



**Tema: Análisis de los entornos lúdicos en el desarrollo social y emocional durante la edad escolar.**

Julio Alexis Cantos Mera  
Maestrando

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Tutor: Juan Figueroa Pico

17 junio del 2026

## **Resumen**

Los entornos lúdicos son ambientes de aprendizaje fundamentales para el desarrollo social y emocional de los niños en edad escolar y constituyen estrategias efectivas para la ruptura del paradigma del modelo educativo tradicional, que sostiene la transmisión unidireccional de la información y del conocimiento. El presente estudio analiza la influencia de los entornos lúdicos en el desarrollo prosocial de los estudiantes de educación básica media, comparando sus percepciones en contextos rurales y urbanos de la provincia de Manabí, Ecuador. Se aplicó un instrumento validado para medir el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional relacionadas con el uso de entornos lúdicos escolares. La muestra estuvo compuesta por 127 estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de dos instituciones, una urbana y otra rural, de la provincia de Manabí. Las respuestas del cuestionario fueron analizadas mediante tablas de contingencia, la prueba de chi-cuadrado y el coeficiente de contingencia para evaluar la asociación entre las preguntas, el perfil sociodemográfico de los encuestados y la percepción de los estudiantes sobre su disposición a participar en entornos lúdicos con sus compañeros. Los resultados muestran significancia estadística ( $p < 0,05$ ) para los factores género, grado y zonas rurales y urbanas, lo que evidencia que los estudiantes de escuelas rurales perciben los entornos lúdicos de manera distinta a los de escuelas urbanas. El aprendizaje a través del juego promueve el desarrollo de habilidades blandas, fundamentales para la comprensión intercultural y el aprendizaje en Ecuador. Los resultados muestran la necesidad urgente de potenciar el aprendizaje a través del juego en las escuelas, especialmente en zonas rurales, para garantizar un desarrollo integral, la equidad educativa y la construcción de competencias prosociales que favorecen la convivencia escolar.

**Palabras clave:** *Juego, contexto urbano y rural, educación secundaria, habilidades blandas*

## 1. Introducción

Los entornos educativos son determinantes para el desarrollo integral de los niños en edad escolar (Cuero Caicedo et al., 2023; Muñoz Muñoz, 2023; Castro-Pérez & Morales-Ramírez, 2015). Es en esta etapa cuando la interrelación con otros niños contribuye a la formación de su autonomía y al desarrollo de la necesidad de compartir, jugar y explorar con sus pares (Monar-Miranda et al., 2025; Otero Canales et al., 2023). La libertad que se consigue en los espacios al aire libre permite el desarrollo de distintas habilidades (Njonge, 2023), pues al ser menos restrictivos y más estimulantes, crean las condiciones ideales para que los niños se conecten entre sí. En el ámbito educativo, los entornos lúdicos se definen como espacios que integran recursos, dinámicas de interacción y experiencias de juego orientados a estimular la creatividad, la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos, así como a contribuir al desarrollo integral de los estudiantes (Analuisa-Medina & Cuadrado-Vaca, 2023).

En América Latina, el aumento de la desigualdad social compromete la calidad de estos entornos y, a su vez, afecta la vida cotidiana de la infancia. La niñez en la región enfrenta niveles de pobreza más elevados que los de cualquier otro grupo de edad, con un 46,2%, y es uno de los grupos poblacionales con mayores brechas de desigualdad, lo que tiene efectos perdurables a lo largo del ciclo de vida (CEPAL & UNICEF, 2021). Además, considerando la segregación escolar que caracteriza a América Latina y el Caribe, así como los altos niveles de violencia e inseguridad que niños, niñas y jóvenes experimentan en su vida diaria, los entornos lúdicos y educativos se ven afectados de manera significativa (Trucco & Inostroza, 2017).

La desigualdad social genera contextos de discriminación y marginación, lo que deslegitima las acciones y los roles sociales que los niños asumen en estas circunstancias (Voltarelli, 2022). Al enfrentarse a contextos de vulnerabilidad, los estudiantes se ven forzados a una madurez temprana, lo que impacta negativamente en el desarrollo infantil, fundamental para la conciencia social y la convivencia entre pares (Espinosa Cevallos, 2023).

Estudios recientes subrayan la importancia de crear espacios seguros y afectivos que contribuyan a la construcción de relaciones sociales sólidas y apoyen el desarrollo integral de los escolares (Pan & Zhang, 2023). Plascencia González et al. (2021) en su estudio sobre espacios lúdicos en zonas vulnerables, sugieren que proveer de objetos, compañeros y facilitadores de juego contribuye de manera significativa al desarrollo de importantes dimensiones de la niñez y la infancia temprana.

En Ecuador, los espacios donde se realizan actividades recreativas y lúdicas están respaldados por el artículo 38 del Código de la Niñez y la Adolescencia, cuyo literal a) establece que los programas de educación tienen como objetivo fundamental “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño, niña y adolescente hasta su máximo potencial, en un entorno lúdico y afectivo”. En este contexto, la enseñanza lúdica promueve la inclusión y la interculturalidad, y, al ser Ecuador un país multiétnico y plurinacional, la creación de estos espacios en los centros educativos del país debe fortalecerse (Chávez Rodríguez & Chávez Rodríguez, 2025).

