

Estrategias didácticas para mejorar la participación activa en las clases de Educación Física desde la teoría autodirigida

Didactic strategies to improve active participation in Physical Education classes from the self-directed theory

Gabriel Ismael González Cordero, Edgar David Sánchez Encalada

Resumen

El estudio analiza el impacto de estrategias didácticas basadas en la teoría autodirigida en la participación activa de los estudiantes en las clases de educación física. Se llevó a cabo una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de diseño transversal, en la que participaron 149 estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Luis Roberto Bravo. Se utilizaron dos instrumentos validados: la Escala de Aprendizaje Autodirigido y el Cuestionario de Participación en Clase, ambos con formato tipo Likert. Los resultados indican que la comunicación en el aula es percibida positivamente, aunque existen barreras contextuales y niveles variables de confianza que afectan la participación. La motivación alcanza los valores más altos y se asocia positivamente con la participación en educación física, mientras que la autogestión registra los niveles más bajos, evidenciando una dependencia de factores externos para el aprendizaje. Las correlaciones muestran que los estudiantes con mayor autogestión dependen menos del contexto para involucrarse en clase, mientras que la motivación impulsa un mayor compromiso en las actividades. El estudio destaca la importancia de implementar estrategias autodirigidas que fortalezcan la autonomía y la planificación del aprendizaje. Futuros estudios podrían explorar intervenciones específicas para mejorar la autogestión y evaluar su impacto a largo plazo. La incorporación de metodologías activas en educación física puede contribuir a una mayor participación y un desarrollo integral más sólido en los estudiantes.

Palabras claves: educación física; aprendizaje autodirigido; estrategias didácticas; participación estudiantil; motivación.

Gabriel Ismael González Cordero

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | gabriel.gonzalez.95@est.ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7764-2341>

Edgar David Sánchez Encalada

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | edgar.sanchez@psg.ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6624-5663>

<https://doi.org/10.46652/runas.v6i11.265>

ISSN 2737-6230

Vol. 6 No. 11 enero-junio 2025, e250265

Quito, Ecuador

Enviado: marzo 20, 2025

Aceptado: abril 19, 2025

Publicado: mayo 27, 2025

Continuous Publication



Abstract

This study analyzes the impact of teaching strategies based on self-directed learning theory on students' active participation in physical education classes. A quantitative, descriptive, cross-sectional study was conducted with the participation of 149 eighth-, ninth-, and tenth-grade students from the Luis Roberto Bravo Educational Unit. Two validated instruments were used: the Self-Directed Learning Scale and the Class Participation Questionnaire, both with a Likert-type format. The results indicate that classroom communication is perceived positively, although contextual barriers and varying levels of trust affect participation. Motivation reaches the highest values and is positively associated with participation in physical education, while self-management registers the lowest levels, evidencing a dependence on external factors for learning. Correlations show that students with greater self-management depend less on the context to engage in class, while motivation drives greater engagement in activities. The study highlights the importance of implementing self-directed strategies that strengthen autonomy and learning planning. Future studies could explore specific interventions to improve self-directed learning and evaluate their long-term impact. Incorporating active methodologies in physical education can contribute to greater participation and stronger overall development in students.

Keywords: physical education; self-directed learning; teaching strategies; student participation; motivation.

Introducción

La educación física cumple un rol fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales, esenciales para el desempeño escolar y social. Según Bonifaz et al. (2020), las actividades físicas no solo favorecen la salud física, sino que impulsan habilidades sociales como el trabajo en equipo, el respeto a las reglas y la disciplina, elementos clave en la formación integral del estudiante. Por otro lado, González y Jarrín (2021), señalan que el uso de metodologías activas y dinámicas durante las clases de educación física tiene el potencial de mejorar considerablemente la participación estudiantil, generando ambientes educativos motivadores que aumentan el interés y la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

No obstante, a pesar de los beneficios mencionados, persiste una problemática significativa relacionada con la participación activa de los estudiantes en las clases de educación física, especialmente en la Unidad Educativa Luis Roberto Bravo. Esta situación podría estar asociada a factores como la falta de motivación intrínseca, la implementación de metodologías tradicionales poco efectivas, y el escaso protagonismo dado al estudiante en la construcción de su propio aprendizaje (Eliezer et al., 2020). Asimismo, se evidencia que no todas las estrategias educativas logran adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes, dificultando la implicación activa y comprometida durante el proceso formativo, lo cual afecta negativamente tanto el rendimiento académico como el desarrollo integral de los educandos.

