuable sports experience and a favorable development of life.

Keywords:

adaptation to change, resilience, life skills, sport, mental health.

INTRODUCCIÓN

El deporte se considera una actividad que puede beneficiar la salud física y mental (OMS, 2023), más aún, cuando los y las jóvenes que practican deporte pueden tener mayores oportunidades para la interacción social, la mejora de su autoconfianza o la formación de hábitos de vida saludables. En este sentido, es de vital importancia desarrollar estrategias que desde la educación emocional apoyen este propósito y formen habilidades que ayuden a los jóvenes a vivir el deporte de forma equilibrada y saludable (Villegas, 2022); es allí, donde la resiliencia aparece como una habilidad esencial en la gestión de diversos desafíos. La resiliencia tiene que ver con la capacidad de adaptación a circunstancias adversas, por ejemplo, las lesiones, la presión por el rendimiento personal, la falta de comunicación, el bajo nivel de trabajo en equipo, problemas fuera del campo, o el poco apoyo por parte de la familia, entre otras. El inadecuado manejo de estas situaciones puede llegar a generar abandono del deporte,

poca confianza en el proceso, poca credibilidad de sus capacidades y un vacío en la construcción de la filosofía de vida; siendo esta última, uno de los resultados que se espera obtener con la práctica de un deporte.

Si bien la etapa de la adolescencia puede conllevar diversos cambios y desafíos que están documentados en la literatura del desarrollo (Uribe, 1993), es necesario comprender cómo la vivencia del deporte no es la misma para las personas jóvenes, quienes pueden atravesar diversas situaciones con respecto a la práctica deportiva. Comprender los desafíos que enfrentan los y las jugadoras puede ayudar a adecuar las estrategias de educación emocional aplicadas al deporte, asumiendo una perspectiva más inclusiva.

En este sentido, uno de los aspectos más sobresalientes frente a una visión de género en el deporte tiene que ver con la asimetría en la participación. De acuerdo con Granda et al. (2018), existe un desbalance entre la participación de hombres y mujeres en la práctica deportiva, especialmente asociada a factores culturales que han conducido a varias formas de discriminación y estereotipos de género. Entre estos, la idea de que lo masculino se asocia, generalmente, a actividades de fuerza, velocidad, resistencia; mientras que lo femenino se vincula con la expresión, la flexibilidad o la elasticidad. Esta percepción se refuerza con la idea de que los deportes de contacto —entre los cuales se encuentra el baloncesto— requieren mayores niveles de competitividad, fuerza o destreza física, aspectos asociados a los hombres y no tanto a las mujeres.

Esta intervención está orientada a la implementación de una estrategia psicoeducativa para favorecer la resiliencia y el bienestar de los y las jóvenes deportistas, generando así mayores oportunidades para saber cómo afrontar las situaciones relacionadas con la práctica deportiva. Además, esta estrategia busca, desde un marco de la innovación educativa, contribuir a la formación integral de los deportistas, asumiendo una perspectiva de género que permita identificar los desafíos que viven tanto los jóvenes como las jóvenes deportistas; generando un ruta para orientar estrategias de educación emocional más adaptadas a las necesidades de esta población. La estrategia implementada en la presente intervención se basa en La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004), este modelo proporciona a los y las jóvenes conocimiento y, a su vez, herramientas necesarias para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos que se presentan en su diario vivir.

DEPORTE, RESILIENCIA Y GÉNERO

Antecedentes Investigativos

Diversas investigaciones, como la de Huie et al. (2021), han abordado el estudio de variables psicológicas vinculadas a la práctica deportiva, destacando la relevancia de las habilidades socioemocionales en jóvenes deportistas. En este contexto, se ha evidenciado que el entrenamiento orientado a fortalecer la resiliencia, tanto en deportistas sanos como lesionados, impacta positivamente en su experiencia deportiva (Moo y Góngora, 2020).

Los hallazgos señalan un aumento en el afrontamiento directo-revalorativo, el cual implica abordar los problemas desde una perspectiva positiva. Asimismo, las

investigaciones enfatizan en trabajar la resiliencia como mecanismo para favorecer una mayor autoconfianza y una reestructuración de los pensamientos automáticos más arraigados, especialmente aquellos asociados a las consecuencias psicológicas de las lesiones.

Adicionalmente, algunos estudios indican que los niveles de resiliencia tienden a ser más altos en deportistas que practican deportes grupales en comparación con quienes se enfocan en deportes individuales, evidenciando la relevancia de las redes de apoyo en el desarrollo de la resiliencia (Zubizarreta et al., 2019).

En este sentido, la formación en habilidades socioemocionales —específicamente la resiliencia— se ha consolidado como un elemento fundamental para el desarrollo deportivo, permitiendo a los jóvenes deportistas desarrollar recursos psicológicos valiosos, particularmente durante la adolescencia, una etapa que requiere una formación más equilibrada e integral (Huie et al., 2021). En esta línea, las intervenciones socioemocionales en el fortalecimiento de habilidades como la resiliencia han mostrado efectos positivos en población adolescente. Al respecto, Fiorentino (2008) comenta: “las intervenciones para aumentar la resiliencia implican, básicamente, estimular a las personas para que pongan en juego sus capacidades y recursos a fin de promover la salud y la calidad de vida” (p. 100).

Villegas (2022), por ejemplo, desarrolló una estrategia lúdica enfocada en generar interés hacia la asignatura de deporte formativo y, así, fortalecer el aprendizaje de los estudiantes mediante un proceso educativo. De acuerdo con esta investigación, la enseñanza basada en estrategias lúdicas que puedan generar interés en los estudiantes, como también fortalecer su aprendizaje, deben presentar una estructura clara de sus fases, etapas y momentos, los cuales son fundamentales para su adecuada presentación y orientación.

Estas propuestas pedagógicas apuestan a la construcción, certeza, seguridad y confianza de sí mismos para poner en práctica en el estudio y ejecución del deporte formativo. De igual manera, contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes, dentro de los cuales pueden adquirir una formación integral que favorezca el desarrollo tanto de su vida personal como social.

Estudios relacionados con la inteligencia emocional en el campo de la práctica deportiva, tal como el de Duque et al. (2022), han descrito la relación de variables motivacionales, emocionales y la carga de entrenamiento en baloncesto teniendo en cuenta el género, así como la categoría de formación en jóvenes entre 13 y 16 años.

De acuerdo con la investigación mencionada previamente, la categoría U14 (deportistas con un promedio de edad hasta los 14 años), en especial las mujeres, manifestaron mayor percepción del esfuerzo, la intensidad y el rendimiento; como también, se evidenciaron índices de inteligencia emocional más altos. En la categoría U16 (deportistas con un rango de edad de 16 años), particularmente los hombres, expresaron mayor dolor muscular, fatiga y niveles de estrés; encontrando menores dígitos de inteligencia emocional y motivación autodeterminada. Esta investigación está en la misma línea de otras, las cuales han evidenciado la importancia de la formación en educación socioemocional, con el ánimo de ofrecer recursos para la gestión de

situaciones de estrés en los jóvenes, quienes pueden desembocar en el abandono de la práctica, problemas físicos o baja satisfacción con respecto a su experiencia deportiva (Trujillo et al., 2024).

Relativo a la conexión entre la tolerancia a la frustración y la resiliencia, se puede señalar lo siguiente: la primera pone toda la atención en lo negativo, en la capacidad de resistir las emociones generadas durante una situación adversa que no podemos cambiar; la resiliencia, por su parte, aprovecha estos momentos y emociones que, a su vez, son necesarias para forjar la adaptación a la realidad, así como salir más fuerte de tales sucesos. No obstante. Ambas capacidades pueden correlacionarse: una persona necesita tener alta tolerancia a la frustración para desarrollar resiliencia.

Mejía (2023) mostró a través de una medición del grado de tolerancia a la frustración post-competencia en deportistas federados de la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, la necesidad de fomentar la capacidad de afrontar y resolver los problemas, lo cual ayuda considerablemente al manejo adecuado de las emociones.

La literatura evidencia como estrategias de autocuidado enfocadas en ayudar a gestionar el estrés —asociado a la práctica del deporte— pueden ser un factor protector de salud mental para los jóvenes deportistas (Espinoza-Barrón et al., 2025). Dentro del conjunto de estas estrategias se ha evidenciado la importancia del mantenimiento de redes de apoyo, también la presencia y el uso de técnicas de gestión del tiempo, de meditación, autorregulación emocional, entre otras. Todas las estrategias de autocuidado son claves para el fortalecimiento de la resiliencia frente a las situaciones que generan estrés dentro de la práctica del deporte (Trujillo et al., 2024).

Con respecto a la investigación realizada en jóvenes universitarios sobre la influencia de la cultura, el género y el deporte competitivo en la inteligencia emocional y la resiliencia, se han encontrado diferencias significativas en aspectos como la atención y reparación emocional, resultando favorecedor para los hombres frente a las mujeres (Miranda et al., 2023). Los autores han identificado una correlación directa entre la reparación emocional y la identidad de género no estereotipada, es decir, entre menos esté estereotipado el género, mayor reparación emocional tendrá la persona, lo cual beneficia la percepción que tiene sobre la vida y las expectativas de la sociedad. Finalmente, se ha sugerido la importancia de analizar con profundidad los recursos que se utilizan para entender y regular las emociones de los deportistas; ya que la identidad de género como el aprendizaje social se ve influenciado por la pareja, la familia, los centros de formación, los centros educativos y las propias experiencias.

En cuanto a la investigación en deportistas de edades comprendidas entre 16 y 50 años, González et al. (2014) han mostrado que la estabilidad emocional es la característica menos desarrollada en hombres y mujeres deportistas, específicamente en el control de impulsos; además, su investigación evidenció que los hombres se caracterizan por una mayor afabilidad y perseverancia, las mujeres por la tenacidad y perseverancia. La investigación tuvo en cuenta variables como la personalidad, la motivación y creencias hacia el éxito deportivo. De esta manera, los autores concluyeron como lo atribuido a la personalidad no fundamenta diferencias importantes entre hombres y mujeres, cuando de contextos deportivos se dialoga.

REFERENTE CONCEPTUAL Y TEÓRICO

El deporte es toda actividad física comprendida como juego o competencia, tiene, a su vez, niveles de complejidad y está regido por normas que los participantes deben cumplir. Su finalidad es la diversión, recreación, cuidado de la salud tanto física como mental, liberación del estrés, entre otras. El deporte formativo es implementado por escuelas o clubes deportivos que tienen como propósito formar personas integrales, buscando, por medio del deporte, incentivar en los jóvenes un buen rendimiento físico, la responsabilidad con sus deberes deportivos, el respeto hacia sus compañeros y adversarios, el respetar y seguir normas, el desarrollo de habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo. Este tipo de deporte no está centrado en la competencia sino en la formación tanto de la práctica deportiva como en el aprendizaje de valores, habilidades socioemocionales, disciplina entre otros aspectos.

En este orden de ideas, para lograr el desarrollo integral de los y las jóvenes es importante el fortalecimiento físico como el desarrollo psicológico y emocional, ya que un deportista tiene más probabilidades de enfrentar exitosamente los desafíos si experimenta bienestar psicológico, entendiéndose por este: un estado de equilibrio emocional, interpersonal, físico que se alcanza gracias a un conjunto de recursos y habilidades psicológicas, emocionales y sociales. Lastimosamente, las escuelas de formación deportiva, por lo general, se centran en el entrenamiento físico, el desarrollo de técnicas o el alcance de desempeños deportivos, prescindiendo de la formación socioemocional que se puede dar en medio de la práctica deportiva (Vargas-López et al. 2012).

De otro lado, la adolescencia se define como “una etapa crucial del desarrollo de la inteligencia en la que la habilidad de los procesos cognoscitivos acelera su camino hacia niveles más elevados; es decir, empiezan a funcionar intelectualmente como adultos” (Uribe, 1993, p. 5). Esta etapa trae consigo muchos cambios hormonales, comportamentales, sentimentales, de intereses, de necesidades, en la forma de pensar, entre otros. También durante este momento, el adolescente incrementa su independencia afectiva, lo cual, puede conllevar la adjudicación de mayores responsabilidades, así como el aumento de sus relaciones sociales, dejando la seguridad que le brindan sus padres (De y Duilio, 2013).

Los y las deportistas adolescentes no son ajenos a los cambios de la vida con sus respectivos efectos físicos y psicológicos, los cuales provienen al estar inmersos en estas dinámicas de cambio. Por esto, se hace necesario que los adolescentes sean cuidados y guiados durante el proceso de transformación, estableciendo especial atención a la adquisición necesaria de herramientas que les ayuden a salir adelante protegiendo su salud física y mental.

Las habilidades para la vida surgen como un poderoso recurso para la promoción del bienestar de las personas. “Las habilidades para la vida o destrezas psicosociales son las que nos permiten enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Torrez et al., 2017, p. 9). Dentro de las habilidades para

la vida se encuentran el conocimiento de sí mismo, la empatía, la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración o la resiliencia (Sánchez, 2017).

De acuerdo con lo anterior, las habilidades para la vida favorecen en los seres humanos diversas manifestaciones de bienestar, ayudando a la construcción de bases psicológicas sólidas y mejorando la calidad de vida. La resiliencia, por ejemplo, “puede entenderse, aplicada a la psicología, como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, a las frustraciones, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado” (Wagnild y Young, 1993, p. 6).

Desarrollar la resiliencia puede beneficiar a los y las jóvenes deportistas con relación a su capacidad de afrontamiento, visión creativa y recursiva o actitud positiva frente a los desafíos en la carrera del deporte. Además, la resiliencia habilita a las personas con la flexibilidad mental necesaria para evitar verse absorbidas por emociones negativas ante circunstancias no deseadas (Vanistendael, 2009).

OBJETIVOS

Objetivo General

Desarrollar una intervención psicoeducativa para potenciar la resiliencia de los y las jóvenes deportistas de un club de baloncesto del municipio de Dosquebradas, Risaralda.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de resiliencia de los y las jóvenes deportistas integrantes de un Club de baloncesto del municipio de Dosquebradas.
- Implementar una intervención psicoeducativa centrada en el modelo de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael para fortalecer la resiliencia en los y las jóvenes deportistas del Club.
- Analizar las percepciones de los y las jóvenes deportistas del Club respecto a la intervención psicoeducativa centrada en el modelo de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael.

METODOLOGÍA

Enfoque de la Investigación

Esta intervención se desarrolló mediante un método cualitativo, lo cual permitió explorar la realidad de los deportistas del club de baloncesto en su entorno habitual. Este tipo de método facilitó la comprensión de sus conductas, expresiones verbales, acciones, dibujos y reflexiones tanto orales como escritas durante el proceso psicoeducativo.

El enfoque cualitativo se entiende como un conjunto de prácticas interpretativas que analizan los contextos naturales con el propósito de transformarlos en representaciones significativas (Hernández-Sampieri et al., 2020). La investigación tuvo un alcance descriptivo, ya que se enfocó en detallar los fenómenos, experiencias y acontecimientos vividos por los jóvenes durante su participación en la intervención.

Instrumentos

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Se utilizó la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), la cual, consta de 25 reactivos. Los participantes calificaron de 1 a 7 dependiendo su nivel de identificación con los diferentes ítems, donde 1 era en desacuerdo y 7 muy de acuerdo. La Escala evaluó las siguientes dimensiones de la resiliencia: Ecuanimidad, Sentirse bien solo, Confianza en sí mismo, Perseverancia y Satisfacción; además, se aplicó tanto al grupo masculino como al femenino, bajo la asignación de un pretest para determinar en qué nivel de resiliencia se encontraban ambos equipos.

Ahora bien, con el propósito de ubicar y generar una mayor comprensión de los datos, se realizó una distribución de rangos teniendo en cuenta el criterio de igualdad, dividiéndose en partes equivalentes, tomando la sugerencia que se hace en el instrumento original y la validación, se tiene en cuenta que el mínimo puntaje es 25 y el máximo 175, donde las puntuaciones más altas indican una mayor resiliencia (Rua y Andreu (2011). Obteniendo una clasificación de tres rangos: resiliencia baja (25-75), resiliencia media (76-125) y resiliencia alta (126-175).