Investigaciones a nivel nacional corroboran esta necesidad; Caballero-Calderón (2021) confirmó que el juego facilita el aprendizaje y desarrolla la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los niveles inicial y de primaria. Sayay & Mishell (2025) demostraron que los entornos lúdicos permiten pronosticar mejores resultados en innovación y adaptabilidad en etapas posteriores, destacando especialmente en la educación inicial.

Por su parte, Piedra Vera (2018) identificó más de treinta factores importantes de las actividades lúdicas en contextos educativos ecuatorianos, destacando la creatividad, el aprendizaje significativo, la participación y la socialización como competencias técnicas y

ciudadanas fundamentales, respectivamente. Sin embargo, aunque la literatura ha documentado ampliamente los beneficios de los espacios lúdicos en el desarrollo infantil en Ecuador, son escasas las investigaciones que comparan las dinámicas de interacción social y emocional entre escolares de contextos rurales y urbanos que comparten el mismo entorno recreativo debido a las características del entorno físico, las oportunidades recreativas y las dinámicas comunitarias.

Cuasapud Morocho et al. (2025) sugieren que la gamificación es una estrategia clave para reducir las desigualdades educativas y enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje en las comunidades rurales del Ecuador. Por su parte, Yachimba (2017) sugiere que la falta de espacios recreativos en instituciones rurales se relaciona significativamente con el bajo rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que evidencia que los escasos espacios existentes no son utilizados por los docentes como recursos didácticos.

A pesar de la importancia reconocida de los entornos lúdicos para el desarrollo infantil, aún existe evidencia empírica limitada sobre cómo estos espacios favorecen la interacción social y emocional entre niños provenientes de contextos geográficos distintos, en particular en el contexto ecuatoriano. Esta limitación se refleja en lo señalado por Chávez Vaca & Delgado Santos (2018), quienes concluyen que, aun existiendo políticas públicas que favorecen el desarrollo integral de la niñez, con un énfasis sobresaliente en la familia y, sobre todo, con reconocimientos en temas como la equidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades, siguen existiendo limitantes, sobre todo en los medios didácticos que benefician el desarrollo de las actividades en esas instalaciones.

Por otra parte, investigaciones recientes sobre el desarrollo socioafectivo han señalado que en un gran número de escuelas del Ecuador no se evidencia tolerancia, respeto ni aceptación hacia otras culturas, lo que hace que las relaciones sociales sean tensas y problemáticas (López Catagña, 2021). Esto demuestra poca importancia para el desarrollo socioafectivo de los niños y sugiere la necesidad de ampliar la evidencia sobre cómo la efectividad de los entornos lúdicos puede promover interacciones positivas en torno a la diversidad cultural.

Nanjarí Miranda et al. (2021) señalan que el juego es importante y determinante en la convivencia escolar, pues facilita que las niñas y los niños aprendan a socializar, a reconocer sus emociones y a experimentar situaciones del día a día. Estos autores sugieren que el juego impacta de manera positiva en la convivencia escolar, ya que, mediante lo lúdico, los estudiantes aprenden a trabajar en comunidad, lo que disminuye las situaciones de violencia y acerca a la comunidad educativa a un mismo fin: la tolerancia y la equidad.

Considerando estas evidencias y argumentos, persiste la necesidad de determinar cómo los entornos lúdicos favorecen las interacciones sociales y emocionales entre escolares de diversos contextos socioculturales. El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de los entornos lúdicos en el desarrollo social y emocional de niños y niñas en edad escolar, mediante la comparación de las dinámicas de comportamiento e interacción entre estudiantes de zonas rurales y urbanas al coexistir en espacios recreativos compartidos. Los resultados permitirán aportar evidencia para el diseño de estrategias educativas inclusivas orientadas al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo integral en contextos diversos.

## **1. Materiales y Métodos**

La presente investigación de corte transversal se realizó en dos instituciones educativas pertenecientes a los distritos 13D02 y 13D04 de los cantones Jaramijó y 24 de Mayo, respectivamente, aunque con contextos geográficos distintos: la Unidad Educativa Particular Juan León Mera, ubicada en la zona urbana del cantón de Jaramijó, y la Unidad Educativa Fiscal Loja, adscrita a la zona rural del cantón 24 de Mayo. La primera institución cuenta con una población

aproximada de 220 estudiantes, distribuidos entre Educación General Básica Elemental y Educación General Básica Media. Por otra parte, la segunda institución tiene aproximadamente 180 estudiantes provenientes del sector rural. Estos datos permiten comprender las características institucionales y el contexto social en el que se desarrolla la investigación, lo que facilita el análisis de las dinámicas educativas de ambas instituciones.