Ante este escenario, se vuelve imprescindible explorar nuevas estrategias metodológicas que promuevan la participación activa desde un enfoque que fortalezca la autonomía y responsabilidad del estudiante. La justificación del presente estudio radica en la necesidad de implementar enfoques innovadores basados en la teoría autodirigida, ya que investigaciones previas (Eliezer et al., 2020; González y Jarrín, 2021), demuestran que cuando los estudiantes asumen un papel activo en su aprendizaje, se mejora significativamente su compromiso y la adquisición de competencias

clave para la vida. De esta manera, se espera que la aplicación de estrategias enfocadas en la auto-dirección contribuya al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, generando gradualmente un impacto positivo en la formación académica y personal, a la par de que se potencia la calidad pedagógica y académica.

La educación física desempeña un rol esencial en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales. Alfonzo et al. (2025), mencionan que mediante la práctica sistemática de actividades físicas se fortalecen aspectos fundamentales como la coordinación, el equilibrio y la resistencia, esenciales para llevar un estilo de vida saludable. Complementando esta idea, Arufe (2020), sostiene que un movimiento estructurado y consciente potencia habilidades como la percepción espacial, la capacidad de reacción y la precisión motriz, aspectos que inciden favorablemente tanto en contextos deportivos como en situaciones cotidianas.

En el ámbito cognitivo, la actividad física también tiene un impacto considerable, dado que estimula funciones cerebrales como la atención, la memoria y la toma de decisiones. En esta línea, Ayala (2023), explica que la necesidad de responder de manera precisa y oportuna a los estímulos del entorno contribuye a desarrollar una mayor agilidad mental y capacidad de resolución de problemas. Jácome y Campos (2023), respaldan este planteamiento al afirmar que la práctica regular de ejercicio físico promueve la neuroplasticidad, facilitando nuevas conexiones neuronales que optimizan el rendimiento académico, lo que permite a los estudiantes adquirir aprendizajes significativos con efectos duraderos más allá del ámbito deportivo.

Desde una perspectiva socioemocional, la participación en actividades físicas grupales proporciona un contexto favorable para desarrollar competencias sociales y emocionales. Según Bassoli y Hildebrandt (2025), la interacción dinámica entre compañeros fomenta la convivencia armónica, la comunicación efectiva y el sentido de pertenencia al grupo, potenciando valores fundamentales como el respeto, la cooperación y la empatía. Asimismo, las experiencias en educación física implican desafíos colaborativos que impulsan habilidades de liderazgo, toma de decisiones en equipo y permiten gestionar emociones como el estrés y la ansiedad mediante el movimiento, generando bienestar emocional.

A pesar de estos beneficios, diversos factores limitan la participación activa en las clases de educación física. Bonifaz et al. (2020), señalan que la falta de compromiso estudiantil puede generar una percepción negativa hacia la asignatura, afectando negativamente su desarrollo físico y emocional. Burgos et al. (2023), destacan que elementos como el nivel percibido de habilidad motriz, la confianza personal y la percepción de autoeficacia influyen considerablemente en la predisposición para involucrarse activamente. La enseñanza debe considerar estos factores para crear ambientes inclusivos y motivadores, permitiendo que todos los estudiantes tengan una experiencia enriquecedora y positiva del movimiento.

Por otra parte, Enríquez (2023), enfatiza que la participación activa está condicionada por múltiples variables individuales, sociales y metodológicas. Uno de los aspectos clave, según Gon-

zález y Jarrín (2021), es la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante. La percepción de competencia y seguridad en sus capacidades afecta directamente el grado de implicación. Los estudiantes seguros tienden a participar activamente, mientras que aquellos que se perciben menos capaces desarrollan actitudes de evitación, disminuyendo su participación. Además, factores sociales como el juicio o la aceptación de los compañeros ejercen una fuerte influencia, pudiendo generar resistencia y temor a participar por miedo al rechazo o la crítica (Ayala, 2023; Alfonzo et al., 2025; Becerra y Escorcía, 2023).