Autorregistro. Durante las cinco sesiones de intervención se empleó un instrumento basado en el autorregistro, el cuál es una técnica que permite realizar un registro de los pensamientos, emociones y conductas; ayudando a los participantes a plasmar sus propias reflexiones (Porrero, 2020). En esta intervención, la hoja de registro asignada a cada uno fue la estructura de una casa dibujada con marcador negro en medio pliego de cartulina blanca, similar a La casita de la resiliencia de Vanistendael (Figura 1).

En el ejercicio descrito, la casita fue creada para que los participantes plasmaran, de manera individual, los aprendizajes adquiridos o reflexiones obtenidas, por medio de palabras y dibujos en cada sesión vista. Se siguió una estructura secuencial ascendente; dando continúa instrucción a los participantes sobre cuál era el piso donde se debía escribir en cada una de las sesiones. Para precisión de la información, de aquí en adelante se llamará Autorregistro (A) a las casitas de la resiliencia de los participantes, diferenciando la información de la siguiente forma: los hombres (APH) y mujeres (APM).

Grupo Focal. Al terminar las sesiones de intervención, se llevó a cabo un grupo focal, haciendo énfasis en la clasificación por género esto, con el objetivo de indagar sobre los resultados de la intervención desde las ideas, consideraciones y comentarios que tuvieron los deportistas al haber sido partícipes. Para garantizar precisión con la información, de aquí en adelante se llamará Grupo Focal (GF) a la información obtenida en la sesión 8 con los hombres (GFPH) y mujeres (GFPM).

Adicionalmente, para el análisis de los datos de este instrumento solo se tomaron en cuenta los participantes que asistieron mínimo a tres sesiones de intervención, dado que se quería capturar las percepciones e ideas de los participantes en torno al desarrollo de la estrategia.

Participantes

La intervención se desarrolló con adolescentes pertenecientes a un club de baloncesto ubicado en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. Su ejecución se concentró en

trabajar con dos grupos diferenciados por género. Inicialmente, participaron 14 hombres entre los 13 y 14 años; las mujeres, por su parte, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 16 años, tuvieron un promedio de 18 participantes.

No obstante, para delimitar la muestra analizada, se estableció como criterio de inclusión la asistencia a un mínimo de tres sesiones de la intervención psicoeducativa, además de haber participado en el grupo focal. Al aplicar este criterio, la muestra final se redujo a 21 participantes: 9 hombres y 12 mujeres. Para facilitar la identificación de los participantes, se utilizó la nomenclatura PH (Participante Hombre) y PM (Participante Mujer), seguida de un número consecutivo según el orden de cada grupo.

Procedimiento

Fase 1 - Acercamiento al Club. Se presentó la propuesta de intervención al presidente, administrativos y entrenadores, posteriormente fue dado el aval para llevar a cabo la intervención. Asimismo, se reunió a los jóvenes para darles a conocer el proyecto e invitarlos a su participación; se procedió, también, a la firma de consentimiento informado por parte de los acudientes de los deportistas que decidieron hacer parte de la investigación.

Fase 2 - Desarrollo de la Intervención. La intervención se llevó a cabo en ocho sesiones. El inicio se dio con la aplicación de la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993). Posteriormente a esa sesión se dio el trabajo sobre la Casita a partir del primer piso.

Fase 3 – Cierre. El grupo focal permitió abordar preguntas relacionadas con los resultados percibidos durante la intervención.

Intervención

La intervención se llevó a cabo a través de ocho sesiones, donde la primera fue de presentación con los grupos y la segunda fue la toma de la Escala de resiliencia Wagnild & Young (1993); después, se llevaron a cabo cinco sesiones, cada una basada en un piso de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004): necesidades básicas, confianza, sentido de la vida, autoestima —aptitudes personales— sentido del humor y apertura a nuevas experiencias (ver tabla 1):

Tabla 1 *Diseño de las sesiones*

Sem	Minutos	Tema	Objetivo
1	30	Presentación y entrega del consentimiento informado	Presentar el proyecto a los deportistas, administrativos y entregar el consentimiento informado.
2	30	Aplicación de la Escala de Resiliencia	Realizar la toma de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young a los jóvenes deportistas.
3	60	Primer piso: Necesidades materiales básicas: salud, vivienda, vestuario, etc.	Dar a conocer las necesidades materiales básicas con la que un ser humano y deportista debe contar para empezar la empezar a edificar la resiliencia.

4	60	Segundo piso: Aceptación de la persona (familia, escuela, barrio)	Fomentar en los deportistas la confianza con las personas más cercanas, la concentración, comunicación y seguimiento de instrucciones.
5	60	Tercer piso: Búsqueda del sentido	Guiar a los deportistas a conocerse a sí mismos y a sus compañeros, reflexionar sobre experiencias deportivas dando respuesta al ¿Para qué?
6	60	Cuarto piso: Autoestima, aptitudes personales y sociales, humor.	Trabajar la autoestima en los deportistas por medio de la interacción con el otro y el humor
7	60	Quinto piso: Apertura a nuevas experiencias	Incentivar a los deportistas a vivir nuevas experiencias, integrando nuevos elementos con responsabilidad y criterio.
8	60	Realización grupo focal y conclusiones	Indagar a través de un grupo focal sobre los resultados de la intervención desde las ideas, consideraciones y comentarios de los deportistas

Nota. Creación propia.

Sesión 1: Presentación y entrega del consentimiento informado

Procedimiento

- Se presentaron las líderes del proyecto.
- Los deportistas se presentaron por medio de una actividad rompe hielo respondiendo la pregunta: ¿cuál es el primer recuerdo que se les viene a la mente de su primer día de entrenamiento de baloncesto?
- Se hizo la presentación del proyecto.
- Se entregó el consentimiento informado a los deportistas para ser firmado por los acudientes o padres de familia.

Sesión 2: Aplicación de la Escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993)

Procedimiento

- Se recogieron los consentimientos informados firmados por los acudientes o padres de familia.
- Se realizó, en una hoja y de manera individual, la toma de datos de la Escala de resiliencia a los deportistas.
- Se explicó a los deportistas sobre qué mide la Escala de resiliencia de Wagnild & Young.

Sesión 3: Primer piso - necesidades materiales básicas: comida, salud, vivienda, vestuario

Procedimiento

- Se socializó sobre las sesiones que se realizarían con base en los resultados de la medición de la escala y La casita de la resiliencia de Vanistendael (2004).
- Juego Ruleta Necesidad o Reto: conformaron 2 equipos de igual cantidad de deportistas.
- Se les explicó cómo sería el juego y en qué consistía (se presentó la ruleta aleatoria, creada desde la app Sorteos en internet, con igual cantidad de retos y necesidades básicas escritas).
- Cada uno de los integrantes del grupo salió al menos 1 vez a girar la ruleta. Cuando salió la opción Necesidad, el deportista realizó la mímica para que su propio equipo adivinara en menos de un minuto la necesidad que le correspondió, una vez se acertó, cada miembro del equipo dijo un objeto o característica relacionado con la necesidad básica que un deportista utiliza; en los casos que no lograron adivinar en un minuto, el equipo llevó a cabo uno de los retos. Cuando les salió la opción reto en la ruleta, lo cumplieron con su equipo, siendo el líder en esa ocasión (debían estar sincronizados en el desarrollo de cada reto, poniendo en práctica el liderazgo y el trabajo en equipo). Los retos fueron sobre conocimiento de su compañero o actividades físicas como sentadillas, flexiones de brazo, etc.
- Por cada necesidad que adivinaron o cada reto que cumplieron, obtuvieron un punto. Al final ganó el equipo que más puntos obtuvo y el otro equipo debió pagar una penitencia.
- Se le asignó a cada deportista una casa dibujada en medio pliego de cartulina (la casita de la resiliencia) las cuales fueron los autorregistros. Cada uno escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el primer piso (ver figura 1).

Sesión 4: Segundo piso - aceptación de la persona, familia, escuela, barrio.

Procedimiento

- Ruta de la Confianza: se formaron parejas para realizar la actividad.
- En cada pareja debía haber un guía y un caminante.
- El caminante tuvo los ojos tapados con una venda y debió escuchar las instrucciones del guía para poder realizar la ruta.
- El guía solo podía usar su voz para dirigir al caminante por la ruta de 5 etapas distribuida en la cancha de baloncesto, la cual fue estructurada por las líderes del proyecto (conos en zigzag, aros en el piso, túnel oscuro, construcción de una pirámide de vasos y cesta convertida).
- La ruta buscó fomentar la confianza en el compañero y en sí mismos para realizarla

por completo. Al terminar la ruta, cada pareja tuvo que cambiar de rol y realizar nuevamente la dinámica con su compañero.

- En algún momento, cuando se encontraron entre las parejas durante la realización de la ruta, se comunicaron para poder pasar el obstáculo con éxito.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el segundo piso.

Sesión 5: Tercer piso - búsqueda del sentido.

Procedimiento

- Trabajar en: ¿quién soy? y ¿para qué pasan las cosas?
- Se diseñó una tarjeta de pistas (media hoja de papel) que fue entregada a cada uno de los deportistas con 11 preguntas: edad, color favorito película o serie favorita; como también, ¿cuál es tu gran sueño o meta deportiva?; deportista favorito; si tuvieras un poder, ¿cuál te gustaría tener?; ¿qué quiero estudiar cuando termine el colegio?; si pudieras ser un animal, ¿cuál serías?; si pudieras ser un objeto o algo diferente a un ser humano o animal, ¿qué serías y ¿para qué?; ¿qué país te gustaría visitar?; ¿qué idioma quieres aprender?
- Las tarjetas tenían por detrás escrita una situación incómoda relacionada al deporte (diferente en cada una); la cual, inicialmente leyeron en voz baja y reflexionaron para sí mismos si en algún momento habían vivido esta situación y si no era el caso, imaginarse cómo sería vivirla, respondiendo a las preguntas: ¿por qué me pasó esto?, ¿para qué me sucede esto? y ¿qué puedo hacer más adelante para no vivir esta misma situación incómoda?
- Cada uno de los deportistas respondió la tarjeta de pistas de forma escrita y reflexionó sobre la situación incómoda de manera individual sin mostrarle las tarjetas a nadie. Cuando terminaron, depositaron la tarjeta a una bolsa general de todo el equipo.
- Luego, se realizaron actividades competitivas y el último que llegó o terminó la prueba, ganó un punto y sacó una tarjeta de pistas de la bolsa, leyó en voz alta las 11 pistas escritas por alguno de sus compañeros y entre todos adivinaron el deportista dueño de la tarjeta, él o ella, leyó la situación incómoda asignada y habló sobre la reflexión que había hecho, respondiendo las tres preguntas claves.
- Al final, los cuatro deportistas con mayor puntuación pagaron una penitencia, puesta por el equipo.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el tercer piso.
- Nota: Las actividades competitivas fueron el juego del globo (pasar el globo sin dejarlo caer con la regla de solo ser tocado una vez con la mano derecha, en

otro caso con la mano izquierda, el pie derecho, etc.), gatear para adelante en cuadrupedia, gatear para atrás en cuadrupedia, tingo tango, saltando en una pierna y saltando en otra pierna.

Sesión 6: Cuarto piso - autoestima, aptitudes personales y sociales, sentido del humor Procedimiento

- Se les entregó una cantidad de papelitos (hoja de papel cortada de aproximadamente 4x1 cm) a los jóvenes donde escribieron en cada uno de ellos dos defectos y dos cualidades propias. Luego los introdujeron en un sobre con el nombre de cada uno. El sobre pasó por cada uno de los compañeros y ellos utilizaron los papelitos para escribir una cualidad del compañero e introducirlo en el sobre.
- Después, cuando cada uno de los sobres pasó por todos los compañeros, el sobre fue entregado al dueño para que leyera que habilidades reconocían en él sus compañeros de equipo. Luego se hicieron en parejas o tríos de manera aleatoria y organizaron una historia entre cada grupo donde se mencionaran las cualidades del compañero. Se les brindó dotación para actuar como máscaras, diademas, pelucas, narices de payaso, gafas, gorros, entre otros; se les dio la opción de poder cambiar el acento al actuar, si así lo quisieran.
- A cada deportista se le entregó un sobre marcado con su nombre, un lapicero y una cantidad de papelitos cortados previamente.
- Cada uno escribió en un papelito 2 debilidades (una por cada lado) que reconocieran en ellos mismos y depositarlo en su propio sobre.
- Luego, el grupo se organizó en círculo uno cerca al otro y los sobres pasaron por cada deportista, iniciando hacia el lado derecho, cada uno le escribió una habilidad a cada compañero y lo depositó en el sobre respectivo. (El sobre dejó de moverse, cuando dio la vuelta completa y llegó de nuevo a su dueño).
- Cuando el sobre llegó a su propietario nuevamente, cada uno lo abrió y leyó qué habilidades reconocieron sus compañeros en él o ella. Luego se conformaron grupos de dos o tres deportistas y entre ellos intercambiaron los sobres.
- Cada grupo preparó una actuación donde se mencionaron las cualidades de su compañero (de quien tenían el sobre). Para esta parte de la actividad, utilizaron el vestuario para la actuación suministrados por las líderes del proyecto (máscaras, diademas, pelucas, narices de payaso, gafas, gorros, entre otros). Cada grupo presentó su acto y se dio una reflexión sobre el tema visto.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el cuarto piso.

Sesión 7: Quinto piso - apertura a nuevas experiencias Procedimiento

- Se creó un circuito sensorial para estimular la exploración de los sentidos con nuevas experiencias; se tuvieron cinco estaciones en total, una por cada sentido: tacto, olfato, gusto, vista y oído.
- Los deportistas se organizaron en círculo, sentados uno al lado del otro, se vendaron los ojos con una tela suministrada por las líderes del proyecto, con el objetivo que el sentido de la vista no afectara las sensaciones que percibían al tener contacto con cada uno de los elementos que se les fue pasando. A continuación, se

describen las estaciones y los elementos en cada una de estas:

- Estación del tacto. Se les suministró uno a uno los 4 elementos: primero la bolsita pequeña sin olor con unas pepitas por dentro, segundo un cepillo de peinar, tercero un poco de gel antibacterial y cuarto, un fomi escarchado por uno de sus lados y liso por el otro. Los deportistas tocaron los elementos tratando de adivinar de acuerdo con su textura, tamaño o posible olor.
- Estación del olfato. Primero se les dio, cerca de su cara, un splash de alcohol con esencia floral para que percibieran el olor; segundo se les pasó cerca a la nariz un tarrito lleno de café; por último, se les puso en sus manos una mota de algodón untada de esencia de lavanda para que la acercaran a su nariz. Los deportistas olieron los elementos tratando de adivinar que olor era.
- Estación del gusto. Primero se le dio un masmelo a cada deportista, segundo unas galletas saladas y tercero unas galletas con relleno de chocolate. Los deportistas comieron los elementos tratando de adivinar cuál alimento era, de acuerdo con su textura y sabor.
- Estación del oído. Se inició con unas maracas artesanales realizando un sonido relajante y luego con un sonido más fuerte con el mismo instrumento; después con un cuenco tibetano se hizo vibrar con el palo con un golpe y rotando el palo alrededor. Los deportistas escucharon los sonidos, tratando de adivinar que objetos los emitían.
- Estación de la vista. Se organizaron todos los elementos utilizados en la mitad del círculo, después se les solicitó a los deportistas que se quitaran la venda para que pudieran observar y determinar si habían adivinado o no cada uno de los elementos.
- Se da una conclusión por parte de las líderes del proyecto y los deportistas, sobre las emociones que experimentaron durante la actividad, se habló sobre la importancia de incluir nuevas experiencias de manera responsable en sus vidas, ya que desde ahí se continúa la construcción de la resiliencia.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el quinto piso.

Sesión 8: Realización grupo focal y presentación de conclusiones del proyecto Procedimiento

- Se realizó un grupo focal con los deportistas, se hicieron preguntas conducentes para saber la percepción de los jóvenes sobre la intervención.
- Se dio una reflexión final con los deportistas, con base en el diálogo generado durante la actividad.
- Se realizó la presentación de las conclusiones generales del proyecto de intervención a deportistas, entrenador, acudientes y administrativos del club.
- Se dieron los agradecimientos y el compartir con los deportistas.

