UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN ENTRE EL USO PEDAGÓGICO DE JUEGOS TRADICIONALES ECUATORIANOS Y EL DISFRUTE DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Investigación presentada como requisito para optar al grado de
Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Autor: Marco Patricio Curay Chanatasig
C.I.: 0502044001
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
C.C.: 1722570155
FECHA DE ENTREGA: 05/09/2026

Curazao, 2026

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO POR PARTE DE LA TUTORA

Latacunga, 5 de septiembre de 2026.

Ciudadano:
Director de Investigación y Posgrado
UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA
Su Despacho.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que, en mi calidad de tutora, he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE EL USO PEDAGÓGICO DE JUEGOS TRADICIONALES ECUATORIANOS Y EL DISFRUTE DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", elaborado por el ciudadano Marco Patricio Curay Chanatasig, titular de la cédula de identidad C.I. No. 0502044001, para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,
Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
RAQUEL JAEL AREVALO TULCAN
FIRMA

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan, Tutora

C.C. No. 1722570155

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, por acompañarme en un proceso que ha exigido tiempo, constancia y varias decisiones que no siempre fueron sencillas. También lo dedico a quienes han compartido conmigo espacios educativos y deportivos, porque muchas de las preguntas que sostienen esta investigación nacieron de observar situaciones cotidianas en las que un juego, una conversación o una actividad sencilla terminaban enseñando más de lo previsto.

A los estudiantes, cuya manera de jugar, competir, cooperar y recordar las prácticas de sus familias demuestra que la Educación Física puede ser un lugar para aprender con el cuerpo y también para reconocer de dónde venimos.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia por la paciencia con la que ha acompañado este camino y por entender que una meta académica se construye muchas veces fuera del horario de clases, entre responsabilidades de trabajo y decisiones personales. Expreso también mi gratitud a la Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan, tutora de este proyecto, por sus observaciones, por las preguntas que obligaron a revisar algunas ideas y por orientar el proceso sin perder de vista el carácter educativo de la investigación.

Reconozco igualmente el aporte de docentes y compañeros con quienes he compartido experiencias vinculadas a la Educación Física. Las conversaciones sobre juegos que se practicaban antes, las diferencias entre grupos y la forma en que los estudiantes reaccionan cuando una actividad les resulta cercana fueron importantes para dar forma al tema de estudio.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Carta de aprobación de la tutora	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice General	v
Lista de Cuadros	viii
Lista de Gráficos	ix
Resumen	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA	
Línea de Investigación	3
Planteamiento del Problema	3
Formulación del Problema	6
Preguntas de Investigación	6
Justificación de la Investigación	6
Objetivos de la Investigación	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Alcance de la Investigación	8
Limitaciones de la Investigación	9
Factibilidad de la Investigación	9
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación	11
Bases Teóricas	15
Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales Ecuatorianos	15
Disfrute en las Clases de Educación Física	18
Relación entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute	20
Marco Normativo	22
Sistema de Hipótesis	22
Sistema de Variables	23
Conceptualización de Variables	23
Operacionalización de Variables	24
CAPÍTULO III	26
MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de Investigación	26
Población y Muestra	27
Área de Investigación	28
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	28

Validación 29
Confiabilidad 30
Técnica de Análisis de Datos 30
Fases de la Investigación 31
Consideraciones Éticas 32
CAPÍTULO IV 33
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
Análisis Detallado de los Resultados 33
Características de la Muestra 33
Validez y Confiabilidad del Instrumento 34
Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales (Objetivo Específico 1) 35
Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física (Objetivo Específico 2) 38
Verificación de Supuestos 40
Relación Global entre el Uso Pedagógico y el Disfrute (Objetivo Específico 3) 42
Relación entre las Dimensiones de las Variables (Objetivo Específico 3) 45
Análisis Complementario por Sexo y Paralelo 47
Análisis General de los Resultados 48
Evidencia del Logro de los Objetivos 50
CAPÍTULO V 52
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
Conclusiones 52
Recomendaciones 53

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 56
ANEXOS 61
Anexo A. Procedimiento de cálculo y reproducción de los resultados 62
Anexo B. Ficha de planificación de una sesión con juegos tradicionales 64
Anexo C. Registro del repertorio de juegos tradicionales y sus variantes 66
Anexo D. Lista de verificación de seguridad y adaptación de un juego tradicional 68
Anexo E. Matriz de coherencia de la investigación 69
Anexo F. Cronograma de la investigación 70
Anexo G. Consentimiento del representante y asentimiento del estudiante 71
Anexo H. Protocolo de gestión, codificación y resguardo de datos 73
Anexo I. Modelo de autorización institucional 74
Anexo J. Cuestionario sobre uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y disfrute de las clases de Educación Física 75
Anexo K. Cálculo del tamaño de la muestra y afijación por paralelo 77
Anexo L. Ficha de validación de contenido por juicio de expertos 78
Anexo M. resultados de la validación por expertos (V de Aiken) 83
Anexo N. Estadísticos descriptivos y de confiabilidad por ítem 82

Anexo P. base de datos: puntajes individuales por dimensión y variable 93
Anexo Q. Pruebas de normalidad y verificación de supuestos 86
Anexo R. Matrices complementarias de correlación entre dimensiones 87

LISTA DE CUADROS

Cuadro		pp.
1	Conceptualización de las Variables	24
2	Operacionalización de las Variables	24
3	Población y Muestra por Paralelo	27
4	Niveles de Referencia para los Puntajes Totales	29
5	Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación	31
6	Características de la Muestra	33
7	Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)	34
8	Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)	35
9	Estadísticos Descriptivos del Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales	36
10	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales	37
11	Estadísticos Descriptivos del Disfrute de las Clases de Educación Física	38
12	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física	39
13	Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales	41
14	Correlación Global entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute	43
15	Regresión Lineal Simple del Disfrute sobre el Uso Pedagógico	44
16	Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Uso Pedagógico y de Disfrute	45
17	Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable	47
18	Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo	48
19	Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		pp.
1	Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables	21
2	Distribución según el Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales	37
3	Distribución según el Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física	39
4	Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)	40
5	Distribución del Puntaje Total de Uso Pedagógico	41
6	Distribución del Puntaje Total de Disfrute	42
7	Relación entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute de las Clases de Educación Física	43
8	Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)	46

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE EL USO PEDAGÓGICO DE JUEGOS TRADICIONALES ECUATORIANOS Y EL DISFRUTE DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

AUTOR: Marco Patricio Curay Chanatasig
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica de una unidad educativa de Latacunga, durante el año lectivo 2025-2026. El tema surge de una preocupación didáctica concreta: en varios contextos escolares las actividades lúdicas locales aparecen de manera ocasional, mientras las clases suelen apoyarse en prácticas deportivas más estandarizadas. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal, con una población de 120 estudiantes y una muestra probabilística estratificada de 92. Se aplicó un cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de cinco opciones, validado por tres expertos (V de Aiken = 0,85) y con alfa de Cronbach de 0,89 para el uso pedagógico y 0,89 para el disfrute. El puntaje medio fue de 37,61 puntos en uso pedagógico y de 41,26 en disfrute (escala de 12 a 60). La correlación de Spearman entre ambas variables fue $\rho = 0,46$ (IC 95 %: 0,27 a 0,62; $p < 0,001$), una asociación positiva y moderada, confirmada por el coeficiente de Pearson ($r = 0,40$); la organización de la participación fue la dimensión de uso más relacionada con el disfrute, y la contextualización cultural, la menos valorada. Se concluye que, en el grupo estudiado, una mayor percepción de uso pedagógico de los juegos tradicionales se acompaña de mayor disfrute de las clases, sin que el diseño permita establecer causalidad.

Descriptores o Palabras Claves: juegos tradicionales, disfrute, Educación Física, didáctica, cultura.

INTRODUCCIÓN

En las clases de Educación Física el juego aparece casi siempre como un recurso habitual, pero no todos los juegos ocupan el mismo lugar ni producen la misma experiencia. Hay actividades que los estudiantes conocen porque circulan en redes sociales, deportes que forman parte del repertorio escolar y otros juegos que sobreviven en la memoria familiar o comunitaria. Estos últimos, a pesar de su sencillez, concentran movimiento, interacción, reglas compartidas y referencias culturales que pueden resultar cercanas para el grupo. La rayuela, las canicas, el trompo, la cuerda, los ensacados, las rondas o las carreras con objetos son ejemplos de prácticas que han acompañado espacios de recreación durante generaciones y que cambian según la región y la comunidad.

El currículo ecuatoriano de Educación Física para la Educación General Básica Superior reserva un bloque específico a las prácticas lúdicas, entendidas como los juegos y el jugar, y orienta el área hacia la participación en prácticas corporales de manera democrática, segura y placentera (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Esa orientación abre una posibilidad para mirar los juegos tradicionales más allá de la nostalgia: cuando el docente los selecciona con un propósito, ajusta sus reglas y organiza la participación, pueden convertirse en situaciones para resolver problemas motores, cooperar, asumir retos y conversar sobre prácticas culturales cercanas. El problema aparece cuando el componente lúdico se utiliza solo como premio, relleno o actividad de cierre, porque entonces pierde buena parte de su potencial pedagógico.

La presente investigación se interesa por una de las respuestas que ese uso pedagógico puede producir: el disfrute. Su propósito es determinar si, en estudiantes de octavo de Educación General Básica, existe relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos durante las clases de Educación Física y el disfrute que los estudiantes manifiestan en esas clases. Se trata de un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal,

desarrollado en una unidad educativa participante de la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025-2026. La información se obtuvo mediante un cuestionario integrado de 24 ítems con escala de tipo Likert, y el análisis estadístico se orientó a describir el nivel de cada variable y a estimar la magnitud y la dirección de su relación, sin atribuir causalidad.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el problema, las preguntas, los objetivos, la justificación, el alcance, las limitaciones y la factibilidad. El Capítulo II desarrolla los antecedentes, las bases teóricas, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables. El Capítulo III describe el marco metodológico: tipo y diseño, población y muestra, instrumento, validez y confiabilidad, técnicas de análisis y consideraciones éticas. El Capítulo IV expone y analiza los resultados siguiendo el orden de los objetivos específicos, y el Capítulo V recoge las conclusiones y las recomendaciones. Al final se incluyen las referencias y los anexos con los instrumentos, los formatos de apoyo y el procedimiento de cálculo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Línea de Investigación

El estudio se adscribe a la línea institucional “Didáctica de la Educación Física y el Deporte”, orientada al análisis de estrategias pedagógicas y metodologías que permitan mejorar la enseñanza, la participación y el desarrollo de aprendizajes en el área. El uso de juegos tradicionales se aborda como una decisión didáctica: no se analiza únicamente la existencia del juego, sino la manera en que el docente lo organiza, lo adapta y lo relaciona con los propósitos de la clase.

La elección de esta línea responde también a la necesidad de mirar la Educación Física desde prácticas cercanas al contexto. Una propuesta didáctica puede ser técnicamente correcta y, aun así, resultar distante para los estudiantes. Incorporar juegos reconocibles, permitir que el grupo aporte variantes y explicar su relación con los objetivos de aprendizaje puede favorecer una experiencia más significativa, siempre que la selección se realice con criterios de seguridad, inclusión y progresión.

Planteamiento del Problema

La Educación Física escolar enfrenta un reto que no se resuelve simplemente aumentando la cantidad de actividades. Para que un estudiante se implique de manera sostenida necesita encontrar razones para participar, sentirse capaz de hacerlo y percibir que la experiencia tiene algún valor. Cuando las clases se repiten con pocas variaciones o se concentran exclusivamente en los deportes más conocidos, algunos estudiantes se involucran con facilidad, pero otros terminan ocupando un lugar periférico. La relevancia del asunto trasciende la clase: las directrices de la Organización Mundial de la Salud recomiendan para niños y adolescentes un promedio de al menos 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada a vigorosa (Bull et al., 2020; World Health Organization, 2020), y los análisis de

tendencias globales muestran que una proporción elevada de adolescentes no alcanza ese nivel (Guthold et al., 2020).

La escuela no puede garantizar por sí sola una vida físicamente activa, pero sí puede influir en la relación que el estudiante construye con el movimiento. En esa tarea la Educación Física dispone de un tiempo limitado: Hollis et al. (2017), en una revisión sistemática con metaanálisis de 25 estudios de educación secundaria, estimaron que los estudiantes dedican en promedio el 40,5 % de la clase a actividad moderada o vigorosa, por debajo del 50 % que suele tomarse como referencia. Las recomendaciones internacionales sobre una Educación Física de calidad destacan, además, la necesidad de ofrecer experiencias inclusivas, pertinentes y capaces de sostener la participación a lo largo de la vida (UNESCO, 2015). El desafío, entonces, es doble: aprovechar el tiempo disponible y lograr que el estudiante encuentre sentido y agrado en lo que hace.

El disfrute forma parte de esa relación. Kendzierski y DeCarlo (1991) desarrollaron una escala específica para medir el disfrute de la actividad física, y Motl et al. (2001) examinaron su medición en adolescentes. Más que preguntar si una clase "gustó", el concepto permite aproximarse a sensaciones de interés, agrado, entusiasmo y deseo de continuar. En Educación Física estas respuestas afectivas son relevantes porque pueden acompañar o limitar la participación, y la teoría de la autodeterminación ha mostrado que las experiencias que satisfacen las necesidades psicológicas básicas se asocian con una motivación de mayor calidad (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2005; Vasconcellos et al., 2020).

La evidencia disponible sugiere que las experiencias basadas en juego pueden favorecer el disfrute. Mo et al. (2024), en un metaanálisis de 17 estudios con 2 181 participantes, encontraron un efecto favorable de los programas de Educación Física basados en juegos sobre el disfrute de niños y adolescentes, con respuestas que variaron según la edad, la duración y la frecuencia de las sesiones. Esto significa que el efecto no puede trasladarse de forma automática a cualquier forma de juego ni, menos aún, a los juegos tradicionales ecuatorianos sin considerar su contexto de aplicación. Los estudios sobre juegos tradicionales en el país, además, se han

concentrado sobre todo en la conservación de la identidad cultural o en la motivación y los resultados motores (Arévalo Cucalón & Román Valarezo, 2024; Morejón Calixto et al., 2024; Olmedo Falconí et al., 2025), y no siempre examinan la experiencia afectiva del estudiante durante la clase.

Los juegos tradicionales introducen una particularidad: además de la actividad motriz, contienen reglas, nombres, materiales y formas de interacción que pueden ser reconocidas culturalmente. Pueden requerir poco material y adaptarse a patios, canchas o espacios reducidos, una ventaja en instituciones donde no siempre se dispone de equipamiento específico. Sin embargo, la facilidad logística no debería ser el único criterio. Un juego debe responder a la edad, al nivel de habilidad, a la seguridad del grupo y a un propósito didáctico claramente definido; de lo contrario, se convierte en una actividad de relleno y su valor educativo se diluye.

En la unidad educativa participante se plantea como situación problemática que los juegos tradicionales aparecen de manera irregular y sin una secuencia didáctica sistemática. Al mismo tiempo, se observa de forma referencial que el entusiasmo del grupo cambia según el tipo de actividad: las tareas con reglas flexibles, desafío y participación simultánea suelen generar mayor involucramiento que los ejercicios repetitivos. Esa observación no se presenta como un resultado empírico; funciona como punto de partida para formular el problema. La dificultad central es que no se dispone de información organizada que permita conocer si los estudiantes perciben realmente los juegos tradicionales como parte significativa de la clase y si esa percepción se relaciona con su disfrute. Sin datos, el docente puede basarse únicamente en impresiones visibles, como risas, movimiento o participación momentánea, que son útiles pero no sustituyen una medición sistemática.

Por ello se propone estudiar ambas variables mediante un cuestionario integrado. La primera escala examina la percepción del uso pedagógico de los juegos tradicionales, atendiendo a su presencia y variedad, su contextualización cultural, la organización de la participación y la mediación docente. La segunda recoge el disfrute durante las clases de Educación Física mediante indicadores de interés y agrado, involucramiento, reto positivo e intención de continuidad. El estudio no

pretende demostrar que los juegos tradicionales sean superiores a otras estrategias, porque una Educación Física equilibrada necesita variedad de contenidos, modelos de enseñanza y experiencias; su utilidad reside en aportar información sobre una alternativa específica y culturalmente próxima que podría complementar otras propuestas.

En consecuencia, el problema puede resumirse en la ausencia de evidencia local sobre la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute que experimentan los estudiantes de octavo de Educación General Básica durante las clases de Educación Física. Conocer esa relación permitiría orientar decisiones didácticas más informadas y abrir nuevas preguntas sobre motivación, participación, identidad cultural y adherencia a la actividad física. Un estudio correlacional permite observar ese patrón sin forzar una explicación causal que el diseño no podría sostener.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

De la pregunta general se derivan tres preguntas específicas:

1. ¿Cómo valoran los estudiantes el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos durante las clases de Educación Física?
2. ¿Qué nivel de disfrute manifiestan los estudiantes durante las clases de Educación Física?
3. ¿Qué magnitud y dirección presenta la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física, tanto en los puntajes totales como en sus dimensiones?

