

Pedagogía lúdico-creativa y formación por competencias: aportes para la formación de educadores físicos desde una experiencia con líderes recreativos

Playful-Creative Pedagogy and Competency-Based Education: Contributions to Physical Education Teacher Education from an Experience with Recreation Leaders

César Augusto Cadavid Valderrama¹ y Neira Liliana Códoba Gaviria²

¹Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, cesar_cadavid84111@elpoli.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1013-1920>, Colombia

²Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, nlcordoba@elpoli.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-5858-0675>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-06-2026

Revisado 23-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Pedagogía lúdica

Educación física

Formación por competencias

Formación docente

Recreación

Keywords:

Playful pedagogy

Physical education

Competency-based education

Teacher education

Recreation

RESUMEN

La formación del educador físico exige articular dominio disciplinar, capacidad didáctica, habilidades socioemocionales y actuación contextualizada. El objetivo de este estudio fue analizar los aportes de la Pedagogía Lúdico Creativa a la formación por competencias aplicable al campo de la Educación Física, a partir de los resultados obtenidos en una experiencia formativa con líderes recreativos de Medellín. Se analizaron datos pretest-postest de 20 participantes sometidos a un microcurrículo de 24 meses, organizado en contextualización, planeación, ejecución y evaluación de intervenciones recreativas. El instrumento fue una escala de diferencial semántico de 36 ítems, con respuesta de 1 a 7, distribuida en dimensiones cognitiva, emocional y conductual. Los puntajes medios aumentaron de 2,83 a 5,51 en la dimensión cognitiva, de 3,55 a 5,88 en la emocional y de 3,19 a 5,71 en la conductual. Las tres comparaciones pretest-postest fueron estadísticamente significativas (Wilcoxon, $p < 0,001$) y mostraron un tamaño del efecto alto ($r = 0,87$). Los hallazgos sugieren que una formación lúdico-creativa, experiencial y basada en proyectos puede integrar saber, relación interpersonal y actuación profesional. Su transferencia a la formación de educadores físicos resulta especialmente pertinente para fortalecer planificación, comunicación, gestión de grupos, contextualización, ejecución y evaluación de experiencias corporales y recreativas. Se requiere validar esta propuesta en cohortes actuales de Educación Física mediante diseños comparativos y muestras mayores.

ABSTRACT

Physical education teacher education requires the integration of disciplinary knowledge, teaching capacity, socioemotional skills, and context-sensitive professional action. This study aimed to analyze the contributions of Playful-Creative Pedagogy to competency-based education applicable to Physical Education, drawing on results from a training experience with recreation leaders in Medellín. Pretest-posttest data from 20 participants were analyzed after a 24-month microcurriculum organized around contextualization, planning, implementation, and evaluation of recreational interventions. The instrument was a 36-item semantic differential scale ranging from 1 to 7 and comprising cognitive, emotional, and behavioral dimensions. Mean scores increased from 2.83 to 5.51 in the cognitive dimension, from 3.55 to 5.88 in the emotional dimension, and from 3.19 to 5.71 in the behavioral dimension. All pretest-posttest comparisons were statistically significant (Wilcoxon, $p < .001$) and showed a large effect size ($r = .87$). The findings suggest that playful-creative, experiential, and project-based training can integrate knowledge, interpersonal relations, and professional action. Its transfer to physical education teacher education is particularly relevant for strengthening planning, communication, group management, contextualization, implementation, and evaluation of bodily and recreational experiences.

Nevertheless, this proposal should be validated in current Physical Education cohorts through comparative designs and larger samples.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de la Educación Física se desarrolla hoy en escenarios caracterizados por diversidad social, transformación tecnológica, demandas de inclusión y nuevas formas de relación con el conocimiento. En este contexto, la preparación profesional no puede restringirse al dominio técnico de actividades físicas o deportivas. Añasco et al. (2025) advierten que los escenarios actuales “demandan nuevos saberes para interactuar y desenvolverse en el mundo profesional y laboral” (p. 2), lo que obliga a revisar tanto los contenidos como las experiencias mediante las cuales se aprende a enseñar. La cuestión central ya no es únicamente qué sabe el futuro educador físico, sino cómo moviliza ese saber para planear, comunicar, intervenir, adaptarse y evaluar en situaciones reales.