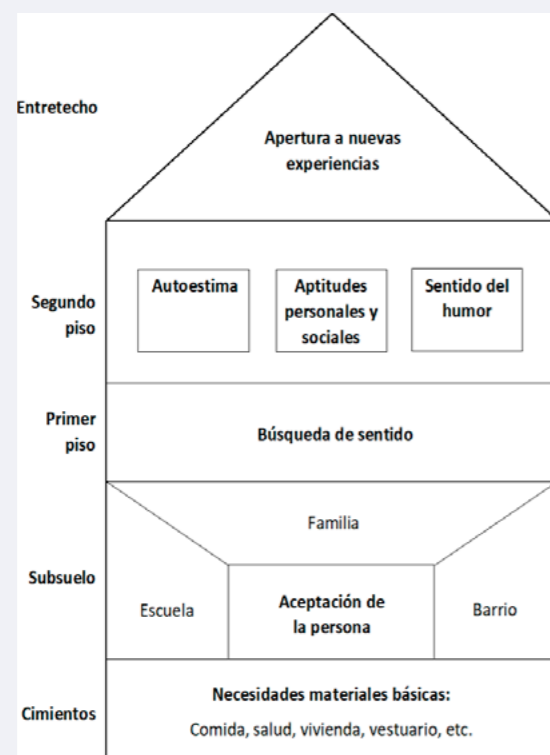


Figura 1
Modelo de la casita de la resiliencia

Modelo de la Casita de la Resiliencia
Nota: Vanistendael, 2004; Tomado de Sáez, 2013

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos cuantitativos, se llevó a cabo un estudio estadístico basado en los resultados obtenidos mediante la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Se calcularon los promedios correspondientes a cada uno de los 25 ítems, diferenciando entre los grupos de mujeres y hombres. Además, se sumaron los puntajes individuales de cada participante, clasificándolos en tres niveles de resiliencia: baja (25-75), media (76-125) y alta (126-175).

En lo que respecta a los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido siguiendo un procedimiento sistemático de varias fases: primero, se realizó la transcripción literal de los autorregistros y de las sesiones de los grupos focales; en segundo lugar, se efectuó una lectura exploratoria con el fin de familiarizarse con el material y detectar unidades de significado relevantes; por último, se desarrolló un proceso de codificación abierta, en el que se identificaron segmentos textuales vinculados a los objetivos de investigación.

Las codificaciones iniciales fueron agrupadas y refinadas en categorías emergentes, que se construyeron a partir de la recurrencia, la coherencia interna y la pertinencia conceptual. La saturación de categorías se alcanzó cuando el análisis dejó de aportar nuevas unidades de significado que ampliaran o modificaran las categorías existentes. Finalmente, las categorías consolidadas fueron interpretadas en diálogo con el marco teórico (Hernández-Sampieri et al., 2020).

Consideraciones Éticas

Durante la intervención se garantizó la confidencialidad de los deportistas participantes, asegurando el respeto, la equidad y el bienestar de cada uno. Dado que se trataba de menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado por parte de sus acudientes para autorizar su participación. El nivel de riesgo asociado a la intervención fue mínimo.

Resultados

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)

Cada ítem se calificó entre 1 (en desacuerdo) y 7 (muy de acuerdo), por lo cual, la media por cada ítem es de 3,5 puntos, donde una media menor a 3,5 significa un nivel de resiliencia baja y una media mayor a 3,5 significa un nivel de resiliencia mayor. Se revisó la media por cada uno de los ítems de ambos grupos y se identificó que, en general, los deportistas presentaron la capacidad de resiliencia entre niveles medio y alto.

En las mujeres con un N=12 (Tabla 2), la media de los valores fue 5,38; exceptuando el ítem 22: "no me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada", con un puntaje de 3,58; a pesar de ser mayor a 3,5, se acerca a una calificación de bajo nivel de resiliencia, demostrando un posible desinterés por situaciones difíciles de solucionar y se vuelven incómodas para ellas. Por otro lado, el ítem con la puntuación más alta fue el 6: "me siento orgulloso(a) de haber logrado cosas en mi vida", con un puntaje de 6,75; permitiendo inferir una capacidad de reconocer los objetivos cumplidos y las metas alcanzadas, convirtiéndose en algo importante para su vida.

En los hombres, con un N=9 (Tabla 2), la media de los valores fue 5,49; siendo los ítems con menor puntaje el 9: "siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo" y el 22, correspondiente al enunciado: "no me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada", ambos con 4,22. Teniendo un puntaje mayor a 4, se puede deducir las dificultades en realizar varias actividades a la vez con buena calidad y, a su vez, un posible desinterés por intentar solucionar situaciones donde se sienten incómodos. El ítem con más puntaje fue el 21: "mi vida tiene significado", con un puntaje de 6,56; lo cual, permite inferir el reconocimiento de que en su vida han tenido momentos importantes para su formación, convirtiéndose en impulso para lograr la posición donde se encuentran.

Tabla 2 Estadísticos descriptivos para los ítems de la Escala de resiliencia

Ítem	Media mujeres	Media hombres
1	5.25	4.67
2	5.67	5.56
3	4.67	6.22
4	5.67	5.78
5	6.08	6.44
6	6.75	6.50

7	5.50	5.11
8	5.92	5.44
9	4.58	4.22
10	5.08	5.44
11	4.08	4.44
12	5.08	5.44
13	5.17	5.67
14	5.42	5.33
15	5.00	5.78
16	5.92	5.22
17	5.83	5.44
18	6.00	5.89
19	5.58	5.56
20	4.67	4.56
21	6.17	6.56
22	3.58	4.22
23	5.08	5.78
24	5.58	5.89
25	6.17	6.22

Nota. Creación propia.

En esa misma línea, se realizó la suma de los 25 ítems con cada uno de los participantes (Tabla 3), con el propósito de identificar el nivel de resiliencia de cada uno de los deportistas. Luego, buscando una mayor comprensión de los datos, los deportistas se clasificaron en cada uno de los rangos según el nivel alcanzado: resiliencia baja (25-75), resiliencia media (76-125) y resiliencia alta (126-175) (Tabla 4). Se mostró que, de los 21 participantes, ningún deportista quedó en el nivel bajo, siete se ubicaron en el nivel medio y en el nivel alto quedaron la mayoría de los deportistas, con un total de 14.

La Escala permitió hallar que, de un total de los participantes, el 0% se ubicó en un nivel de resiliencia bajo, 33% en el nivel resiliencia media y el 66% en un nivel de resiliencia alto. A partir de estos datos se logró evidenciar que, aunque la mayoría de los deportistas tenían un nivel de resiliencia alto antes de la realización de la intervención psicoeducativa, al realizarles la pregunta previamente a la toma del test: ¿qué es la resiliencia y para qué es útil en el deporte?, de los 21 participantes, solo 1 persona tenía conocimiento de su significado y utilidad en la vida en general. Además, se resalta que ningún deportista llegó al puntaje máximo (175); siendo 157 el mayor puntaje alcanzado.

Tabla 3 Puntuación total de la Escala de resiliencia para todos los participantes

Participante	Total
PH1	123
PH2	157
PH3	145
PH4	119
PH5	135
PH6	114
PH7	150
PH8	142
PM9	131
PM10	120
PM11	134
PM12	149
PM13	124
PM14	144
PM15	141
PM16	121
PM17	106
PM19	140
PM20	153
PM21	151
PH22	146

Nota. Creación propia.

Tabla 4 Clasificación por rangos de todos los participantes en la Escala de resiliencia

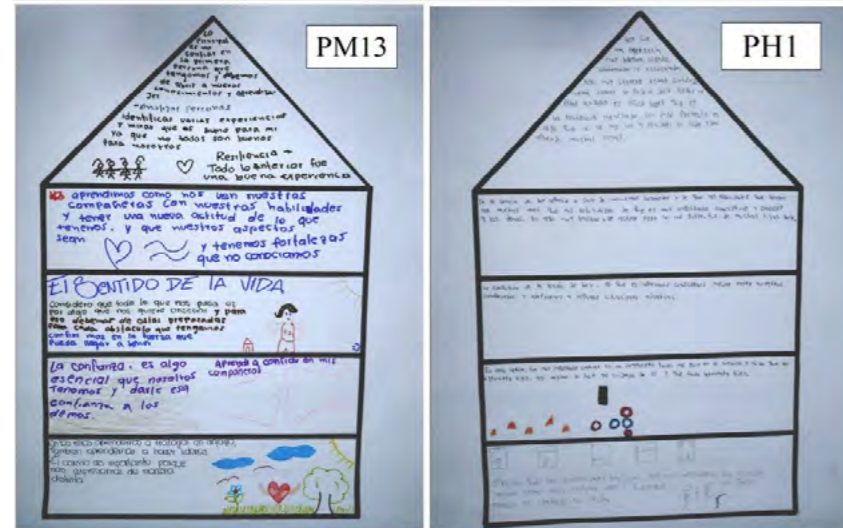
Rango	Mujeres	Hombres	Total
1. Resiliencia baja	25 - 75	0	0
2. Resiliencia media	76 - 125	4	3
3. Resiliencia alta	126 - 175	8	6

Nota. Creación propia.

Análisis de Datos Obtenidos Durante la Aplicación de la Estrategia: Autorregistros

Los datos consolidados en esta sección corresponden a los autorregistros hechos por los y las jugadoras (ver Figura 2).

Figura 2 Ejemplos de los Autorregistros



Nota. Creación propia.

En el primer nivel se puede identificar que los jóvenes reportan como necesidades básicas importantes los aspectos físicos, emocionales y sociales, tales como: libertad, vestimenta, cariño, autoestima y comunicación. Una ejemplificación de ello es lo mencionado por APM9: “Aprendí que para poder vivir en tranquilidad necesitamos saber comunicarnos, saber decir las cosas y escuchar a los demás. También aprendimos a querer, pues más que aprender a querer, es saber cómo interpretamos ese cariño de las demás personas”, expresando los aprendizajes que le quedaron después de la actividad. A su vez, entre las necesidades básicas, los deportistas identificaron como indispensables la alimentación, beber, respirar y dormir.

En el segundo nivel, tanto los hombres como las mujeres señalan la importancia de la confianza para poder desarrollarse en la vida, lo esencial de confiar en sí mismos y en los compañeros; APM15 dice: “La confianza para mí es importante para aceptarnos a nosotros mismos, y aprender y tener presente que somos capaces de muchas cosas”.

Los participantes, además, identificaron a sus familias, compañeros y el club como redes de apoyo donde se pueden sentir seguros, enfatizando en cómo con su ayuda pueden ser mejores y tener buenos resultados; tal como lo señala APH8: “Aprendí que, con la confianza en mí mismo, en mi equipo, familia, amigos y Dios podemos ser mejores y trabajar para mejores resultados. Si no tengo confianza ni ánimos, es como si tuviera los ojos vendados”, subrayando el valor de la confianza en el ámbito deportivo y la vida en general.

En el tercer nivel, los deportistas evidencian lo indispensable de conocer mejor a sus compañeros y permitir que los demás los conozcan; para hacer un excelente trabajo en

equipo es necesario tener una sana convivencia y esto se logra más fácil si se conocen entre todos. También reconocieron que deben tener la mente abierta para identificar situaciones que los puedan desestabilizar y afectar en su entorno personal y deportivo, donde lo indispensable es buscar soluciones, mirar la forma de cómo superar las adversidades, para lo cual, APH8 comenta: “Aprendí a conocer a los demás y que los demás me conozcan y aprender que, aunque tengamos problemas podemos mejorar y superarnos”.

En el cuarto nivel los hombres y mujeres evidencian que, aunque todas las personas tienen rasgos positivos y negativos, las positivas deben tener más peso, teniendo en cuenta que los seres humanos se pueden moldear para mejorar. También reconocieron habilidades que no distinguían, porque no eran conscientes de poseerlas, pero sus compañeros o compañeras se las notaron, situación que les generó alegría y alimentó su autoestima. Esto lo sintetiza APM10 en su intervención: “Aprendimos a ver las cosas con humor y que siempre hay más habilidades que defectos”.

En el quinto nivel, los deportistas señalan la importancia de estar dispuestos a vivir nuevas experiencias, lo que les dará más vivencias, aprendizajes, destrezas y sabiduría; claramente es indispensable que cada individuo se haga responsable de sus decisiones y de su bienestar, APH4 dice: “está bien tener miedo pero podemos estar abiertos a nuevas experiencias y oportunidades únicas” y APH5 expresa “Sin miedo al éxito”, como recordatorio que para tener éxito se debe salir de la zona de confort, evaluando si las nuevas experiencias contribuyen o no a su desarrollo; en este sentido, la familia y los entrenadores cumplen un papel importante.

Análisis de Contenido de los Grupos Focales

Del análisis de la información obtenida en los dos grupos focales, y considerando las posibles diferencias entre hombres y mujeres, surgieron cinco relaciones que reflejan diversos factores emocionales, psicológicos y situaciones específicas del contexto deportivo, los cuales inciden en el desarrollo de la resiliencia, evidenciados a lo largo de la implementación de la estrategia basada en La Casita de la Resiliencia (ver Figura 3). Primero se indicarán los principales hallazgos en el caso de los hombres y luego de las mujeres.

a. Factores Emocionales en los hombres

El deporte es considerado como un *mecanismo de regulación emocional*, donde los jugadores lo perciben como un práctica que posibilita un estado de relajación, permitiéndoles gestionar experiencias difíciles o vivencias problemáticas de su vida cotidiana. Con base en esto, GFPH8 indica: “Pues yo, cuando practico baloncesto, siento que me puedo olvidar de los problemas que tenía hasta que termine el entreno”.

Adicionalmente, los jugadores señalan que mediante el deporte ellos han aprendido sobre la *gestión de sus emociones*, enfatizando en los momentos de frustración e injusticia experimentados en su práctica deportiva, por parte, por ejemplo, de árbitros donde les han pitado faltas sin una base certera, llevándolos a ser expulsados del juego por cometer la cantidad de amonestaciones posibles. Los deportistas no comentan ninguna acción relacionada al manejo de sus emociones durante situaciones críticas en encuentros deportivos.

En lo que respecta a las *experiencias emocionales positivas y negativas*, los hombres indican que sus vivencias están cargadas de emociones como rabia, tristeza y miedo: rabia cuando no pitan las faltas a favor, hay injusticias, agresiones personales; tristeza al no ser tenidos en cuenta por el entrenador para jugar en los partidos, estar lesionados; miedo a lesionarse, cometer algún error al jugar; frustración al perder partidos y al no hacer cestas. GFPH1 comenta al respecto: “De las preocupaciones, al jugar baloncesto u otro deporte sería como llegar a lesionarse y a mí me pasó el año pasado, fue algo muy pequeño, falté casi dos semanas a entrenar y fue muy duro. Era demasiado doloroso”.

Referente a las emociones positivas relacionadas al deporte como disfrute, tranquilidad, libertad al practicar deporte, felicidad al recuperarse de una lesión y al ganar un partido, además de buen ánimo para entrenar, GFPH7 indica “Yo, cuando hago deporte, siento que puedo liberar las energías que tengo guardadas y me siento chévere”.

b. Factores Psicológicos/Subjetivos en los hombres

Con respecto al *afrentamiento*, los deportistas identifican como factores decisivos en la resiliencia, la capacidad de afrontar las situaciones que se les presentan y salir de ellas de buena manera, principalmente aquellas situaciones asociadas a su práctica deportiva; mencionando los golpes, los enfrentamientos, las faltas en un partido, las lesiones, perder y toda situación que les genera desestabilidad emocional.

Sobre el factor de la *toma de conciencia* se evidencia desarrollo de esta en los hombres, reflexionando sobre las situaciones por las que pasan, buscando como mejorar y conseguir lo que desean, así como menciona GFPH7 “Recordar mis habilidades me ayudó a pensar y a ver cómo puedo mejorar, para mejorar necesito esto y como lo puedo conseguir, ósea pensando en que puedo lograr las cosas”.