En relación con las metodologías empleadas en la educación física, Hinojosa et al. (2025), explican que el uso de enfoques tradicionales basados en ejercicios mecánicos puede provocar desmotivación, mientras que estrategias innovadoras como la gamificación y el aprendizaje cooperativo logran resultados significativamente más positivos. Un método instruccional directo, aunque útil para la transmisión técnica, puede reducir la autonomía del estudiante y limitar su participación activa, especialmente cuando se centra excesivamente en evaluaciones estandarizadas y comparativas del desempeño físico (León et al., 2020; Merino y Lizandra, 2022).

En contraposición a estos enfoques tradicionales, surge la necesidad de explorar nuevas metodologías centradas en el estudiante, capaces de potenciar una participación más activa y significativa. La teoría del aprendizaje autodirigido, propuesta inicialmente por Malcolm Knowles, representa una alternativa valiosa. Watts et al. (2022), destacan que el aprendizaje autodirigido sitúa al estudiante como principal responsable de su proceso formativo, otorgándole la autonomía necesaria para planificar, ejecutar y evaluar sus propios aprendizajes. Este enfoque contrasta notablemente con modelos tradicionales, en los que el docente define contenidos y tiempos, limitando la autodeterminación del estudiante.

Entre los principios fundamentales del aprendizaje autodirigido están la autonomía y la autorregulación. Ayala (2023) y Teruel (2023), resaltan que conforme los estudiantes desarrollan habilidades para gestionar sus aprendizajes, incrementan su capacidad de identificar necesidades, seleccionar recursos y evaluar avances, adquiriendo un sentido de responsabilidad que los impulsa a enfrentar desafíos con mayor confianza y motivación. Salazar y Gastélum (2020), complementan indicando que la capacidad de autorregulación permite a los estudiantes establecer metas claras, supervisar el avance y ajustar estrategias conforme evolucionan, incrementando su compromiso con la asignatura.

La implementación del aprendizaje autodirigido en la educación física permite que los estudiantes definan metas personales, diseñen rutinas personalizadas, realicen autoevaluaciones continuas y reflexionen sobre sus progresos, transformando la asignatura en una experiencia de desarrollo personal (Una y Gil, 2022). Según Jiménez et al. (2021), la autodirección facilita además dinámicas colaborativas, dado que los estudiantes asumen roles activos en la enseñanza y aprendizaje entre pares, enriqueciendo la interacción social y la cooperación.

En términos metodológicos prácticos, estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, en combinación con actividades lúdicas, resultan fundamentales para potenciar

la participación desde la autodirección. Bernate (2021), Vargas y Merchán (2024) y Morales et al. (2024), afirman que el aprendizaje cooperativo facilita la participación equitativa, fomentando responsabilidad compartida e incrementando la implicación en actividades físicas. Merino y Lizandra (2022), argumentan que la gamificación, al incluir desafíos personalizados, recompensas inmediatas y retroalimentación constante, promueve una participación autónoma y motivada, permitiendo a los estudiantes progresar a su propio ritmo y nivel de habilidad.

Bassoli y Hildebrandt (2025), complementan que estas metodologías reducen significativamente el miedo al fracaso, generando entornos seguros y motivadores. En consecuencia, la integración del aprendizaje autodirigido en educación física mediante estas estrategias contribuye a formar estudiantes más activos, autónomos y comprometidos, capaces de trasladar estos aprendizajes a otros contextos de su vida, desarrollando hábitos saludables y sostenibles a largo plazo (Jácome y Campos, 2023; Hinojosa et al., 2025). Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar el impacto de estrategias didácticas basadas en la teoría autodirigida para mejorar la participación activa en educación física de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Luis Roberto Bravo.

Metodología

La investigación tiene un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, descriptivo y de corte transversal, orientado a describir y analizar en un momento específico la relación entre las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje autodirigido y la participación activa en las clases de educación física. La población está constituida por estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Luis Roberto Bravo, seleccionando por conveniencia una muestra total de 149 estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio.

