CENTRO DE POSGRADOS

Tema:

JUEGOS TRADICIONALES COMO POTENCIADORES DE HABILIDADES SOCIALES Y FÍSICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA

Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Magister en Innovación en Educación

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autor:

Byron Javier Chacón Vargas

Director:

Mg. Ana del Rocío Martínez Yacelga

Ambato – Ecuador

Mayo 2025

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **BYRON JAVIER CHACÓN VARGAS**, con cédula de ciudadanía. **1803725322**, autor del trabajo de graduación intitulado: "JUEGOS TRADICIONALES COMO POTENCIADORES DE HABILIDADES SOCIALES Y FÍSICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA", previo a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**, en el centro de **POSGRADOS.**

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, mayo 2025



Byron Javier Chacón Vargas
CC. 1803725322

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

JUEGOS TRADICIONALES COMO POTENCIADORES DE HABILIDADES SOCIALES Y FÍSICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA

Línea de investigación:

INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autor:

Byron Javier Chacón Vargas

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg. f._____
CC. 1802920148
CALIFICADOR

Abrahan Mora Pérez, Lic. Mg. f._____
CALIFICADOR

Paola Vanessa Navarrete Cuesta, Lic. Mg. f._____
CALIFICADOR

Dayamy Lima Rojas, Lic. Mg. f._____
DIRECTORA CENTRO DE POSGRADOS

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. f._____
SECRETARIO GENERAL PUCESA

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
DIRECCIÓN CENTRO DE POSGRADOS
Sede Ambato
SECRETARIA GENERAL PROCURADURIA

Ambato – Ecuador

Mayo 2025

DEDICATORIA

A Dios por permitirme ser feliz día a día junto a mí querida familia quienes han sido un gran ejemplo de entrega y optimismo. En especial a mis padres por impulsarme desde pequeño a optar por lo mejor que tiene la vida.

A Dios, porque es el que me guía y vela pormi salud y cada paso que doy en mi vida.

A mis Hijas Jocelyne y Emily quienes a lo largo de mi vida han velado por mi bienestar y educación siendo mí apoyo en todo momento. Y gracias por inculcarme en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer a las adversidades.

A mi madre Susana Vargas, A mi hermana, Lissette por brindarme su apoyo y sus consejos para hacer de mí una mejor persona. Y a todas aquellas personas que de una u otra manera han contribuido parael logro de mi objetivo.

AGRADECIMIENTO

El trayecto de investigación, tiene hoy un momento importante al presentar este proyecto; motivo por el cual, agradecemos a quienes nos alentaron en todo momento. Agradecemos a Dios por brindarnos siempre un motivo para seguir adelante.

A nuestras familias por el apoyo incondicional y los momentos vividos.

A los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, por su buena disposición y apoyo constante a los Docentes, en especial al Mg. Rina Sánchez, por su atenta asesoría que estimulo en todo momento nuestra responsabilidad en el desarrollo de la presente investigación, quien, con sus valiosos comentarios y sugerencias de orden conceptual y metodológico, ayudó en un principio a perfilar nuestro proyecto de tesis.

.

Y a los miembros de jurado de dicho proyecto, al director, docente y estudiantes de la Unidad Educativa , que han sido motivo del presente estudio, por su apertura en momentos difíciles ayudándonos a identificar aspectos del desarrollo de las habilidades sociales.

Me gustaría expresar mi gratitud a la profesora Mg Ana Martínez, quien es la directora del trabajo de titulación, por su apoyo y valioso aporte en la realización de esta investigación.

Agradecer a la Profesora Judith Elizabeth Pinos Montenegro por haber infundado en mí el entusiasmo por la investigación, es en los detalles donde se evidencia una propuesta de alta calidad y amabilidad humana.

Amigos, encontramos el mejor motivo para caminar juntos en la Compañía de Jesús para los validadores de la propuesta de innovación.

Byron J. Chacón V.

RESUMEN

El incremento del sedentarismo y la reducción de interacciones sociales significativas en niños de 8 a 9 años, atribuible al uso intensivo de tecnologías y a la ausencia de actividades físicas convencionales, representan un desafío crítico en el contexto pedagógico. Ante ello esta investigación busca implementar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media. Desde una perspectiva metodológica, se adoptó un enfoque cuantitativo de diseño cuasi-experimental, empleando rúbricas de evaluación y fichas sociodemográficas para examinar las competencias antes y después de la intervención en un grupo experimental y uno de control.