Esta ampliación del perfil profesional también implica desplazar la Educación Física de una lectura predominantemente motriz hacia una comprensión integral de la enseñanza. Maquera-Maquera, Bermejo-Paredes, Olivera Condori y Maquera-Maquera (2025) señalan que “se requieren docentes con formación, especialización y vocación pedagógica en EF” (p. 603), capaces de aprender de manera permanente, reflexionar sobre su práctica y responder a contextos diversos. De este modo, la actuación docente incorpora dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas, organizativas y éticas que se expresan simultáneamente durante la experiencia pedagógica.

La literatura reciente sobre formación inicial confirma esa perspectiva multidimensional. La revisión sistemática de Hinojosa-Torres et al. (2025), que examinó 38 estudios, organizó las competencias evaluadas en siete áreas: comunicativas, tecnológicas y digitales, didácticas y pedagógicas, personales y socioemocionales, inclusión y adaptación, identidad profesional y ética, y evaluación y retroalimentación. Sus autores concluyen que “la priorización de competencias pedagógicas y socioemocionales [...] fomenta un enfoque integral” (p. 1). El dato resulta relevante porque muestra que el desempeño profesional no se explica por una única habilidad, sino por la articulación entre conocimientos, modos de relación y capacidades de actuación.

La formación continua presenta desafíos similares. Tenorio Polo, Chimayco Llacua, Guaylupo Rodríguez y Pérez (2025) reconocen avances en la formación de profesores de Educación Física, pero señalan que “aún existen vacíos teóricos y necesidades metodológicas relevantes y pertinentes” (p. 6). Entre las necesidades identificadas aparecen la contextualización, el trabajo grupal, la inclusión, el uso de herramientas didácticas y el desarrollo de competencias profesionales. Este diagnóstico coincide con la necesidad de superar capacitaciones episódicas y avanzar hacia procesos formativos sostenidos, donde el profesional pueda experimentar, aplicar, revisar y mejorar sus decisiones pedagógicas.

La evaluación constituye otra pieza de este problema. Feliciano-Fuertes (2025) plantea que en la formación docente “es indispensable el desarrollo de habilidades didácticas para la transferencia de lo teórico” (p. 10) a las condiciones concretas de la práctica. En Educación Física, Deporte y Recreación esta transferencia incluye la capacidad de diseñar actividades, organizar espacios, conducir grupos, gestionar recursos y valorar los resultados de la intervención. Por ello, una formación por competencias adquiere sentido cuando el aprendizaje puede observarse en actuaciones situadas y no únicamente en la reproducción conceptual de contenidos.

Dentro de esta discusión, la lúdica ofrece un principio pedagógico de especial interés. Huizinga (2004) mostró que el juego constituye una manifestación cultural cargada de sentido, mientras que Pérez Atehortúa (2010) lo vincula con dinámicas de interacción, participación y aprendizaje grupal. Desde una perspectiva contemporánea, Barroso Arzuaga y González Arias (2025) sostienen que “lo lúdico permite la adquisición de conocimiento, el perfeccionamiento de habilidades pedagógicas, comunicativas” (p. 7). Esta lectura permite diferenciar la lúdica de un simple repertorio de juegos: puede operar como ambiente de aprendizaje, experiencia corporal, mediación relacional y dispositivo para la construcción autónoma de saberes profesionales.