Se utilizaron dos instrumentos validados: la escala de aprendizaje autodirigido (Abd-El-Fattah, 2020), compuesta por 26 ítems que miden autogestión, motivación y automonitoreo; y el Cuestionario de participación en clase y factores de participación adaptado de Rueda et al., (2017), ambos con formato de escala tipo *Likert*. Se obtuvo la autorización del rector de la Unidad Educativa Luis Roberto Bravo, así como el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes participantes. Las encuestas fueron aplicadas durante horas regulares de clase, asegurando confidencialidad y voluntariedad, donde los datos fueron procesados y analizados mediante *IBM SPSS 26*.

Resultados

Se determinan los resultados más relevantes para la investigación a partir del análisis de medidas central (media, mediana) y de dispersión (desviación estándar), para los cuestionarios que han sido aplicados; en ambos casos se sumó las puntuaciones de las diversas escalas o dimensiones inmersas en cada instrumento para una mejor interpretación.

Tabla 1. Medidas de tendencia central y dispersión, para cuestionario de participación activa

		Estadísticos		
		Nivel Confianza	Comunicación	Factores Contextuales Participación
N	Válido	140	140	140
	Perdidos	0	0	0
Media		13.88	28.64	10.89
Mediana		15.00	30.00	11.00
Desv. estándar		4.984	6.148	5.451

Fuente: elaboración propia

La dimensión de comunicación alcanza la media más alta (28,64) y una mediana de 30,00, indicando que los estudiantes perciben una interacción adecuada en clase. La desviación estándar de 6,148 refleja cierta variabilidad en las respuestas, infiriendo que algunos estudiantes valoran la comunicación de manera más favorable que otros. Por otra parte, los factores contextuales de participación presentan la media más baja (10,89) y una mediana de 11,00 destacando la presencia de elementos del entorno que dificultan una participación más activa; la desviación estándar de 5,451 sugiere diferencias notables en la percepción de estos factores.

En un punto intermedio, el nivel de confianza registra una media de 13,88 y una mediana de 15,00 resaltando que algunos estudiantes se sienten seguros al participar, mientras que otros podrían experimentar inseguridad. La desviación estándar de 4,984 indica una dispersión moderada en las respuestas. A pesar de que la comunicación es percibida como favorable, persisten barreras contextuales y de confianza que pueden estar limitando el involucramiento en clase; fortalecer la confianza de los estudiantes y minimizar los factores que obstaculizan la participación en educación física contribuiría a mejorar su compromiso y desempeño en el aula.

Tabla 2. Medidas de tendencia central y dispersión, para cuestionario de aprendizaje autodirigido

		Estadísticos		
		Autogestión	Motivación	Automonitoreo
N	Válido	140	140	140
	Perdidos	0	0	0
Media		20.58	27.34	24.11
Mediana		20.00	28.50	26.00
Desv. Estándar		3.414	7.584	5.108

Fuente: elaboración propia

La subescala de motivación presenta la media más alta (27,34) y una mediana de 28,50 implicando que los estudiantes muestran un alto nivel de interés y compromiso con su propio aprendizaje. Sin embargo, la desviación estándar de 7,584 refleja una mayor variabilidad en las respuestas, estableciendo diferencias significativas en el grado de motivación entre los participantes. En la subescala de automonitoreo, la media es de 24,11 y la mediana de 26,00 sugiriendo que los estu-

diantes poseen un nivel relativamente alto de control y seguimiento sobre su propio proceso de aprendizaje. La desviación estándar de 5,108 señala una dispersión moderada, destacando que algunos estudiantes tienen una mayor capacidad de autorregulación que otros.

Por otro lado, la subescala de autogestión registra la media más baja (20,58) y una mediana de 20,00 determinando que los estudiantes podrían enfrentar más dificultades para organizar y planificar su propio aprendizaje. La desviación estándar de 3,414 indica una menor dispersión en comparación con las otras dimensiones, estableciendo que la mayoría de los estudiantes tiene niveles de autogestión similares, sin embargo, la variabilidad en las respuestas indica que algunos estudiantes podrían necesitar apoyo adicional para mantener su interés en el aprendizaje. El automonitoreo se percibe como una habilidad moderadamente desarrollada, mientras que se insta a la necesidad de fortalecer estrategias que fomenten la planificación y organización del aprendizaje autodirigido.