El levantamiento de la información se realizó durante las últimas semanas del tercer trimestre del año lectivo 2025-2026 e incluyó la participación de los cursos quinto, sexto y séptimo de educación básica media de ambas instituciones.

La colecta de información perceptual se realizó mediante un test de 10 ítems, diseñado para medir el desarrollo socioemocional en entornos lúdicos escolares (Tabla 1). Este instrumento fue adaptado a partir de la encuesta propuesta por Kangas et al. (2017), utilizada originalmente para medir la satisfacción de los estudiantes en entornos lúdicos en el contexto de aprendizaje, abordando la percepción de la diversión en relación con la utilidad académica y relacionada con el desarrollo socioemocional para identificar aspectos específicos como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y las habilidades relacionales, que se desarrollan en los espacios recreativos escolares. Las respuestas a los ítems propuestos se midieron mediante una escala Likert de cinco niveles: “1 – Completamente en desacuerdo”, “2 – En desacuerdo”, “3 – Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “4 – De acuerdo” o “5 – Completamente de acuerdo”. El perfil sociodemográfico de los estudiantes encuestados incluyó su edad, género, grado, zona (rural/urbana).

Tabla 1. Test de medición de desarrollo socioemocional en entornos lúdicos escolares. Adaptado y contextualizado a partir de Kangas et al. (2017)

| Ítems | Pregunta                                                                                                       | Habilidad                                   |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 1     | Me gusta participar en entornos lúdicos con mis compañeros.                                                    | Motivación prosocial                        |
| 2     | Perder en un juego es una situación que facilita el control de mis emociones hacia mis compañeros.             | Control emocional                           |
| 3     | Crear y desarrollar juegos facilita la convivencia con mis compañeros.                                         | Trabajo colaborativo                        |
| 4     | Jugar es más divertido cuando espero mi turno.                                                                 | Impulso control                             |
| 5     | En los espacios lúdicos, una experiencia agradable es ayudar a otros niños que lo necesitan.                   | Perspectiva ajena                           |
| 6     | Si se proponen espacios lúdicos, me siento bien con la participación de todos mis compañeros.                  | Inclusión grupal                            |
| 7     | Cuando desarrollamos juegos para el patio, pido disculpas si rompo alguna regla.                               | Responsabilidad                             |
| 8     | A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden.                    | Empatía                                     |
| 9     | A través de los juegos, he aprendido a resolver problemas hablando.                                            | Comunicación asertiva                       |
| 10    | A través de los juegos soy capaz de reconocer mis emociones (felices/tristes) cuando estoy con mis compañeros. | Identificación emocional en contexto lúdico |

La organización de la información se realizó en hojas de cálculo de Excel y el análisis se realizó con el programa estadístico de código abierto Jeffreys' Amazing Statistics Program (JASP), versión 0.95.4. Se emplearon tablas de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y coeficientes de contingencia para evaluar la fuerza de las posibles asociaciones significativas detectadas.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. Percepción de los estudiantes encuestados en zona rural y urbana

La pregunta 1. ***Me gusta participar en entornos lúdicos con mis compañeros*** mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 30.75$ ,  $p < 0.001$ ; Tabla 1). Estos resultados explican que los estudiantes de escuelas rurales y urbanas perciben de manera distinta su gusto por participar con sus compañeros en entornos lúdicos. La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.442 (Tabla 1).

Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de zona rural presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, a diferencia de los de zona urbana, que muestran respuestas más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 1.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 1. *Me gusta participar en entornos lúdicos con mis compañeros.*

| Niveles Escala Likert |    |   |   |    |    |       |
|-----------------------|----|---|---|----|----|-------|
| Zona                  | 1  | 2 | 3 | 4  | 5  | Total |
| Rural                 | 1  | 1 | 0 | 10 | 50 | 62    |
| Urbana                | 13 | 3 | 9 | 16 | 24 | 65    |
| Total                 | 14 | 4 | 9 | 26 | 74 | 127   |

Nota: Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |   |                |       |
|------------------------|-------|---|----------------|-------|
| Valor                  | gl    | p | Coef. Conting. |       |
| $\chi^2$               | 30.75 | 4 | <0.001         | 0.442 |
| N                      | 127   |   |                |       |

La pregunta 4. ***Jugar es más divertido cuando espero mi turno***, lo cual mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 10.36$ ,  $p = 0.035$ ; Tabla 2). Estos resultados explican que los estudiantes de escuelas rurales y urbanas perciben de manera distinta la diversión del juego, considerando reglas básicas como esperar su turno. La asociación entre las variables de estudio se explica por un coeficiente de contingencia de 0.275 (Tabla 2). Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de zona rural presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 3, 4 y 5, a diferencia de los de zona urbana, quienes muestran respuestas más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 2.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 4. *Jugar es más divertido cuando espero mi turno.*

| Niveles Escala Likert |    |   |    |    |    |       |
|-----------------------|----|---|----|----|----|-------|
| Zona                  | 1  | 2 | 3  | 4  | 5  | Total |
| Rural                 | 1  | 3 | 12 | 13 | 33 | 62    |
| Urbana                | 10 | 3 | 17 | 13 | 22 | 65    |
| Total                 | 11 | 6 | 29 | 26 | 55 | 127   |