La convergencia entre formación por competencias y pedagogía lúdica abre una pregunta relevante para la Educación Física: ¿qué puede aportar una experiencia prolongada de formación lúdico-creativa, aplicada en contextos reales, a la preparación de quienes posteriormente deberán enseñar, gestionar y evaluar experiencias corporales y recreativas? Esta pregunta cobra interés porque las dimensiones evaluadas en líderes recreativos -conocimiento, comunicación, manejo emocional, planificación, organización y evaluación- guardan una relación directa con demandas contemporáneas de la formación del educador físico. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue analizar los aportes de la Pedagogía Lúdico Creativa

a la formación por competencias aplicable al campo de la Educación Física, a partir de los resultados obtenidos en una experiencia formativa con líderes recreativos de Medellín.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y procedencia de los datos. Se realizó un análisis secundario de los datos de la investigación de maestría desarrollada por Córdoba Gaviria (2012). Desde una clasificación metodológica contemporánea, el procedimiento corresponde a un diseño preexperimental de un solo grupo con medición pretest y postest, orientado a identificar cambios en tres dimensiones de la actuación de los líderes recreativos después de una intervención formativa. El análisis actual conserva la estructura empírica original, depura la base de datos y reorganiza sus resultados para responder a una pregunta centrada en los aportes potenciales a la formación de educadores físicos.

Participantes. La población estuvo conformada por 25 líderes recreativos de Medellín que participaron en el proceso formativo. Las unidades de análisis fueron 20 personas que completaron los cuestionarios y entregaron las evidencias requeridas de planeación e intervención. El estudio original calculó este tamaño con una probabilidad de ocurrencia de 0,50, un error máximo de estimación del 10 % y un nivel de confianza del 95 %. El instrumento incorporó consentimiento informado y estableció el uso académico y confidencial de la información.

Intervención formativa. El proceso se desarrolló durante 24 meses y finalizó en 2010: 18 meses correspondieron a la etapa lectiva y seis a la etapa productiva. El microcurrículo sumó 1.452 horas y se organizó desde la Pedagogía Lúdico Creativa, la formación por competencias, el aprendizaje por proyectos y la aplicación práctica en diferentes contextos. Los participantes abordaron fundamentos de lúdica, recreación y juego; normativa; técnicas grupales; caracterización de poblaciones; diseño, gestión, ejecución y evaluación de programas recreativos. Cada propuesta debía pasar de la formulación a la práctica y posteriormente a la reflexión y ajuste.

Tabla 1: Estructura sintética del proceso formativo analizado

Fase	Propósito formativo	Actuaciones principales
Contextualización	Comprender el campo y diagnosticar el contexto	Conceptos de lúdica, juego y recreación; normativa; caracterización de población y necesidades.
Planeación	Diseñar intervenciones pertinentes	Objetivos, programación, recursos, presupuesto, planimetría, organización y adaptación al contexto.
Ejecución	Aplicar saberes en situaciones reales	Técnicas grupales, actividades lúdicas, liderazgo, comunicación, distribución de funciones y desarrollo de proyectos.
Control y evaluación	Valorar resultados y mejorar la intervención	Seguimiento, evaluación, sistematización de evidencias, retroalimentación y planes de mejoramiento.

Fuente: elaboración propia a partir de Córdoba Gaviria (2012).

Instrumento. Se empleó una escala de diferencial semántico basada en Osgood, Suci y Tannenbaum (1957), con 36 ítems valorados entre 1 y 7. La dimensión cognitiva agrupó 11 indicadores vinculados con vocabulario técnico, planeación, contextualización, comunicación y recursos didácticos; la emocional incluyó 13 indicadores sobre comunicación, escucha, ambiente, participación, manejo de desacuerdos, empatía y claridad; y la conductual reunió 12 indicadores relacionados con puntualidad, postura, flexibilidad, delegación, revisión de materiales, planimetría, presupuesto, gestión de recursos y evaluación.