Justificación de la Investigación

La investigación se justifica, en primer lugar, por su pertinencia didáctica. La Educación Física necesita propuestas que conecten el contenido escolar con

experiencias que los estudiantes puedan comprender y apropiarse. Los juegos tradicionales ofrecen una vía para trabajar desplazamientos, coordinación, velocidad, toma de decisiones y cooperación sin depender siempre de materiales especializados o de una lógica deportiva formal. Analizar cómo perciben los estudiantes su implementación permite pasar de la intuición a una decisión mejor fundamentada.

Desde el punto de vista cultural, el tema permite reconocer prácticas lúdicas que forman parte de la memoria de familias y comunidades. No se plantea una visión idealizada del pasado ni se asume que todo juego tradicional deba conservarse sin cambios. La intención es identificar cuáles pueden ser resignificados en la escuela y cómo esa cercanía cultural es percibida por los estudiantes, en coherencia con el reconocimiento de la diversidad cultural del país y con la salvaguardia de las manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003).

La relevancia afectiva se relaciona con el disfrute. Una clase que genera interés y agrado no garantiza por sí sola un aprendizaje de calidad, pero puede crear condiciones favorables para la participación. La literatura sobre motivación en Educación Física ha mostrado que las experiencias que apoyan la competencia, la autonomía y la relación con otros se asocian con respuestas más adaptativas (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2005; Vasconcellos et al., 2020).

En términos metodológicos, el proyecto propone un instrumento breve que puede aplicarse dentro del horario escolar y que separa dos constructos: la percepción del uso pedagógico de los juegos tradicionales y el disfrute. Esta distinción es útil porque evita asumir que una estrategia está bien implementada únicamente porque agrada, o que el disfrute se explica por un solo recurso didáctico. Los resultados pueden orientar, además, el uso de los formatos de apoyo para planificar sesiones, registrar el repertorio de juegos con participación de las familias y verificar condiciones de seguridad (ver Anexo B, Anexo C y Anexo D).

Los beneficiarios directos serían los estudiantes y el docente de Educación Física, en la medida en que los resultados permitan reconocer qué elementos de la experiencia conviene fortalecer. De manera indirecta, la institución podría disponer de una referencia para planificar actividades lúdicas vinculadas con el contexto local,

jornadas recreativas o propuestas interdisciplinarias relacionadas con el patrimonio cultural. Finalmente, el estudio aporta una mirada que combina didáctica, cultura y experiencia afectiva: en lugar de tratar los juegos tradicionales como contenido aislado o como simple recreación, los sitúa dentro de una pregunta pedagógica concreta sobre qué ocurre con el disfrute cuando estas prácticas se incorporan con intención, variedad, participación y mediación docente.

Objetivos de la Investigación

Los objetivos se formularon en coherencia con el título y con la pregunta general. Su correspondencia con las preguntas, las variables, las técnicas y el análisis se resume en la matriz de coherencia (ver Anexo E).

Objetivo General

Determinar la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos durante las clases de Educación Física.
2. Identificar el nivel de disfrute que manifiestan los estudiantes durante las clases de Educación Física.
3. Establecer la magnitud y la dirección de la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física, en los puntajes totales y en sus dimensiones.

Alcance de la Investigación

El estudio se concentra en estudiantes de octavo de Educación General Básica, con edades de 12 y 13 años, de una unidad educativa de la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025-2026. Aborda dos variables, el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos percibido en las clases de Educación Física y el disfrute de esas clases, y analiza su relación mediante un cuestionario aplicado en un único momento. Su alcance es descriptivo-correlacional:

caracteriza el nivel de cada variable y estima la magnitud y la dirección de su asociación.

El estudio no pretende estimar la situación de todos los estudiantes del país ni evaluar el efecto de una intervención. Sus resultados se refieren al grupo estudiado y, con la cautela propia de un diseño no experimental, pueden servir como referencia para contextos semejantes. Como la información corresponde a un conjunto de datos, no debe generalizarse a poblaciones reales.

Limitaciones de la Investigación

La primera limitación proviene del diseño. Al ser no experimental y transversal, el estudio permite afirmar que dos variables se relacionan, pero no que una produzca cambios en la otra: una correlación positiva puede deberse a que el uso pedagógico de los juegos favorece el disfrute, a que los estudiantes que más disfrutan perciben con mayor agrado la presencia de los juegos o a que una tercera variable, como el estilo del docente, influye en ambas. Una segunda limitación es que las dos variables se miden mediante autoinforme, de modo que reflejan percepciones y no registros objetivos de la práctica en clase, y pueden verse afectadas por la deseabilidad social.

Una limitación del diseño es que la información presentada no permite extrapolar los resultados a otras poblaciones. Finalmente, los niveles bajo, medio y alto son puntos de corte operativos del estudio y no baremos validados, y el instrumento mide percepciones sobre un tipo de juego, sin distinguir cuáles juegos concretos se practicaron, por lo que su interpretación debe hacerse con cautela.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible porque el diseño no exige equipamiento especial, licencias ni un programa de intervención prolongado. El cuestionario puede aplicarse en una sesión breve sin modificar la planificación escolar, el análisis estadístico requerido es manejable con software libre y el cronograma puede cumplirse dentro de los plazos de una licenciatura (ver Anexo F). Su fortaleza reside en la delimitación: un nivel educativo, dos variables y un instrumento.

La viabilidad ética se apoya en el consentimiento de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes (ver Anexo G), en la aplicación anónima mediante códigos y en la presentación agregada de los resultados (ver Anexo H). La viabilidad institucional se apoya en la autorización de la unidad educativa participante (ver Anexo I).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico relaciona los conceptos y enfoques que sustentan la investigación con el problema estudiado. Integra los antecedentes, las bases teóricas sobre los juegos tradicionales y su uso pedagógico y sobre el disfrute en Educación Física, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables con el cual se organizaron el instrumento y el análisis.

Antecedentes de la Investigación

Se seleccionaron estudios recientes y verificables sobre juegos y juegos tradicionales en Educación Física, disfrute y motivación, y experiencias significativas. Cada uno se presenta con su autoría, año, título, propósito, método, conclusiones y aporte para esta investigación.

Mo et al. (2024), en *Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis*, se propusieron evaluar si los programas de Educación Física basados en juegos modifican el disfrute de niños y adolescentes. Realizaron una revisión sistemática con metaanálisis que integró 17 estudios con 2 181 participantes, 1 139 en grupos experimentales y 1 042 en grupos control. Concluyeron que estos programas tienen un efecto favorable sobre el disfrute (diferencia de medias = 0,53; IC 95 %: 0,27 a 0,79), con mejores resultados en sesiones de al menos 30 minutos, de una a tres veces por semana y durante tres o más semanas, y con mayor efecto en menores de 12 años que en adolescentes. Su aporte es doble: respalda la relación entre propuestas lúdicas y respuestas afectivas positivas y advierte que la edad y la forma de implementación modifican los resultados, lo que justifica estudiar el fenómeno en estudiantes de 12 y 13 años.

Olmedo Falconí et al. (2025), en *La rayuela. Efectos motivacionales en la enseñanza/aprendizaje y el rendimiento en salto con un pie en niñas*, publicado en la

revista *Retos*, se propusieron examinar cómo influye la práctica sistemática de la rayuela en el rendimiento de salto con un pie y en la motivación de niñas. Emplearon un diseño cuasiexperimental con dos grupos homogéneos, uno experimental de 16 niñas que practicó la rayuela y otro de control de 17 niñas con otras actividades físicas. El grupo experimental mejoró de forma significativa en la prueba de salto ($p = 0,010$) y obtuvo puntajes motivacionales más altos, y se observó una correlación positiva débil entre motivación y rendimiento en ese grupo. Su aporte es mostrar, con un juego tradicional ecuatoriano concreto, que estas prácticas pueden asociarse con la motivación y con capacidades motrices, aunque el diseño y la edad de las participantes difieren de los de este estudio.

Morejón Calixto et al. (2024), en *Traditional games as a pedagogical strategy for strengthening cultural values in the community*, publicado en *Retos*, buscaron determinar si incorporar juegos tradicionales a la educación promueve valores culturales en una comunidad de Ecuador. Aplicaron una metodología cuantitativa, no experimental, mediante cuestionarios y observación participante a 321 hogares de dos sectores. Reportaron que una amplia mayoría de los participantes percibió incrementos en el respeto (85 %), la cooperación (78 %), la honestidad (74 %) y el sentido de pertenencia (81 %), y recomendaron integrar los juegos tradicionales al currículo. Su aporte es sustentar la dimensión cultural de la primera variable y recordar que la contextualización de los juegos con su comunidad forma parte de su sentido pedagógico.

Arévalo Cucalón y Román Valarezo (2024), en el trabajo de titulación *Los juegos tradicionales en la educación física como estrategia para conservar la identidad cultural en el colegio de bachillerato Ismael Pérez Pazmiño*, de la Universidad Técnica de Machala, se propusieron analizar cómo los juegos tradicionales pueden funcionar como estrategia para preservar la identidad cultural de estudiantes de primer año de bachillerato. Utilizaron una metodología mixta que combinó observación, entrevistas a docentes y encuestas a una muestra de 220 estudiantes, y elaboraron una guía de juegos para los docentes de Educación Física. Concluyeron que el área puede convertirse en un espacio para conservar y resignificar

prácticas lúdicas locales. Su aporte para esta investigación es confirmar el interés nacional por el tema y mostrar la necesidad de estudiar, además, cómo viven los estudiantes esas prácticas.

Aliriad et al. (2024), en *Improvement of motor skills and motivation to learn physical education through the use of traditional games*, publicado en *Physical Education Theory and Methodology*, buscaron examinar si los juegos tradicionales mejoran las habilidades motrices y la motivación hacia el aprendizaje de la Educación Física. Trabajaron con 60 estudiantes de primaria de Indonesia, con pruebas afectivas, cognitivas y psicomotoras aplicadas antes y después de una intervención de ocho sesiones en un mes, y analizaron los datos con ANOVA y regresión. Concluyeron que los juegos tradicionales mejoraron significativamente la motivación y los resultados de aprendizaje, junto con la coordinación, la velocidad y aspectos cognitivos como la estrategia. Su aporte es respaldar que el carácter tradicional del juego puede integrarse con objetivos motores y motivacionales, aunque el contexto cultural es distinto del ecuatoriano.

Merejildo Suárez y Tigrero González (2023), en el trabajo de titulación *La importancia de los juegos tradicionales en la clase de educación física*, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, se propusieron fortalecer la práctica de juegos tradicionales mediante una guía de juegos para estudiantes de cuarto año de una escuela ecuatoriana. Utilizaron un enfoque mixto con encuestas a 30 estudiantes, entrevistas a dos docentes de Educación Física y listas de cotejo de observación. Reportaron efectos positivos sobre la motivación, las habilidades motrices básicas, el trabajo en equipo y valores como el respeto y la cooperación. Su aporte es contextual: muestra el potencial motivador de estos juegos en la escuela ecuatoriana, con un alcance más descriptivo que correlacional.

Beni et al. (2018), en *Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice*, publicado en *European Physical Education Review*, se propusieron examinar cómo un docente principiante podía incorporar elementos de aprendizaje significativo en la enseñanza de juegos de golpeo y fildeo. Emplearon un diseño de autoestudio en educación primaria e identificaron seis rasgos

de la experiencia significativa: la interacción social, la diversión, el desafío, la competencia motriz, el aprendizaje personalmente relevante y el deleite. Concluyeron que centrarse en estos rasgos ayudó al docente a tomar decisiones de planificación y de enseñanza. Su aporte es teórico y práctico: ofrece criterios para comprender por qué un juego tradicional puede resultar significativo cuando combina reto, relación con otros y conexión con experiencias cercanas.

Vasconcellos et al. (2020), en *Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis*, se propusieron sintetizar la evidencia sobre la teoría de la autodeterminación en la Educación Física escolar. Analizaron 265 estudios, 6 570 tamaños de efecto y 133 958 estudiantes. Encontraron que la motivación autónoma se correlaciona positivamente con resultados adaptativos y que la satisfacción de autonomía, competencia y relación se asocia fuertemente con la motivación autónoma. Concluyeron que la teoría ofrece un marco útil para comprender los procesos motivacionales en el área. Su aporte es el fundamento teórico para situar el disfrute dentro de una experiencia motivacional más amplia.

White et al. (2021), en *Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies*, se propusieron examinar la evidencia cualitativa sobre la teoría de la autodeterminación en Educación Física. Revisaron 34 estudios y hallaron que, cuando no se satisfacen las necesidades de competencia y relación, los estudiantes experimentan emociones negativas y menor implicación, mientras que cuando los docentes las satisfacen aparecen afecto positivo y mayor participación. Su aporte es orientar la interpretación de los resultados: el disfrute depende de la forma en que una actividad es conducida y no solo de su contenido.

En conjunto, los antecedentes muestran tres tendencias. Primero, los juegos y las metodologías lúdicas suelen asociarse con respuestas afectivas y motivacionales favorables, aunque la evidencia proviene en su mayoría de diseños experimentales o descriptivos. Segundo, los juegos tradicionales incorporan un componente cultural que puede ampliar el sentido de la actividad. Tercero, la calidad de la experiencia depende de la mediación pedagógica y de la satisfacción de necesidades psicológicas. La brecha que aborda este proyecto está en analizar, dentro de un contexto

ecuatoriano de Educación General Básica Superior, si la percepción del uso pedagógico de juegos tradicionales se relaciona con el disfrute que los estudiantes experimentan en la clase, con un diseño correlacional deliberadamente prudente.

Bases Teóricas

Las bases teóricas se organizan en dos ejes: los juegos tradicionales ecuatorianos y su uso pedagógico, que corresponde a la primera variable, y el disfrute en las clases de Educación Física, que corresponde a la segunda. Al final se examina la relación entre ambas.

Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales Ecuatorianos

Concepto de juego tradicional

Un juego tradicional puede entenderse como una práctica lúdica que se transmite entre generaciones y conserva reglas, materiales o formas de interacción reconocibles dentro de una comunidad. Su permanencia no significa inmovilidad: los juegos cambian, se mezclan con otras prácticas y se adaptan a espacios nuevos. En la escuela, esa capacidad de transformación es una ventaja porque permite ajustar la actividad a la edad, al número de estudiantes y a los objetivos de aprendizaje. Huizinga (2007) sostiene que el juego es anterior a la cultura y un elemento constitutivo de ella, de modo que estudiar los juegos es también estudiar las formas en que un grupo humano se relaciona consigo mismo.

La condición “tradicional” no depende únicamente de que el juego sea antiguo; implica una relación con la memoria social. La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial reconoce como patrimonio las prácticas, expresiones y conocimientos que las comunidades transmiten de generación en generación y que les procuran sentimiento de identidad y continuidad (UNESCO, 2003). En Educación Física, el juego tradicional puede actuar como contenido y como estrategia. Es contenido cuando se estudia su origen, sus reglas o su significado cultural; es estrategia cuando se utiliza para desarrollar habilidades motrices, resolver problemas, cooperar o aumentar el tiempo de participación. Ambos usos pueden combinarse dentro de una misma unidad didáctica.

Valor didáctico en Educación Física

El valor didáctico del juego depende de la intención con la que se organiza. Un juego de persecución puede orientarse a la velocidad y a los cambios de dirección; una rayuela, al equilibrio y la coordinación, como muestra el estudio de Olmedo Falconí et al. (2025); un juego con cuerda, al ritmo y la resistencia; una actividad de lanzamiento puede adaptarse para precisión o cooperación. La misma estructura lúdica admite énfasis distintos. Aliriad et al. (2024) documentaron mejoras en la coordinación, la velocidad y la motivación tras una intervención con juegos tradicionales, lo que apoya la idea de que estos juegos pueden articularse con propósitos motores y afectivos.

Los juegos tradicionales no son una metodología completa por sí mismos: necesitan integrarse en una planificación que defina propósito, reglas, progresión, observación y cierre reflexivo. El currículo nacional ubica las prácticas lúdicas, los juegos y el jugar, como el primero de los bloques de Educación Física en la Educación General Básica Superior, junto con las prácticas gimnásticas, las corporales expresivo-comunicativas y las deportivas, y como ejes transversales la construcción de la identidad corporal y la relación entre prácticas corporales y salud (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). La diversidad de los juegos también permite introducir niveles de dificultad: el docente puede modificar distancia, tiempo, número de participantes, materiales o formas de puntuación, y estas variaciones evitan que la habilidad previa determine por completo la experiencia.

Juegos tradicionales y cultura local

La cultura no se transmite solamente mediante discursos. También circula en gestos, palabras, canciones, celebraciones y juegos. Cuando una familia enseña a lanzar un trompo, saltar una cuerda o jugar una variante de rayuela, no está transmitiendo únicamente una técnica; comparte una forma de encuentro que puede tener nombres y reglas propias. Morejón Calixto et al. (2024) encontraron que quienes participaron en un estudio con juegos tradicionales en una comunidad ecuatoriana percibían incrementos de valores como el respeto, la cooperación y el

sentido de pertenencia, y Arévalo Cucalón y Román Valarezo (2024) los proponen como vía para conservar la identidad cultural en la escuela.