Los hallazgos evidenciaron avances notables en competencias tales como la empatía, la colaboración grupal y la coordinación motriz en el grupo experimental, subrayando el efecto benéfico de los juegos tradicionales en el desarrollo holístico de los alumnos. La propuesta concluyó con la formulación de una guía pedagógica que promueve la integración sistemática de dichas actividades en el plan de estudios, fomentando tanto el aprendizaje activo como la conservación cultural. Se deduce que los juegos tradicionales representan instrumentos pedagógicos eficaces para el fomento del desarrollo social y físico. Se sugiere su implementación extensiva y la formulación de estrategias complementarias para su incorporación en diversos contextos educativos.

.

Palabras clave: juegos tradicionales, habilidades sociales, coordinación motriz.

ABSTRACT

The increase in sedentary lifestyle and the reduction of significant social interactions in children aged 8 to 9 years, attributable to the intensive use of technologies and the absence of conventional physical activities, represent a critical challenge in the pedagogical context. In light of this, this research seeks to implement a didactic guide based on traditional games to enhance social and physical skills in students of Secondary Basic Education. From a methodological perspective, a quantitative approach of quasi-experimental design was adopted, using evaluation rubrics and sociodemographic forms to examine the competencies before and after the intervention in an experimental and a control group.

The findings showed notable advances in competencies such as empathy, group collaboration and motor coordination in the experimental group, highlighting the beneficial effect of traditional games on the holistic development of students. The proposal concluded with the formulation of a pedagogical guide that promotes the systematic integration of these activities in the curriculum, fostering both active learning and cultural conservation. It follows that traditional games represent effective pedagogical instruments for promoting social and physical development. Their extensive implementation and the formulation of complementary strategies for their incorporation in various educational contexts are suggested.

Keywords: *traditional games, social skills, motor coordination.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO iii
DEDICATORIA iv
AGRADECIMIENTO v
RESUMEN vi
ABSTRACT vii
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA 10
1.1. Juegos tradicionales 10
1.2. Bases teóricas de los juegos tradicionales 20
1.3. Modelo de Aprendizaje Cooperativo 30
1.4. Modelo de educación física basado en el juego *(Play-Based-Learnig)* 31
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO 45
2.1. Tipo y enfoque de la investigación 45
2.2. Diseño de investigación 46
2.3. Alcance de la investigación 47
2.4. Población y muestra 48
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 51
3.1. Evaluación de las habilidades sociales 51
3.2. Resultados del cuestionario de percepción de habilidades sociales 52
3.3. Evaluación de las habilidades sociales en el grupo de control y el grupo experimental 54
3.4. Resultados del cuestionario de percepción de habilidades sociales en el grupo control (Paralelo B) y el Grupo Experimental (Paralelo C) 61
CONCLUSIONES 122
RECOMENDACIONES 124
BIBLIOGRAFÍA 126
ANEXOS 139

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dinámica del juego tradicional el trompo 14
Tabla 2. Dinámica del juego tradicional el Hula Hula 15
Tabla 3. Dinámica del juego tradicional la soga 16
Tabla 4. Dinámica del juego tradicional carrera de sacos 17
Tabla 5. Dinámica del juego tradicional congelados 19
Tabla 6. Dinámica del juego tradicional escondidas.....20
Tabla 7. Datos sociodemográficos 49
Tabla 8. Resultados Descriptivos de las Habilidades Sociales 51
Tabla 9. Resultados Descriptivos de la Percepción de Habilidades Sociales 52
Tabla 10. Estadísticas descriptivas para habilidades de interacción social.....54
Tabla 11. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Hacer amigos" 55
Tabla 12. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Conversaciones" 56
Tabla 13. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Expresión de sentimientos y emociones".....57
Tabla 14 Estadísticas descriptivas para la dimensión "Solución de problemas interpersonales".....58
Tabla 15. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Relación con los adultos" 59
Tabla 16. Estadísticas descriptivas para el puntaje global de habilidades sociales " 60
Tabla 17 Estadísticas descriptivas para la dimensión "Primeras habilidades sociales" 61
Tabla 18. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Habilidades sociales avanzadas".....62
Tabla 19. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Relación con los sentimientos".....63
Tabla 20 .Estadísticas descriptivas para la dimensión "Alternativas a la agresión" 64
Tabla 21. Estadísticas descriptivas para la dimensión “Hacer frente al estrés”.....65
Tabla 22. Estadísticas descriptivas para la dimensión “Planificación”.....66
Tabla 23. Estadísticas descriptivas para la percepción global de habilidades sociales 67