Procesamiento y análisis. Los registros de los anexos pretest y postest fueron digitalizados y verificados. Los valores vacíos y un registro fuera del rango posible de la escala (23 en una escala de 1 a 7) se trataron como datos perdidos, sin imputación. Para cada participante se calculó el promedio de los ítems disponibles en cada dimensión y un puntaje global. Se estimaron media, desviación estándar y diferencia pretest-postest. Debido al tamaño muestral y a la naturaleza ordinal de la escala, las comparaciones pareadas se realizaron mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon; el tamaño del efecto se expresó como $r = |z|/\sqrt{n}$. Se estableció un nivel de significación de 0,05.

RESULTADOS

La depuración de la base no exigió excluir participantes. Los datos válidos superaron el 99 % de las respuestas esperadas en cada momento de medición. El patrón general fue consistente: los puntajes

posteriores al proceso formativo se desplazaron hacia los valores altos de la escala en las tres dimensiones analizadas.

En la dimensión cognitiva, el promedio pasó de 2,83 (DE = 0,80) a 5,51 (DE = 0,99), con una ganancia media de 2,69 puntos. El cambio refleja mejoras en indicadores asociados al empleo de vocabulario técnico, la planeación de actividades, la adecuación al contexto, la comunicación y el uso de herramientas y recursos para la intervención recreativa. Dieciocho de los 20 participantes aumentaron su puntuación y dos permanecieron sin cambio.

La dimensión emocional aumentó de 3,55 (DE = 1,09) a 5,88 (DE = 0,52), con una diferencia media de 2,32 puntos. Los indicadores comprendían escucha, comunicación con los usuarios, percepción del ambiente, participación, manejo de desacuerdos e irritabilidad, sinergia grupal, empatía y claridad en la explicación de las actividades. También en esta dimensión 18 participantes mejoraron y dos mantuvieron su puntuación.

La dimensión conductual registró un incremento de 3,19 (DE = 1,06) a 5,71 (DE = 0,69), equivalente a 2,52 puntos. El cambio se relacionó con comportamientos profesionales observables o autorreportados: puntualidad, organización, flexibilidad, delegación, control de materiales, planimetría, adaptación al contexto, presupuesto, gestión de recursos y evaluación de actividades. Dieciocho participantes mostraron incremento y dos estabilidad.

Tabla 2: Comparación pretest-postest de las dimensiones evaluadas (n = 20)

Dimensión	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Δ media	Wilcoxon W	p	r
Cognitiva	2,83 (0,80)	5,51 (0,99)	+2,69	0	< 0,001	0,87
Emocional	3,55 (1,09)	5,88 (0,52)	+2,32	0	< 0,001	0,87
Conductual	3,19 (1,06)	5,71 (0,69)	+2,52	0	< 0,001	0,87

Nota. M = media; DE = desviación estándar; Δ = diferencia posttest-pretest; r = tamaño del efecto.

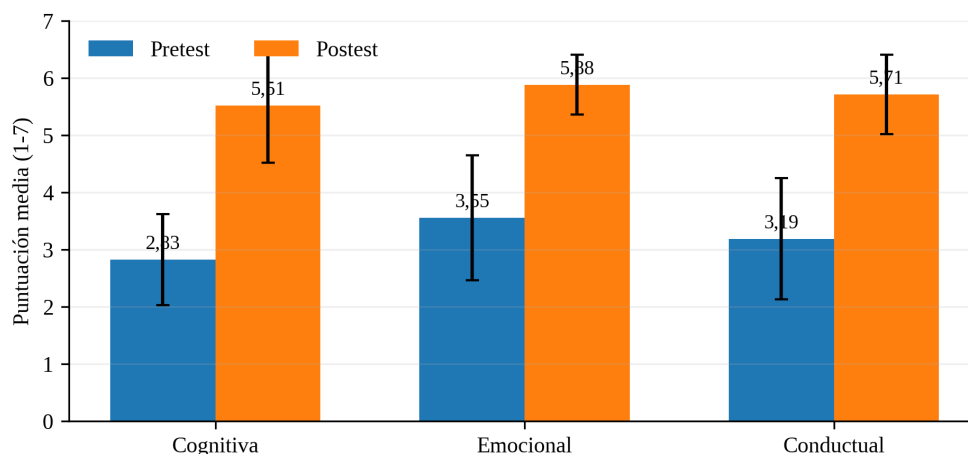


Fig. 1: Medias pretest y posttest por dimensión. Las barras de error representan ± 1 DE.