Nota: Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 10.36 | 4  | 0.035 | 0.275          |
| N                      | 127   |    |       |                |

La pregunta 6. ***Si se proponen espacios lúdicos, me siento bien con la participación de todos mis compañeros.*** La relación entre el bienestar y la inclusión grupal en entornos lúdicos mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 9.632$ ,  $p = 0.047$ ; Tabla 3). Estos resultados demuestran que los estudiantes de escuelas rurales y urbanas perciben de manera distinta la participación grupal en entornos lúdicos. La asociación entre las variables de estudio se mide mediante un coeficiente de contingencia de 0.266 (Tabla 3). Estas diferencias de percepción pueden revisarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de zona rural presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, a diferencia de los de zona urbana, que muestran respuestas más diversas en los distintos niveles estudiados.

**Tabla 3.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 6. *Si se proponen espacios lúdicos, me siento bien con la participación de todos mis compañeros.*

| Niveles Escala Likert |   |   |   |    |    |       |
|-----------------------|---|---|---|----|----|-------|
| Zona                  | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | Total |
| Rural                 | 1 | 3 | 3 | 18 | 37 | 62    |
| Urbana                | 5 | 4 | 5 | 29 | 22 | 65    |
| Total                 | 6 | 7 | 8 | 47 | 59 | 127   |

Nota: Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 9.632 | 4  | 0.047 | 0.266          |
| N                      | 127   |    |       |                |

La pregunta 9. ***A través de los juegos, he aprendido a resolver problemas hablando,*** lo que mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 16.05$ ,  $p = 0.003$ ; Tabla 4). Estos resultados explican que los estudiantes de escuelas rurales y urbanas perciben de manera distinta el aporte de los juegos para resolver problemas mediante el diálogo. La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.335 (Tabla 4). Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de zona rural presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, a diferencia de los de zona urbana, que muestran respuestas más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 4.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 9. *A través de los juegos, he aprendido a resolver problemas hablando.*

| Niveles Escala Likert |    |   |    |    |    |       |
|-----------------------|----|---|----|----|----|-------|
| Zona                  | 1  | 2 | 3  | 4  | 5  | Total |
| Rural                 | 3  | 2 | 11 | 11 | 35 | 62    |
| Urbana                | 8  | 4 | 9  | 27 | 17 | 65    |
| Total                 | 11 | 6 | 20 | 38 | 52 | 127   |

Nota: Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 16.05 | 4  | 0.003 | 0.335          |
| N                      | 127   |    |       |                |

## 2.2. Diferencias en la percepción de los encuestados según el género.

La pregunta 8: ***A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden*** mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 11.39$ ,  $p = 0.046$ ; Tabla 5). Estos resultados explican que los estudiantes de las escuelas perciben de manera distinta el desarrollo de la empatía mediante los juegos según su género. La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.266 (Tabla 5). Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de género femenino presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, lo que evidencia un mejor desarrollo de la empatía, a diferencia de los estudiantes de género masculino, quienes muestran respuestas más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 5.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 8. A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden.

| Género    | Niveles Escala Likert |    |    |    |    | Total |
|-----------|-----------------------|----|----|----|----|-------|
|           | 1                     | 2  | 3  | 4  | 5  |       |
| Femenino  | 4                     | 11 | 5  | 25 | 10 | 55    |
| Masculino | 3                     | 21 | 14 | 16 | 18 | 72    |
| Total     | 7                     | 32 | 19 | 41 | 28 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Contraste Chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 9.690 | 4  | 0.046 | 0.266          |
| N                      | 127   |    |       |                |

La pregunta 9. ***A través de los juegos, he aprendido a resolver problemas hablando*** mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados ( $\chi^2 = 11.39$ ,  $p = 0.023$ ; Tabla 6). Estos resultados explican que los estudiantes de las escuelas perciben de manera distinta el desarrollo de la comunicación asertiva mediante los juegos según su género. La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.287 (Tabla 6).

Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de género femenino presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, lo que evidencia una mejor comunicación asertiva y una mayor capacidad para resolver problemas mediante el habla, a diferencia de los estudiantes de género masculino, quienes muestran respuestas más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 6.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 9. A través de los juegos he aprendido a resolver los problemas hablando

| Niveles Escala Likert |    |   |    |    |    |       |
|-----------------------|----|---|----|----|----|-------|
| Género                | 1  | 2 | 3  | 4  | 5  | Total |
| Femenino              | 9  | 1 | 5  | 18 | 22 | 55    |
| Masculino             | 2  | 5 | 15 | 20 | 30 | 72    |
| Total                 | 11 | 6 | 20 | 38 | 52 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Contraste Chi-cuadrado |       |   |                |       |
|------------------------|-------|---|----------------|-------|
| Valor                  | gl    | p | Coef. Conting. |       |
| $\chi^2$               | 11.39 | 4 | 0.023          | 0.287 |
| N                      | 127   |   |                |       |

### 2.3. Diferencias de percepción de los encuestados por grado

La pregunta 2: ***Perder en un juego es una situación que facilita el control de mis emociones hacia mis compañeros.*** Se observaron diferencias significativas en la percepción de los encuestados según el grado ( $\chi^2 = 36.00$ ,  $p = 0.001$ ; Tabla 7). Estos resultados explican que los estudiantes de quinto a séptimo grado perciben de manera distinta cómo el juego contribuye al control de sus emociones hacia sus compañeros.