Tabla 24. Comparación de medias y significancia estadística para habilidades de interacción social 68
Tabla 25. Comparación de medias y significancia estadística para la percepción de habilidades sociales 70
Tabla 26. Guía didáctica del juego del escondite 78
Tabla 27. Guía didáctica del juego de la Rayuela 81
Tabla 28. Guía didáctica del juego el trompo 83
Tabla 29. Guía didáctica del juego de las canicas 86
Tabla 30. Guía didáctica del juego Hula Hula 89
Tabla 31. Juego el salto de la cuerda 92
Tabla 32. Cronograma de implementación de la propuesta 117

INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial de este estudio, denominado "Juegos tradicionales como potenciadores de habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media", es indagar el impacto de los juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades sociales y físicas en niños de entre 8 a 9 años. De acuerdo con Mamani & Huayanca (2023) las habilidades sociales se definen como "un conjunto de comportamientos adquiridos que los individuos implementan en contextos interpersonales con el objetivo de obtener o preservar el fortalecimiento de su entorno" (p.19). Esta definición enfatiza la relevancia de cultivar desde la infancia habilidades sociales que faciliten la gestión efectiva de sus interacciones en diversos contextos, dado que, el éxito en la vida cotidiana está vinculado a la habilidad para interactuar con otros.

En el contexto cultural, los juegos tradicionales constituyen un instrumento invaluable para la promoción de dichas competencias. Romero & Morocho (2024) señala que estos juegos conforman "un patrimonio nacional practicado de generación en generación" (p.9) posicionándose como un componente fundamental de la cultura popular. Los juegos intergeneracionales, tales como el hula hula, la rayuela, ocultas y cogidas, no solo salvaguardan el patrimonio cultural, sino que también proporcionan un entorno estructurado en el que los infantes pueden ejercitar y consolidar sus competencias sociales mediante la interacción grupal y la colaboración, componentes fundamentales en su evolución social.

La exploración de los juegos tradicionales como catalizadores de competencias sociales y físicas en alumnos de Educación Básica Media ha suscitado interés tanto en el contexto nacional como internacional. Estos juegos, que implican interacciones colectivas y actividades físicas, promueven el desarrollo de habilidades holísticas de los infantes.

A nivel internacional Kcacha y Rojas (2021) subrayaron en su estudio sobre la implementación de juegos tradicionales en España, que dichas actividades aportan de manera significativa al desarrollo de competencias comunicativas y de liderazgo

entre los estudiantes de nivel básico. La interacción continua entre los alumnos promueve la formación de relaciones afectivas y estimula una mayor cohesión social dentro del colectivo estudiantil. Este estudio también subraya que, los infantes que participan de manera habitual en actividades lúdicas tradicionales, evidencian una mayor predisposición para asumir roles de liderazgo y resolver problemas de forma colaborativa.

En Francia, un estudio encabezado por Souza et al. (2023) indica que, los juegos tradicionales, tales como la rayuela o la cuerda, ejercen un efecto directo sobre el fortalecimiento de las habilidades físicas en estudiantes de edades comprendidas entre 8 y 9 años. De acuerdo con los autores, estos juegos facilitan el desarrollo de habilidades como el equilibrio, la coordinación y la resistencia física, elementos cruciales en esta fase de evolución. Adicionalmente, la implicación en actividades físicas de esta naturaleza se correlaciona con una reducción en el riesgo de afecciones de salud a largo plazo, tales como el sedentarismo y la obesidad en la población infantil.

En una investigación realizada en España, Espigares (2022) subrayaron que, los juegos tradicionales, al constituirse como parte integral del patrimonio cultural, contribuyen al fortalecimiento de la identidad y la afiliación cultural de los estudiantes. Los autores sostienen que, la conservación e instrucción de dichos juegos en el ámbito educativo no solo conlleva ventajas físicas y sociales, sino que también promueve el respeto y valoración por las tradiciones locales, fomentando la diversidad cultural en las aulas.

Las ventajas de los juegos tradicionales han sido también reconocidas en estudios realizados en Estados Unidos, donde Guarneros (2023) examinó su influencia en la mejora de la salud mental y física de los niños en etapa escolar. Los autores descubrieron que, la participación en actividades lúdicas tradicionales disminuye los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes, fomentándose un bienestar emocional que se manifiesta en un rendimiento académico superior. Adicionalmente, estos juegos proporcionan una oportunidad para que los niños se

distancien de la tecnología y se concentren en actividades de mayor salud y enriquecimiento social.