Al integrar los 36 indicadores, el puntaje global medio pasó de 3,21 (DE = 0,92) a 5,71 (DE = 0,66). Diecinueve participantes mostraron una ganancia global y uno permaneció sin variación. La Figura 2 permite observar que el desplazamiento no dependió de unos pocos casos extremos, sino que se distribuyó en prácticamente todo el grupo.

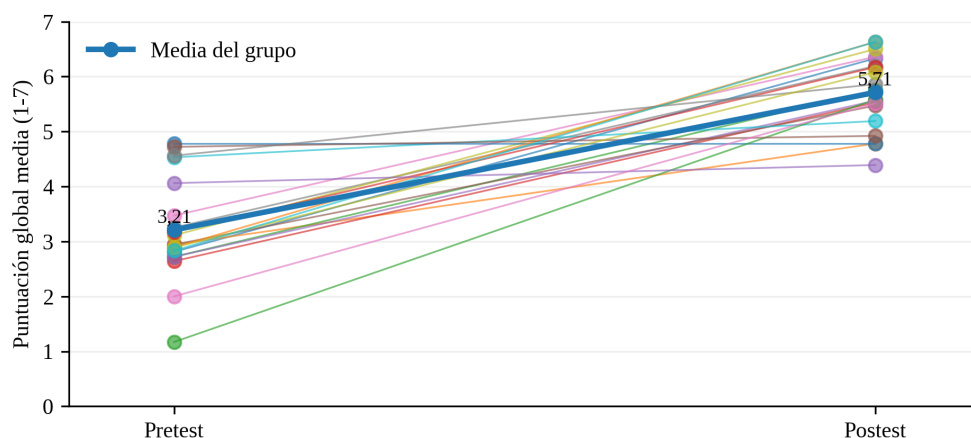


Fig. 2: Trayectoria individual del puntaje global entre pretest y postest

DISCUSIÓN

Los resultados muestran un cambio amplio y consistente en las dimensiones cognitiva, emocional y conductual después del proceso de Pedagogía Lúdica Creativa. La lectura más relevante para la formación de educadores físicos no es únicamente el aumento numérico, sino la naturaleza de aquello que cambió: los participantes mejoraron simultáneamente en conocimientos y planeación, en formas de comunicación y relación con los grupos, y en comportamientos asociados con organización, gestión y evaluación. Esta estructura coincide con la concepción contemporánea de una formación profesional que integra saberes, habilidades y actitudes en contextos concretos.

La correspondencia con la revisión de Hinojosa-Torres et al. (2025) es especialmente clara. Las dimensiones del estudio analizado se relacionan con competencias didácticas y pedagógicas, comunicativas, personales y socioemocionales, y evaluativas. Aunque el instrumento utilizado no contempló las competencias digitales ni abordó de forma específica la inclusión, sí midió capacidades de adaptación al contexto y gestión de grupos. Esto permite considerar que una propuesta concebida originalmente para líderes recreativos contiene componentes que hoy forman parte del debate internacional sobre la preparación del profesorado de Educación Física.

Los hallazgos también dialogan con Tenorio Polo et al. (2025), quienes subrayan que la formación de profesores de Educación Física necesita responder a necesidades concretas, fortalecer el trabajo grupal y superar procesos de capacitación descontextualizados. En la experiencia aquí analizada, la formación no se limitó a sesiones expositivas: articuló diagnóstico, proyecto, práctica real, evaluación y mejoramiento. Esta secuencia ofrece una diferencia pedagógica importante, porque convierte la competencia en una actuación verificable y no en un listado declarativo de conocimientos esperados.