Tabla 3. Análisis correlación de Pearson

VARIABLES	Nivel y Confianza	Comunicación	Factores Contextuales Participación	Autogestión	Motivación	Automonitoreo
Nivel y Confianza	1	-0.514**	-0.480**	0.097	-0.622**	-0.397**
Comunicación	-	1	0.796**	-0.353**	0.978**	0.687**
Factores Contextuales Participación	-	-	1	-0.507**	0.877**	0.308**
Autogestión	-	-	-	1	-0.383**	-0.215*
Motivación	-	-	-	-	1	0.608**
Automonitoreo	-	-	-	-	-	1

Fuente: elaboración propia

A partir de los datos presentados, se puede observar una relación entre varios aspectos de la autodirección del aprendizaje, como autogestión, automonitoreo y motivación, y la participación activa de los estudiantes en las clases de educación física, ya que la autogestión presenta una correlación negativa con los factores contextuales de participación (-0.507, $p < 0.01$), lo que indica que, a medida que los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para gestionar su propio aprendizaje, tienden a depender menos de factores externos para participar en las actividades. Este valor de correlación, moderado y negativo sugiere que los estudiantes con un alto grado de autogestión participan de manera más autónoma y menos influenciados por el contexto del aula.

Por otro lado, el automonitoreo muestra una correlación positiva de 0,308 con los factores contextuales de participación ($p < 0.05$), revelando que los estudiantes que supervisan y evalúan continuamente su propio progreso en el aprendizaje tienden a involucrarse más activamente en las actividades físicas, apoyándose en los factores contextuales. Esta relación, aunque no es fuerte,

es relevante para entender cómo los estudiantes con mayor capacidad de automonitoreo participan activamente en función del entorno.

En cuanto a la motivación, destaca su fuerte correlación positiva con los factores contextuales de participación (0.877, $p < 0.01$), estableciendo que los estudiantes con una alta motivación tienden a participar significativamente más en las clases de educación física, especialmente en aquellos aspectos influenciados por el contexto del aula y el entorno social. Esta fuerte relación entre motivación y participación subraya la importancia de mantener altos niveles de motivación entre los estudiantes para promover una participación activa.

La autogestión también tiene una correlación negativa con la motivación (-0.383, $p < 0.01$), infiriendo que, conforme los estudiantes adquieren más control sobre su propio aprendizaje, su motivación general puede disminuir ligeramente; explicando que los estudiantes más autogestionados pueden ser menos dependientes de estímulos motivacionales externos para involucrarse en las actividades. En última instancia, se explica que la autogestión parece promover una participación más autónoma y menos dependiente del entorno, mientras que la automonitoreo y la motivación son factores clave para una mayor implicación en las actividades físicas en función del contexto

Discusión

Posterior al análisis de resultados, se determina que la comunicación dentro del aula de educación física es percibida de manera positiva por la mayoría de los estudiantes, indicando una interacción fluida entre docentes y alumnos. Sin embargo, la presencia de barreras contextuales y la falta de confianza personal limitan la participación activa, estas dificultades, según manifiesta Bernate (2021), resaltan la importancia de crear entornos seguros y motivadores que fomenten el involucramiento de los estudiantes en las actividades físicas. Estudios como los de Ayala (2023), han señalado que una comunicación efectiva en el aula favorece la disposición de los alumnos a participar, aunque también enfatizan que el contexto y la percepción individual pueden afectar dicha disposición.

El análisis de las subescalas de aprendizaje autodirigido muestra que la motivación alcanza los valores más altos, determinando un interés importante en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la autogestión presenta la media más baja, infiriendo que los estudiantes aún dependen en gran medida de orientaciones externas para organizar y planificar su aprendizaje. Investigaciones previas, como las de Burgos et al. (2023), han identificado que la falta de autogestión en estudiantes de educación básica puede limitar su autonomía y reducir su capacidad para tomar decisiones dentro de su formación académica, lo cual refuerza la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que fomenten la independencia en el aprendizaje.