La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.47 (Tabla 7). Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, donde los estudiantes de quinto grado presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, mientras que en los grados superiores se observa una tendencia a respuestas más reflexivas y reguladoras, lo que evidencia un mayor desarrollo del control emocional.

**Tabla 7.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 2. *Perder en un juego es una situación que facilita el control de mis emociones hacia mis compañeros*

| Niveles Escala Likert |    |    |    |    |    |       |
|-----------------------|----|----|----|----|----|-------|
| Grado                 | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | Total |
| Quinto                | 12 | 15 | 5  | 6  | 3  | 41    |
| Sexto                 | 2  | 3  | 16 | 14 | 9  | 44    |
| Séptimo               | 5  | 4  | 8  | 13 | 12 | 42    |
| Total                 | 19 | 22 | 29 | 33 | 24 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Valor    | gl    | p | Coef. Conting. |       |
|----------|-------|---|----------------|-------|
| $\chi^2$ | 36.00 | 8 | 0.001          | 0.470 |
| N        | 127   |   |                |       |

La pregunta 7: ***Cuando desarrollamos juegos para el patio, pido disculpas si rompo alguna de las reglas,*** mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados según el grado ( $\chi^2 = 18.23$ ,  $p = 0.020$ ; Tabla 8). Estos resultados explican que los estudiantes de distintos grados perciben de manera distinta su capacidad para pedir disculpas cuando incumplen una regla durante el desarrollo de juegos entre pares. La asociación entre las variables de estudio se refleja en un coeficiente de contingencia de 0.35 (Tabla 8). Las diferencias de percepción pueden analizarse

mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de los grados superiores presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, lo que evidencia un mayor sentido de responsabilidad hacia sus compañeros al participar en juegos.

**Tabla 8.** Tabla de contingencia y resultados de la prueba de chi-cuadrado para la pregunta 7. *Cuando desarrollamos juegos para el patio, pido disculpas cuando rompo alguna de las reglas*

| Niveles Escala Likert |   |   |    |    |    |       |
|-----------------------|---|---|----|----|----|-------|
| Grado                 | 1 | 2 | 3  | 4  | 5  | Total |
| Quinto                | 3 | 0 | 2  | 11 | 25 | 41    |
| Sexto                 | 2 | 2 | 2  | 12 | 26 | 44    |
| Séptimo               | 3 | 1 | 6  | 22 | 10 | 42    |
| Total                 | 8 | 3 | 10 | 45 | 61 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Contraste Chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 18.23 | 8  | 0.020 | 0.354          |
| N                      | 127   |    |       |                |

La pregunta 8. ***A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden***, lo cual mostró diferencias significativas en la percepción de los encuestados de los diferentes grados ( $\chi^2 = 19.18, p = 0.014$ ) (Tabla 9). Estos resultados explican que los estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado perciben de manera distinta cómo los juegos favorecen el desarrollo de la empatía hacia sus compañeros. La asociación entre las variables de estudio se explica por un coeficiente de contingencia de valor 0.362 (Tabla 9). Las diferencias de percepción pueden analizarse mediante la tabla de contingencia resultante, en la que los estudiantes de séptimo grado presentan respuestas sesgadas hacia los niveles 4 y 5, lo que evidencia un mayor desarrollo de la empatía, a diferencia de los estudiantes de quinto y sexto grado, cuyas respuestas son más diversas en los distintos niveles.

**Tabla 9.** Tabla de contingencia y resultados prueba chi-cuadrado para la pregunta 8: *A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden*

| Niveles Escala Likert |   |    |    |    |    |       |
|-----------------------|---|----|----|----|----|-------|
| Grado                 | 1 | 2  | 3  | 4  | 5  | Total |
| Quinto                | 4 | 17 | 6  | 11 | 3  | 41    |
| Sexto                 | 1 | 11 | 8  | 13 | 11 | 44    |
| Séptimo               | 2 | 4  | 5  | 17 | 14 | 42    |
| Total                 | 7 | 32 | 19 | 41 | 28 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 19.18 | 8  | 0.014 | 0.362          |
| N                      | 127   |    |       |                |

La pregunta 9: ***A través de los juegos he aprendido a resolver problemas hablando*** evidenció diferencias significativas en la percepción de los estudiantes de quinto a séptimo grado ( $\chi^2 = 15.97$ ,  $p = 0.043$ ; Tabla 10). Estos resultados muestran que los estudiantes de quinto grado presentan respuestas más concentradas en el nivel de acuerdo, lo que sugiere un mayor reconocimiento del juego como medio para resolver problemas mediante el diálogo. En contraste, los grados superiores presentan una distribución más diversa de sus respuestas. La asociación entre las variables de estudio se evidencia en un coeficiente de contingencia de 0.334 (Tabla 10), lo que indica que la comunicación asertiva se fortalece especialmente en el grupo de menor nivel, al reflejar aprendizajes vinculados a la resolución pacífica de conflictos mediante el juego.