En el componente lúdico, los resultados apoyan la idea de que la lúdica puede operar como mediación formativa y no solo como contenido recreativo. Barroso Arzuaga y González Arias (2025) vinculan la actividad lúdica con autogestión, habilidades profesionales y motivación; de manera semejante, la experiencia analizada exigió que los participantes vivenciaran técnicas, diseñaran propuestas, las ejecutaran y revisaran sus resultados. Esta dinámica conserva la comprensión cultural del juego planteada por Huizinga (2004) y la proyecta hacia una función profesional: aprender mediante la experiencia para posteriormente crear experiencias significativas para otros.

La dimensión conductual merece una atención particular por su relación con el desempeño profesional. Feliciano-Fuertes (2025) señala la necesidad de fortalecer la formación evaluativa de los futuros docentes de Educación Física, Deporte y Recreación. En este estudio, la evaluación no apareció aislada: estuvo conectada con presupuesto, recursos, organización, planimetría, cumplimiento de tiempos y adaptación al contexto. Esta relación sugiere que la formación del educador físico debería trabajar la evaluación como parte de un ciclo de intervención que comienza en el diagnóstico y termina en la toma de decisiones para mejorar la práctica.

Asimismo, el énfasis contemporáneo en roles docentes flexibles y contextualizados encuentra un antecedente funcional en los resultados del grupo. Maquera-Maquera et al. (2025) proponen una Educación Física menos centrada en la reproducción motriz y más orientada a la formación cognitiva, afectiva, autónoma y situada. Los incrementos observados en comunicación, empatía, manejo de desacuerdos, flexibilidad y contextualización indican que la formación lúdico-creativa puede contribuir precisamente a esa ampliación del rol. Desde esta perspectiva, el educador físico no actúa únicamente como instructor de

movimientos, sino como diseñador de ambientes, mediador de relaciones y gestor de experiencias de aprendizaje.

Añasco et al. (2025) sitúan la innovación en la formación de Educación Física en la capacidad de generar experiencias que alteren positivamente la trayectoria formativa y articulen teoría, práctica y producción del estudiante. La estructura por proyectos del microcurrículo analizado se aproxima a esta lógica. Su potencial de transferencia reside en cuatro ejes: formación conceptual-didáctica; desarrollo socioemocional y comunicativo; capacidad de gestión, ejecución y evaluación; y aprendizaje experiencial contextualizado. La Tabla 3 sintetiza estos aportes como criterios para pensar currículos actuales de formación de educadores físicos.

Tabla 3: Aportes derivados de la experiencia para la formación de educadores físicos

Eje formativo	Evidencia en los líderes recreativos	Proyección curricular en Educación Física
Conceptual-didáctico	Mayor dominio técnico, planeación, comunicación y selección de recursos.	Integrar saber disciplinar con diseño de experiencias, adaptación al contexto y argumentación pedagógica.
Socioemocional-relacional	Mejoras en escucha, empatía, clima, participación y manejo de desacuerdos.	Formar para gestión de grupos, comunicación asertiva, motivación y ambientes seguros e inclusivos.
Gestión y evaluación	Avances en organización, planimetría, presupuesto, recursos y evaluación.	Trabajar el ciclo diagnóstico-planeación-ejecución-evaluación como competencia profesional integrada.
Experiencial-contextual	Proyectos aplicados con poblaciones y escenarios reales, seguidos de reflexión y ajuste.	Priorizar prácticas, proyectos, aprendizaje activo y retroalimentación sobre problemas auténticos.

Fuente: elaboración propia.