Incorporar estas prácticas exige cuidado. No conviene presentarlas como piezas fijas o como una única expresión de “lo ecuatoriano”, porque el país contiene una diversidad de regiones, pueblos y experiencias. Una opción más respetuosa consiste en preguntar al grupo qué juegos conoce, registrar variantes y reconocer que una misma actividad puede tener nombres distintos (ver Anexo C). Esta mirada resulta pertinente en la provincia de Cotopaxi, donde conviven contextos urbanos, rurales e interculturales. El proyecto no atribuye un juego concreto a una comunidad sin evidencia; propone, más bien, que la selección final se construya con participación de estudiantes y familias, de manera que el repertorio utilizado tenga relación con el entorno real.

Características de una implementación pedagógica

Para que el uso del juego tradicional sea pedagógico debe existir claridad en las reglas. La explicación inicial necesita ser breve, pero suficiente para que todos comprendan cómo participar, qué acciones están permitidas y cómo se resuelven las situaciones de duda. Cuando la clase se detiene constantemente por reglas ambiguas, el componente lúdico pierde fluidez. La seguridad constituye otro criterio: algunos juegos fueron creados en contextos donde no existían las mismas condiciones escolares actuales, y el docente puede mantener la lógica central y modificar superficies, distancias, objetos o formas de contacto. Adaptar no significa quitar autenticidad; significa hacer que la práctica pueda desarrollarse responsablemente con el grupo disponible (ver Anexo D).

La participación simultánea también importa. Un juego en el que veinte estudiantes esperan mientras dos actúan puede ser tradicional, pero didácticamente poco eficiente; por eso se recomienda trabajar con estaciones, grupos pequeños o variantes paralelas que aumenten el tiempo de compromiso motor. Finalmente, la mediación docente incluye un cierre: preguntar qué estrategia funcionó, qué variante fue más difícil, qué reglas conocían en casa o cómo podría modificarse la actividad convierte el juego en objeto de reflexión y no solamente en recreación (ver Anexo B).

Dimensiones de la variable

Para esta investigación, la variable “uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos” se organiza en cuatro dimensiones. La primera es la presencia y variedad, que recoge la frecuencia con que aparecen estos juegos y la diversidad de propuestas. La segunda es la contextualización cultural, vinculada con las explicaciones, los nombres, las variantes y la conexión con experiencias del entorno. La tercera es la organización de la participación, que incluye reglas claras, oportunidades para que todos intervengan y adaptación de la dificultad. La cuarta es la mediación docente, que considera la orientación, la seguridad, la retroalimentación y los espacios breves de reflexión sobre lo realizado.

Estas dimensiones permiten diferenciar entre usar ocasionalmente un juego y emplearlo como recurso didáctico. Una puntuación alta no significa que toda la clase deba basarse en juegos tradicionales; indica que, cuando aparecen, los estudiantes perciben una implementación intencionada y coherente.

Disfrute en las Clases de Educación Física

Concepto de disfrute

El disfrute se refiere a una respuesta afectiva positiva asociada con una actividad. En el ámbito físico no equivale exactamente a diversión superficial; puede incluir interés, satisfacción, entusiasmo y la sensación de que la experiencia merece ser repetida. Kendzierski y DeCarlo (1991) desarrollaron la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES), una escala de 18 ítems con respuesta de siete puntos, para medir este constructo, y Motl et al. (2001) examinaron su medición en adolescentes. En Educación Física, el disfrute puede variar dentro de una misma clase: un estudiante puede disfrutar el reto de una tarea técnica y sentirse incómodo durante una competencia pública, y otro puede preferir situaciones cooperativas. Por esa razón, la medición debe recoger una tendencia general y no interpretar una sola reacción como representación de toda la experiencia.

Disfrute y motivación

La teoría de la autodeterminación permite comprender por qué algunas experiencias generan mayor disposición. Ryan y Deci (2000, 2020) explican que la

motivación se vuelve más autónoma cuando las personas encuentran interés o valor personal en lo que hacen, y que los contextos que apoyan la autonomía, la competencia y la relación favorecen formas de motivación de mayor calidad (Ryan & Deci, 2017). En Educación Física, Ntoumanis (2001) y Standage et al. (2005) mostraron relaciones entre necesidades psicológicas, motivación y consecuencias adaptativas, y Ntoumanis y Standage (2009) destacan el papel del estilo interpersonal del docente en la creación de un clima que apoye esas necesidades.

El disfrute puede aparecer cuando el estudiante siente que posee cierto margen de decisión, percibe progreso y se relaciona de manera segura con otros. White et al. (2021) encontraron, al revisar estudios cualitativos, que cuando se satisfacen las necesidades de competencia y relación aparecen afecto positivo y mayor participación. Los juegos tradicionales pueden aportar novedad para algunos estudiantes y familiaridad para otros; ambas situaciones pueden ser valiosas si la dificultad está bien regulada.

El disfrute como experiencia educativa

Considerar el disfrute no significa convertir la clase en entretenimiento permanente. La Educación Física tiene objetivos de aprendizaje y momentos que exigen esfuerzo, repetición o corrección. El reto consiste en que esas demandas se integren en experiencias que el estudiante comprenda. Beni et al. (2018) señalan que las experiencias significativas combinan la diversión con el desafío, la interacción social, la competencia motriz y el aprendizaje personalmente relevante. La diferencia es importante: una actividad puede ser divertida pero poco educativa si no existe propósito, mientras que una tarea exigente puede resultar disfrutable si ofrece un reto alcanzable y deja percibir progreso. Por eso, en este proyecto el disfrute se interpreta como una dimensión de la calidad vivida de la clase y no como el único criterio para juzgarla.

Dimensiones del disfrute

La escala propuesta organiza el disfrute en cuatro dimensiones. La primera es el interés y agrado, relacionada con la disposición afectiva hacia la clase. La segunda es el involucramiento, que recoge el entusiasmo, la atención y el deseo de participar

activamente. La tercera es el reto positivo, referida a la satisfacción de enfrentar tareas que requieren esfuerzo sin sentirse imposibles. La cuarta es la intención de continuidad, que incluye el deseo de repetir experiencias semejantes, seguir participando y hablar favorablemente de las actividades. Esta última dimensión es especialmente relevante porque conecta la experiencia inmediata con una posible disposición futura hacia la actividad física.

Factores que pueden modificar el disfrute

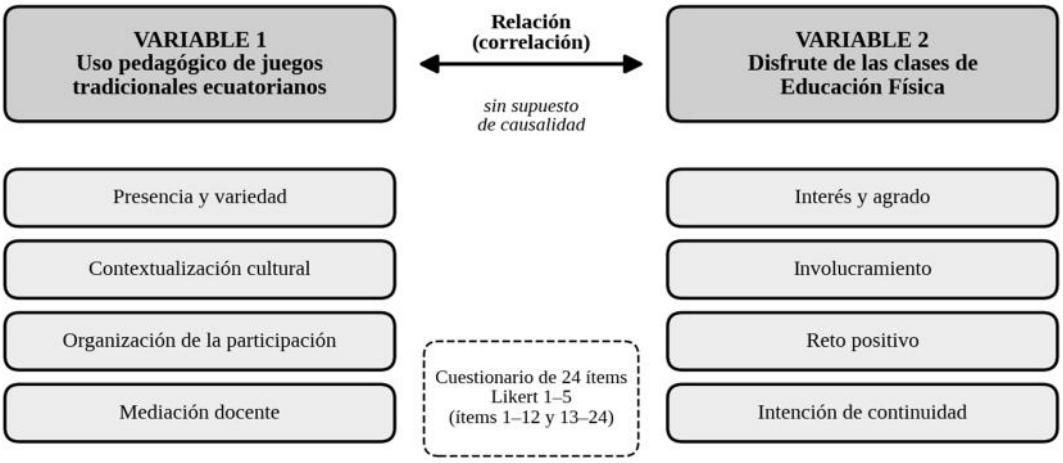
El disfrute no depende exclusivamente del contenido. La forma de agrupar, el trato entre compañeros, la percepción de competencia, la posibilidad de cometer errores y el estilo de comunicación docente pueden modificar la experiencia. Un juego conocido puede resultar poco agradable si expone públicamente a quien tiene menos habilidad; de la misma forma, una actividad nueva puede generar interés si ofrece apoyo y opciones. También influyen la edad, la experiencia previa, la intensidad y la duración: Mo et al. (2024) identificaron moderadores como la edad, la frecuencia y la duración de las sesiones en los efectos de los programas basados en juegos. Por ello, cualquier interpretación de resultados debe evitar afirmar que los juegos tradicionales explican por sí solos el disfrute.

Relación entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute

La relación teórica entre ambas variables puede explicarse mediante varios mecanismos. Primero, los juegos tradicionales pueden aportar novedad y variedad dentro de una programación escolar dominada por contenidos deportivos recurrentes, y la novedad, cuando no se convierte en confusión, puede despertar curiosidad y atención. Segundo, muchas de estas actividades favorecen la interacción directa y la participación simultánea, y la relación con los compañeros es uno de los rasgos de las experiencias significativas en Educación Física (Beni et al., 2018). Tercero, el componente cultural puede aumentar la relevancia personal: un juego que el estudiante reconoce de su familia o comunidad puede activar recuerdos, historias o conocimientos previos. Cuarto, los juegos suelen admitir modificaciones rápidas que permiten ajustar el reto y ofrecer experiencias de éxito, de acuerdo con las condiciones que, según la teoría de la autodeterminación, apoyan la competencia, la

autonomía y la relación (Vasconcellos et al., 2020). El Gráfico 1 resume el modelo conceptual del estudio.

Gráfico 1
Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de Ryan y Deci (2017), Beni et al. (2018) y Mo et al. (2024).

No obstante, la relación puede debilitarse si los juegos se aplican sin adaptación, si las reglas favorecen la exclusión o si se usan siempre las mismas actividades. Por ello, el presente estudio no parte de la idea de que “juego tradicional” y “disfrute” sean equivalentes. Busca comprobar si la percepción de una implementación pedagógica más sólida se asocia con una experiencia afectiva más positiva. La evidencia previa respalda la plausibilidad de esa asociación (Aliriad et al., 2024; Mo et al., 2024; Olmedo Falconí et al., 2025), pero proviene de intervenciones y de contextos distintos, de modo que la pregunta sigue abierta para estudiantes de octavo año en el contexto ecuatoriano. Si se encuentra una asociación positiva, podrían existir varias explicaciones, y el diseño permite identificar la asociación pero no resolver completamente esas alternativas.

Marco Normativo

La Constitución de la República del Ecuador reconoce el deporte, la educación física y la recreación como parte del derecho a la cultura física y al tiempo libre, y obliga al Estado a protegerlos, promoverlos y coordinarlos; reconoce, además, la diversidad cultural y el derecho de las personas a participar en la vida cultural y a conservar y proteger el patrimonio cultural (Asamblea Constituyente, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece los principios y fines del Sistema Nacional de Educación, entre los que figuran el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo integral del estudiante y el reconocimiento de la interculturalidad (Asamblea Nacional, 2011), y la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación regula la educación física en los establecimientos educativos y la práctica deportiva (Asamblea Nacional, 2010).

El currículo nacional de Educación Física para la Educación General Básica Superior organiza el área en bloques, entre ellos el de prácticas lúdicas, y la orienta a que los estudiantes participen en prácticas corporales de manera democrática, segura y placentera (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este marco respalda el enfoque del estudio, centrado en el uso pedagógico y planificado de los juegos y en la experiencia placentera de la clase. A nivel internacional, la UNESCO (2015) propone lineamientos para una educación física de calidad que sirven de referencia a las políticas nacionales, y la Convención de 2003 promueve la salvaguardia de las prácticas del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003).

Finalmente, la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales regula el tratamiento de los datos personales, incluidos los de niñas, niños y adolescentes (Asamblea Nacional, 2021). De ella se deriva el compromiso del estudio de recoger solo los datos necesarios, usar códigos de identificación y presentar los resultados de manera agregada.

Sistema de Hipótesis

Dado el carácter cuantitativo y correlacional del estudio, se formulan las siguientes hipótesis estadísticas, que se contrastan con un nivel de significación de 0,05:

H0. No existe relación estadísticamente significativa entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en los estudiantes de octavo de Educación General Básica participantes ($\rho = 0$).

H1. Existe relación estadísticamente significativa entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en los estudiantes de octavo de Educación General Básica participantes ($\rho \neq 0$).

H2. Al menos una dimensión del uso pedagógico de juegos tradicionales se relaciona de forma estadísticamente significativa con alguna dimensión del disfrute.

Las hipótesis no afirman causalidad: se refieren a la existencia de asociación. La dirección de la relación se interpreta a partir del signo del coeficiente y no se fija de antemano.

Sistema de Variables

El estudio trabaja con dos variables de naturaleza cuantitativa, medidas mediante un cuestionario integrado. No se establece una variable independiente y otra dependiente en sentido causal; ambas se tratan como variables de estudio relacionadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

a) **Variable 1:** uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos.
b) **Variable 2:** disfrute de las clases de Educación Física.

Conceptualización de Variables

El Cuadro 1 define conceptual y operacionalmente cada variable.

Cuadro 1
Conceptualización de las Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos	Incorporación de juegos transmitidos entre generaciones a la clase de Educación Física con una intención de aprendizaje, reglas claras, adaptación del reto, vínculo con el entorno cultural y mediación del docente.	Puntaje total de 12 ítems (1 a 12) en escala Likert de 1 a 5, con rango de 12 a 60 puntos; mayor puntaje indica mayor uso pedagógico percibido.
Disfrute de las clases de Educación Física	Respuesta afectiva positiva ante la clase, que incluye interés, agrado, entusiasmo, satisfacción ante el reto y deseo de continuar participando.	Puntaje total de 12 ítems (13 a 24) en escala Likert de 1 a 5, con rango de 12 a 60 puntos; mayor puntaje indica mayor disfrute.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de Kendzierski y DeCarlo (1991), Beni et al. (2018) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Operacionalización de Variables

Cada variable se descompuso en cuatro dimensiones de tres ítems, con indicadores que orientan la redacción de los enunciados (ver Cuadro 2 y Anexo J).

Cuadro 2
Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos	Presencia y variedad	Frecuencia, diversidad de juegos, oportunidades de práctica	1 a 3
	Contextualización cultural	Referencias al origen, variantes, conexión con el entorno	4 a 6
	Organización de la participación	Reglas claras, inclusión, adaptación del reto	7 a 9
	Mediación docente	Orientación, seguridad, reflexión	10 a 12
Disfrute de las clases de Educación Física	Interés y agrado	Interés, agrado, satisfacción	13 a 15
	Involucramiento	Entusiasmo, participación, concentración	16 a 18
	Reto positivo	Desafío alcanzable, deseo de mejorar, satisfacción ante el progreso	19 a 21
	Intención de continuidad	Deseo de repetir, continuar y recomendar	22 a 24

Fuente: EL AUTOR. (2026).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo explica cómo se desarrolló el estudio: el tipo y el diseño de la investigación, la población y la muestra, el área de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, los procedimientos de validación y confiabilidad, las técnicas de análisis de datos, las fases del proceso y las consideraciones éticas. Conviene recordar que Por ello, la descripción metodológica se redacta como la de un estudio ejecutado, y los valores numéricos que se mencionan proceden de La base de datos y de su procesamiento.

Tipo de Investigación

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, porque las dos variables se representan mediante puntuaciones obtenidas de un cuestionario estructurado, y porque el propósito es resumir el comportamiento del grupo con estadística descriptiva y estimar la asociación entre las puntuaciones mediante coeficientes de correlación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El enfoque resulta adecuado para responder una pregunta centrada en la magnitud y la dirección de una relación.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque caracteriza el nivel de uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el nivel de disfrute de las clases de Educación Física; y es correlacional porque analiza si las variaciones de una variable se acompañan de variaciones en la otra. No se busca explicar causalidad ni evaluar el efecto de una intervención.

Diseño y temporalidad

El diseño es no experimental: las variables se observan tal como aparecen en el contexto escolar, sin asignar estudiantes a grupos ni manipular la práctica de los juegos. Es además de campo, pues la información se recoge directamente de los

estudiantes, y transversal, porque se obtiene en un único momento del año lectivo 2025-2026. El cuestionario captura la percepción sobre las experiencias habituales de Educación Física y su disfrute actual de esas clases. Un diseño longitudinal podría estudiar cambios a lo largo del tiempo, pero excede la delimitación prevista.

Población y Muestra

La unidad de análisis es el estudiante de octavo de Educación General Básica de la unidad educativa participante, ubicada en la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi. La población (N) está conformada por 120 estudiantes distribuidos en cuatro paralelos de 30 estudiantes cada uno, con edades de 12 y 13 años, matriculados durante el año lectivo 2025-2026.