Los jugadores también enfatizaron la importancia de la *autoconfianza*, expresando una mejora en esta dimensión, relacionada con la estrategia implementada. GFPH4 apunta: “Yo creo que el piso de la confianza es el que más me marcó, porque en la vida la confianza es muy importante para hacer todo, cumplir metas, cumplir objetivos; sentí que la desarrollé más”.

c. Factores Situacionales en los hombres

Con respecto a la *presión social*, los hombres mencionan haberse enfrentado a situaciones incómodas con jóvenes que no practican deporte, los cuales les han expresado su rechazo con comentarios molestos, menospreciando su actividad física y recriminando que se creen superiores por ser deportistas. Por parte de las familias o acudientes, la presión social se da en el momento de las competencias, exigiéndoles buenos resultados y por parte del club se presenta desde la importancia y necesidad de ser buenos jugadores.

En relación con las *situaciones deportivas propias del tipo de deporte*, se encontró a las lesiones como situaciones críticas que los deportistas viven en algún momento de su vida deportiva, requiriendo de gran esfuerzo físico y mental para superarlas. Además, se evidenció que la falta de control de la fuerza, conjugada con el control emocional, puede provocar que los jugadores salgan de los partidos por las faltas deportivas recurrentes, generando frustración en ellos.

d. Factores Interpersonales en hombres

Los jugadores resaltan que *las redes de apoyo* son un factor protector para su práctica deportiva, a su vez, las reconocen como un elemento que les ayuda a ser resilientes; por ejemplo, por parte de la familia, los deportistas describen mensajes positivos que los motivan a seguir adelante, mencionando el apoyo para conseguir todo lo propuesto. Además, consideran que el club deportivo, padres de familia y compañeros hacen parte de su red de apoyo; como lo expuesto por GFPH4: “Mi familia, el club y mis compañeros siempre me ayudan a tener más confianza en mí, me dicen que puedo hacer más de lo que puedo hacer, que tenga mucha confianza que soy muy bueno, todos me ayudan mucho”.

Sobre el trabajo en equipo y el compañerismo, emerge la importancia de tener buenas relaciones entre los compañeros con los que entrenan y del apoyo que se dan, GFPH8 se refiere a sus compañeros de baloncesto como “mis amigos me ayudan, me apoyan para que sea mejor y pueda mejorar para jugar y aportar al equipo para que sigamos ganando”.

e. Factores Formativos y Pedagógicos en los hombres

Con respecto a la importancia de la *formación psicoeducativa* forjada a través de la estrategia, se evidenció la relevancia que los jugadores le dieron a la resiliencia, aprendiendo a ser resolutivos, a adaptarse ante las condiciones y a poner en práctica las competencias de manejo emocional como la creatividad, la automotivación, el autocontrol y el autoconocimiento.

Desde la actividad de la autoestima y el sentido del humor GFPH1 expresó “Aprendí a salir de momentos incómodos y sé que mis habilidades son mucho más que mis debilidades. Es muy importante conocerme y conocer a los demás, es algo muy bacano actuar, pero no me gusta, pero lo pude hacer”, donde se relaciona el momento de actuar e interpretar un papel con una situación adversa o incómoda para los jóvenes, con la cual pusieron a prueba su capacidad de afrontamiento y salieron adelante con apoyo de sus compañeros, dando su mejor versión y reconociendo sus habilidades.

Finalmente, con respecto al liderazgo, mencionaron que el capitán del equipo es clave en los momentos decisivos de un partido y es quien saca la cara por el equipo; como también, se evidenciaron el autocontrol, la paciencia, la disciplina, la ayuda, la escucha como las habilidades que los hombres perciben en un líder.

f. Factores Emocionales en las mujeres

Con respecto al deporte como un *mecanismo de regulación emocional*, las mujeres conciben que el deporte las libera de sus preocupaciones, convirtiéndose en una ayuda para eliminar malos pensamientos, olvidarse por un momento de situaciones difíciles por las que estén pasando, relajarse y gestionar sus emociones. Como lo dice GFPM9: “Yo, emocionalmente, me siento como con una libertad, porque es donde puedo expresar como todo lo que acumulo, todos los problemas, situaciones o cosas malucas que yo acumulo, las liberó cuando troto o lancé”.

Con respecto al factor de la gestión *emocional*, las deportistas manifiestan falta

y presencia de herramientas para administrar sus emociones durante la práctica deportiva. Comentan experiencias cargadas de situaciones que les han generado rabia o tristeza; mostrando falta de gestión emocional con sus actos, como lo mencionado por GFPM10: “Mis preocupaciones, últimamente es no saber manejar mis emociones y actuar impulsivamente, porque he intentado jugar super relajada, pero de un momento a otro con la más mínima cosa que me hacen ahí mismo exploto, me da rabia”.

Por otro lado, desde la presencia de la *gestión emocional* las mujeres hablan de momentos donde es menester respirar, controlarse y seguir adelante para no actuar reactivamente, como lo señaló GFPM13: “No he vuelto con ese tipo de ira, he tratado de manejar más que todo la emoción de enojo, porque yo era una persona que me enojaba resto, no sabía en qué punto ya explotaba y no lo medía”.

Finalmente, relacionado a las *experiencias emocionales positivas y negativas*, las jugadoras describen diversas emociones como la tristeza, rabia y enojo; tristeza al no ser tenidas en cuenta por el entrenador para jugar en los partidos; rabia y enojo en partidos donde el contacto es excesivo y alguna termina siendo golpeada por el equipo contrario, situación que las lleva a reaccionar impulsivamente. En contraste, se observa una menor presencia de emociones positivas asociadas a la práctica del deporte, como la alegría o el disfrute por su práctica.

g. Factores Psicológicos/Subjetivos en las mujeres

Las jugadoras asocian la resiliencia a una capacidad para adaptarse a los diferentes entornos, tener confianza tanto en sí mismas como en sus compañeras. Ellas consideran que la resiliencia es clave para cumplir sus metas y encontrar sentido a las experiencias de vida, a tener autocontrol, a poner en práctica los valores y virtudes en búsqueda de solucionar una situación; al respecto GFPM20 señala: “puedo concluir que la resiliencia más que de superar los problemas, es un control emocional que puede tener cada una de nosotras al momento de enfrentar alguna situación”, relacionando la resiliencia con la importancia de tener gestión emocional para afrontar situaciones difíciles.

Con respecto a la toma de decisiones, se logra evidenciar evolución en las jóvenes; a saber, a través de la intervención se logra identificar una toma de conciencia sobre su comportamiento, comprendiendo que no solo afecta a ellas mismas, sino al equipo en general, tal como lo menciona GFPM10: “bueno, para poder afrontar situaciones que no me gustan, yo siento que debo de pensar antes de actuar y pensar en que problemas le puedo traer al equipo cuando actuó de forma que no es”.

En cuanto a la *autoconfianza*, desde la perspectiva de las deportistas, ellas sintieron que con su participación en el proyecto desarrollaron más su autoconfianza, GFPM13 expresó “en estos momentos ando como con dos rayitas más de confianza de las que ya tenía, siento que cada vez que juego, siento el apoyo de cada una de las personas que han estado en mi proceso”. Además, mencionaron que tener más confianza les ayudó a hablar más, refiriéndose a que mejoraron la comunicación con sus compañeras y, a su vez, la opinión de sí mismas.

h. Factores Situacionales en las mujeres

Con respecto a la *presión social*, las mujeres expresan que, por parte de las familias, la presión social se ejerce con la exigencia de un buen comportamiento, con la finalidad de continuar asistiendo a la práctica deportiva con buenos resultados deportivos en las competencias, esta misma situación, mencionan, la experimentan del Club.

En las mujeres se evidencia que se sienten presionadas a ser buenas jugadoras para poder tener un lugar preferencial en el equipo y poder jugar en los partidos, como señala GFPM11: “entrenar más para poder ser una de las que digan, es que ella como juega tan bien, metámosla. Entonces mejorar como deportistas para ganarse su lugar”.

En cuanto a *situaciones deportivas propias* del tipo de deporte, se constata que el contacto físico o violento puede llevar fácilmente a tener disputas, molestias, discusiones con las jugadoras del equipo contrario. El deporte de contacto supone situaciones retadoras que muestran la importancia de los mecanismos de regulación emocional. Otra circunstancia que se presenta en la práctica deportiva es la preferencia por los mejores jugadores, como expresa GFPM11: “cuando empecé con el femenino, me daba mucha rabia, tristeza, no sé, porque a veces yo sentía que había muchas preferencias; seguí entrenando y seguían siendo las mismas preferencias y eso me bajaba mucho el ánimo”.

i. Factores Interpersonales en las mujeres

Acerca de las *redes de apoyo*, las deportistas señalan que estas son clave para desarrollarse como jugadoras, describen el apoyo incondicional de la familia como eje fundamental para continuar siendo deportistas; de igual manera, sus compañeras les ayudan a mejorar la confianza en sí mismas dentro y fuera de la cancha. El entrenador, por su parte, cumple un papel central al acompañarlas cuando experimentan frustración en los partidos.

Sobre el *trabajo en equipo y el compañerismo*, mencionan que por medio de la intervención han mejorado en estos aspectos; además, señalan como el contar con el apoyo de una o varias de las compañeras en momentos de desequilibrio emocional es indispensable para mantenerse en alto; por ende, los cambios positivos de los miembros del equipo ayudan a todo el equipo a mejorar, a jugar con más confianza y a estar más unidas.

Con relación a la *comunicación*, en un equipo de baloncesto es indispensable la buena comunicación entre los deportistas, las familias y los entrenadores, siendo la articulación para que el equipo se entienda, funcione y obtenga buenos resultados; razón por la que se debe aprender a comunicar y escuchar de manera asertiva, como dijo GFPM10: “tenemos que aprender a leer a las personas cuando lo quieren decir, muchas veces, en la forma en que me lo quieren comunicar no es la mejor manera, si hice algo malo o que lo pueda hacer mejor”, expresando que se debe aprender a escuchar a las personas y saber tomar la intención del mensaje.

j. Factores Formativos y Pedagógicos en las mujeres

Con respecto a la importancia de la formación psicoeducativa, se encontró que en las mujeres el desarrollar la estrategia psicoeducativa para la resiliencia, las ayudó a generar competencias para exaltar su papel como deportistas, líderes, integrantes de un equipo, aportando a la autovaloración, el autocuidado, la confianza en ellas mismas y el mejoramiento de la comunicación. GFPM13 señala:

Yo siento que mi compañera GFPM21 ha mejorado mucho, porque ella no sentía la confianza de sentirse libre en la cancha, y con estas prácticas, ella ha tomado demasiada confianza, porque ella ya se siente, ella es capaz de abrirse dentro de la cancha, lanza, ella ya dribla, porque ella antes como que le daba el miedo y ella pensaba que era mejor pasarnos el balón, ahora hace las cosas ella misma.

En cuanto al *autocuidado*, las jugadoras expresan que aprender sobre la resiliencia y sobre ellas mismas, les ha ayudado a valorarse como deportistas y a controlar sus emociones.

Finalmente, con respecto al *liderazgo*, se logró reflejar, en el grupo de mujeres, la definición de la resiliencia y su relación con una habilidad que poseen los líderes; además, se mostraron conscientes de la importancia de desarrollarla, lo cual les serviría como apoyo para ser grandes deportistas y desenvolverse mejor en los diferentes ámbitos de su vida, como se mencionó por GFPM12: “la resiliencia es una habilidad tan importante como saber driblar. Es tener la actitud y capacidad de afrontar situaciones individualmente o en grupo. La base más importante para esto es la confianza y las características de un líder positivo”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente proyecto tuvo como objetivo principal desarrollar una intervención psicoeducativa para potenciar la resiliencia en jóvenes deportistas de un club de baloncesto, identificar el nivel de resiliencia de los y las deportistas y analizar sus percepciones en torno ella. El proyecto se desarrolló en un grupo femenino y otro masculino.

Al realizar el estudio de los datos cuantitativos obtenidos de la escala de la resiliencia, los resultados mostraron que la media por cada uno de los ítems en los hombres fue 5,49 y en las mujeres 5,38 (siendo 1 el puntaje mínimo y 7 el máximo). Por otro lado, con respecto a la suma total de los 25 ítems por cada participante, el 33% en el nivel resiliencia media y el 66% en un nivel de resiliencia alto.

En esta misma línea, como se ha evidenciado en investigaciones en adolescentes en otros países (Moo y Góngora, 2020; Rua y Andreu, 2011), el análisis descriptivo de los datos reveló que el nivel de resiliencia fue favorecedor tanto para los hombres frente a las mujeres (Miranda et al., 2023) y, en general, los individuos presentan una capacidad de resiliencia entre niveles medio y elevado. Sin embargo, se encontró que, de 21 participantes de la investigación, solo una participante reconocía el valor de la resiliencia para el deporte antes de realizar la intervención, indicando un nivel de resiliencia sobre la media por parte de los jóvenes, por ende, se hace necesario integrar de forma explícita

y deliberada la formación de esta habilidad.

Por consiguiente, se vuelve crucial llevar a cabo intervenciones psicoeducativas con los jóvenes deportistas, las cuales son procesos de acompañamiento que buscan motivar a las personas a edificar sus propios recursos y potenciar sus habilidades y capacidades. Este proceso puede permitir una mejor gestión de los desafíos, tal como aquellos enfrentados por los jóvenes dentro del mundo deportivo (Fiorentino, 2008; Huie et al., 2021).

Esta intervención se alinea con otras intervenciones direccionadas a aumentar las habilidades para la vida que implican, principalmente, impulsar a las personas a poner en juego sus capacidades, promover su salud y calidad de vida. La presente intervención contribuye a este objetivo, al permitir que los participantes construyeran por sí mismos el significado de la resiliencia y descubrieran su importancia para la vida.

Un aspecto altamente destacable de la presente intervención está relacionado con la simbiosis entre resiliencia y emociones, donde la regulación emocional actúa en la toma de decisiones sobre las emociones, ayudando a los deportistas a ser suficientemente flexibles ante las situaciones y generar oportunas reacciones. No obstante, investigaciones previas (Duque et al., 2022; González et al., 2014; Miranda et al., 2023; Vargas-López et al. 2012; Villegas, 2022) han mostrado que el deporte en adolescentes está vinculado al desarrollo de otras habilidades personales, como la capacidad de planificación y concentración para alcanzar metas, la gestión de pensamientos y creencias acerca de sus propias capacidades, el manejo de la ansiedad, la reducción del estrés, el fortalecimiento de la autoconfianza y la disciplina.

Esta intervención mostró de forma complementaria el papel fundamental que tiene el deporte para los jóvenes: los hombres lo perciben como una práctica que les genera relajación, permitiéndoles gestionar experiencias difíciles o vivencias problemáticas de su vida cotidiana; las mujeres consideran que la práctica deportiva les brinda un escape de sus preocupaciones, funcionando como un medio para alejar pensamientos negativos, desconectarse temporalmente de situaciones complicadas, relajarse y manejar sus emociones.

De esta manera, la toma de conciencia emerge como un proceso primordial en la regulación emocional, como lo indican investigaciones previas (Wagnild y Young, 1993), la adquisición de conciencia tiene como fin que el sujeto se forme para saber en qué momento debe cambiar sus sentimientos y conductas en la dirección que considere más deseable.

La intervención encontró que en los hombres hubo desarrollo de conciencia al reflexionar sobre las situaciones por las que pasan, buscando como mejorar y conseguir lo que desean; en el caso de las mujeres, se evidenció una toma de conciencia sobre sus acciones y su efecto en ellas mismas y sus compañeras. En general, los participantes percibieron una mejora en la confianza en sí mismos, permitiendo confirmar que la concientización es un elemento primordial en el proceso de formación integral de los deportistas.

Por otro lado, en cuanto a las situaciones deportivas propias del baloncesto, la presión

social afecta a ambos géneros; las lesiones y la falta de autocontrol para no salir por faltas en un partido, resaltan en las experiencias vividas por los hombres; mientras que, en las mujeres se evidencia la preferencia por las mejores jugadoras y la elección del camino de la violencia hacia sus contrincantes cuando una de sus compañeras ha sido agredida, son circunstancias incómodas que pueden generar frustración.