La transferencia hacia la formación universitaria de educadores físicos debe entenderse como una hipótesis pedagógica sustentada en evidencia empírica de cambio, que requiere validación actual con estudiantes de Educación Física, instrumentos renovados y diseños comparativos.

CONCLUSIÓN

La Pedagogía Lúdico Creativa, articulada con formación por competencias y aprendizaje por proyectos, mostró una asociación consistente con el aumento de los puntajes cognitivos, emocionales y conductuales de los líderes recreativos analizados. El cambio no se concentró en un único componente: involucró conocimientos para planear y contextualizar, capacidades para comunicar y gestionar relaciones, y actuaciones vinculadas con organización, ejecución y evaluación. Esta integración constituye el principal aporte del estudio para pensar la formación del educador físico.

En términos curriculares, los resultados respaldan propuestas en las que el futuro profesional no solo estudie la lúdica y la recreación, sino que las experimente como formas de aprender: diagnosticar una necesidad, formular un proyecto, ponerlo en práctica, gestionar grupos y recursos, evaluar lo ocurrido y reconstruir la intervención. La lúdica adquiere así valor como ambiente pedagógico y como mediación para desarrollar autonomía, comunicación, creatividad y reflexión profesional.

La aplicabilidad de estos hallazgos a programas actuales de Educación Física debe comprobarse mediante nuevas investigaciones. Resulta pertinente implementar experiencias formativas semejantes con cohortes universitarias contemporáneas, incorporar dimensiones hoy indispensables -como inclusión y competencia digital- y utilizar diseños que permitan comparar grupos y valorar la permanencia de los aprendizajes. La evidencia disponible permite, no obstante, sostener que una formación corporal, lúdica, contextualizada y evaluable ofrece una vía coherente para integrar el saber, el sentir y el actuar profesional.

REFERENCIAS

- Añasco, A., Forniz, S., Murad, M. P., Castro, H., Mogni, O., & Ramos, A. (2025, 20-24 de octubre). *Prácticas innovadoras en la formación docente en Educación Física. Un estudio sobre las asignaturas relacionadas con la enseñanza en el profesorado en Educación Física en la UNLaM* [Ponencia]. 16.º Congreso Argentino, 11.º Latinoamericano y 3.º Internacional de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/congresoeducacionfisica>

- Barroso Arzuaga, A., & González Arias, Y. (2025). La lúdica y autogestión del aprendizaje en la formación del profesional de la Cultura Física. *Ciencia y Deporte*, 10(1), e309. <https://cienciaydeporte.reduc.edu.cu/index.php/cienciaydeporte/article/view/309>
- Córdoba Gaviria, N. L. (2012). *Incidencia de la aplicación de la Pedagogía Lúdica creativa en la formación por competencias de los Líderes Recreandos* [Tesis de maestría, Universidad de Pamplona].
- Feliciano-Fuertes, D. M. (2025). Evaluación educativa en la formación del docente de Educación Física, Deporte y Recreación. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22555. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22555>
- Hinojosa-Torres, C., Blázquez-Sánchez, D., Barahona-Fuentes, G., Espoz-Lazo, S., Zavala-Crichton, J. P., Hurtado-Guerrero, M., Cerda-Miranda, L., Valdivia-Moral, P., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Evaluación de competencias en la formación inicial docente en Educación Física: revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e2047. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2047>
- Huizinga, J. (2004). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera Condori, E., & Maquera-Maquera, Y. (2025). Competencias y rol docente de educación física en nuevos contextos formativos. *Retos*, 66, 599-608. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.112200>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Pérez Atehortúa, R. E. (2010). *Dinámicas de grupo, técnicas grupales y juegos: Jugando a ser libres*. Kinesis.
- Tenorio Polo, Z. C., Chimayco Llacua, S. R., Guaylupo Rodríguez, Z., & Pérez, A. J. (2025). La formación docente en servicio de los profesores de Educación Física en Perú. *PODIUM. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 20(3), e1845. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1845>