El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95 % (Z = 1,96), un error máximo admisible de 5 % (e = 0,05) y una proporción esperada de 0,5 (p = q = 0,5), que maximiza la varianza. El procedimiento se detalla en el Anexo K. La aplicación de la fórmula arroja 91,62 estudiantes, que se redondea al entero superior: n = 92.

El muestreo fue probabilístico, estratificado con afijación proporcional, tomando cada paralelo como estrato. Dentro de cada estrato, los estudiantes se seleccionaron mediante sorteo simple sobre la lista del paralelo. Como cada estrato tiene el mismo tamaño, la afijación proporcional asigna 23 estudiantes por paralelo (30/120 × 92). El Cuadro 3 resume la distribución.

Cuadro 3
Población y Muestra por Paralelo

Paralelo	Población (N)	Muestra (n)	Fracción de muestreo
A	30	23	76,7 %
B	30	23	76,7 %
C	30	23	76,7 %
D	30	23	76,7 %
Total	120	92	76,7 %

Fuente: EL AUTOR. (2026). Muestreo genérico para un estudio con datos;.

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en octavo de Educación General Básica en la unidad educativa participante, asistir regularmente a Educación Física, contar con el consentimiento del representante legal y expresar asentimiento para participar. Los criterios de exclusión fueron: cuestionarios incompletos en más del 20 % de los ítems o retiro voluntario antes de finalizar la aplicación. del conjunto analizado se analizaron los 92 cuestionarios, sin datos faltantes.

Para la prueba piloto se consideró un grupo independiente de 20 estudiantes de octavo año con características similares, que no forman parte de la muestra final. Su finalidad fue revisar la comprensión de los ítems, estimar la duración de la aplicación y obtener una primera estimación de la consistencia interna.

Área de Investigación

El área de investigación es la gestión pedagógica de la asignatura de Educación Física en el octavo año de Educación General Básica de la unidad educativa participante, en el marco de la línea “Didáctica de la Educación Física y el Deporte”. Las unidades de información son los estudiantes, que responden sobre sus propias experiencias y percepciones.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica seleccionada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario integrado de 24 ítems (ver Anexo J) con escala de tipo Likert de cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. La redacción evita combinar dos ideas en un mismo enunciado y emplea un vocabulario adecuado para estudiantes de 12 y 13 años.

Los primeros 12 ítems miden el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos, en cuatro dimensiones de tres ítems: presencia y variedad, contextualización cultural, organización de la participación y mediación docente. Los 12 ítems restantes miden el disfrute de las clases de Educación Física, también en cuatro dimensiones: interés y agrado, involucramiento, reto positivo e intención de continuidad. Todos los ítems están redactados en sentido positivo, por lo que no requieren recodificación.

El puntaje de cada variable se obtiene sumando sus 12 ítems y oscila entre 12 y 60 puntos; el de cada dimensión, entre 3 y 15. Para facilitar la lectura descriptiva se establecen tres niveles de referencia para los puntajes totales, que son puntos de corte operativos del estudio y no baremos validados (Cuadro 4).

Cuadro 4
Niveles de Referencia para los Puntajes Totales

Nivel	Rango de puntaje	Interpretación
Bajo	12 a 27	Percepción baja del uso pedagógico de juegos tradicionales o disfrute bajo de las clases
Medio	28 a 44	Percepción intermedia del uso pedagógico o disfrute intermedio
Alto	45 a 60	Percepción alta del uso pedagógico o disfrute alto

Fuente: EL AUTOR. (2026).

Validación

Se aplicó la validez de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento que permite verificar que los ítems correspondan con los objetivos y las dimensiones del estudio. Conforme a las Normas UNICAL, la valoración estuvo a cargo de un número impar de expertos, con un mínimo de tres. Participaron tres expertos, identificados únicamente por su perfil profesional: un docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; un especialista con maestría en pedagogía, currículo o educación intercultural; y un especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística.

Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 4 (ver Anexo L). El acuerdo se cuantificó con el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), calculado como $V = (\bar{X} - l) / k$, donde $\bar{X}$ es la media de las valoraciones, l el valor mínimo de la escala (1) y k su recorrido (3). Se adoptó como criterio de aceptación un V igual o superior a 0,80 por ítem; los ítems con valores inferiores o con alguna valoración de 2 se revisaron y se ajustó su redacción antes de la prueba piloto. Los resultados se presentan en el Capítulo IV (ver Anexo M).

Confiabilidad

La confiabilidad se estimó como consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), primero en el grupo piloto y luego en la muestra final, para cada variable, cada dimensión y el instrumento completo. Como criterio de lectura se adoptó que valores desde 0,70 son aceptables, desde 0,80 son buenos y desde 0,90 son excelentes, aunque valores muy altos pueden indicar redundancia entre ítems. Se calcularon, además, la correlación de cada ítem con el resto de su escala y el valor de alfa si se elimina el ítem (ver Anexo N).

Técnica de Análisis de Datos

El análisis se realizó con Python (NumPy y SciPy) (ver Anexo A y Anexo O), y se organizó en cuatro niveles.

a) **Estadística descriptiva:** frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, mínimo, máximo, mediana y su intervalo de confianza del 95 % para la media, por variable y por dimensión.

b) **Verificación de supuestos:** prueba de Shapiro y Wilk (1965) para los puntajes totales y por dimensión, junto con los coeficientes de asimetría y curtosis.

c) **Correlación:** como los puntajes son sumas de respuestas de tipo Likert y pueden tratarse de manera prudente como datos ordinales agregados, el coeficiente principal es el de Spearman (ρ), tanto para los puntajes totales como para las dimensiones. Cuando la prueba de Shapiro y Wilk no rechaza la normalidad de ambos puntajes totales, se presenta además el coeficiente de Pearson (r) como análisis complementario. Se informa el intervalo de confianza del 95 % (transformación z de Fisher y, para r, remuestreo bootstrap con 10 000 réplicas), el coeficiente de determinación de Pearson y el valor p. Como se contrastan varias correlaciones entre dimensiones, los valores p se ajustan con el procedimiento de Holm (1979). Se complementa con una regresión lineal simple para expresar la relación en puntos de disfrute por punto de uso pedagógico.

d) **Análisis complementario:** comparación de los puntajes por sexo (prueba t de Welch y prueba U de Mann-Whitney, con d de Cohen) y entre paralelos (ANOVA y prueba de Kruskal-Wallis), y comparación de la correlación entre mujeres y hombres.

El nivel de significación se fija en 0,05. La magnitud de la correlación se interpreta con las referencias convencionales de Cohen (1988), de 0,10, 0,30 y 0,50 para efectos pequeños, medianos y grandes, que aquí se traducen en la escala del Cuadro 5. La significación estadística no sustituye la interpretación educativa.

Cuadro 5
Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación

Valor absoluto del coeficiente	Magnitud
Menor que 0,10	Nula o muy baja
0,10 a 0,29	Baja
0,30 a 0,49	Moderada
0,50 a 0,69	Alta
0,70 o más	Muy alta

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de las referencias convencionales de Cohen (1988).

Fases de la Investigación

El estudio se desarrolló en seis fases, cuyo cronograma se presenta en el Anexo F:

Fase 1. **Delimitación del tema y revisión de la literatura** sobre juegos tradicionales, disfrute y motivación en Educación Física.

Fase 2. **Diseño metodológico y construcción del instrumento**, con su validación por expertos.

Fase 3. **Prueba piloto, autorizaciones y aplicación del cuestionario** a la muestra, con consentimiento y asentimiento.

Fase 4. **Digitalización y control de calidad de la base**, y cálculo de puntajes por dimensión y variable.

Fase 5. **Análisis estadístico e interpretación** de los resultados por objetivo.

Fase 6. **Discusión, conclusiones, recomendaciones y redacción final.**

Consideraciones Éticas

La participación fue voluntaria y no influyó en las calificaciones ni en la relación del estudiante con la institución. Como los participantes son menores de edad, se requirió el consentimiento informado de sus representantes legales y el asentimiento de cada estudiante (ver Anexo G). Los cuestionarios se identificaron con códigos; no se registraron nombres ni números de identificación, y los resultados se presentan de forma agrupada. Las bases de datos se resguardan en un espacio protegido y se emplean únicamente con fines académicos, conforme al protocolo del Anexo H y a la normativa de protección de datos personales (Asamblea Nacional, 2021).

El estudio no recopila datos de salud, grabaciones de video ni imágenes de los estudiantes: ambas variables se miden mediante la percepción declarada en el cuestionario. Con la autorización de la unidad educativa participante (ver Anexo I), la aplicación se realizó dentro del horario de Educación Física, sin alterar la planificación. Finalmente, Esta condición se mantiene visible en el resumen, en las fuentes de los cuadros y gráficos de resultados y en los anexos de datos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados siguiendo el orden de los objetivos específicos. Antes se describe la muestra y se presentan las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, que sustentan la lectura de los puntajes. Todos los valores se calcularon con el programa del Anexo O a partir de La base de datos (ver Anexo P).

Análisis Detallado de los Resultados

Características de la Muestra

La muestra quedó conformada por 92 estudiantes de octavo de Educación General Básica, 52 mujeres (56,5 %) y 40 hombres (43,5 %), con una edad media de 12,42 años (DE = 0,50). El Cuadro 6 resume su distribución por sexo, edad y paralelo.

Cuadro 6
Características de la Muestra

Característica	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	52	56,5 %
	Hombre	40	43,5 %
Edad	12 años	53	57,6 %
	13 años	39	42,4 %
Paralelo	Paralelo A	23	25,0 %
	Paralelo B	23	25,0 %
	Paralelo C	23	25,0 %
	Paralelo D	23	25,0 %
Total		92	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez de contenido. La valoración de los tres expertos produjo un coeficiente V de Aiken global de 0,85. Por criterio, los valores medios fueron 0,85 para claridad, 0,87 para pertinencia, 0,82 para coherencia y 0,86 para suficiencia (Cuadro 7). Los ítems con V inferior a 0,80 al promediar los cuatro criterios fueron 4, 6, 16, 21, 22, 24; en cada uno de ellos al menos un criterio quedó por debajo de ese umbral, de modo que su redacción se revisó antes de la prueba piloto. El detalle por ítem figura en el Anexo M.

Cuadro 7
Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)

Criterio	V de Aiken global	Ítems con V < 0,80
Claridad	0,85	4, 6, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23
Pertinencia	0,87	3, 4, 5, 6, 10, 16, 23, 24
Coherencia	0,82	3, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24
Suficiencia	0,86	4, 9, 10, 12, 18, 20, 21, 22
Promedio de los cuatro criterios	0,85	4, 6, 16, 21, 22, 24

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Confiabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0,93 en la prueba piloto (n = 20) para la sección de uso pedagógico y 0,88 para la de disfrute; en la muestra final fue 0,89 y 0,89, respectivamente, y 0,91 para los 24 ítems en conjunto (Cuadro 8). Las dimensiones, de solo tres ítems, mostraron valores de 0,81 a 0,84. Según el criterio adoptado, la consistencia interna es buena en las escalas completas y en las dimensiones, y excelente en la sección de uso pedagógico del grupo piloto; el valor piloto de uso pedagógico, más alto que el de la muestra, debe leerse con cautela por el tamaño reducido del grupo.

Cuadro 8
Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)

Escala o dimensión	Ítems	Piloto (n = 20)	Muestra (n = 92)
Uso pedagógico de juegos tradicionales	1 a 12	0,93	0,89
Presencia y variedad	3		0,82
Contextualización cultural	3		0,81
Organización de la participación	3		0,82
Mediación docente	3		0,83
Disfrute de las clases de Educación Física	13 a 24	0,88	0,89
Interés y agrado	3		0,81
Involucramiento	3		0,83
Reto positivo	3		0,84
Intención de continuidad	3		0,84
Instrumento completo	1 a 24	0,88	0,91

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Las correlaciones ítem-escala corregidas oscilaron entre 0,45 y 0,70, y ningún ítem, al eliminarse, elevó de manera apreciable el alfa de su escala (ver Anexo N).

Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales (Objetivo Específico 1)

El puntaje total de uso pedagógico presentó una media de 37,61 puntos (DE = 8,47; IC 95 %: 35,86 a 39,36), con un mínimo de 21 y un máximo de 56 sobre un rango posible de 12 a 60. La mediana fue de 37. La media ubica al grupo en el nivel medio de referencia, en la parte central del rango (Cuadro 9).

Cuadro 9
Estadísticos Descriptivos del Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Presencia y variedad	9,64	2,76	3	15	3,21
Contextualización cultural	8,95	2,71	3	15	2,98
Organización de la participación	9,84	2,51	3	15	3,28
Mediación docente	9,18	2,81	3	15	3,06
Uso pedagógico total (12 a 60)	37,61	8,47	21	56	3,13

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Por dimensiones, la más alta fue Organización de la participación (media por ítem de 3,28) y la más baja fue Contextualización cultural (2,98). La contextualización cultural es la única dimensión cuya media por ítem queda por debajo del punto medio de la escala (3), lo que indica que este componente es el menos presente en la experiencia de clase. Las diferencias entre las demás dimensiones son pequeñas, de modo que el perfil es relativamente parejo: los estudiantes reconocen que las actividades se organizan para que participen y que se presentan juegos variados con más claridad de lo que reconocen que se explique su origen, se reconozcan sus variantes o se relacionen con las costumbres del grupo.

A nivel de ítem, el enunciado con mayor media fue el ítem 8 (“Las actividades se organizan para que todos tengan oportunidades de participar”; 3,52) y el de menor media fue el ítem 5 (“En clase se reconocen distintas formas de jugar una misma actividad”; 2,77) (ver Anexo N). Esto sugiere que la organización de la participación se percibe con mayor claridad que el reconocimiento de las distintas formas de jugar una misma actividad, un rasgo central de la dimensión cultural.

La distribución por niveles se presenta en el Cuadro 10 y en el Gráfico 2. 59 estudiantes (64,1 %) se ubican en el nivel medio, 20 (21,7 %) en el nivel alto y 13 (14,1 %) en el nivel bajo. Predomina el nivel medio y la proporción de estudiantes en el nivel alto (21,7 %) es mayor que la del nivel bajo (14,1 %), pero casi uno de cada siete percibe un uso pedagógico escaso de los juegos tradicionales. La lectura más

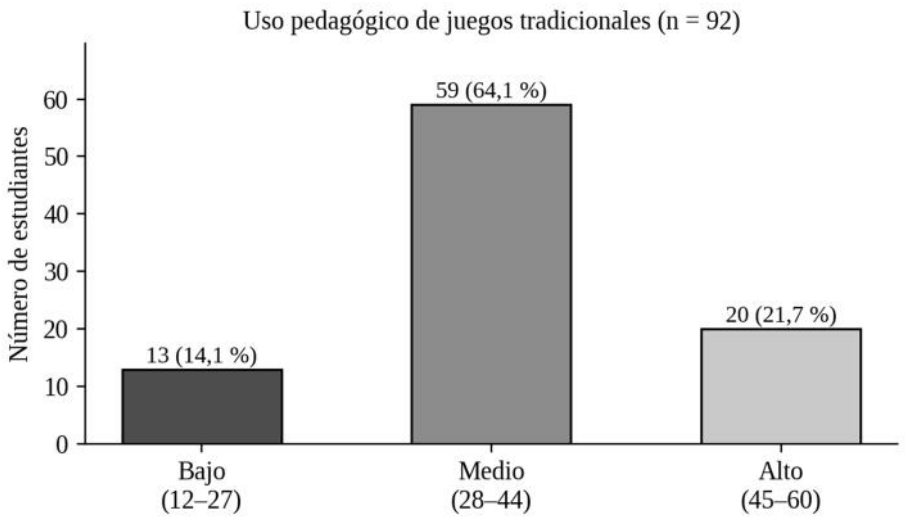
razonable no es que estas prácticas estén plenamente integradas a la clase, sino que su uso pedagógico es parcial y desigual entre estudiantes.

Cuadro 10
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	14,1 %
Medio	59	64,1 %
Alto	20	21,7 %
Total	92	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 2
Distribución según el Nivel de Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Esta lectura debe distinguirse de la existencia del juego. Una puntuación alta no indica que los juegos tradicionales aparezcan en todas las clases ni que sean la única estrategia utilizada; representa una percepción favorable respecto a variedad, reglas, contextualización y mediación cuando estas actividades se incorporan.

Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física (Objetivo Específico 2)

El puntaje total de disfrute tuvo una media de 41,26 puntos (DE = 8,26; IC 95 %: 39,55 a 42,97), con un mínimo de 16 y un máximo de 58 y una mediana de 42. Esta media corresponde al nivel medio, a poca distancia del nivel alto (45 puntos), y es mayor que la del uso pedagógico en 3,65 puntos, diferencia descriptiva que refleja que los estudiantes expresan un disfrute de las clases más favorable que su valoración del uso pedagógico de los juegos tradicionales (Cuadro 11).