Las correlaciones obtenidas reflejan relaciones significativas entre la autodirección del aprendizaje y la participación activa en educación física; la relación negativa entre autogestión y factores

contextuales de participación indica que los estudiantes con mayor capacidad de gestión personal tienden a depender menos del entorno para involucrarse en clase. En contraste, la motivación se relaciona positivamente con la participación, lo que confirma que un alto nivel de interés impulsa el compromiso en actividades físicas. Estos resultados coinciden con los de Enríquez (2023), quien destaca que la motivación es un factor clave en la participación escolar, mientras que el desarrollo de habilidades de autogestión reduce la necesidad de estímulos externos.

A pesar de los resultados obtenidos, el estudio presenta ciertas limitaciones que deben considerarse, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad, implicando que no se puede afirmar con certeza si las estrategias autodirigidas generan un aumento en la participación activa o si la relación funciona en sentido inverso. Además, la muestra se limitó a un solo centro educativo, reduciendo la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones con diferentes características contextuales. Investigaciones futuras podrían aplicar diseños longitudinales y ampliar la muestra para obtener una visión más completa del fenómeno.

La implementación de estrategias basadas en la autodirección del aprendizaje en palabras de Teruel (2023), optimiza la participación en educación física, siempre que se complementen con acciones dirigidas al fortalecimiento de la confianza y la reducción de barreras contextuales. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de estrategias gamificadas han demostrado ser eficaces en la promoción de la autonomía y el compromiso estudiantil (Gurumendi et al., 2022). Integrar estas metodologías en el diseño curricular contribuiría a que los estudiantes asuman un rol más activo en su formación.

Para futuras investigaciones, sería pertinente analizar el impacto de intervenciones didácticas específicas que fomenten la autogestión en distintos niveles educativos. Además, Vargas y Merchán (2024), infieren que incorporar variables como el estilo de enseñanza del docente y la percepción del clima escolar permitirá comprender mejor los factores que influyen en la participación activa, explorar estos aspectos facilitaría el desarrollo de estrategias más efectivas, orientadas a mejorar el aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes en educación física.

Conclusión

El estudio permitió analizar la relación entre las estrategias didácticas basadas en la teoría autodirigida y la participación activa en las clases de educación física, determinando que la comunicación en el aula es percibida favorablemente por los estudiantes, aunque persisten barreras contextuales y niveles variables de confianza que afectan su involucramiento. Asimismo, se identificó que la motivación juega un papel determinante en la participación, mientras que la autogestión se mantiene en niveles bajos, lo que indica una dependencia de estímulos externos para el aprendizaje.

El análisis de correlaciones reveló que los estudiantes con mayor capacidad de autogestión tienden a participar de manera más autónoma, sin estar condicionados por factores del entorno.

En contraste, aquellos con altos niveles de motivación presentan una mayor disposición para involucrarse en las actividades, lo que refuerza la importancia de promover estrategias que mantengan el interés en el aprendizaje, estos resultados contribuyen al conocimiento sobre la educación física al resaltar la relevancia de la autodirección en el proceso formativo.

Desde una perspectiva práctica, los resultados indican que la implementación de metodologías centradas en la autodirección podría potenciar la participación estudiantil. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación pueden fortalecer la autogestión y la automonitoreo, generando un impacto positivo en la autonomía de los alumnos. Incorporar estos enfoques en el diseño curricular facilitaría la transición hacia un modelo de enseñanza más dinámico y adaptado a las necesidades individuales.

A pesar de las contribuciones del estudio, es importante considerar ciertas limitaciones, como el diseño transversal y la muestra restringida a una única institución. Para fortalecer la validez de los hallazgos, futuras investigaciones podrían aplicar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las estrategias autodirigidas a lo largo del tiempo, además, sería relevante explorar el papel del docente en la motivación y el desarrollo de la autonomía estudiantil.

La educación física puede beneficiarse significativamente de la incorporación de estrategias didácticas enfocadas en la autodirección, siempre que se combinen con acciones dirigidas al fortalecimiento de la confianza y la eliminación de barreras contextuales. En última instancia, la aplicación de enfoques innovadores permitirá que los estudiantes asuman un papel más activo en su aprendizaje, mejorando su rendimiento académico y su desarrollo integral.