**Tabla 10.** Tabla de contingencia y resultados prueba Chi-cuadrado para la pregunta .9 *A través de los juegos he aprendido a ponerme en el lugar de mis compañeros cuando pierden*

| Niveles Escala Likert |    |   |    |    |    |       |
|-----------------------|----|---|----|----|----|-------|
| Grado                 | 1  | 2 | 3  | 4  | 5  | Total |
| Quinto                | 5  | 0 | 4  | 12 | 20 | 41    |
| Sexto                 | 4  | 4 | 8  | 7  | 21 | 44    |
| Séptimo               | 2  | 2 | 8  | 19 | 11 | 42    |
| Total                 | 11 | 6 | 20 | 38 | 52 | 127   |

*Nota:* Se presentan los recuentos observados

| Contraste chi-cuadrado |       |    |       |                |
|------------------------|-------|----|-------|----------------|
|                        | Valor | gl | p     | Coef. Conting. |
| $\chi^2$               | 15.97 | 8  | 0.043 | 0.334          |
| N                      | 127   |    |       |                |

### 3. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de estudiantes de educación básica sobre la importancia de los entornos lúdicos y su influencia en el aprendizaje, considerando posibles diferencias según la zona (rural o urbana), el género y el grado escolar. Los resultados obtenidos muestran que el juego constituye un recurso pedagógico de alto valor educativo relacionado con el desarrollo de habilidades socioemocionales y con la mejora de las condiciones para un aprendizaje significativo.

#### 3.1. Entornos lúdicos y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Los resultados muestran asociaciones estadísticamente significativas entre diversos elementos del entorno lúdico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, como el control emocional, el control de impulsos, la cooperación, la motivación prosocial y la capacidad de adoptar la perspectiva del otro. Estos resultados coinciden con estudios que destacan el papel del juego como un ambiente privilegiado para el desarrollo de la autorregulación y de las funciones ejecutivas en el ámbito escolar (Eberhart et al., 2024; Diamond et al., 2019).

De manera particular, la relación entre las experiencias lúdicas que implican perder, esperar turnos y respetar reglas, junto con el control emocional, refuerza la idea de que el juego expone a los estudiantes a situaciones de desafío moderado en las que deben gestionar sus frustraciones, regular sus conductas impulsivas y adaptarse a las normas compartidas. Estudios basados en el enfoque de *guided play* han demostrado que estas experiencias favorecen la interiorización de estrategias de autorregulación que posteriormente pueden transferirse a contextos académicos formales ((Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2013).

Con base en nuestros hallazgos, los entornos lúdicos no deben concebirse únicamente como espacios recreativos, sino como importantes estrategias pedagógicas que medien en las

capacidades intelectuales y socioemocionales, esenciales para el aprendizaje escolar (Loján Carrión, 2025).

### **3.2. Juego, cooperación y habilidades prosociales.**

Otro hallazgo relevante de nuestro estudio es la asociación significativa entre los entornos lúdicos y el fortalecimiento de habilidades prosociales como el trabajo colaborativo, la empatía y la convivencia respetuosa. Lo mencionado anteriormente coincide con investigaciones recientes que sugieren que las dinámicas lúdicas y cooperativas promueven interacciones sociales positivas entre los estudiantes y contribuyen al desarrollo de un clima escolar más inclusivo (Van Ryzin et al., 2020).

Por otro lado, el juego favorece la construcción de vínculos sociales y el aprendizaje de conductas prosociales al requerir la coordinación con pares, la negociación de reglas y la toma de decisiones compartidas. León-García et al. (2026) sugieren que las aulas que integran metodologías cooperativas y lúdicas muestran niveles más altos de comportamiento prosocial y de compromiso estudiantil. Esto refuerza los hallazgos de nuestra investigación, especialmente relevantes para los niveles de educación básica analizados, dado que en estas etapas los estudiantes consolidan competencias sociales fundamentales para su trayectoria escolar futura.

### **3.3. Diferencias entre los contextos rural y urbano.**

El factor de contraste de zona (rural–urbana) mostró asociaciones significativas con varios ítems relacionados con los entornos lúdicos, lo que indica que la experiencia de juego y su impacto educativo no son homogéneas entre ambos contextos. Este resultado puede explicarse por diferencias en la infraestructura escolar, la disponibilidad de espacios de juego, los recursos materiales y las características socioculturales de cada entorno.