Cuadro 11
Estadísticos Descriptivos del Disfrute de las Clases de Educación Física

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Interés y agrado	10,70	2,32	5	15	3,57
Involucramiento	10,13	2,64	3	15	3,38
Reto positivo	9,73	2,85	4	15	3,24
Intención de continuidad	10,71	2,74	3	15	3,57
Disfrute total (12 a 60)	41,26	8,26	16	58	3,44

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Por dimensiones, la más alta fue Intención de continuidad (3,57 por ítem) y la más baja, Reto positivo (3,24). Todas se ubican por encima del punto medio de la escala (3), lo que indica una disposición general favorable. El Gráfico 4 compara las ocho dimensiones con sus intervalos de confianza: las dimensiones del disfrute se ubican, en su mayoría, por encima de las de uso pedagógico, y el solapamiento de los intervalos dentro de cada variable indica que las diferencias entre sus dimensiones son pequeñas.

Entre los ítems, el de mayor media fue el 15 (“Me siento a gusto cuando participo en las tareas propuestas”; 3,76) y el de menor media fue el 19 (“Me agradan las actividades que representan un reto alcanzable”; 3,22). El agrado al participar en las tareas propuestas es la expresión más intensa del disfrute del grupo, mientras que el gusto por los retos alcanzables es más moderado, un dato relevante para la

planificación docente porque el reto ajustado es una de las condiciones que los juegos pueden regular mediante la adaptación de reglas y materiales.

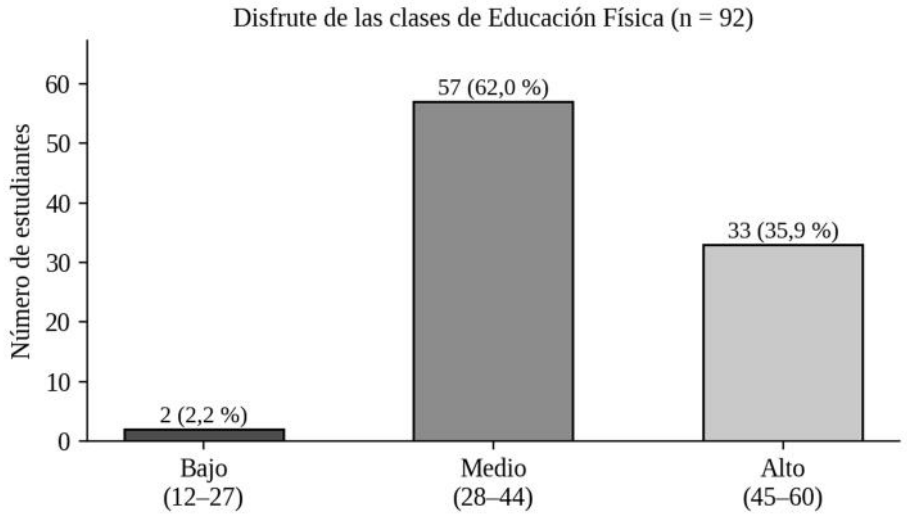
En cuanto a los niveles (Cuadro 12 y Gráfico 3), 57 estudiantes (62,0 %) se ubican en el nivel medio, 33 (35,9 %) en el nivel alto y 2 (2,2 %) en el nivel bajo. La presencia de un grupo muy pequeño en el nivel bajo no debe llevar a ignorarlo: las experiencias de Educación Física no son iguales para todos y las estrategias docentes deben ofrecer alternativas para los estudiantes con menor disposición.

Cuadro 12
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	2,2 %
Medio	57	62,0 %
Alto	33	35,9 %
Total	92	100,0 %

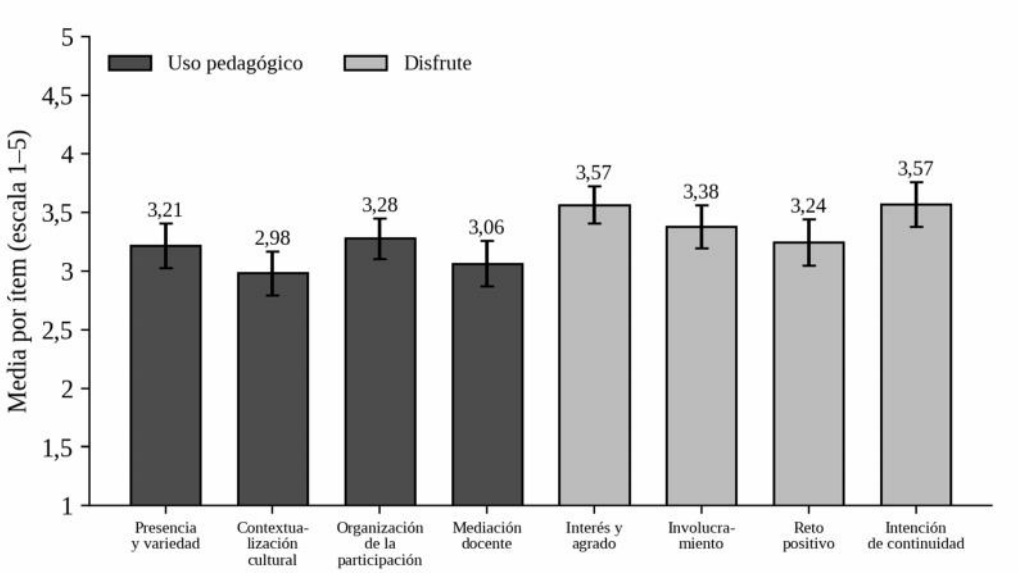
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 3
Distribución según el Nivel de Disfrute de las Clases de Educación Física



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 4
Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Verificación de Supuestos

Antes de interpretar los coeficientes de correlación se examinó la distribución de los puntajes. La prueba de Shapiro y Wilk no rechazó la normalidad de los puntajes totales de uso pedagógico (W = 0,983; p = 0,279) ni de disfrute (W = 0,983; p = 0,282), y sus coeficientes de asimetría (0,00 y -0,09) y curtosis (-0,54 y -0,21) son moderados (Cuadro 13 y Gráficos 5 y 6). Por la regla definida en el Capítulo III, el coeficiente principal de la relación entre variables es el de Spearman, por tratarse de puntajes Likert agregados, y como ambos puntajes totales no rechazan la normalidad se reporta además el de Pearson como análisis complementario.

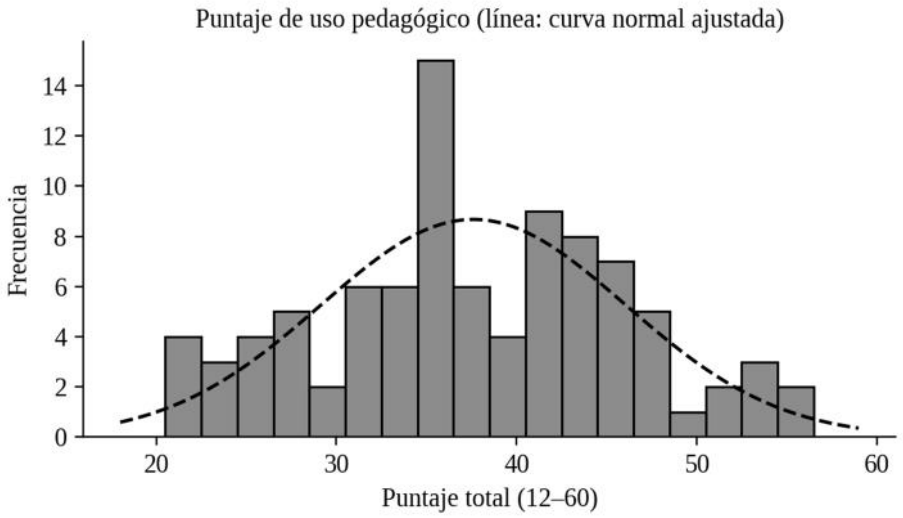
En cuanto a las dimensiones, la prueba rechazó la normalidad en 3 de las 8 (interés y agrado, reto positivo y intención de continuidad), lo que es esperable en puntajes de solo tres ítems y 13 valores posibles; por eso, para las correlaciones entre dimensiones se emplea únicamente el coeficiente de Spearman como principal (ver Anexo Q).

Cuadro 13
Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Uso pedagógico total	0,983	0,279	0,00	-0,54
Disfrute total	0,983	0,282	-0,09	-0,21

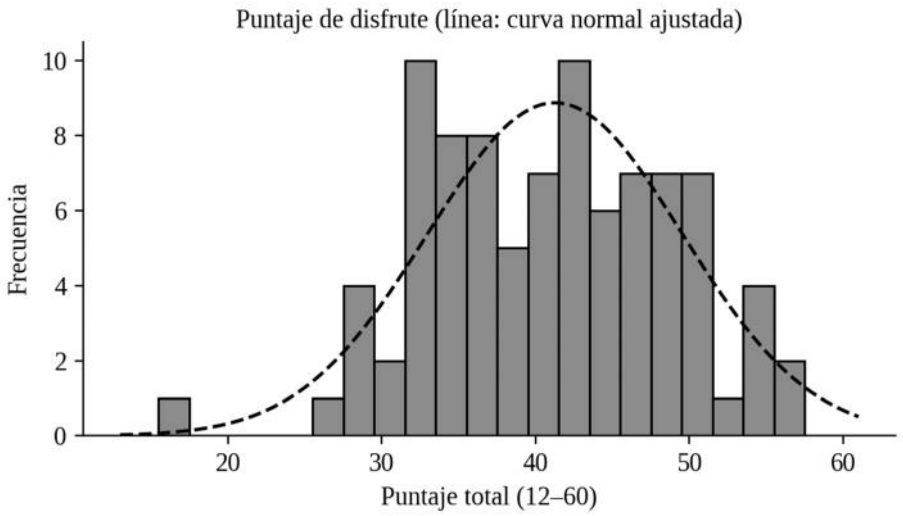
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 5
Distribución del Puntaje Total de Uso Pedagógico



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 6
Distribución del Puntaje Total de Disfrute



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Relación Global entre el Uso Pedagógico y el Disfrute (Objetivo Específico 3)

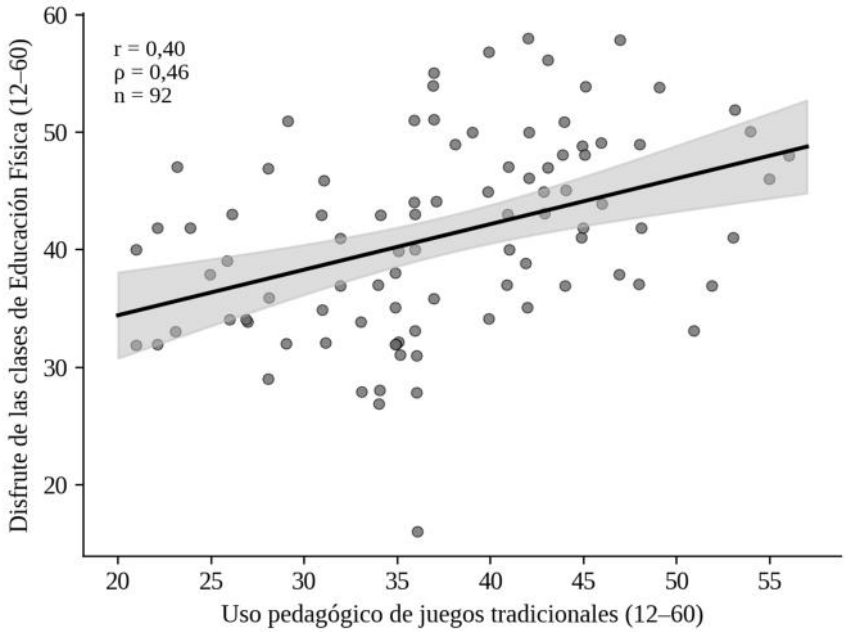
El coeficiente de correlación de Spearman entre los puntajes totales fue ρ = 0,462 (IC 95 %: 0,274 a 0,616; p < 0,001). La relación es positiva y de magnitud moderada: los estudiantes que perciben un uso pedagógico más frecuente, contextualizado y mediado de los juegos tradicionales tienden a puntuar más alto en disfrute de las clases de Educación Física. El coeficiente de Pearson, calculado como análisis complementario porque los puntajes totales no se apartan de la normalidad, fue r = 0,397 (IC 95 %: 0,210 a 0,557; p < 0,001; r^2 = 0,158), de dirección y significación coincidentes. El intervalo de confianza por bootstrap de r (0,258 a 0,533) es semejante al de Fisher. El Cuadro 14 reúne los coeficientes y el Gráfico 7 muestra la dispersión con la recta de ajuste.

Cuadro 14
Correlación Global entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute

Coeficiente	Valor	IC 95 %	Valor p
ρ de Spearman (principal)	0,462	0,274 a 0,616	p < 0,001
r de Pearson (complementario)	0,397	0,210 a 0,557	p < 0,001
τ de Kendall (verificación)	0,307	—	p < 0,001
r^2 (determinación de Pearson)	0,158	—	—
Estadístico t de Pearson (gl = 90)	4,11	—	p < 0,001

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Gráfico 7
Relación entre el Uso Pedagógico de Juegos Tradicionales y el Disfrute de las Clases de Educación Física



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Los coeficientes de Pearson (r = 0,397) y de Kendall (τ = 0,307) coinciden con el de Spearman en dirección y significación. El de Spearman es algo mayor que el de Pearson, lo que sugiere que la asociación es monótona y no depende de valores extremos. El coeficiente de determinación indica que el uso pedagógico percibido

comparte aproximadamente el 16 % de la varianza con el disfrute, de modo que cerca del 84 % restante se asocia con otros factores no medidos, como el estilo docente, la experiencia previa en juegos y deportes, el clima del grupo o las preferencias personales.

Para expresar la relación en las unidades del instrumento se ajustó una regresión lineal simple del disfrute sobre el uso pedagógico (Cuadro 15). Por cada punto adicional de uso pedagógico, el disfrute aumenta en promedio 0,388 puntos (IC 95 %: 0,200 a 0,576). Los residuos no se apartan de la normalidad ($W = 0,984$; $p = 0,307$) y su magnitud no se relaciona con los valores ajustados ($\rho = 0,01$; $p = 0,962$), de modo que los supuestos del modelo son razonables. Este resultado describe una asociación y no un efecto: la regresión no permite afirmar que usar más juegos tradicionales eleve el disfrute.

Cuadro 15
Regresión Lineal Simple del Disfrute sobre el Uso Pedagógico

Parámetro	Estimación	Error estándar / IC 95 %	Valor p
Intercepto	26,67	—	—
Pendiente (b)	0,388	EE = 0,094; 0,200 a 0,576	$p < 0,001$
Pendiente estandarizada (β)	0,397	—	—
R^2	0,158	—	—
Desviación estándar de los residuos	7,62	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Contraste de hipótesis. Con un valor p menor que 0,001, inferior al nivel de significación de 0,05, se rechaza la hipótesis nula ($\rho = 0$) y se acepta la hipótesis alternativa H1: existe relación estadísticamente significativa, positiva y de magnitud moderada entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en el grupo estudiado. El tamaño de la muestra permitía detectar, con una potencia de 80 %, correlaciones iguales o superiores a 0,29 en valor absoluto, de modo que el resultado observado supera el mínimo detectable.

Relación entre las Dimensiones de las Variables (Objetivo Específico 3)

El Cuadro 16 presenta las 16 correlaciones de Spearman entre las cuatro dimensiones de uso pedagógico y las cuatro de disfrute, con valores p ajustados por el procedimiento de Holm. Todas son positivas, con valores entre 0,12 y 0,35, de magnitud baja a moderada. 4 de las 16 correlaciones son significativas tras el ajuste (p ajustado < 0,05), lo que bastaría para sostener la hipótesis H2; las demás, aunque positivas, no alcanzan la significación una vez controlado el número de contrastes, por lo que la lectura de cada celda debe ser prudente con 92 casos.

Cuadro 16
Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Uso Pedagógico y de Disfrute

Dimensión de uso pedagógico	Interés y agrado	Involucramiento	Reto positivo	Intención de continuidad
Presencia y variedad	0,24	0,19	0,26	0,31*
Contextualización cultural	0,19	0,12	0,26	0,26
Organización de la participación	0,35*	0,24	0,34*	0,29
Mediación docente	0,28	0,25	0,30*	0,25

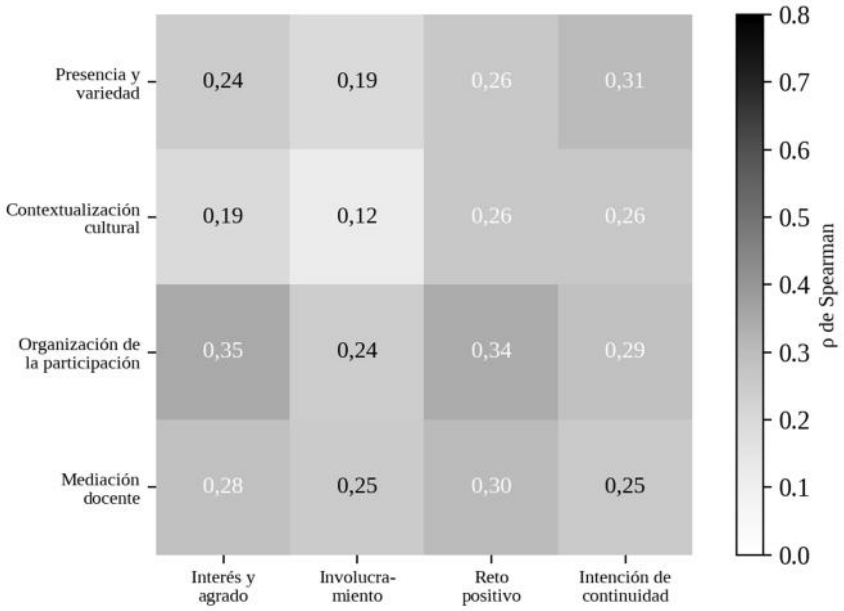
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Nota. * Significativa con p ajustado por Holm < 0,05 (16 contrastes). n = 92.