Ahora bien, en el contexto de esta intervención se refuerza la idea de que la resiliencia habilita a las personas con la flexibilidad cognitiva necesaria para evitar verse absorbidas por emociones negativas ante circunstancias no deseadas (Torrez et al., 2017; Vanistendael, et al., 2009). La resiliencia les ofrece recursos para buscar soluciones de manera oportuna, aprender de las vivencias y alcanzar la superación personal.

Las redes de apoyo son un pilar en el proceso de construcción de las diferentes habilidades para la vida, entre ellas la resiliencia. Estas redes son estructuras conformadas por la familia, amigos, escuela y barrio, que brindan soporte al adolescente en situaciones críticas, respetando su individualidad, ofreciéndole seguridad, confianza y un vínculo afectivo.

En la misma línea a investigaciones previas (De y Duilio, 2013; Fiorentino, 2008), la intervención mostró que las redes de apoyo desempeñan un rol fundamental en el desarrollo psicosocial integral de los y las deportistas, ya que son una fuente de descubrimiento y sustento de sus talentos en tanto son una fuente protectora frente a conductas de riesgo. Esta investigación confirma que, para los hombres y mujeres deportistas tener el soporte por parte de su familia, compañeros de equipo y club, les genera tranquilidad, autoconfianza y estabilidad emocional.

En lo que respecta a la formación en habilidades para la vida, diversas investigaciones (Huie et al., 2021; Torrez et al., 2017; Moo y Góngora, 2020) han mencionado que esta favorece el alcance de un “estado de forma mental óptima”, ayuda a modificar las debilidades, insuficiencias, potenciar los recursos que tiene el atleta o el equipo, resolver las dificultades, fortalecer los aspectos ya existentes.

La intervención se alinea con lo anterior y muestra el valor que esta tiene en el sano desarrollo de los deportistas; encontrando que después de la construcción práctica de la resiliencia a través de la intervención psicoeducativa, los y las participantes mejoraron sus niveles de confianza en ellos mismos y en el equipo; aprendieron a salir de momentos incómodos poniendo en práctica herramientas adquiridas como el autocuidado, el liderazgo, la toma de decisiones, el autoestima, el control emocional, la apertura a nuevas experiencias y la resolución de problemas. La intervención ilustra que un deportista requiere tanto formación física como socioemocional, para tener una vida deportiva saludable.

Este modelo proporcionó a los y las jóvenes tanto conocimiento como herramientas necesarias para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos desde un enfoque más holístico; motivándolos a construir su propio significado y utilidad de la resiliencia.

Esta estrategia desde el marco de la innovación educativa contribuyó a la formación integral de los jóvenes deportistas en una dimensión cognitiva y emocional. Son pocos los clubes de formación deportiva que integran el desarrollo de habilidades para la vida en la planificación deportiva. En contraste, la variabilidad en la asistencia de los participantes generó una limitación en el análisis de los datos.

Para que futuras intervenciones tengan un mayor impacto, se recomienda que las sesiones puedan estar alineadas con la planificación de los entrenamientos, la asistencia sistemática de los deportistas, el cronograma de competencias, especialmente, el apoyo, la gestión, convencimiento de los entes deportivos de la región y los administrativos de los clubes, sobre la importancia de realizar sesiones de entrenamientos de habilidades para la vida. Se recomienda implementar la estrategia en hombres y mujeres deportistas de alto rendimiento, para seguir identificando posibles diferencias en los niveles de resiliencia de acuerdo con el género y el tipo de deporte. La presente intervención ha permitido evidenciar la importancia de la formación de habilidades para la vida, particularmente la resiliencia en jóvenes deportistas, quienes, dado su desarrollo del ciclo vital, viven situaciones que los confrontan cotidianamente con momentos en los cuales podría responder muy bien un espíritu resiliente. La formación psicoeducativa puede promover experiencias emocionales positivas, el trabajo en equipo, el liderazgo, el compañerismo; todo ello como características importantes para una convivencia sana, una experiencia deportiva valiosa y un desarrollo favorable de la vida de los jóvenes.

REFERENCIAS

- De, C. y Duilio, M. (2013). *El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/332>
- Duque, VH., Mancha-Triguero, D., Ibáñez, S., y Sáenz-López, P. (2022). *Motivación, inteligencia emocional y carga de entrenamiento en función de género y categoría en baloncesto en edades escolares*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 22(2),15-32. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/450341/322741>
- Espinoza-Barrón, S.P., Berengüi-Gil, R., y Cantú-Berrueto, A. (2025). *Prácticas de autocuidado y estrategias para el bienestar en deportistas: Revisión sistemática*. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14(1), 12-28. <https://revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/20872/21842>
- Fiorentino, M. T. (2008). *La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud*. Suma Psicológica, 15(1), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604004.pdf>
- González, J., Garcés de los Fayos, E., y Ortega, E. (2014). *Avanzando en el camino de diferenciación psicológica del deportista*. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. Anuario de Psicología, 44(1),31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97032346003.pdf>
- Granda, J., Alemani, I., y Aguilar, N. (2018). *Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte*. Apunts Educación Física y Deportes, 132(2), 123-141. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Huie, M., Cañizares, M. y Martínez, R. (2021). *Entrenamiento psicológico para la estimulación de la resiliencia en el equipo nacional de tenis de mesa*. Pódium - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 16(3), 917-933. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000300917

Mejía, D. (2023). *Tolerancia a la frustración poscompetitiva en deportistas federados en la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, Cusco 2022*. [Tesis pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio digital Universidad Andina del Cusco. https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5394/Denisse_Tesis_ba_chiller_2023%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ministerio del Deporte de la República de Colombia. (21 de junio de 2010) *Deporte formativo*. <https://www.mindeporte.gov.co/atencion-servicio-ciudadania/ingrese-consulte-peticiones/glosario-tematico/centro-alto-rendimiento/deporte-formativo>

Miranda-Rochín, D., López-Walle, J.M., Cantú-Berrueto, A., López-Gajardo, M.A., y García- Calvo, T. (2023). *Inteligencia emocional y resiliencia en universitarios: Influencia de la cultura, del género y del deporte competitivo*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 23(3),117-133. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/560221/346501>

Moo, J. C. y Góngora, E. A. (2020). *Impacto de una intervención en resiliencia en deportistas universitarios lesionados*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 12(1), 47-57. <https://revistas.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/75655>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022*. <https://iris.who.int/handle/10665/366042>

Porrero, L. M. (2020). *La ficha de autorregistro en el aula de traducción y su influencia en la autorregulación del aprendizaje y la confianza del estudiantado*. [tesis de pregrado, DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada]. Universidad de Granada https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62586/TFG_Luis%20Manuel%20Porrero%20Triguero.pdf?sequence=1

Rua, M. C y Andreu, J. M. (2011). *Validación psicométrica de la escala de la resiliencia (RS) en una muestra de adolescentes portuguesas*. Psicopatología clínica, legal y forense, 11, 51-65. <https://www.masterforense.com/pdf/2011/2011art3.pdf>

Sáez, S. (31 de marzo de 2013). La casita de Vanistendael. Mi Espacio Resiliente. <https://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/03/31/la-casita-de-vanistendael/>

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2020). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. McGraw W-Hill/ Interamericana Editores S.A de C.V. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Sánchez, A. (2017). *Habilidades para la vida: herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. UNICEF Venezuela. ISBN- 978-980-6468-74-0. <https://>

www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades

Torrez, C., Huallpara, E. y Benavides, C. y los miembros del Programa Constructores del Buen Trato (2017). *Cartilla IV Habilidades para la Vida*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, 1, 1-18. <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cartilla%204.pdf>

Trujillo, T., López-Morales, J., Romero, J., Peinado, A., Zepeda, H., Garcés, J. (2024). *Burnout, optimismo y resiliencia en jóvenes deportistas mexicanos*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 11(3), 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9655335>

Uribe, M. (1993). *El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria*. Perfiles Educativos, (60), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206009>

Vanistendael, S., Vilar, J. y Pont, E. (2009). *Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael*. Educación social, 43, 93-103. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/180644/369540>

Vargas-López, H.; Ramírez, C., y Carmona, D. (2012). *El contexto de la pedagogía en los procesos de formación deportiva desde una perspectiva ciudadana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2), 97-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257006>

Villegas, F. (2022). *La importancia de la asignatura de deporte formativo en el ámbito universitario para la formación integral de los individuos*. [tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/0ba1b324-2a23-4569-9696-154228437510/content>

Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). *Development and psychometric evaluation of resilience scale*. Journal of Nursing Measurement, 1(2), 165-178. <https://typeset.io/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf>

Zubizarreta, A., Arribas, S., y de Cos, I. (2019). *Resiliencia de jóvenes deportistas en función del carácter individual o colectivo de su práctica*. SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 8 (2), 73-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7140885>

“MOVÉTE Y GANÁ”: una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en educación física¹

Ricardo Alonso Vásquez Vinasco
Universidad Católica de Pereira
Juan David Atuesta Reyes
Universidad Católica de Pereira

Resumen

El presente capítulo de libro expone una propuesta de intervención pedagógica diseñada ante el incremento de la apatía escolar y el uso adictivo de dispositivos móviles en el área de Educación Física. Partiendo de un enfoque constructivista y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, se desarrolló una investigación de corte cualitativo en una institución educativa de Quinchía, Risaralda. La metodología integró la observación directa y entrevistas estructuradas a un grupo focal de 102 estudiantes de secundaria, permitiendo identificar categorías críticas como la desmotivación, la monotonía y la necesidad de una adecuación curricular mediada por las TIC.

1 El presente capítulo es producto de los resultados del proyecto de intervención: “Movéte y Ganá”: una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en educación física, una apuesta de adaptación curricular e innovación educativa de tipo enseñanza y currículo que buscó revisar el impacto del uso de nuevas alternativas y herramientas didácticas como la gamificación y las herramientas tecnológicas, en esta importante área fundamental.

* Ricardo Alonso Vásquez. Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Fundación Universitaria del Área Andina, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. Docente en propiedad de secundaria de Educación Física Deportes y Recreación de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural. ricardo1.vasquez@ucp.edu.co. Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9587-7531> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=T0wkddAAAA-J&hl=es&authuser=1>

** Juan David Atuesta Reyes. Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Diseño de Multimedia de las misma Universidad, Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Decano de la Facultad de Arquitectura y Diseño y Docente investigador el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Católica de Pereira
juan.atuesta@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9820-4575> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=BOITJEAAAAJ&hl=es>

Como respuesta a estos hallazgos, se implementó la estrategia de gamificación denominada “Movéte y Ganá”, la cual articuló herramientas digitales con actividades físicas tradicionales. Un resultado tangible fue la creación de “IENER STAR”, un instrumento interactivo en Google Sites diseñado de manera colaborativa entre docentes y alumnos para dinamizar los contenidos de fundamentación deportiva y recreación.

Los resultados evidencian que, si bien la gamificación logró una resignificación positiva del plan de estudios y una alta valoración por parte de los estudiantes, persisten desafíos significativos. Se concluye que el impacto pedagógico está condicionado a la autonomía del alumnado; la falta de compromiso individual y la dependencia del acompañamiento docente directo derivaron en resultados de aprendizaje inferiores a los proyectados. Así, el estudio resalta que la innovación tecnológica debe ir acompañada de un fortalecimiento en la responsabilidad y la autogestión del estudiante para garantizar una verdadera transformación educativa.

ABSTRACT

This book chapter presents a pedagogical intervention proposal designed to address the rise of student apathy and the addictive use of mobile devices within the field of Physical Education. Grounded in a constructivist approach and active methodologies such as Project-Based Learning, a qualitative research study was conducted at an educational institution in Quinchía, Risaralda. The methodology integrated direct observation and structured interviews with a focal group of 102 high school students, facilitating the identification of critical categories such as demotivation, monotony, and the imperative need for ICT-mediated curricular adaptation.

In response to these findings, a gamification strategy titled “Movéte y Ganá” was implemented, articulating digital tools with traditional physical activities. A tangible outcome of this project was the development of “IENER STAR,” an interactive instrument hosted on Google Sites. This tool was collaboratively designed by teachers and students to energize content related to sports fundamentals and recreation.

The results demonstrate that while gamification achieved a positive resignification of the syllabus and received high praise from students, significant challenges persist. It is concluded that pedagogical impact is heavily contingent upon student autonomy; a lack of individual commitment and a dependence on direct teacher supervision resulted in learning outcomes lower than projected. Consequently, the study highlights that technological innovation must be paired with the strengthening of student responsibility and self-management to guarantee a true educational transformation.

Keywords:

Curricular adaptation, Demotivation, Physical education, gamification, digital tools, Motivation, Information and communication technologies (TIC).

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo denominado: *Movéte y Ganá: Una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en Educación Física*, surgió como una respuesta metodológica a la apatía y a la baja participación observada en algunas clases de educación física en un colegio del departamento de Risaralda, planteando la ejecución de un proyecto de intervención con el propósito de generar una adaptación curricular integral del plan de estudios y los diseños de clase, fundamentada en la gamificación y enriquecida con contenidos de aprendizaje en línea, en búsqueda de contrarrestar dicha problemática.

La estrategia se construyó durante el último año, fundamentándose en el uso de técnicas, elementos y dinámicas lúdicas incluyendo sites, tutoriales y proyectos colaborativos desarrollados conjuntamente por docentes y estudiantes, apoyados en herramientas interactivas digitales. La intención fue la de transformar el tradicional modelo de enseñanza centrado en la instrucción directa, para promover un aprendizaje significativo, autónomo y comprometido con el bienestar físico y social del alumnado.

Cambios en la percepción de los estudiantes hacia los contenidos en clase incluyendo la Educación Física

Desde hace años se menciona lo siguiente:

La escuela no escapa a las transformaciones de la sociedad en la que se encuentra inmersa, aunque a menudo su evolución, lenta y compleja, se ve abocada a un desfase entre lo que ésta ofrece y lo que la sociedad reclama. (Gros, 1987, citado por Capllonch, 2005, p. 25)

Lo anterior, se refiere a como los ciudadanos del siglo XXI, entre los que se cuentan los estudiantes, han experimentado un importante cambio respecto a generaciones pasadas.

La aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida cotidiana, máxime luego de la pandemia, han supuesto un cambio de mentalidad en las personas y, por supuesto, en el contexto educativo. Además, aspectos negativos como el sedentarismo, la obesidad o la ausencia de hábitos saludables frente al ejercicio o en la alimentación, o una distorsión de la realidad, así como la apatía y desmotivación a realizar actividad física, están siendo algunas de las consecuencias del uso inapropiado de dichas TIC (Melero-Cañas & Ardoy, 2020. p. 8).

En el ámbito institucional, se evidencia una ralentización en los procesos de aprendizaje. Los métodos tradicionales caracterizados por currículos obsoletos, enfoques verticales y pedagógicos bancarios, han generado una desconexión entre las herramientas que la educación ofrece y las competencias que exige la sociedad actual. Este desfase se refleja en la desmotivación, así como en el bajo compromiso del alumnado, quienes requieren estrategias innovadoras para adquirir competencias de forma significativa, autónoma y lúdica.

En lo concerniente a la Educación Física, esta área no solo se orienta al conocimiento profundo del cuerpo y sus capacidades motrices, sino que también busca establecer vínculos entre hábitos saludables, actitudes y el bienestar general. Además del desarrollo físico, la asignatura juega un rol fundamental en la promoción de valores como el respeto, la cooperación, el trabajo en equipo y la tolerancia, facilitando la construcción de un ambiente escolar inclusivo, donde el autocuidado y el respeto hacia la diversidad se convierten en pilares para establecer relaciones armónicas con el entorno natural y social (MEN de Colombia, 2010).

No obstante, a pesar de sus múltiples beneficios, la Educación Física frecuentemente es percibida por los estudiantes como una “pérdida de tiempo”, como lo estableció Puerta-Jaramillo (2023) en su Investigación Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica. Esta percepción se agrava cuando se mantienen metodologías tradicionales que no logran captar el interés de los jóvenes, derivando en una disminución paulatina de la participación y el entusiasmo en clase (Vargas, 2020, p.10).