Kjønniksen et al. (2022) sostienen que los espacios físicos escolares influyen directamente en las oportunidades de juego, interacción social y aprendizaje. En las zonas rurales, el juego suele integrarse de manera más natural en la vida cotidiana y comunitaria, mientras que en las zonas urbanas tiende a ser más estructurado y regulado. Estas diferencias contextuales pueden incidir en cómo los estudiantes perciben y experimentan los entornos lúdicos, así como en los aprendizajes que de ellos se obtienen; por lo tanto, nuestros resultados refuerzan la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas lúdicas y contextualizadas que respondan a las particularidades de los entornos rurales y urbanos, evitando enfoques estandarizados que no las consideren.

### **3.4. Género y equidad en los entornos lúdicos.**

Un hallazgo significativo de nuestro estudio es la ausencia de asociaciones estadísticamente significativas entre el género de los estudiantes y la mayoría de los ítems relativos a los entornos lúdicos. Esto sugiere que el juego constituye una estrategia pedagógica equitativa cuyos beneficios se distribuyen de manera similar entre niños y niñas. Blinkoff et al. (2023) señalan que cuando los entornos lúdicos están bien diseñados y mediados pedagógicamente, no reproducen diferencias de género en el desarrollo socioemocional ni en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. El juego se consolida entonces como una herramienta inclusiva que favorece la igualdad de oportunidades educativas.

Es importante señalar también, tal como indicó Cedeño (2019), que las actividades que incluyen el juego constituyen un contexto ideal para examinar tanto la complejidad de las interacciones humanas como los conflictos que surgen en la cotidianidad, así como para analizarlos y crear espacios que permitan resolver dichas diferencias.

### **3.5. Diferencias según el grado escolar.**

Finalmente, nuestros resultados evidencian asociaciones significativas entre algunos ítems del entorno lúdico y el grado escolar, lo que indica que la edad y el nivel de desarrollo influyen en la forma en que los estudiantes experimentan el juego. En los grados superiores (sexto y séptimo), el juego parece adquirir un carácter más reflexivo y regulador, mientras que en quinto grado predomina su función motivacional.

Este resultado es consistente con las conclusiones de Weisberg et al. (2016), quienes sugieren que a medida que los estudiantes avanzan en su desarrollo cognitivo y socioemocional, el juego puede utilizarse como una estrategia de aprendizaje más compleja orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación y la cooperación.

Nuestros hallazgos sugieren que los entornos lúdicos influyen positivamente en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, especialmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales que sustentan el aprendizaje académico. Asimismo, se evidencia la importancia de considerar el contexto sociocultural y el nivel educativo al diseñar estrategias lúdicas y se destaca el potencial del juego como herramienta pedagógica inclusiva y contextualizada. Además, se aporta evidencia empírica que respalda la incorporación sistemática del juego en las prácticas educativas no como un recurso accesorio, sino como un componente central de una pedagogía orientada al aprendizaje significativo y al desarrollo integral del estudiante.

#### **4. CONCLUSIONES.**

Nuestra investigación permitió comprender que las actividades lúdicas no solo entretienen a los estudiantes, sino que también constituyen una valiosa herramienta educativa para fortalecer su autorregulación. A través del juego, los niños aprenden a controlar sus emociones, manejar sus impulsos, respetar los turnos y afrontar la frustración de manera más adecuada. Este cúmulo de experiencias favorece un mejor ambiente en el aula y contribuye positivamente a su desempeño académico y personal.

Además, el juego favorece la convivencia y fortalece las relaciones entre los estudiantes. Las dinámicas lúdicas promueven la cooperación, el respeto, la empatía y el trabajo en equipo, ya que los niños deben dialogar, tomar decisiones con sus compañeros y aprender a convivir con opiniones diferentes. Esto resulta especialmente importante en la educación básica, donde se desarrollan las habilidades sociales que acompañarán al estudiante en su formación.

También se evidenció que la forma en que los estudiantes perciben el juego depende tanto del contexto en el que se desarrolla como de su nivel escolar. En las zonas rurales predominan juegos más libres y espontáneos, mientras que en las urbanas las actividades suelen ser más estructuradas debido a los recursos y espacios disponibles. Además, conforme los estudiantes avanzan de grado, el juego deja de ser únicamente una fuente de motivación y pasa a ser también un medio para reflexionar, regular las emociones y fortalecer aprendizajes más complejos.

Finalmente, se concluye que el juego constituye una estrategia inclusiva y equitativa cuando es adecuadamente guiado por el docente. Los resultados muestran que tanto niños como niñas se benefician de manera similar en los ámbitos cognitivo, emocional y social.