Las asociaciones significativas fueron las de presencia y variedad con intención de continuidad (ρ = 0,31), organización de la participación con interés y agrado (ρ = 0,35), organización de la participación con reto positivo (ρ = 0,34) y mediación docente con reto positivo (ρ = 0,30). La más alta se observó entre organización de la participación y interés y agrado (ρ = 0,35) y la más baja entre contextualización cultural y involucramiento (ρ = 0,12). El patrón sugiere que la organización de la participación, es decir, las reglas claras, la inclusión y la adaptación del reto, es la dimensión de uso que más se vincula con el interés y agrado y con el reto positivo, en línea con la idea de que las condiciones que apoyan la

competencia y la relación favorecen la experiencia de la clase (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). El Gráfico 8 muestra el patrón completo.

Gráfico 8
Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Las correlaciones de Pearson, usadas como análisis de sensibilidad, conducen a una lectura semejante (entre 0,14 y 0,32), aunque con menos celdas significativas tras el ajuste, y se presentan junto con los intervalos de confianza en el Anexo R. El Cuadro 17 relaciona cada dimensión con el puntaje total de la otra variable.

Cuadro 17
Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable

Par de variables	ρ	IC 95 %	Significación	Magnitud
Presencia y variedad con disfrute total	0,32	0,12 a 0,50	p ajust. = 0,006	Moderada
Contextualización cultural con disfrute total	0,27	0,07 a 0,46	p ajust. = 0,009	Baja
Organización de la participación con disfrute total	0,40	0,20 a 0,56	p ajust. < 0,001	Moderada
Mediación docente con disfrute total	0,37	0,17 a 0,54	p ajust. = 0,002	Moderada
Interés y agrado con uso pedagógico total	0,35	0,15 a 0,52	p ajust. = 0,003	Moderada
Involucramiento con uso pedagógico total	0,30	0,09 a 0,48	p ajust. = 0,009	Baja
Reto positivo con uso pedagógico total	0,39	0,19 a 0,55	p ajust. = 0,001	Moderada
Intención de continuidad con uso pedagógico total	0,38	0,18 a 0,55	p ajust. = 0,001	Moderada

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Las ocho correlaciones del Cuadro 17 son positivas y 8 de ellas resultan significativas tras el ajuste de Holm (m = 8). Entre las dimensiones de uso pedagógico, la que mostró mayor relación con el disfrute total fue organización de la participación (ρ = 0,40), de magnitud moderada, y la menor, contextualización cultural (ρ = 0,27). Entre las dimensiones del disfrute, la que más se relacionó con el uso pedagógico total fue reto positivo (ρ = 0,39) y la menos relacionada, involucramiento (ρ = 0,30). Con ello se cumple la hipótesis H2: hay dimensiones de ambas variables que se relacionan de forma estadísticamente significativa, aunque con magnitudes distintas.

Análisis Complementario por Sexo y Paralelo

Como análisis complementario, que no responde a un objetivo específico, se examinó si los puntajes y la relación entre variables difieren por sexo y paralelo (Cuadro 18). Los puntajes de uso pedagógico y de disfrute no difirieron significativamente entre mujeres y hombres (uso: t de Welch, p = 0,876; disfrute: p = 0,887), con tamaños de efecto prácticamente nulo y prácticamente nulo (d = 0,03 y d = -0,03). Tampoco hubo diferencias entre paralelos (uso: ANOVA, p = 0,166;

disfrute: p = 0,811). La correlación de Pearson entre las variables fue positiva y significativa en ambos sexos (mujeres: r = 0,33; hombres: r = 0,50), y la diferencia entre ellas no fue significativa (z = -0,94; p = 0,345).

Cuadro 18
Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo

Indicador	Mujeres (n = 52)	Hombres (n = 40)	Contraste
Uso pedagógico, media (DE)	37,73 (8,36)	37,45 (8,70)	t = 0,16; p = 0,876
Disfrute, media (DE)	41,15 (8,70)	41,40 (7,77)	t = -0,14; p = 0,887
Correlación r (IC 95 %)	0,33 (0,06 a 0,55)	0,50 (0,22 a 0,70)	z = -0,94; p = 0,345

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Estos resultados indican que la relación global no depende del sexo ni del paralelo en este conjunto de datos. Dado que la comparación entre paralelos se hizo con grupos de 23 estudiantes y la comparación por sexo con grupos de 52 y 40, su capacidad para detectar diferencias pequeñas es limitada y debe leerse con cautela.

Análisis General de los Resultados

Los resultados describen un grupo que percibe un uso pedagógico intermedio de los juegos tradicionales ecuatorianos (media de 37,61 sobre 60) y que declara un disfrute de las clases de Educación Física algo más alto (media de 41,26 sobre 60), y en el que ambas variables se relacionan de manera positiva y moderada (ρ = 0,46). El Cuadro 19 sintetiza los hallazgos por objetivo.

Cuadro 19
Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico

Objetivo	Hallazgo principal	Interpretación
1. Percepción del uso pedagógico	Media de 37,61; 64,1 % en nivel medio, 21,7 % en alto y 14,1 % en bajo.	Uso parcial y desigual; la organización de la participación se percibe mejor que la contextualización cultural.
2. Nivel de disfrute	Media de 41,26; 62,0 % en nivel medio, 35,9 % en alto y 2,2 % en bajo.	Disfrute favorable, próximo al nivel alto; el agrado y la intención de continuar son las expresiones más altas.
3. Relación entre uso y disfrute	$\rho = 0,46$ (IC 95 %: 0,27 a 0,62); $p < 0,001$. De las 16 correlaciones entre dimensiones, 4 son significativas tras el ajuste de Holm.	Asociación positiva y moderada, con mayor vínculo de la organización de la participación; no implica causalidad.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Relación con la literatura. El sentido positivo de la asociación es compatible con el marco de la teoría de la autodeterminación, según el cual los entornos que apoyan la autonomía, la competencia y la relación se asocian con una motivación de mayor calidad (Vasconcellos et al., 2020; Ryan & Deci, 2017), y con los rasgos de las experiencias significativas descritos por Beni et al. (2018): interacción social, diversión, desafío, competencia motriz y relevancia personal. La mayor relación de la organización de la participación con el interés y agrado y con el reto positivo es coherente con la importancia de adaptar la dificultad y de ofrecer a todos la oportunidad de intervenir, y con lo hallado por White et al. (2021) sobre el efecto de satisfacer las necesidades de competencia y relación.

El resultado debe distinguirse de los hallazgos sobre efectividad de intervenciones. El metaanálisis de Mo et al. (2024) y los estudios de Aliriad et al. (2024) y Olmedo Falconí et al. (2025) evaluaron programas o intervenciones con grupos de comparación o mediciones repetidas; este estudio, en cambio, no evalúa una intervención, sino la percepción del uso pedagógico y el disfrute declarado, de modo que ambos resultados no se contradicen ni se confirman de manera directa. Lo que comparten es la plausibilidad de que las propuestas lúdicas se asocien con respuestas afectivas y motivacionales favorables. Además, Mo et al. (2024) hallaron

mayores ganancias en menores de 12 años que en adolescentes; el grupo de este estudio tiene 12 y 13 años, y el nivel de disfrute medio observado, aunque favorable, no alcanza el nivel alto de manera general.

Un resultado que merece atención es que la contextualización cultural fue la dimensión menos valorada, con una media por ítem de 2,98, por debajo del punto medio de la escala, y que su relación con el disfrute, aunque positiva y significativa con el puntaje total ($\rho = 0{,}27$), fue la más baja entre las dimensiones de uso. Esto sugiere que, en el escenario estudiado, los juegos se practican con alguna frecuencia y con reglas razonablemente claras, pero se explican poco en su origen, sus variantes y su relación con las costumbres del grupo. Es una lectura tentativa: con tres ítems por dimensión la medición es limitada, y el estudio no permite saber si reforzar el componente cultural aumentaría el disfrute. Los antecedentes sobre identidad cultural (Arévalo Cucalón & Román Valarezo, 2024; Morejón Calixto et al., 2024) invitan a explorar esa posibilidad con diseños que lo permitan.

Por último, la alternativa de causalidad inversa es tan plausible como la directa: los estudiantes que más disfrutan las clases podrían percibir con mayor agrado la presencia y la organización de los juegos. El diseño transversal no permite decidir entre estas explicaciones ni descartar la influencia de terceras variables, como el estilo del docente o el clima del grupo. Las implicaciones didácticas que se derivan son, por tanto, de cautela: priorizar una implementación que organice la participación, adapte el reto y medie con reflexión, y evaluar su efecto con diseños que permitan inferir causalidad.

Evidencia del Logro de los Objetivos

Objetivo específico 1. Se alcanzó. Se caracterizó la percepción del uso pedagógico de juegos tradicionales: media de 37,61 puntos y predominio del nivel medio (64,1 %), con una proporción de 14,1 % en el nivel bajo y de 21,7 % en el alto (Cuadros 9 y 10).

Objetivo específico 2. Se alcanzó. Se identificó el nivel de disfrute: media de 41,26 puntos, con predominio del nivel medio (62,0 %) y una proporción de 35,9 % en el nivel alto (Cuadros 11 y 12).

Objetivo específico 3. Se alcanzó. Se estableció que la relación global es positiva y moderada ($\rho = 0,46$; $p < 0,001$), con respaldo del coeficiente de Pearson y de Kendall, y se analizaron las 16 relaciones entre dimensiones, todas positivas, con 4 significativas tras el ajuste de Holm.

Objetivo general. Se alcanzó. Se determinó que, en el grupo estudiado, el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos percibido y el disfrute de las clases de Educación Física se relacionan de forma positiva y moderada. El diseño no experimental impide interpretar esa relación como causal, y los datos son.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El estudio determinó la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026. Las conclusiones se formulan en el orden de los objetivos específicos y se refieren al escenario de datos, que.

Percepción del uso pedagógico. El uso pedagógico de juegos tradicionales se ubicó en un nivel medio (media de 37,61 puntos sobre 60), con 64,1 % de estudiantes en el nivel medio, 21,7 % en el alto y 14,1 % en el bajo. La dimensión mejor valorada fue la organización de la participación (3,28 por ítem) y la menos valorada, la contextualización cultural (2,98 por ítem, por debajo del punto medio de la escala). La presencia de los juegos en la clase no equivale, por tanto, a una integración pedagógica consolidada: se practican con reglas razonablemente claras, pero se explican poco en su origen y sus variantes, y su percepción es desigual entre estudiantes.

Nivel de disfrute. El disfrute de las clases mostró un perfil predominantemente medio, próximo al nivel alto (media de 41,26 puntos), con 35,9 % de estudiantes en el nivel alto y 2,2 % en el bajo. Todas las dimensiones superaron el punto medio de la escala; el interés y agrado y la intención de continuidad fueron las más altas y el reto positivo, la menos intensa. El resultado sugiere una disposición favorable hacia la clase que todavía puede fortalecerse mediante retos mejor ajustados y experiencias más participativas.

Relación entre uso pedagógico y disfrute. La correlación global fue positiva y moderada (ρ de Spearman = 0,46; IC 95 %: 0,27 a 0,62; $p < 0,001$), con coeficiente de Pearson complementario de 0,40 y $r^2 = 0,158$. Por cada punto adicional de uso

pedagógico, el disfrute fue en promedio 0,39 puntos mayor. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa de que existe relación significativa. Las 16 correlaciones entre dimensiones fueron positivas (entre 0,12 y 0,35) y 4 resultaron significativas tras el ajuste por contrastes múltiples; la organización de la participación fue la dimensión de uso con mayor relación con el disfrute, en especial con el interés y agrado y el reto positivo, y la contextualización cultural fue la de menor relación. No se observaron diferencias por sexo ni por paralelo.

Alcance e interpretación. El diseño no experimental y transversal impide interpretar la relación como causal: la asociación es compatible con que una implementación pedagógica sólida favorezca el disfrute, con que quienes más disfrutan perciban mejor los juegos, o con la influencia de factores no medidos. Las variables se midieron por autoinforme y los datos son, por lo que los resultados ilustran el procedimiento y no describen a estudiantes reales.

Instrumento. El cuestionario de 24 ítems mostró evidencias de validez de contenido (V de Aiken global de 0,85) y una consistencia interna buena (alfa de 0,89 para el uso pedagógico y 0,89 para el disfrute), por lo que es un instrumento apropiado para estudios semejantes, previa revisión de los ítems con menor acuerdo entre expertos.

En síntesis, en el escenario estudiado los estudiantes que perciben un uso más pedagógico de los juegos tradicionales tienden a manifestar mayor disfrute de las clases de Educación Física, y esa asociación se vincula sobre todo con la organización de la participación, es decir, con reglas claras, oportunidades para todos y adaptación del reto, más que con la sola presencia del juego. El estudio responde a la línea de didáctica de la Educación Física y muestra una ruta metodológica reproducible para estudios correlacionales de licenciatura.

Recomendaciones

A los docentes de Educación Física

a) **Integrar los juegos en unidades didácticas con objetivos claros,** evitando que aparezcan únicamente como actividad de cierre o premio (ver Anexo B).

b) **Construir un repertorio con participación de estudiantes y familias,** registrando variantes, nombres y formas de práctica sin asumir que existe una única versión correcta, y reforzar así la contextualización cultural, la dimensión menos valorada (ver Anexo C).

c) **Adaptar reglas, distancias, materiales y agrupamientos** para reducir los tiempos de espera y ofrecer oportunidades reales de participación a estudiantes con diferentes niveles de habilidad, y verificar las condiciones de seguridad antes de cada juego (ver Anexo D).

d) **Cerrar las actividades con preguntas breves de reflexión:** quién conoce el juego, dónde lo ha visto, qué cambiaría y qué capacidades motrices estuvieron implicadas.

e) **Ajustar el reto,** de modo que las tareas resulten alcanzables pero exigentes, y ofrecer variantes de dificultad para estudiantes con menor disposición.

f) **Utilizar los resultados como insumo para diversificar la enseñanza,** no como argumento para reemplazar todos los contenidos de Educación Física por juegos tradicionales.

A la institución educativa

a) Incluir en la planificación institucional jornadas o proyectos de juegos tradicionales vinculados con el patrimonio cultural local, con participación de las familias.

b) Facilitar espacios, tiempos y materiales sencillos para que el área de Educación Física pueda organizar estaciones y variantes paralelas.

c) Brindar formación al profesorado sobre mediación didáctica de los juegos y sobre el clima de aula que favorece la participación de todos los estudiantes.

A las autoridades educativas

a) Difundir orientaciones didácticas y repertorios de juegos tradicionales adaptables a la Educación General Básica Superior, en coherencia con el bloque de prácticas lúdicas del currículo del área.

A futuras investigaciones

a) Repetir el estudio con datos obtenidos de estudiantes reales, bajo los procedimientos éticos descritos, y comparar los resultados con los de este conjunto analizado.
b) Complementar los autoinformes con observación de clases o entrevistas para comprender qué características específicas de los juegos favorecen o dificultan el disfrute.
c) Realizar estudios con varios paralelos o instituciones y con estudiantes de otros niveles para analizar si la relación se mantiene en otros grupos de edad y contextos socioeducativos.
d) Evitar presentar una correlación como evidencia causal; si se desea estudiar el efecto, implementar una intervención planificada con medición antes y después y, de ser posible, con grupo de comparación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Aliriad, H., Adi, S., Manullang, J. G., Endrawan, I. B., & Satria, M. H. (2024). Improvement of motor skills and motivation to learn physical education through the use of traditional games. *Physical Education Theory and Methodology, 24*(1), 32-40. https://doi.org/10.17309/tmfv.2024.1.04

Arévalo Cucalón, L. I., & Román Valarezo, N. G. (2024). *Los juegos tradicionales en la educación física como estrategia para conservar la identidad cultural en el colegio de bachillerato Ismael Pérez Pazmiño* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio UTMACH. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/22829

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación*. Registro Oficial Suplemento 255.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial Suplemento 459.