Es paradójico observar que, mientras en la primaria los niños muestran gran apetencia por actividades donde se involucran el movimiento y el juego, a medida que avanzan en su ciclo escolar se manifiesta desánimo y desinterés, situación donde se evidencia una repercusión negativa en el desempeño académico y motriz (Londoño, 2021, p.5). Frente a lo que se puede establecer, existe una imperiosa necesidad de generar alternativas progresivas de adaptación curricular, donde se destaque la importancia de solucionar la dificultad de construir una educación, en este caso la física, con ideas diferentes, con una difusión masiva, la cual permita el desarrollo autónomo del estudiante, convirtiéndolo en un ser creativo, proactivo e innovador (Rodríguez et al., 2022, pp. 662-681).

Flores & Gómez (2010) en su estudio de la motivación en estudiantes de secundaria, establecieron que los estudiantes presentan diferentes tipos de motivación, presentándose como recursos a aprovechar por el docente para impulsarlos hacia ciertas metas, objetivos alineados de manera directa con la educación física, la gamificación y su combinación con el uso de herramientas de aprendizaje en línea aportan a este aspecto de elevar el nivel motivacional, ya que su efecto es totalmente personal e intrínseca, dando a entender entonces que si se quieren clases amenas y con un amplio saldo pedagógico de aprendizaje, se deben cambiar y reestructurar las alternativas didácticas, curriculares y metodológicas, así como la forma que se usen para alcanzar los objetivos planteados en las clases.

La gamificación, para este caso, se presentó como una estrategia pedagógica innovadora y efectiva para abordar la baja motivación, así como las dificultades en la participación del alumnado durante las clases de Educación Física, problema frecuente atribuido a las metodologías tradicionales y al creciente sedentarismo. Al integrar elementos y dinámicas de juego en contextos educativos, la gamificación incrementa significativamente la motivación intrínseca y extrínseca, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes (Jiménez Lorenzo & Saiz Colomina, 4, 8, 2024); Berenguer Agulló, 83, 90,

2024; García Martín, 144, 173 2024; Guinea De Toro, 409, 420, 2024; Sagbaicela Samaniego & Torres Lazo, 596, 602, 2024).

Esta metodología también favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social), fomenta el trabajo colaborativo, la inclusión y la igualdad de género; asimismo, promueve hábitos de actividad física duraderos (Berenguer Agulló, 88, 104-106; García Martín, 145, 244, 246; Guinea De Toro, 410, 466, 561). Sin embargo, su éxito depende de una planificación cuidadosa y un diseño pedagógico sólido que alinee la narrativa y los elementos de juego con objetivos curriculares claros, manteniendo un equilibrio entre recompensas y el fomento del interés intrínseco para evitar la pérdida de efectividad. Este aspecto se trató constantemente de incorporar en el proyecto desarrollado. (Jiménez Lorenzo & Saiz Colomina, 6, 11, 64; García Martín, 235, 247, 251, 336; Guinea De Toro, 458; Sagbaicela Samaniego & Torres Lazo, 649).

MARCO DE LA PROPUESTA

Ante el escenario anterior, se buscó la implementación de una propuesta de adaptación curricular, la cual permitiera renovar el enfoque de la Educación Física, replanteando contenidos tradicionales del área, generando espacios para el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la creatividad, la proactividad y la innovación. Por lo tanto, dicha propuesta alternativa emerge con fuerza para apoyar los procesos de enseñanza y didáctica, con la pretensión de generar un cambio en la percepción de los estudiantes hacia el área y una gran integración de las TIC con estrategias propias de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como recursos, se propuso el uso articulado y controlado de herramientas tecnológicas y digitales como dispositivos móviles, computadores, cámaras digitales, herramientas de aplicaciones interactivas como Google Sites, Canva, Gennially entre otras; además, blogs con repositorios audiovisuales, tabletas electrónicas, plataformas de streaming y dispositivos de monitoreo motriz, lo que pudo indiscutiblemente ofrecer oportunidades únicas para transformar la experiencia educativa, para el caso, la de Educación Física. (González, 2020 p.15; Colás Bravo & Camas Ramírez, 2017). Sin dejar de vigilar los desafíos, de desigualdad en el acceso, la necesidad de una formación especializada del docente y posibles riesgos asociados al uso excesivo de las mismas, (Ladrón-de-Guevara, 2015; Fernández Cabello, 2009).

No obstante, con el uso de estas herramientas, se buscó facilitar la creación de entornos de aprendizaje flexibles, fomentan la comunicación entre el docente y los estudiantes, permitiendo una observación detallada de la práctica física, con el logro de competencias deportivas y motrices, pero con un abordaje metodológico diferente al tradicional.

Del Cerro & Llorente, citados en Monroy, 2010; García, 2009; Navés, 2011, coinciden que las TIC, en tal sentido, deben incorporarse en la enseñanza a través de propuestas coherentes y eficaces, donde se permita alcanzar aprendizajes significativos, adaptándose a las características y necesidades del alumnado. En esta dirección, se propuso la inferencia directa de la gamificación como una estrategia emergente y de

apoyo, teniendo como objetivo, además del uso de componentes tecnológicos, ludificar la práctica educativa de la educación física al incorporar elementos y dinámicas propias de los juegos en el aula; obteniendo, de esta manera, un incremento relevante en el nivel motivacional del estudiante, promoviendo su participación activa y el logro de un aprendizaje emocionalmente más significativo.

Frente a lo anterior, como lo estableció León-Díaz et al. (2019), la gamificación en Educación Física es entendida como el empleo de mecánicas y dinámicas propias de los juegos, con la finalidad de motivar al alumnado durante su proceso de aprendizaje. No dejando de ser una herramienta que diseña, desarrolla y aplica actividades concretas en momentos dados para la consecución de objetivos específicos, pudiendo ser enfocada desde diferentes creencias y estilos de enseñanza. La gamificación, como aporte a este proyecto, consiguió una transformación en cuanto a la percepción de los estudiantes hacia la clase y su motivación tanto por el área, como por la adhesión a la práctica de la actividad física en general (Navarro et al., 2017).

MÁS ALLÁ DE LO TRADICIONAL

Con el ánimo de revitalizar la didáctica y las alternativas curriculares de diferentes temáticas propias de la Educación Física escolar a nivel secundaria, en este proyecto se promovió la implementación de un esquema de innovación pedagógica inspirado en la integración de metodologías activas, con el ánimo de cimentar un ejemplo para otras áreas del conocimiento y, a su vez, exhibir las bondades o desventajas de la combinación de estrategias de gamificación y TIC. De esta manera, presentar un abanico de posibilidades para transformar la experiencia educativa y fomentar aprendizajes no solo significativos, sino que ayudasen a prepararse al estudiante para enfrentar de manera creativa los retos de la época.

Para demostrar los planteamos del proyecto, fue emblemática la observación directa y sistemática de las conductas de los estudiantes en las clases, lo cual, se logró a través de un diario de campo, aunado a la realización entrevistas y recolección de opiniones por parte de algunos estudiantes, por medio de formularios de Google, donde se lograron identificar algunas categorías que confluyeron, de manera relevante, en la determinación del problema de la intervención. A partir de ellas, se extraen algunas preguntas y respuestas, a fin de profundizar en lo descrito. En aras de conservar la identidad de los estudiantes, de ahora en adelante las expresiones se identificarán con códigos aleatorios correspondientes a la inicial E y un número.

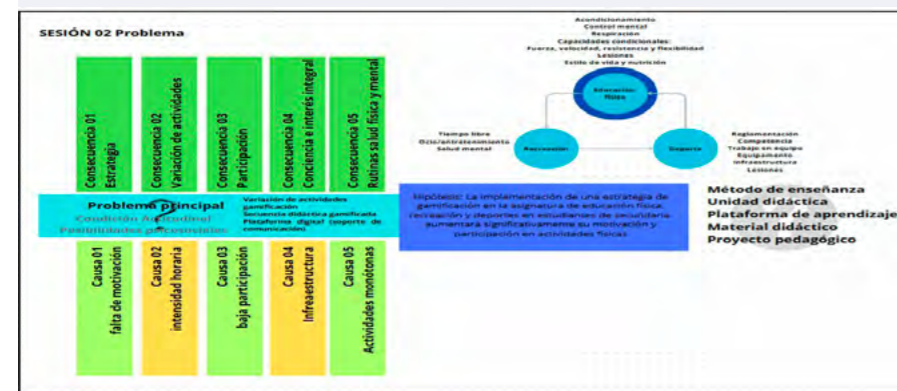
Preguntas como: ¿Te sientes motivado para participar en la clase de educación física? ¿Por qué sí o por qué no? A lo que los estudiantes respondieron:

- “Algunas veces, otra me parece difícil el tema de calor y de hacer los ejercicios físicos. En ocasiones quisiera que la clase tuviera más motivaciones en cuanto a nuevas cosas” (E1, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “No realmente, pero cumplo obedientemente con los ejercicios y tareas que encomienda el profesor, ya que al no ser una persona con tan buena actividad física se me hacen un poco tediosos” (E2, 2025, Pregunta abierta encuesta).

Frente a la dinámica de las clases, fue reiterativa la mención de los estados de ánimo, tales como: la desmotivación, la monotonía en su desarrollo y el reclamo de alternativas en la práctica de las actividades de clase, así como la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas desde la perspectiva de la innovación educativa.

Adicionalmente, se atribuyó el factor del clima como un elemento influyente en el desempeño estudiantil, toda vez que las actividades, mayoritariamente, se realizan en espacios expuestos o a cielo abierto; por lo cual se reconoce tangiblemente la apatía o desgano por la didáctica de las clases, en comparación con la aceptación de que las actividades no se disfrutaban debido a otros factores. De lo anterior se elaboró el siguiente esquema de problemas de acuerdo con lo hallado en las encuestas realizadas.

Figura 1 Árbol de problemas: Identificación de la estrategia para proyectar la intervención



Nota. Se abordó la percepción de los estudiantes frente a la motivación o desmotivación de estos, hacia la clase de educación física revisando posibles causas y consecuencias, así como la posible metas y estrategias del proyecto de intervención. (Fuente Propia - Autores)

Luego del análisis de la información enfocado en responder la hipótesis planteada: reconocer si la implementación de una estrategia de gamificación en la asignatura de Educación Física, en estudiantes de secundaria, aumentaría significativamente su motivación y participación en actividades físicas.

Para el cambio de dinámicas y contenidos propios del área, basados en Méndez Hernández (2021), se estableció que necesariamente para cambiar las dinámicas de clase en el ámbito educativo, se deben incorporar nuevas alternativas metodológicas; por lo tanto, la gamificación es la más a fin a este proyecto, ya que ésta pretende aprovechar los elementos típicos de los juegos para transformar los contextos y las tareas no lúdicas (Hunter & Werbach, 2014). Asimismo, reconoce el juego como una poderosa herramienta educativa que no sólo ayuda a afianzar conocimientos o aumentar la atención, sino que también aumenta la motivación del alumnado.

Ahora bien, partiendo de la gamificación como estrategia metodológica, necesariamente debe implantarse junto con sus componentes estructurales (Borrás, 2015); (Biel & García, 2016) (Aldemir et al., 2018); en la modificación de los contenidos y didáctica para abordaje de las mallas curriculares, plan de estudios y plan de aula del área, en la institución educativa que se intervino.

No obstante, de todo el material bibliográfico acerca del uso de TIC, herramientas digitales, gamificación e innovación educativa y sus posibles combinaciones en el espectro educativo, se deben considerar precisiones, así como las mencionadas por Pérez & Hortigüela (2019), en su investigación: ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?, reflexiones y consideraciones prácticas, donde se cuestiona el sentido de la innovación y su permeabilidad, expresando que algo sea nuevo no necesariamente se correlaciona con efectos positivos en el aula.

Con base en lo anterior, la gamificación y su combinación con las TIC, a pesar de no ser sustentos metodológicos nuevos frente a su creación, como elementos de innovación en sí mismos, sí pudiesen cumplir con su objetivo didáctico: cuestionar las tendencias actuales de Educación Física, debido a que contarían con un compromiso libre de los actores del proyecto, buscando una transformación de una realidad existente con el ánimo de mejorarla y lograr una participación significativa; como también, el mejoramiento de las dinámicas en el desarrollo de cada una de sus etapas en las clases y su planeación.

Por tal motivo se buscó minimizar aspectos que fueran en contra del alcance de los objetivos del proyecto como una estrategia de gamificación mal entendida, una utilización indiscriminada de herramientas digitales, un aprendizaje colaborativo o mal enfocado y la determinación sobre la verdadera motivación al abordar los contenidos de las clases de Educación Física basadas en estrategias ludificadas (Rodríguez 2018, p.22). El propósito de integrar elementos como avatares, desafíos, récords y recompensas, junto con el uso de herramientas interactivas como el de la creación y consulta constante de un Google Site, pudo volver las prácticas aún más llamativas.

MARCO METODOLÓGICO: AMBIENTE DE LA INNOVACIÓN

En este punto se comprende que la innovación educativa se refiere a la implementación de nuevas estrategias, metodologías, prácticas y tecnologías, con el objetivo tanto de mejorar como de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos a las necesidades y demandas del contexto contemporáneo (Área-Moreira, 2016). Por lo tanto, el proyecto de intervención se enmarcó entre los ámbitos del tipo de currículo y el de la enseñanza.

En primera instancia, se reconoce el ámbito de tipo curricular, porque se trazó la introducción de cambios significativos en el diseño y la implementación del currículo educativo de la institución; con respecto al quehacer como docente, el objetivo fue el de mejorar la calidad del aprendizaje y de promover una adaptación curricular para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes, la sociedad y adaptarlo tanto a sus

necesidades como su contexto. Esto incluyó la integración de nuevas metodologías de enseñanza, diseño de recursos didácticos innovadores y el uso de tecnologías digitales, así como la personalización del aprendizaje para atender de manera más efectiva las características individuales de los estudiantes (Margalef y Arenas, 2006).

En segunda instancia, se apoyó la intervención en el ámbito de la enseñanza, ya que se relacionó con la implementación de una nueva estrategia metodológica y práctica pedagógica, las cuales buscaban mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincide con el ámbito anterior en la incorporación a su vez de tecnologías digitales, metodologías activas y enfoques personalizados para atender mejor las necesidades de los estudiantes.

Tipo de innovación

El tipo de innovación utilizado en este proyecto fue de tipo incremental, ya que se construyó nuevos elementos con base en los componentes de una estructura ya existente: área del conocimiento, planeación institucional, contenidos de clase del área de educación física en una institución educativa, es decir, se realizó un mejoramiento de una arquitectura o diseño ya establecido. En este sentido, se buscó refinar y mejorar un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya constituido.

Nivel de innovación

El nivel de innovación en el que se basó el proyecto corresponde al nivel inicial, toda vez que se adoptaron teorías, propuestas o experiencias pedagógicas ya existentes (gamificación, uso de herramientas tecnológicas y pedagogías activas) para adaptarlas a la realidad de la institución educativa, necesidades de los estudiantes y el contexto del área; es decir, se trató de una propuesta cuyo éxito o desafíos han sido comprobados por otros, permitiendo abordar o resolver una situación problemática similar a la que existe en nuestra realidad educativa a través de la medición del impacto de una adaptación en el currículo y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas.

Es importante mencionar que, como proyecto de intervención, también apostó a una resolución estratégica de una problemática diagnosticada en el plan de mejoramiento Institucional, enmarcada en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008), frente al proceso de gestión académica, proceso de prácticas pedagógicas y el componente relacionado con las opciones didácticas para las áreas y uso articulado de los recursos para el aprendizaje.

En esta dirección, se aportaron herramientas prácticas para garantizar el cumplimiento de la Resolución No 09317 del 06 de mayo de 2016 del MEN, por la cual se adopta el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Con respecto a las obligaciones y contribuciones de los docentes de aula, se busca que cumplan funciones de utilizar los recursos tecnológicos y de apoyo pedagógico de la institución para el desarrollo de su práctica en el aula; como también, proponer y justificar la integración de nuevos

recursos a la institución que potencian la práctica pedagógica, aprovechar y explorar continuamente el potencial didáctico de las TIC teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la educación secundaria y media, entre otras.