## 1. REFERENCIAS

- Analuisa-Medina, B. B., & Cuadrado-Vaca, J. G. (2023). Espacios lúdicos y su importancia en la creación y recreación de aprendizajes. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 534–545. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1080>
- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*, 238. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103983>
- Castro-Pérez, M., & Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cecchini, S., Holz, R., & Soto de la Rosa, H. (coords.). (2021). Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe (LC/TS.2021/55). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB\\_intro\\_infancia\\_es\\_0.pdf](https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB_intro_infancia_es_0.pdf)
- Cedeño, M. (2019). La importancia de las actividades lúdicas y recreativas para fomentar la equidad de género. *Rehuso*, 4(3), 99-106. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2039>
- Chávez Rodríguez, J. D., & Chávez Rodríguez, M. N. (2025). La Lúdica como una Estrategia Didáctica para una Educación Inclusiva e Intercultural en Estudiantes de 5to Año de Educación Básica en la Unidad Educativa Yaguachi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12811–12833. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16862](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16862)
- Chávez Vaca, V. A., & Delgado Santos, S. I. (2018). Políticas públicas del Gobierno de Ecuador que benefician a la primera infancia. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 156-170. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/546>
- Cuasapud Morocho, J. J., Facunda Toral, J. D., Molina Bolaños, O. A., Cadena Naranjo, T. N., & Hidalgo Paredes, K. M. (2025). La gamificación como herramienta clave para el aprendizaje en zonas rurales: Un camino hacia la motivación y el éxito académico. *CONECTIVIDAD*, 6(3), 326–336. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.334>
- Cuero Caicedo, F. B., Barrera Medina, D. R., & Montaña Escobar, E. (2023). Entornos educativos: Influencia en el desarrollo integral del estudiante. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 1069–1094. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/269>
- Eberhart, J., Bryce, D., & Baker, S. T. (2024). Staying self-regulated in the classroom: The role of children's executive functions and situational factors. *British Journal of Educational Psychology*, 94(3), 995–1010. <https://doi.org/10.1111/bjep.12700>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2023). Problemas de falta de espacios y recursos para el juego en la educación preescolar: el impacto en el desarrollo infantil. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(2), 47–64. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.56>
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274–284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kjønniksen, L., Wiium, N., & Fjørtoft, I. (2022). Affordances of School Ground Environments for Physical Activity: A Case Study on 10- and 12-Year-Old Children in a Norwegian Primary School. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.773323>

- León-García, L.-F., Mendo-Lázaro, S., López-Ramos, V.-M., & León-del-Barco, B. (2026). Cooperative classrooms and prosocial behavior in primary education. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1725692>
- Loján Carrión, M. del C. (2025). El aprendizaje lúdico como estrategia didáctica en la educación general básica. *Arandu UTIC*, 12(3), 3534–3543. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1573>
- López Catagña, M. P. (2021). Desarrollo socioafectivo infantil: una propuesta pedagógica desde la interculturalidad. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/71b85acd-48d5-46e6-bca3-fb32074d72f0>
- Miranda, L., González, R., & Pérez, M. (2018). Políticas públicas del gobierno de Ecuador que benefician a la primera infancia. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 156-170. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/546>
- Monar-Miranda, M. C., Moreno-Del Pozo, G. F., & Monar-Miranda María de los Ángeles. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación En Comunicación, Marketing y Empresa*, 8(15), 463–483. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0337>
- Muñoz Muñoz, E. (2023). Influencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo integral de los estudiantes. *Unaciencia Revista de Estudios e Investigaciones*, 16(31), 36–50. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v16i31.761>
- Nanjarí Miranda, R., Cataldo Guerra, M., Celedón Briones, N., & Vidal Tapia, M. (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Foro Educativo*, (37), 133-156. [https://doi.org/10.29344/07180772.37.2892Njonge, T. \(2023\). Influence of Psychological Well-Being and School Factors on Delinquency, During the Covid-19 Period Among Secondary School Students in Selected Schools in Nakuru County: Kenya. \*International Journal of Research and Innovation in Social Science\*, VII\(II\), 1175–1189. <https://doi.org/10.47772/IJRISS>](https://doi.org/10.29344/07180772.37.2892Njonge, T. (2023). Influence of Psychological Well-Being and School Factors on Delinquency, During the Covid-19 Period Among Secondary School Students in Selected Schools in Nakuru County: Kenya. International Journal of Research and Innovation in Social Science, VII(II), 1175–1189. https://doi.org/10.47772/IJRISS)
- Otero Canales, R. M., Ocampos Toledo, S., Sandoval Damián, A., & Elguera Martínez, S. M. (2023). La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1329–1341. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6957](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6957)
- Pan, H., & Zhang, Y. (2023). Understanding the Emotional Development of School-aged Children: A Critical Review. In *Journal of Education, Humanities and Social Sciences EPHHR* (Vol. 2022).
- Plascencia González, M., Corvalán, F., & Linaza Iglesias, J. L. (2021). Espacios lúdicos y territorios para niños y niñas. *Linhas Críticas*, 27, e35311. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35311>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. In *Child Development* (Vol. 93, Number 4, pp. 1162–1180). John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar (LC/TS.2017/15). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., & Biglan, A. (2020). Mediators of Effects of Cooperative Learning on Prosocial Behavior in Middle School. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1–2), 37–52. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>

- Voltarelli, M. A. (2022). Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. *Childhood and Philosophy*, 18, 1–28.  
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182.  
<https://doi.org/10.1177/0963721416645512>