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2018). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European Physical Education Review*. https://doi.org/10.1177/1356336X18755050

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1451-1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(1), 23-35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2

Harris, C. R., Millman, K. J., van der Walt, S. J., Gommers, R., Virtanen, P., Cournapeau, D., ... Oliphant, T. E. (2020). Array programming with NumPy. *Nature, 585*, 357-362. https://doi.org/10.1038/s41586-020-2649-2

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*, 52. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics, 6*(2), 65-70.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938).

Kendzierski, D., & DeCarlo, K. J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*(1), 50-64.

Merejildo Suárez, L. F., & Tigrero González, J. A. (2023). *La importancia de los juegos tradicionales en la clase de educación física* [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/9367

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Física: Educación General Básica Superior*. Ministerio de Educación.

Mo, W., Saibon, J. B., Li, Y., Li, J., & He, Y. (2024). Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 24*, 517. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18043-6

Morejón Calixto, S. E., Mayanza Paucar, O., Barcia Maridueña, A. M., & Vásquez Alvarado, E. (2024). Traditional games as a pedagogical strategy for strengthening cultural values in the community. *Retos, 57*, 859-865. https://doi.org/10.47197/retos.v57.107996

Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R. P., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine, 21*(2), 110-117. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(01)00326-9

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 225-242. https://doi.org/10.1348/000709901158497

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*(2), 194-202. https://doi.org/10.1177/1477878509104324

Olmedo Falconí, R. A., Salazar Almeida, P. A., Navas Labanda, A. C., & Mendoza Cahuana, M. A. (2025). La rayuela. Efectos motivacionales en la enseñanza/aprendizaje y el rendimiento en salto con un pie en niñas. *Retos, 62*, 277-284. https://doi.org/10.47197/retos.v62.109541

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3-4), 591-611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433. https://doi.org/10.1348/000709904X22359

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420

Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M., Reddy, T., Cournapeau, D., ... SciPy 1.0 Contributors. (2020). SciPy 1.0: Fundamental algorithms for scientific computing in Python. *Nature Methods, 17*, 261-272. https://doi.org/10.1038/s41592-019-0686-2

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO A

PROCEDIMIENTO DE CÁLCULO Y REPRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS

Este anexo describe cómo se generaron los datos y cómo se calcularon todos los estadísticos del Capítulo IV, de modo que cualquier lector pueda reproducirlos con los archivos de la carpeta carpeta de análisis (programa y bases en formato CSV).

1. Generación de La base de datos

El programa utiliza Python con una procedimiento reproducible (2026), por lo que produce siempre los mismos archivos. Para cada estudiante se generan dos factores latentes normales, uno de uso pedagógico y otro de disfrute, que se correlacionan con un parámetro del modelo de 0,40; esa correlación latente es una condición de partida del conjunto analizado y no el resultado reportado, que se calcula después a partir de las respuestas observadas. Cada dimensión se obtiene del factor general con una saturación distinta (entre 0,70 y 0,84), cada ítem añade ruido propio y se discretiza en cinco categorías con puntos de corte fijos. Se incluye una diferencia pequeña entre paralelos en el factor de uso. Sexo y edad se asignan al azar. Con el mismo procedimiento se genera el grupo piloto (n = 20) y las valoraciones de tres expertos para 24 ítems.

2. Fórmulas empleadas

a) Puntajes: dimensión = suma de 3 ítems (3 a 15); variable = suma de 12 ítems (12 a 60).

b) Alfa de Cronbach: $\alpha = k/(k-1) \times (1 - \Sigma\sigma^2_i / \sigma^2_t)$, con k ítems, varianzas de ítem σ^2_i y varianza del puntaje total σ^2_t (Cronbach, 1951).

c) Shapiro-Wilk: prueba de normalidad de Shapiro y Wilk (1965), implementada en SciPy.

d) Correlación de Spearman: coeficiente de Pearson calculado sobre los rangos de las dos variables, con rangos promedio en caso de empates. Correlación de Pearson: $r = \Sigma(x - \bar{x})(y - \bar{y}) / \sqrt{[\Sigma(x - \bar{x})^2 \, \Sigma(y - \bar{y})^2]}$; contraste con $t = r\sqrt{(n-2)}/\sqrt{(1-r^2)}$, con $n - 2$ grados de libertad.

e) Intervalo de confianza de r: $z = \operatorname{arctanh}(r)$, error estándar $1/\sqrt{(n - 3)}$, límites $\tanh(z \pm 1{,}96 \times EE)$. Para ρ de Spearman se usó el error estándar $\sqrt{[(1 + \rho^2/2)/(n - 3)]}$. El intervalo bootstrap de r usa 10 000 remuestreos con reemplazo.

f) Ajuste de Holm (1979): los p-valores ordenados se multiplican por $(m - j + 1)$, se impone monotonía y se limitan a 1; $m = 16$ en la matriz entre dimensiones y $m = 8$ en el cuadro de dimensión contra puntaje total.

g) Regresión lineal simple: mínimos cuadrados ordinarios; $\beta = b \times$ (DE de x / DE de y); intervalo de b con la distribución t de $n - 2$ grados de libertad.

h) d de Cohen: diferencia de medias dividida por la desviación estándar combinada. Comparación de correlaciones independientes: $z = (z_1 - z_2)/\sqrt{[1/(n_1 - 3) + 1/(n_2 - 3)]}$.

i) Correlación mínima detectable con potencia de 80 %, $\alpha = 0{,}05$ bilateral: $r = \tanh[(1{,}96 + 0{,}84)/\sqrt{(n - 3)}] = 0{,}29$.

j) V de Aiken: $V = (\bar{X} - l)/k$, con $l = 1$ y $k = 3$ para una escala de 1 a 4 (Aiken, 1985).

3. Software y reproducción

Los cálculos se realizaron con Python, NumPy 2.4.4 (Harris et al., 2020), SciPy 1.17.1 (Virtanen et al., 2020) y pandas 3.0.2; los gráficos, con Matplotlib. Para reproducir los resultados basta ejecutar el programa del Anexo O en una carpeta con permiso de escritura; este genera base_individual_muestra.csv, base_piloto.csv, validacion_expertos.csv, resultados_estadisticos.json y los gráficos del Capítulo IV. Todas las cifras del texto se tomaron del archivo resultados_estadisticos.json.

ANEXO B

FICHA DE PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN CON JUEGOS TRADICIONALES

La ficha ayuda a integrar un juego tradicional en una sesión con propósito pedagógico, reglas claras, adaptación del reto y cierre reflexivo. Se completa antes de la clase y se revisa al finalizarla.

Campo	Registro
Curso y paralelo	
Unidad o tema de la sesión	
Objetivo de aprendizaje y destreza con criterio de desempeño	
Juego tradicional seleccionado y otros nombres con que se lo conoce	
Capacidad o contenido motor que se trabaja (velocidad, equilibrio, coordinación, cooperación, otro)	
Organización: grupos, estaciones y tiempo de participación de cada estudiante	
Reglas, explicadas en dos o tres oraciones	
Adaptaciones previstas para un reto más fácil y para uno más difícil	
Medidas de seguridad	
Pregunta de contextualización cultural para el grupo	
Preguntas de cierre y reflexión	
Evidencia de aprendizaje	

Reflexión posterior

¿Todos los estudiantes tuvieron oportunidades reales de participar o hubo tiempos de espera prolongados?

¿Qué variantes aportaron los estudiantes y cómo se registrarán en el repertorio?

¿Qué ajuste de reglas o materiales se hará en la próxima sesión?

ANEXO C

REGISTRO DEL REPERTORIO DE JUEGOS TRADICIONALES Y SUS VARIANTES

Este formato permite construir con estudiantes y familias un repertorio de juegos, registrando nombres, variantes y formas de práctica sin suponer que existe una versión única. Se completa en una conversación breve en clase o en una tarea con la familia, con consentimiento del representante cuando se recojan datos de personas.

Juego	Otros nombres	Cómo se juega (reglas y materiales)	Quién lo enseñó (parentesco, sin nombres)	Variantes conocidas	Adaptación para la clase

Observaciones del docente:

_____

ANEXO D

LISTA DE VERIFICACIÓN DE SEGURIDAD Y ADAPTACIÓN DE UN JUEGO TRADICIONAL

Esta lista orienta la revisión de seguridad y adaptación antes de realizar un juego tradicional en la clase. Una respuesta negativa en los criterios marcados con asterisco sugiere modificar el juego antes de practicarlo.

Criterio	Descripción	Sí	No	Observación
Espacio y superficie*	La superficie está despejada, es antideslizante y suficiente para el número de estudiantes.			
Materiales*	Los objetos (cuerdas, costales, trompos, canicas, tizas u otros) están en buen estado y son adecuados para la edad.			
Contacto físico	Las reglas limitan empujones o caídas y prevén cómo resolver los choques.			
Reglas claras	Se explicaron de forma breve y todos pueden repetirlas.			
Participación simultánea	Se organizaron estaciones, grupos pequeños o variantes para evitar esperas prolongadas.			
Reto ajustado	Existen variantes para quienes encuentran el juego muy fácil o muy difícil.			
Inclusión*	Se consideraron las condiciones físicas y de salud de los estudiantes, y todos pueden participar de algún modo.			
Clima de respeto	Se acordaron normas para no exponer ni burlarse de quien se equivoca.			
Calentamiento y recuperación	La sesión incluye activación previa y cierre.			
Cierre reflexivo	Se previeron preguntas sobre el juego, sus variantes y su origen.			

Juego evaluado: _____ Docente: _____ Fecha: _____

ANEXO E

MATRIZ DE COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Elemento	Formulación
Problema general	¿Qué relación existe entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026?
Objetivo general	Determinar la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica.
Objetivo específico 1	Caracterizar la percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos durante las clases de Educación Física.
Objetivo específico 2	Identificar el nivel de disfrute que manifiestan los estudiantes durante las clases de Educación Física.
Objetivo específico 3	Establecer la magnitud y la dirección de la relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales y el disfrute, en los puntajes totales y en sus dimensiones.
Hipótesis	H0: $\rho = 0$. H1: $\rho \neq 0$. H2: al menos una dimensión de uso se relaciona significativamente con alguna dimensión de disfrute.
Variables	Uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos (ítems 1 a 12). Disfrute de las clases de Educación Física (ítems 13 a 24).
Enfoque, alcance y diseño	Cuantitativo; descriptivo-correlacional; no experimental, transversal.
Población y muestra	N = 120; n = 92; muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional por paralelo (datos).
Técnica e instrumento	Encuesta; cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de 1 a 5.
Análisis	Estadística descriptiva; Shapiro-Wilk; correlación de Spearman (principal) y de Pearson (complementario); intervalos de confianza; ajuste de Holm; regresión lineal simple.

ANEXO F
CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

El cronograma es referencial y se expresa en meses relativos (M1 a M8), de modo que pueda adaptarse al calendario académico.

Actividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Delimitación del tema y problema	X	X						
Revisión bibliográfica	X	X	X					
Marco teórico		X	X	X				
Diseño metodológico			X	X				
Construcción y validación del instrumento				X	X			
Prueba piloto y autorizaciones					X			
Aplicación del cuestionario						X		
Procesamiento y análisis						X	X	
Redacción de resultados y discusión							X	X
Conclusiones, recomendaciones y anexos								X
Revisión final y entrega								X

ANEXO G

CONSENTIMIENTO DEL REPRESENTANTE Y ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Parte 1. Consentimiento informado del representante legal

Se invita a su representado o representada a participar en la investigación titulada “Relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica”. El estudio busca conocer la percepción de los estudiantes sobre el uso de juegos tradicionales en las clases de Educación Física y su disfrute de esas clases. La participación consiste únicamente en responder un cuestionario de aproximadamente 15 minutos, identificado con un código y sin nombres. No se tomarán fotografías ni videos, ni se solicitará información médica. La participación es voluntaria, puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas, y los resultados se presentarán de forma agrupada y con fines académicos.

Autorizo la participación de mi representado o representada: Sí [ ] No [ ]

Nombre del representante: _____

Parentesco: _____ Firma: _____ Fecha: _____

Parte 2. Asentimiento del estudiante

Me han explicado que participaré respondiendo un cuestionario sobre mis clases de Educación Física y los juegos que practicamos en ellas. Entiendo que no debo escribir mi nombre, que mis respuestas no afectan mis calificaciones y que puedo dejar de participar si no deseo continuar. Acepto responder de manera voluntaria.

Acepto participar: Sí [ ] No [ ]

Código del estudiante: _____ Firma o marca:

_____ Fecha: _____

Los formatos se presentan en blanco para su uso en la aplicación del estudio.

ANEXO H

PROTOCOLO DE GESTIÓN, CODIFICACIÓN Y RESGUARDO DE DATOS

Minimización de datos. Se recolecta únicamente la información necesaria para responder a los objetivos. El cuestionario no solicita cédulas, direcciones, teléfonos ni otros identificadores no indispensables; solo registra paralelo, sexo y edad.

Codificación. Cada cuestionario se identifica con un código alfanumérico. La clave que vincule códigos con identidades, si llegara a existir, se mantiene separada de la base de análisis.

Control de acceso. Los archivos de trabajo se almacenan en un medio protegido con acceso restringido al autor y, cuando corresponda, a la tutora durante el proceso de revisión.

Menores de edad. No se registran nombres de menores. La participación requiere el consentimiento del representante y el asentimiento del estudiante (ver Anexo G), y el uso de imagen o voz requiere una autorización expresa.

Presentación de resultados. Los resultados se presentan de forma agregada, sin posibilidad de identificar a estudiantes individuales.

Información de la práctica. El estudio no incluye observación, fotografías ni videos de las clases; ambas variables se miden mediante la percepción declarada por el estudiante.

Conservación y cierre. Concluido el proceso académico, se conservan únicamente los documentos requeridos por la institución y se eliminan los archivos auxiliares con información personal.

datos. Las bases entregadas con el trabajo no contienen información de personas.

ANEXO I
MODELO DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Latacunga, ____ de _____ de 2026

Señor(a) Rector(a) de la unidad educativa participante
Presente.

Yo, Marco Patricio Curay Chanatasig, estudiante de la Licenciatura en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, de la Universidad Integral del Caribe y América Latina, solicito de manera respetuosa su autorización para aplicar un cuestionario anónimo a los estudiantes de octavo de Educación General Básica, dentro del proyecto de investigación "Relación entre el uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos y el disfrute de las clases de Educación Física en estudiantes de octavo de Educación General Básica", bajo la tutoría de la Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan.

La aplicación se realizará en el horario de Educación Física, sin alterar la planificación, con el consentimiento de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, con códigos de identificación y con presentación agregada de los resultados. Me comprometo a entregar a la institución una copia de los hallazgos.

Atentamente,

_____
Marco Patricio Curay Chanatasig

Autorización: Concedida [ ] Negada [ ] Fecha: _____ Firma y sello: _____

ANEXO J

CUESTIONARIO SOBRE USO PEDAGÓGICO DE JUEGOS TRADICIONALES ECUATORIANOS Y DISFRUTE DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivo: conocer la percepción de los estudiantes sobre el uso de juegos tradicionales y su disfrute durante las clases de Educación Física.

Instrucciones: lea cada afirmación y marque una sola opción. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información es confidencial, se identifica con un código y no afecta las calificaciones.

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Código del estudiante: _____ Paralelo: _____ Sexo: _____
Edad: _____

Sección 1. Uso pedagógico de juegos tradicionales ecuatorianos

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
1	En las clases de Educación Física se utilizan juegos tradicionales con cierta frecuencia.					
2	Conozco varios juegos tradicionales porque los hemos practicado en clase.					
3	Las actividades tradicionales cambian y no se repite siempre el mismo juego.					
4	El docente explica o pregunta de dónde provienen algunos juegos tradicionales.					
5	En clase se reconocen distintas formas de jugar una misma actividad.					
6	Los juegos se relacionan con experiencias, costumbres o prácticas conocidas por el grupo.					
7	Las reglas de los juegos tradicionales se explican de manera clara.					
8	Las actividades se organizan para que todos tengan oportunidades de participar.					
9	Cuando un juego resulta muy fácil o difícil, se modifican reglas o materiales.					
10	El docente cuida que los juegos se realicen de forma segura.					
11	Recibimos orientaciones para mejorar nuestra participación durante los juegos.					
12	Después de algunas actividades conversamos brevemente sobre lo aprendido o sentido.					

Sección 2. Disfrute de las clases de Educación Física

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
13	Disfruto las clases de Educación Física.					
14	Las actividades de la clase suelen resultarme interesantes.					
15	Me siento a gusto cuando participo en las tareas propuestas.					
16	Me involucro con entusiasmo en las actividades de Educación Física.					
17	Cuando comienza una actividad, tengo ganas de participar.					
18	Puedo mantener mi atención mientras realizamos juegos o tareas motrices.					
19	Me agradan las actividades que representan un reto alcanzable.					
20	Disfruto cuando noto que puedo mejorar con varios intentos.					
21	Me resulta satisfactorio resolver una tarea que al principio parecía difícil.					
22	Me gustaría volver a realizar actividades parecidas en otras clases.					
23	Tengo interés en seguir participando activamente en Educación Física.					
24	Recomendaría a otros estudiantes algunas de las actividades que realizamos en clase.					