RESULTADOS

Tomando como punto de partida la hipótesis a validar con el proyecto intervención: a través de este se lograría aumentar significativamente la motivación y participación en actividades tanto escolares como extraescolares de estudiantes de secundaria en el área de Educación Física, incluyendo el cambio de dinámicas, aceptación y participación en la creación y ejecución de contenidos propios del área; por ende, a través de una estrategia mixta de gamificación, uso de herramientas tecnológicas y contenidos digitales, se lograron determinar, entre otros aspectos, los hallazgos descritos a continuación.

La actualización de los planes de estudio en Educación Física, a través de las TIC y mediados por la gamificación, ofreció numerosos beneficios: la promoción de la participación activa, el acceso a información actualizada, la personalización del aprendizaje, el fomento de la colaboración y la comunicación, así como el desarrollo de habilidades digitales. Estas ventajas contribuyeron a mejorar en un aceptable porcentaje la calidad en términos de aceptación de los estudiantes en la clase.

Frente a las ventajas de usar las TIC en el área, se lograron reforzar los aspectos positivos como la inmediatez, la flexibilidad horaria, la adaptabilidad, la interactividad, el trabajo interdisciplinario y el uso de herramientas digitales; cuyo uso se concentró en las de breve accesibilidad ofrecidas por Google (Prat, Camerino, Coiduras & Jordi, 2013). Para dicha finalidad, se usó como herramienta de apoyo digital y plataforma un Google Site, la cual se denominó "IENER STAR": sitio interactivo con el propósito de permitir la creación, la adaptabilidad curricular, la publicación de todas las guías técnicas de las actividades de gamificación proyectadas y la divulgación de información institucional con contenido en línea de manera rápida y sencilla; de esta manera, todos los actores del proyecto (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) lograron interactuar, en menor o mayor intensidad.,

DIAGNÓSTICO INICIAL: BASE DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación de manera diagnóstica inicial, así como al final del proyecto con entrevistas individuales se hizo a través de formularios digitales, (Google Forms) analizando variables como aceptación, motivación, gustos, acceso y pertinencia permitieron valorar aspectos como el nivel de uso y de recursos digitales, el grado de satisfacción e implicación en las clases, los cambios en los procesos educativos o los resultados académicos (Ávila-Fajardo & Riascos, 2011), así como la percepción de los estudiantes frente al desarrollo tradicional de las didácticas de clase comparadas con las vivencias luego de la aplicación de las estrategias basadas en la gamificación.

Figura 2

Imágenes de formularios de preguntas abiertas y cerradas, indagando sobre la percepción de los estudiantes acerca de los contenidos y didáctica de Educación Física orientada en la Institución Educativa. (Diagnóstico Inicial)



Percepción motivacional estudiantes de secundaria, hacia el área de Educación Física IENER 2024. (Abierta)

Con el objetivo de realizar un ejercicio investigativo con fines académicos, por favor responda las siguientes preguntas, escribiendo su valiosa opinión en cada uno de los interrogantes planteados. ¡Toda opinión es valiosa se lo agradecemos!



Percepción estudiantil y motivacional hacia el Área de Educación Física IENER 2024 (Cerrada)

B I U ↻

Con el objetivo de realizar un ejercicio investigativo con fines académicos, por favor responda las siguientes preguntas, escogiendo la opción con la que estas de acuerdo.

Nota. Desde la perspectiva inicial de los estudiantes se generó la estrategia problémica a desarrollar en la Intervención.

Del proceso anterior, se realizó una muestra de 7 encuestas de tipo abierta y 13 de tipo cerrada, obteniendo un universo total de 20 formularios aplicados a estudiantes de diversos grados de la Institución Educativa donde se destacaron respuestas relevantes a interrogantes, como puede constatarse:

¿Te sientes motivado para participar en la clase de educación física? ¿Por qué sí o por qué no?

- “Algunas veces, otra me parece difícil el tema de calor y de hacer los ejercicios físicos. En ocasiones quisiera que la clase tuviera más motivaciones en cuanto a nuevas cosas”. (E3, 2025, Pregunta abierta encuesta)
- “No realmente, pero cumplo obedientemente con los ejercicios y tareas que encomienda el profesor, ya que al no ser una persona con tan buena actividad física se me hacen un poco tediosos”. (E4, 2025, Pregunta abierta encuesta)
- “Nada, la verdad yo no soy muy atlética y al día siguiente me queda doliendo bien feo el cuerpo, y los ejercicios los siento muy monótonos. (E5, 2025, Pregunta abierta encuesta)

Si bien algunos estudiantes mencionaron aspectos positivos, empezaron, a raíz de estas aseveraciones, a determinar las categorías de problematización del proyecto; teniendo como base la dinámica de las clases, ya que se mencionaron connotaciones de desmotivación en la práctica de las actividades, la necesidad de nuevas alternativas desde la perspectiva de la innovación educativa, la injerencia del clima en el rendimiento por realizarse las clases en un espacio abierto y el reconocimiento personal de relacionar el no encontrar amena la clase o las actividades con la mala forma física.

¿Te gustaría que se incluyeran nuevas actividades o deportes en la clase de educación física? ¿Cuáles?

- “Más juegos de concursos o de competencias y más deportes nuevos, si pueden ser juegos mentales o juegos que de reacción y eso nos puede ayudar a tener una buena reacción al momento de jugar algún deporte. (E6, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “Si además del ejercicio y el deporte que se incluyan aeróbicos y yincanas de las que hacen cuando hay recreaciones”. (E7, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “Si que variemos las cosas que hacemos siempre con los materiales del colegio o incluir juegos más dinámicos”. (E8, 2025, Pregunta abierta encuesta).

Figura 3

Imagen sobre la pregunta que interrogó a los estudiantes sobre la variabilidad e innovación de la clase



Llama la atención la respuesta de algunos estudiantes en dirección a su motivación para participar en las clases, manifestando no sentir agrado por las mismas en un porcentaje del 15, 4% y el 69,2% de los estudiantes encuestados refirieron la necesidad que dichas clases fuesen más desafiantes o variadas.

Esta referencia por parte de los estudiantes fue determinante en el proyecto: si bien quieren conservar la estructura de la clase de Educación Física que se venía orientando en alguna medida; una gran parte reclamó la implementación de juegos de competencia, roles, concursos, integración, retos mentales entre otros aspectos claves de la gamificación y, según ellos, posiblemente harían sus clases más llamativas y amenas.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN GAMIFICACIÓN Y USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Estas estrategias, como se ha mencionado, se establecieron para consulta, guía e interacción las estructuras gamificadas, en el Google Site: "IENER STAR"; a su vez, fundamentaron el trabajo de campo e intervenciones en tres niveles, acordes a los niveles de enseñanza colombiana, (Ley 115 de 1994). El primero de ellos integró el grado 6°, para el proyecto en un nivel 3 de enseñanza de básica secundaria; el segundo orientado al grado 9°, correspondiente al nivel 4 de enseñanza de básica secundaria; finalmente, estudiantes de grado 11° de la institución educativa, pertenecientes al nivel 5 de enseñanza de media técnica. En el proceso se intervino una población focal de 106 estudiantes, de dichos grados y niveles, con las siguientes temáticas:

Nivel 3. Grado 6°:

Formas Jugadas de los Deportes.

Título de la unidad gamificada:

El reto de valientes (Formas jugadas deportes con pelota)

Situación contextual:

participación en el desarrollo y ejecución de juegos predeportivos y rutinas gamificadas para el aprendizaje de los principales fundamentos técnicos de los deportes.

Para el desarrollo de esta actividad se propuso un contrapunteo recreo deportivo, un cara a cara donde el docente planteaba una actividad o prueba para el desarrollo de habilidades motrices y deportivas de los deportes con pelotas aplicadas al atletismo; a su vez, los estudiantes respondían proponiendo y desarrollando por grupos con otra actividad gamificada con similares objetivos lo que se publicó en el Google Site en una guía de trabajo³.

3 Guía de trabajo grado 6°: https://drive.google.com/file/d/1GuSswQ2MByt47OPaxiYXwJvkYMH5avfG/view?usp=drive_link

Figura 4

Imagen actividades gamificadas grado 6° en clase y con apoyo de los padres



Hallazgos: En la aplicación de la estrategia propuesta en el proyecto, se mostraron resultados variados frente al compromiso y la participación. A lo largo del proceso se implementaron diversas dinámicas lúdicas que buscaban incrementar la motivación tanto en la planeación de las actividades como en el desarrollo práctico de las mismas; sin embargo, se observó una gran apatía de los estudiantes para preparar de forma autónoma y a tiempo las actividades, así como los detonantes de juego, incumplimiento en la entrega de los formatos de planes y no se evidenció una estructura colectiva y ordenada en la sustentación de estas.

Existió, entonces, una marcada carencia de responsabilidad y compromiso por parte de una fracción importante de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos por integrar actividades innovadoras y adaptadas a sus intereses, varios estudiantes no participaron activamente en las propuestas dinámicas; asimismo, no llevaron sus materiales y algunos ni se presentaron a clase.

Con base en lo anterior, se demostró una desconexión entre las expectativas del

docente, el objetivo planteado y la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en las estrategias de gamificación, sumado a que pocos consultaron la guía en el Google Site y se tuvo que enviar las guías a través del grupo de WhatsApp de los padres de familia.

De los 24 estudiantes del grado, aproximadamente el 40% no preparó las actividades de gamificación que les correspondía desarrollar en el reto de valientes, llegaron sin material de apoyo, hojas escritas a mano e improvisando inclusive las actividades programadas. Estos estudiantes mostraron desinterés y, en algunos casos, resistencia a las dinámicas de juego orientadas especialmente por sus compañeros. Igualmente manifestaron el agrado por participar en las actividades propuestas por el docente, más no tanto por las orientadas por ellos mismos, ya que se perdía el respeto y la motivación, el orden, la disciplina y el manejo de grupo, mencionando que algunas de esas actividades propuestas no eran lo suficientemente atractivas para participar.

Se observó, además, una baja interacción social entre algunos de los estudiantes, poco comprometidos con las actividades relacionadas con sus compañeros, lo que puede haber influido en su desmotivación; a la par, se observó que los mismos estudiantes usaban términos desobligantes hacia sus compañeros cuando exponían sus actividades.

La falta de compromiso de algunos estudiantes podría atribuirse a factores individuales, como la preferencia por actividades competitivas o la desmotivación en general hacia las clases de Educación Física. Las recompensas y elementos de juego no fueron percibidos como relevantes o valiosos por un grupo de estudiantes, lo que afectó su interés y participación.

Con base en lo anterior se destaca que, si bien es cierto que la gamificación y las herramientas digitales demostraron efectos beneficiosos para aumentar la motivación en otros espacios de aprendizaje, lo planteado en este nivel con respecto al alcance de los objetivos fue, en gran proporción, de carácter negativo. (García-Gaibor, 2023, p.87) al consultar la opinión de los mismos estudiantes aducían preferir prácticas deportivas y solo juegos, pero que no fueran preparados por ellos mismos. Un aspecto positivo se constituyó por algunos estudiantes al cumplir con lo descrito en las actividades que involucraban a padres de familia, en actividades extra-clase, en la creación de material didáctico y realización de actividades de refuerzo de la temática.

Nivel 4. Grado 9°:

Festival de récords gamificado.

Título de la unidad gamificada:

“Fútbol sala challenge”.

Situación contextual:

Vivenciar situaciones específicas que potencien y desarrollen el aprendizaje y dominio de destrezas deportivas, habilidades motrices simples y compuestas y, en este caso, los fundamentos técnicos del fútbol sala, basados en estrategias de gamificación y aprendizaje en línea.

En la planeación de la actividad de aprendizaje y fundamentación deportiva, los estudiantes se dividieron por grupos de 3 integrantes, quienes participaron en el diseño de un juego o récord gamificado según guía anexa en el Google Site, así mismo se debía garantizar la participación en las actividades y juegos planteados por sus compañeros, de acuerdo con las siguientes acciones:

Se planea un récord o actividad recreativa orientada al mejoramiento o aprendizaje de uno o varios fundamentos del fútbol sala, teniendo en cuenta que no se debía perder el componente lúdico en cada una de ellas, siempre deberá existir un ganador o un récord que romper. Las actividades o retos deportivos gamificados diseñados fueron sencillos de ejecutar y su fin fue netamente formativo, por ejemplo, el que más treinta y unas hiciera en un minuto, o tiros al arco golpeando el poste horizontal, el que más controles con la cabeza hiciera, etc.⁴

Figura 5 Imagen actividades estrategia gamificada grado 9°: Festival de récords



logró una intervención significativa por parte de los estudiantes, donde más del 85% de los 34 alumnos del grupo se involucraron de manera significativa en las actividades, demostrando entusiasmo y compromiso. Esta alta tasa de participación refleja el éxito de la gamificación como estrategia motivacional en esta intervención.

En relación con la mejora en el aprendizaje de habilidades deportivas, se observó un avance notable en el abordaje, a través de juegos, de las habilidades técnicas por parte de los estudiantes en el fútbol sala. Los desafíos y competencias propuestos permitieron a los alumnos practicar y perfeccionar habilidades como el control del balón, el pase y el tiro. Estas acciones demuestran que este tipo de actividades puede contribuir a mejorar el rendimiento deportivo en competencias de esta modalidad deportiva.

En cuanto al trabajo en equipo se evidenció en la fase de planeación, las actividades y la preparación de las bases recreativas; sin embargo, algunos estudiantes no leyeron las guías establecidas en el Google Site, por lo tanto, algunos perdieron el norte frente a las competencias y objetivos de la actividad. En este panorama, el aparte necesita

⁴ Guía de trabajo grados 9°: https://drive.google.com/file/d/15eDB92T_P9jVb4ROS-RL7IRf2yu5T19N/view?usp=sharing

aumentar la responsabilidad y compromiso de los estudiantes en desarrollar las actividades de una manera más organizada, técnica y llamativa.

El proyecto también tuvo un impacto positivo en la dinámica de grupo, las actividades colaborativas y los desafíos en equipo fomentaron el trabajo en conjunto y el apoyo mutuo entre los estudiantes. Esto aportó al mejoramiento de la integración del grupo, además de fortalecer las relaciones interpersonales tanto organizando como participando de las actividades.

La retroalimentación recogida de los estudiantes fue mayoritariamente positiva. En general, los alumnos manifestaron que las actividades gamificadas eran divertidas y desafiantes; como también, mostraron interés en participar en futuros eventos similares. Esta retroalimentación destaca la aceptación generalizada y el disfrute de la metodología aplicada a la par de consultar actividades en las herramientas digitales planteadas.

Figura 6 Percepción de estudiantes frente a la estrategia grado 9° (E. 1-7. 2025. Preguntas cerradas encuesta)



3. Justifique en pocas palabras la respuesta anterior, de acuerdo a lo expresado o valorado como su opinión de la actividad.
7 respuestas

Si por que mejora la precisión del jugador

Muy bueno excelente Gracias a Dios

Hacer 31 es muy duro después de saltar la cuerda, ya que se dificulta por no tener constancia de hacerlas

Si estubo bien porque era chebre la actividad era una forma diferente como para salir de la rutina

Me pareció muy buena, cosas diferentes aprendimos

Nos pareció buena la actividad ya que cambiamos un poco de ambiente pero aún ahí cosas de los estudiantes que debemos mejorar

Esto es algo fundamental para mejorar puntería y rapidez.

Nivel 5. Grado 11°:

Medios de la recreación y gestión de eventos recreativos.

Título de la unidad gamificada:

“Misión In - posible” elaborando y participando en la preparación de un circuito de observación y una yincana recreativa.

Situación contextual:

Los estudiantes afianzaron sus conocimientos previos frente a los diferentes tipos de actividades recreativas, sus beneficios para la salud y el bienestar, y su aplicación de acciones de proyección comunitaria, que se pueden realizar en diferentes entornos.