Referencias

- Abd-El-Fattah, S. (2020). Garrison's Model of Self-Directed Learning: Preliminary Validation and Relationship to Academic Achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 586-596.
- Alfonzo, A., Cachón, J., Enríquez, L., & DelCastillo, Ó. (2025). Encuesta sobre métodos de enseñanza de la investigación en la formación del profesorado en Educación Física y Deporte. Validez y confiabilidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2(62), 918-928. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.109701>
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2(37), 588-596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Ayala, D. (2023). Beneficios del aprendizaje basado en problemas en la Educación Física. Revisión Sistemática. *Mentor. Revista de investigación educativa y deportiva*, 2(5), 220-242. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5667>
- Bassoli, A., & Hildebrandt, R. (2025). Aprendizaje autodirigido del movimiento: reflexiones pedagógicas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 5(65), 414-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.111203>

- Becerra, B., & Escorcía, J. (2023). La transferencia y difusión del conocimiento en el entrenamiento deportivo una revisión de alcance. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 3(50), 79-90.
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661.
- Bonifaz, I., Sánchez, J., Herrera, V., & Paredes, R. (2020). El nuevo currículo de educación física en el Ecuador. *Explorador Digital*, 4(3), 252-265.
- Burgos, D., Perlaza, A., Vargas, M., Paredes, C., Morales, B., & Peralta, J. (2023). Juegos psicomotrices y desarrollo de las habilidades motrices básicas en la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(302), 205-224. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i302.3916>
- Eliezer, A., Clodoaldo, L., & Alcivar, L. (2020). Estrategias didácticas para la efectividad de la educación física: un reto en tiempos de confinamiento. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 8(3), 191-206.
- Enríquez, E. (2023). *Modelo pedagógico para el área de Educación Física del nivel de Básica Superior en la Unidad Educativa Mario Oña Perdomo del cantón Montúfar en el año 2023*. Repositorio Digital [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel].
- González, L., & Jarrín, S. (2021). Los juegos tradicionales en la educación física como método de desarrollo de las capacidad coordinativas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(2), 234-257. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1238>
- Gurumendi, F., Laz, M., & Sabando, J. (2022). Gamificación del proceso de evaluación formativa de estudiantes en el área de lengua y literatura. *Maestro Y Sociedad*, 19(4), 1883-1890.
- Hinojosa, C., Zavala, J., Serey, F., Álvarez, S., Gajardo, X., Hurtado, M., & Yáñez, R. (2025). Retroalimentación formativa: percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física. *Retos*, 2(62), 872-882. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110706>
- Jácome, Á., & Campos, H. (2023). Estrategias neurodidácticas y rendimiento académico en la práctica docente latinoamericana. *Tesla Revista Científica*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e109>
- Jiménez, A., Gil, A., Valencia, A., Abós, Á., Méndez, A., & Almagro, B. (2021). *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- León, ó., Arija, A., Martínez, L., & Santos, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 1(38), 387-394. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tut. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 4(43), 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>

- Morales, J., Lapo, R., Lavanda, L., & Sánchez, L. (2024). Estrategias para Fomentar la Inclusión de Estudiantes con Diversidades Funcionales en Clases de Educación Física. *SAGA. Revista Multidisciplinar*, 1(4), 188-201.
- Rueda, E., Mares, G., Rivas, O., & Rocha, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Investigación Educativa*, 4(3), 149-162. <https://doi.org/10.35362/rie741632>
- Salazar, C., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 2(38), 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Teruel, C. (2023). *Implementación de la metodología Flipped Classroom en el área de Educación Física. Repositorio digital* [Tesis de maestría, Universidad Europea].
- Una, P., & Gil, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1(45), 245-258.
- Vargas, L., & Merchán, M. (2024). Incidencia de la educación física para fomentar estilos de vida saludables en el contexto educativo: una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 4404-4417. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2576>
- Watts, W., Zwierewicz, M., & Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2(43), 290-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>

Autores

Gabriel Ismael González Cordero. Magister en Educación Física y Entrenamiento Deportivo. Docente de Educación Física

Edgar David Sánchez Encalada. Mgtr. Entrenamiento Deportivo y Educación Física – Master en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos. Docente universitario de carrera de Pedagogía de la actividad física y deporte de la Universidad Católica de Cuenca sede Azogues

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.