ANEXO K

CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA Y AFIJACIÓN POR PARALELO

Para una población finita se utilizó la fórmula $n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q / [(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q]$. Con los valores del estudio:

Símbolo	Significado	Valor
N	Población de octavo de Educación General Básica (cuatro paralelos de 30)	120
Z	Valor de la distribución normal para 95 % de confianza	1,96
e	Error máximo admisible	0,05
p, q	Proporción esperada y su complemento	0,5 y 0,5

Cálculo: $n = (120 \times 3{,}8416 \times 0{,}25) / [(119 \times 0{,}0025) + (3{,}8416 \times 0{,}25)] = 115{,}25 / 1{,}2579 = 91{,}62$. Se redondea al entero superior, $n = 92$.

Afijación proporcional por paralelo: $n_h = n \times N_h / N = 92 \times 30 / 120 = 23{,}0$. Se asignaron 23 estudiantes a cada uno de los cuatro paralelos (A, B, C y D), de modo que la suma es 92. La selección dentro de cada paralelo se simuló como sorteo aleatorio simple sobre la lista. Para la prueba piloto se simularon 20 estudiantes adicionales, ajenos a la muestra.

ANEXO L

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Esta ficha documenta la revisión de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems del cuestionario. Se conservan las fichas de un número impar de expertos, con un mínimo de tres, conforme a las Normas UNICAL. del conjunto analizado, los expertos se identifican solo por su perfil (ver Anexo M).

Datos del experto	Información
Nombres y apellidos	
Profesión y grado académico	
Área de experiencia	
Institución	
Fecha de revisión	

Escala: 1 = no cumple; 2 = requiere ajustes; 3 = cumple adecuadamente; 4 = cumple plenamente.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

Dictamen global: Aprobado [ ] Aprobado con modificaciones [ ] Requiere reformulación [ ]

Firma del experto: _____ Fecha: _____

ANEXO M

resultados DE LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS (V DE AIKEN)

Los tres expertos, descritos por su perfil, fueron: (1) docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; (2) especialista con maestría en pedagogía, currículo o educación intercultural; y (3) especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística. Las valoraciones se simularon con el programa del Anexo O y el coeficiente V de Aiken se calculó como $V = (\bar{X} - 1) / 3$. Los ítems con V promedio inferior a 0,80 se marcan con un asterisco.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
1	1,00	0,89	0,89	1,00	0,94
2	0,89	0,89	1,00	1,00	0,94
3	1,00	0,78	0,56	0,89	0,81
4	0,67	0,78	0,67	0,67	0,69*
5	0,89	0,67	0,89	1,00	0,86
6	0,78	0,78	0,56	0,89	0,75*
7	0,67	0,89	1,00	0,89	0,86
8	0,89	1,00	0,89	0,89	0,92
9	0,89	1,00	0,78	0,78	0,86
10	1,00	0,78	0,89	0,78	0,86
11	0,78	0,89	0,78	1,00	0,86
12	1,00	0,89	1,00	0,78	0,92
13	0,89	0,89	0,78	1,00	0,89
14	0,78	1,00	0,89	1,00	0,92
15	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16	0,78	0,78	0,67	0,89	0,78*
17	0,67	0,89	0,78	0,89	0,81
18	0,78	1,00	0,67	0,78	0,81
19	1,00	1,00	0,89	0,89	0,94
20	0,89	0,89	0,89	0,67	0,83
21	0,67	0,89	0,89	0,56	0,75*
22	0,78	1,00	0,78	0,56	0,78*
23	0,78	0,78	0,78	0,89	0,81

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
24	0,89	0,44	0,78	1,00	0,78*
Global	0,85	0,87	0,82	0,86	0,85

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de valoraciones.

ANEXO N

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y DE CONFIABILIDAD POR ÍTEM

Ítem	Dimensión	Media	DE	r ítem-escala	Alfa sin el ítem
1	Presencia y variedad	3,11	1,02	0,63	0,88
2	Presencia y variedad	3,36	1,13	0,55	0,88
3	Presencia y variedad	3,17	1,04	0,66	0,88
4	Contextualización cultural	3,15	1,02	0,58	0,88
5	Contextualización cultural	2,77	1,10	0,45	0,89
6	Contextualización cultural	3,02	1,06	0,58	0,88
7	Organización de la participación	3,17	0,96	0,63	0,88
8	Organización de la participación	3,52	0,97	0,58	0,88
9	Organización de la participación	3,14	1,00	0,67	0,88
10	Mediación docente	3,18	1,05	0,57	0,88
11	Mediación docente	3,04	1,04	0,63	0,88
12	Mediación docente	2,96	1,17	0,66	0,88
13	Interés y agrado	3,50	0,90	0,58	0,88
14	Interés y agrado	3,43	0,91	0,57	0,88
15	Interés y agrado	3,76	0,93	0,62	0,88
16	Involucramiento	3,34	1,08	0,59	0,88
17	Involucramiento	3,41	0,99	0,61	0,88
18	Involucramiento	3,38	0,99	0,55	0,88
19	Reto positivo	3,22	1,15	0,70	0,88
20	Reto positivo	3,26	1,08	0,61	0,88
21	Reto positivo	3,25	1,05	0,56	0,88
22	Intención de continuidad	3,63	0,95	0,58	0,88
23	Intención de continuidad	3,67	1,13	0,56	0,88
24	Intención de continuidad	3,40	1,07	0,66	0,88

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Alfa de la escala completa: uso pedagógico = 0,890; disfrute = 0,891. Alfa en la prueba piloto (n = 20): 0,927 y 0,878.

ANEXO P

base de datos: PUNTAJES INDIVIDUALES POR DIMENSIÓN Y VARIABLE

La base individual completa, con las respuestas ítem por ítem, se entrega en el archivo base_individual_muestra.csv. Aquí se presentan los puntajes por dimensión y por variable. Claves: PV = presencia y variedad; CC = contextualización cultural; OP = organización de la participación; MD = mediación docente; IA = interés y agrado; IN = involucramiento; RP = reto positivo; IC = intención de continuidad; Uso y Dis = puntajes totales (12 a 60). P = paralelo; S = sexo (M = mujer, H = hombre); Ed = edad.

Código	P	S	Ed	PV	CC	OP	MD	IA	IN	RP	IC	Uso	Dis
E001	D	M	13	10	7	11	9	12	15	15	13	37	55
E002	D	M	13	4	5	8	5	11	12	6	13	22	42
E003	A	H	12	9	8	3	8	11	6	5	14	28	36
E004	A	H	13	14	9	14	10	15	14	14	15	47	58
E005	B	M	12	12	8	8	12	10	9	7	8	40	34
E006	A	H	12	13	13	13	15	14	15	11	10	54	50
E007	A	M	12	9	10	12	12	9	12	12	10	43	43
E008	D	H	12	10	8	9	8	8	7	8	12	35	35
E009	D	H	13	6	10	9	6	13	12	10	11	31	46
E010	C	M	13	10	10	10	15	12	12	10	15	45	49
E011	C	M	12	11	9	11	7	13	9	15	12	38	49
E012	C	M	12	11	10	11	13	12	11	12	13	45	48
E013	A	M	12	9	7	12	9	14	12	11	14	37	51
E014	B	M	12	7	11	11	8	14	9	6	7	37	36
E015	C	M	13	8	11	10	7	7	10	5	6	36	28
E016	D	M	12	12	11	10	10	15	13	13	15	43	56
E017	C	M	13	8	6	6	7	9	8	7	10	27	34
E018	C	H	13	7	6	9	9	13	9	10	11	31	43
E019	B	M	13	11	4	12	10	15	12	14	13	37	54
E020	B	M	13	8	7	6	5	10	13	9	11	26	43
E021	C	M	13	10	12	11	13	11	9	11	13	46	44
E022	B	H	12	9	9	8	11	14	12	8	10	37	44
E023	D	H	13	6	7	4	5	8	9	7	8	22	32
E024	B	M	12	5	4	6	6	10	13	6	11	21	40
E025	B	M	12	6	5	8	7	10	14	8	7	26	39
E026	A	H	12	7	8	8	12	10	12	9	7	35	38

Código	P	S	Ed	PV	CC	OP	MD	IA	IN	RP	IC	Uso	Dis
E027	A	H	12	15	12	14	15	14	10	12	12	56	48
E028	A	M	12	12	3	10	11	5	3	5	3	36	16
E029	A	M	12	12	11	11	8	10	8	10	7	42	35
E030	B	H	13	8	7	11	8	13	6	10	8	34	37
E031	D	M	12	5	10	11	6	7	8	12	10	32	37
E032	A	H	12	9	5	8	3	9	9	10	10	25	38
E033	A	H	12	13	6	10	7	11	11	12	10	36	44
E034	C	H	13	13	12	10	11	13	10	13	13	46	49
E035	A	H	13	10	7	9	8	9	6	4	8	34	27
E036	C	H	12	15	12	15	10	11	7	7	12	52	37
E037	A	M	12	10	9	12	11	11	8	9	11	42	39
E038	D	H	12	9	6	11	6	11	10	7	13	32	41
E039	A	M	13	11	12	13	9	10	8	9	14	45	41
E040	B	M	12	11	11	10	12	13	12	11	15	44	51
E041	B	H	12	10	11	11	12	12	15	10	11	44	48
E042	B	H	12	10	7	11	5	8	9	8	9	33	34
E043	B	H	13	4	5	7	7	7	9	9	8	23	33
E044	D	H	12	11	12	8	9	10	13	9	13	40	45
E045	C	M	13	13	7	8	8	10	11	9	13	36	43
E046	A	M	13	12	6	9	9	9	6	8	8	36	31
E047	C	H	13	11	13	14	15	12	13	12	15	53	52
E048	D	M	12	7	5	7	4	12	9	13	13	23	47
E049	D	M	13	10	10	11	12	12	12	10	11	43	45
E050	B	H	13	14	9	14	10	8	9	10	11	47	38
E051	C	H	13	13	10	12	9	10	13	10	12	44	45
E052	A	M	12	12	6	12	13	12	12	11	12	43	47
E053	C	M	12	10	9	7	10	9	11	8	5	36	33
E054	B	M	12	7	9	10	9	10	8	8	14	35	40
E055	D	H	12	7	12	9	13	14	10	13	10	41	47
E056	D	H	12	9	13	11	11	8	12	9	8	44	37
E057	D	H	12	9	13	12	14	9	8	8	12	48	37
E058	B	M	12	8	9	9	9	9	6	9	8	35	32
E059	C	M	13	13	14	14	10	9	10	5	9	51	33
E060	A	M	12	8	9	7	10	9	6	8	5	34	28
E061	A	M	12	9	7	7	8	9	11	5	10	31	35
E062	C	H	12	8	5	7	6	8	11	4	11	26	34
E063	D	M	13	9	10	8	6	7	5	8	8	33	28
E064	D	M	12	10	8	11	13	12	9	13	12	42	46

Código	P	S	Ed	PV	CC	OP	MD	IA	IN	RP	IC	Uso	Dis
E065	C	M	12	6	11	6	4	9	7	7	11	27	34
E066	C	H	13	10	9	10	6	11	7	6	7	35	31
E067	A	M	13	13	15	15	10	10	11	9	11	53	41
E068	D	M	12	11	5	13	12	10	10	8	9	41	37
E069	D	M	12	14	13	13	15	11	12	11	12	55	46
E070	D	M	13	8	6	6	9	6	9	7	10	29	32
E071	C	M	12	4	5	10	5	11	13	11	7	24	42
E072	B	M	13	13	13	11	12	15	11	14	14	49	54
E073	C	H	12	6	10	6	6	14	10	14	9	28	47
E074	A	H	13	11	11	11	9	14	10	14	12	42	50
E075	B	M	12	10	9	7	9	10	8	8	6	35	32
E076	C	H	12	7	10	8	9	8	9	14	12	34	43
E077	A	M	12	15	7	14	12	10	14	14	11	48	49
E078	B	M	13	12	11	12	10	14	15	12	13	45	54
E079	C	M	13	10	10	12	8	14	14	14	15	40	57
E080	C	H	12	11	10	10	11	15	14	15	14	42	58
E081	A	M	12	9	9	9	9	10	13	13	15	36	51
E082	B	H	13	5	9	7	8	10	13	15	13	29	51
E083	D	H	13	10	7	7	7	10	6	5	11	31	32
E084	D	H	13	10	9	10	6	11	8	8	5	35	32
E085	B	H	12	10	12	8	6	9	9	10	12	36	40
E086	D	M	13	12	14	10	12	9	10	10	13	48	42
E087	B	H	13	3	7	9	9	8	5	8	8	28	29
E088	D	H	13	7	10	13	11	12	9	8	11	41	40
E089	B	M	12	5	4	6	6	9	8	9	6	21	32
E090	C	H	12	12	8	11	8	14	13	10	13	39	50
E091	A	M	12	13	10	11	11	8	11	12	11	45	42
E092	B	M	13	11	12	9	9	10	10	12	11	41	43

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

ANEXO Q

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y VERIFICACIÓN DE SUPUESTOS

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Uso pedagógico total	0,983	0,279	0,00	-0,54
Disfrute total	0,983	0,282	-0,09	-0,21
Presencia y variedad	0,976	0,090	-0,25	-0,42
Contextualización cultural	0,975	0,074	-0,06	-0,73
Organización de la participación	0,976	0,091	-0,15	-0,30
Mediación docente	0,975	0,071	0,16	-0,50
Interés y agrado	0,960	0,007	0,13	-0,62
Involucramiento	0,974	0,063	-0,18	-0,47
Reto positivo	0,968	0,023	0,05	-0,76
Intención de continuidad	0,957	0,004	-0,48	-0,33
Residuos de la regresión	0,984	0,307	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.

Regla de decisión: el coeficiente principal para la relación entre variables es el de Spearman, por tratarse de puntajes Likert agregados que se tratan de manera prudente como ordinales; el de Pearson se presenta como análisis complementario cuando los dos puntajes totales no rechazan la normalidad ($p > 0,05$). Como los dos puntajes totales no la rechazaron, se calculó también Pearson, con Kendall como verificación. 3 de las 8 dimensiones rechazan la normalidad, por lo que entre dimensiones se empleó Spearman. Homocedasticidad: la correlación de Spearman entre el valor absoluto de los residuos y los valores ajustados fue 0,01 ($p = 0,962$).

ANEXO R

MATRICES COMPLEMENTARIAS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES

Cuadro de apoyo 1. Correlaciones de Pearson (r) con intervalo de confianza del 95 %

Uso \ Disfrute	Interés y agrado	Involucramiento	Reto positivo	Intención de continuidad
Presencia y variedad	0,23 (0,03 a 0,42)	0,16 (-0,04 a 0,36)	0,21 (0,01 a 0,40)	0,28 (0,07 a 0,45)
Contextualización cultural	0,21 (0,01 a 0,40)	0,14 (-0,06 a 0,34)	0,23 (0,03 a 0,42)	0,27 (0,07 a 0,45)
Organización de la participación	0,31 (0,12 a 0,49)	0,25 (0,04 a 0,43)	0,32 (0,12 a 0,49)	0,26 (0,06 a 0,44)
Mediación docente	0,28 (0,08 a 0,46)	0,24 (0,04 a 0,42)	0,27 (0,07 a 0,45)	0,24 (0,04 a 0,43)

Cuadro de apoyo 2. Correlaciones de Spearman (ρ) con intervalo de confianza del 95 %

Uso \ Disfrute	Interés y agrado	Involucramiento	Reto positivo	Intención de continuidad
Presencia y variedad	0,24 (0,04 a 0,43)	0,19 (-0,01 a 0,38)	0,26 (0,05 a 0,44)	0,31 (0,10 a 0,48)
Contextualización cultural	0,19 (-0,01 a 0,39)	0,12 (-0,09 a 0,32)	0,26 (0,05 a 0,44)	0,26 (0,05 a 0,44)
Organización de la participación	0,35 (0,15 a 0,52)	0,24 (0,04 a 0,43)	0,34 (0,14 a 0,52)	0,29 (0,08 a 0,47)
Mediación docente	0,28 (0,08 a 0,46)	0,25 (0,04 a 0,44)	0,30 (0,10 a 0,48)	0,25 (0,05 a 0,44)

Cuadro de apoyo 3. Valores p de Spearman: sin ajustar / ajustados por Holm

Uso \ Disfrute	Interés y agrado	Involucramiento	Reto positivo	Intención de continuidad
Presencia y variedad	0,019 / 0,126	0,065 / 0,192	0,013 / 0,126	0,003 / 0,043
Contextualización cultural	0,064 / 0,192	0,261 / 0,261	0,013 / 0,126	0,013 / 0,126
Organización de la participación	< 0,001 / 0,011	0,020 / 0,126	< 0,001 / 0,012	0,006 / 0,066
Mediación docente	0,006 / 0,068	0,016 / 0,126	0,003 / 0,043	0,015 / 0,126

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de La base de datos.