Se trabajó en una metodología colaborativa y activa para diseñar de manera técnica actividades y programas recreativos, basados en la gamificación y el aprendizaje en línea, potencializando el trabajo grupal y autónomo de los estudiantes a través de guía anexa⁵.

Figura 7 Imágenes Gamificación Grado 11° Circuito de Observación: Misión “In – posible”



Hallazgos: Se cumplió el objetivo de potencializar la gamificación como estrategia curricular para mejorar la motivación, la participación y el desarrollo de habilidades físicas y sociales de los estudiantes. En esta misma línea, la adquisición de una competencia pedagógica en los estudiantes: cómo gestionar un evento de tipo recreativo; para el caso, un circuito de observación denominado Misión In – posible. Existió una alta participación y compromiso, dado que, en su mayoría, alrededor del 95%, se vio participando activamente en las actividades del circuito de observación gamificado; gracias a la estructura de juego, los desafíos y las recompensas se logró incentivar la participación y el esfuerzo continuo. Los resultados en este nivel sugieren que la gamificación puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia educativa, siempre y cuando se realicen ajustes según las necesidades y preferencias de los estudiantes. Para apoyar lo anterior el grupo los grupos participantes

⁵ Guía de trabajo: https://drive.google.com/file/d/1i5nooAQ7bfey7OCLrWNe20dffwTJ_1EU/view?usp=drive_link

pertencientes a los grados 11° de la Institución, respondieron una encuesta de Google Forms que arrojaron respuestas como:

Figura 8 Imagen de Opinión personal acerca del impacto de la estrategia aplicada. (E.1-13. 2025 preguntas encuesta cerrada)



CONSIDERACIONES GENERALES

Una vez concluido el desarrollo de las actividades, la evaluación final determinó, bajo la valoración de la percepción por parte de los estudiantes, opiniones sumamente diversas; teniendo en cuenta que este proceso fue integrado como componente de planeación de un período académico de la institución en la cual se desarrolló, incorporando nuevas mallas curriculares y una resignificación tanto del plan de aula como de los estudios del área de Educación Física, para los diferentes niveles y grados. En este sentido, en su socialización se postuló como alternativa de adaptación curricular para el año 2025, contemplando toda la planeación educativa.

Con respecto a la interacción con la plataforma y en el marco de las actividades fijadas, se denotó una amplia aceptación y participación de los estudiantes, en especial con la vinculación de los integrantes de la familia y el trabajo colaborativo en el desarrollo de nuevas alternativas de aprendizaje, así como aquellas con un abordaje didáctico;

las mismas, estuvieron enmarcadas en el plan de estudios, definido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales con sus respectivas asignaturas, las cuales forman parte del currículo de los establecimientos educativos (MEN, 2002).

Finalmente, se pudo identificar que, a mayor grado o nivel académico, mayor es el compromiso demostrado por los estudiantes en los aspectos relacionados con la motivación para participar y dirigir sus actividades propuestas; no obstante, a partir de lo mencionado, el docente aún debe estar muy pendiente de los alumnos para cumplir con las actividades a cabalidad, ya que estos por sí solos no las cumplirían exitosamente, lo que deja entrever una baja autonomía al desarrollar la estrategia.

DISCUSIÓN

La intervención de gamificación y aprendizaje en línea aplicada en la Educación Física mostró resultados mixtos (positivos y negativos) pero alentadores. La gamificación, a través de la integración de elementos lúdicos y desafíos en el entorno digital, logró captar la atención y el interés de los estudiantes; sin embargo, pese a que se observó una mejora en la motivación intrínseca de algunos estudiantes, no se evidenció un aumento significativo en el rendimiento académico general. Esto puede deberse a la variabilidad individual en la respuesta a los estímulos gamificados. Además, la implementación de estas estrategias requerirá una adaptación cuidadosa para asegurar que todos los estudiantes se beneficien de manera equitativa.

En conclusión, la gamificación y el aprendizaje en línea tienen el potencial de transformar la educación física, pero su éxito depende de una planificación meticulosa y una evaluación continua de su impacto, así como el ampliar la aplicación de dicha alternativa, no solo para unas pocas clases sino durante varias temáticas del año escolar.

La actualización de los planes de estudio del área de Educación Física, bajo esta metodología (gamificación y herramientas digitales), ofreció numerosos beneficios como la promoción de la participación activa, el acceso a información actualizada, la personalización del aprendizaje, el fomento de la colaboración y la comunicación, así como el desarrollo de habilidades digitales. Estas ventajas contribuyeron a mejorar la calidad del área y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más digitalizada y con necesidades de didácticas activas motivantes, integrando matices de innovación educativa.

A través de la medición de la percepción de los estudiantes (encuestas), después de la intervención, se logró identificar aspectos relevantes, como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, participación activa, liderazgo, entre otros; estas valoraciones indicaron que la implementación de estrategias de gamificación, junto con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mostraron un significativo incremento y aporte en la motivación de los estudiantes hacia la clase Educación Física.

Los elementos lúdicos y las herramientas digitales, por su parte, captaron el interés del alumnado, haciéndolos más participativos y entusiastas en las actividades desarrolladas, ya que estos manifestaron su agrado al sentirse empoderados y protagonistas tanto

en la creación como en la ejecución de los contenidos ludificados de las clases. En este aspecto el componente de integración de las TIC en las clases no solo facilitó el acceso a recursos educativos innovadores, sino que también contribuyó al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.

De esta manera, se evidenció la consolidación de aprendizajes emocionalmente significativos, gracias a que la gamificación permitió que los estudiantes experimentaran aprendizajes positivos, al sentirse reconocidos y recompensados por sus esfuerzos. Este enfoque lúdico fomentó un ambiente de aprendizaje de carácter activo y colaborativo.

CONCLUSIONES

La actualización de las mallas curriculares de Educación Física basada en una estrategia ligada a herramientas tecnológicas y de gamificación, evidenció resultados positivos frente a la motivación y participación del alumnado; así como en el desarrollo de competencias de tipo motriz, axiológicas corporal, lúdicas y digitales, debido a que las actividades se volvieron más atractivas y dinámicas de acuerdo a lo descrito por estos, lo cual fomentó su mayor implicación en las clases, tanto en la planeación como en la ejecución de la misma.

La implementación del método aplicado permitió que los estudiantes asumieran un papel interactivo pero autónomo en su proceso de aprendizaje, al gozar de acceso a los contenidos a través del Google Site, estos podían revisar la información a su propio ritmo, conocer las competencias a desarrollar y prepararse adecuadamente para las actividades en clase, a pesar de que algunos de ellos no fueron tan responsables con las consultas o el desarrollo de las actividades.

El uso del Google Site centralizó y organizó los recursos educativos del área, facilitando su consulta, proponiendo la continuidad del aprendizaje fuera del horario escolar para que los estudiantes reforzaran o profundizaran los temas abordados. Sin embargo, uno de los principales desafíos fue la existencia de algunas dificultades en el acceso a dispositivos con conectividad, por ende, algunos estudiantes no pudieron acceder a información de consulta del Site, especialmente en la zona rural, lo cual tuvo que ver en la capacidad de algunos estudiantes para entender las temáticas y prepararse adecuadamente para las actividades en clase.

En el desarrollo de actividades prácticas y colaborativas, se observó un incremento en la participación de los estudiantes, transformando las clases en espacios dinámicos de interacción y aplicación de conocimiento; ello, fomentó un aprendizaje más significativo y efectivo, hecho ratificado por ellos, en las encuestas de percepción. Igualmente, es pertinente mencionar que para la implementación de actividades de aula invertida y la creación de contenidos digitales, se requirió una dedicación adicional por parte del docente, en tanto la preparación de materiales y la gestión del Site representaron una carga de trabajo extra, por lo que se recomienda aumentar el espectro de co-creación a otros docentes y estudiantes.

La actualización del plan de estudios y el plan de aula en el área de Educación Física, basada en un proyecto de intervención como estrategia de innovación educativa, tuvo componentes favorables toda vez que los contenidos actualizados favorecieron la modernización del currículo, haciéndolo más relevante y atractivo para los estudiantes, debido a que ven en estos sus aportes, ideas y propuestas.

En este orden de ideas, la incorporación de nuevas metodologías y tecnologías ha incrementado su interés y participación, logrando el alcance y logro de competencias plasmadas en dichos planes. Frente a lo anterior se logró la construcción de mallas curriculares⁶ y planes de aula con los contenidos anteriormente relacionados, los cuales se socializaron con docentes y directivos de la institución⁷.

RECOMENDACIONES

Desde la práctica educativa

Ampliar la participación en el programa, de manera transversalizada con otras áreas fundamentales, para garantizar un uso más permanente con fines didácticos de los diversos contenidos de trabajo ofrecidos; compartiendo, de esta manera, competencias afines con asignaturas vistas por los estudiantes, tales como ciencias naturales, física, química, mecatrónica, artística, matemáticas, inglés, entre otras.

Desde el currículo

Mejorar el diseño visual del sitio establecido con contenidos más interactivos y de una amplia participación frente a su construcción por parte de los estudiantes, ya que, por el lapso asignado, solo estuvo planeado para un período académico. En tal sentido ampliar su espectro de uso de aplicaciones y su transversalización con otras áreas, para que se puedan investigar, además de fenómenos sociales e históricos, su implementación como innovación educativa. Así como el aumento de contenidos en la planeación institucional y sus componentes.

Desde la pedagogía

Aumentar el período de tiempo de ejecución de este tipo de actividades, toda vez que, por la premura, su ámbito de intervención fue corto para la obtención de datos más significativos, redirigidos a la determinación de una correcta aplicación de estas estrategias metodológicas; cuyo enfoque estuvo vinculado a problemática identificada: desmotivación y apatía hacia la clase de Educación Física. Igualmente se debe aumentar la sistematización de la práctica con fines de compartir la experiencia de intervención.

Desde el perfil del estudiante

Mejorar y promover los procesos de autonomía escolar, a través de talleres y laboratorios que refuercen la responsabilidad de los estudiantes, donde se profundice en su papel protagónico para el desarrollo de contenidos de clase; dicha mención se puede contrastar con las evidencias de la intervención, cuya baja conciencia poco

compromiso fue notable, especialmente al abordar la preparación de materiales, actividades o responsabilizarse de las acciones. En síntesis, no se funciona en su mayoría sin el constante acompañamiento del docente, lo que hace que en ocasiones la metodología no sea activa, sino conductista.

REFERENCIAS

Ávila Fajardo Gloria Patricia, & Riascos Erazo Sandra Cristina. (2011). *Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a10.pdf>.

Barrows, H. S. (1986). *Aprendizaje basado en problemas*. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20 (6), 481-486. [https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-13/aprendizaje-basado-en-problemas-abp#:~:text=Barrows%2C%20H.%20S.%20\(1986\),40%2C%20\(2\)](https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-13/aprendizaje-basado-en-problemas-abp#:~:text=Barrows%2C%20H.%20S.%20(1986),40%2C%20(2)).

Biel, L. A., & García, A. M. (2016). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español*. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, & C. Morán Rodríguez (Eds.), *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI* (pp. 83). Asociación Europea de Profesores de Español. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518500>

Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de Gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/35517/>

Berenguer Agulló, E. (2025). *Gamificación para promover la actividad física en educación física*. <http://dspace.umh.es/handle/11000/37039>.

Calle López, B. E., & Zárate Loja, A. S. (2024). *La gamificación como modelo pedagógico emergente para mejorar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas dentro de las clases de educación física en estudiantes de 9 y 10 años de la unidad educativa Técnico Salesiano*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26719>

Colegio Mayor de Antioquia.(2021) *Clases espejo o invertidas (Flipped Classroom): Un análisis en entornos educativos*. <https://www.colmayor.edu.co/facultades/clases-espejo-internacionalizacion/>

Cornellá, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). *Gamificación y aprendizaje basado en juegos*. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.

Del Cerro, J., & Llorente, M. (2010). En Monroy, S. (Ed.), *Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica* (pp. 45-67). https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/38639/1/PuertaJulian_2023_InteresEducacionFisica.pdf

Fernández – Espínola, C. & Ladrón de Guevara Moreno, L. (2015). *El uso de las TIC'S en la Educación Física Actual*. *Revista de Educación, Motricidad e*

investigación. 2015, nº 5, pp. 17-30. ISSN: 2341-1473. https://www.researchgate.net/publication/322132086_El_uso_de_las_TIC_en_la_Educacion_Fisica_actual

Flores, R., & Gómez, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). <https://scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>.

García Gaibor, J. A. (2023). *La gamificación para la enseñanza de la educación física: Revisión sistemática*. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946757>.

García Martín, D. (2025). *Metodologías activas en educación física: una propuesta didáctica basada en la gamificación para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/76427>.

González, L. D., Jiménez, F. J., & Díaz, P. P. (2017). *La percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa y compartida mediado con TIC en Educación física*. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 139-144.

Hunter, D., & Werbach, K. (2014). *Gamification in Education and Business*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>

Javier Sotos-Martínez, V., Baena-Morales, S., & Ferriz-Valero, A. (2024). *Gamificación y el poder de la novedad: revolucionando el aprendizaje de la educación física a través de estrategias lúdicas*. *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*, 36. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/150604>

Moreira marco Antonio. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 11, nº 12, diciembre 2017, e029. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290

León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2019). *Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales*. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110-124. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>

Londoño Toro, J. J. (2020). *Subjetividad y desmotivación hacia la clase de Educación Física*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3831>.

Margalef, L., & Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf?form=MG0AV3>

Melero-Cañas, D., & Ardoy, D. N. (n.d.). *The use of information and communication*

technology for the promotion and learning of healthy eating in physical education. <https://www.researchgate.net/publication/341901170>

Méndez Hernández, D. R. (2021). *Diseño de una propuesta de gamificación en Educación Física vinculada con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22815>.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial, (41.214). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mondéjar Román, Inés. (2024) *Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en secundaria*. Universidad Miguel Hernández de Elche <https://hdl.handle.net/11000/33127>

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., & García-González, L. (2017). *Una app móvil potencia la motivación del alumnado en una experiencia de gamificación universitaria*. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 141-156. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.0>

Navés, E. O.-S. (2011). *Ventajas e inconvenientes de la utilización de las TIC en Educación Física*. EFDportes.com, Revista Digital., 1-5. Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd161/utilizacion-de-las-tic-en-educacion-fisica.htm>

Núcleo Escolar Rural, I. E. (2021 -2023). *Plan de mejoramiento Institucional y Autoevaluación 2021 -2023*. Quinchía Risaralda.

Pérez Pueyo, Á., & Hortigüela Alcalá, D. (2019). *¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>

Porto Merino, R. (2008). *La desmotivación en la educación física: Causas y consecuencias*. *Revista de Educación Física*, 35(2), 117-131. https://www.academia.edu/35256271/La_desmotivaci%C3%B3n_en_la_educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica_Causas_y_consecuencias

Puerta Jaramillo, J. A. (2023). *Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica*. Recuperado de Repositorio Institucional Universidad de Antioquia, 26 -39. <https://hdl.handle.net/10495/38639>

Rodríguez, C. A. (2018). *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula*. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 63, 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/487499>

Rodríguez-Torres, Á. F., Cañar-Leiton, N. V., Gualoto-Andrango, O. M., Correa-Echeverry, J. E., & Morales-Tierra, J. V. (2022). *Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática*. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 662-681. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2>.

Sagbaicela Samaniego, J. D., & Torres Lazo, A. M. (2024). *Influencia de la gamificación en la motivación, basada en las necesidades psicológicas básicas en estudiantes durante las clases de Educación Física*. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/730e6297-e362-4464-81e0-d5517a8fc2d5>

Vargas Uribe, W. F., Peña Valero, P. A., Tovar Martínez, A. J., Bonilla Torres, L. F., & Bilbao Madero, J. A. (2020). *Actitud motivacional del estudiante de primaria y bachillerato de Bucaramanga hacia la clase de educación física*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/32834f3e-9baa-45da-8caf-c4a59cd3e851/download>.

Vargas-Viñado, J. F., & Herrera-Mor, E. (2020). *Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes*. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-20>