Además, en Brasil se destaca el estudio de Mosquera (2024) han evidenciado que los juegos tradicionales también constituyen un mecanismo efectivo para optimizar la convivencia y mitigar el acoso escolar. Indican que los estudiantes involucrados en estos juegos fomentan un incremento en la tolerancia y el respeto hacia sus pares, lo que contribuye a una reducción significativa de las conductas agresivas en el contexto académico. Adicionalmente, el estudio propone que las actividades recreativas convencionales promueven la comunicación y la comprensión recíproca entre los alumnos, fomentando un ambiente escolar más inclusivo y seguro.

Las investigaciones realizadas en México también subrayan la relevancia de los juegos tradicionales en la evolución de las competencias sociales. Flores, (2021) sostiene que, estas actividades debido a su naturaleza interactiva y colaborativa, promueven la comunicación y la comprensión entre los estudiantes, reforzando así la sensación de comunidad en el entorno académico. Adicionalmente, su estudio demuestra que los alumnos que participan en actividades lúdicas tradicionales manifiestan una mayor habilidad para la autogestión y gestión emocional, lo cual contribuye a un entorno educativo más armónico.

En Ecuador, Cordero y Navas (2021) destacan la relevancia de los juegos tradicionales en el ámbito educativo, enfatizando cómo dichas actividades fomentan la colaboración, el acatamiento de las normativas y la resolución de conflictos en el contexto escolar. Los autores argumentan que, el ambiente lúdico ofrece un entorno seguro en el que los alumnos pueden experimentar, adquirir conocimientos y optimizar su comportamiento social.

Además, Rodríguez (2023) descubrió que los juegos tradicionales no solo optimizan la convivencia escolar, sino que también fomentan el desarrollo físico de los estudiantes. A través de estos juegos, se observa un notable fortalecimiento en las habilidades motoras gruesas, tales como correr, saltar y lanzar. Adicionalmente, el entorno comunitario en el que se desarrollan estos juegos facilita la interacción

entre los niños de diversas edades y géneros, promoviendo así la diversidad y la inclusión social. Por lo tanto, la implicación activa en estos juegos se correlaciona con un incremento en la habilidad para colaborar en equipo y un fortalecimiento en la empatía hacia otros.

Dentro del contexto ecuatoriano, investigaciones contemporáneas han explorado exhaustivamente la correlación entre los juegos tradicionales y el bienestar holístico de los estudiantes. Morocho & Moreno (2022) evidenciaron que, en diversas instituciones educativas rurales, la implementación de actividades lúdicas como la soga y la carrera de sacos ha ejercido un efecto positivo en la socialización de los niños, quienes han manifestado un mayor sentimiento de pertenencia a su colectividad laboral. Estos descubrimientos se alinean con otras investigaciones latinoamericanas que promueven la utilización de juegos tradicionales como instrumento pedagógico.

En sí, tanto en el ámbito nacional como internacional, las investigaciones indican que, los juegos tradicionales ejercen una influencia positiva en el desarrollo de competencias sociales y físicas en los alumnos de Educación Básica Media. Su puesta en práctica en el entorno académico no solo promueve la interacción y la cohesión entre los alumnos, sino que también favorece su bienestar físico y emocional, fomentando un ambiente de aprendizaje holístico y balanceado.

El fomento de competencias físicas constituye un elemento esencial en el estudio, dado que los juegos tradicionales implican la utilización activa y coordinada del cuerpo. En este contexto, la educación física desempeña un papel crucial en el currículo académico, dado que facilita a los alumnos no solo la mejora de su estado físico, sino también el desarrollo de habilidades motrices que están intrínsecamente vinculadas al control emocional y a la interacción social. Mediante actividades lúdicas como el hula hula o las cogidas, los infantes adquieren habilidades para el manejo de sus cuerpos, el respeto por los turnos y la colaboración con sus pares, factores que contribuyen directamente a su desarrollo holístico.

En este sentido, la educación física debe considerarse un componente esencial del proceso educativo, trascendiendo su enfoque convencional en el desempeño deportivo. Su objetivo es atender las demandas de los estudiantes mediante la provisión de actividades físicas orientadas al desarrollo holístico, en lugar de enfocarse en la consecución de objetivos competitivos. La incorporación de juegos tradicionales en las actividades educativas está fomentando un enfoque más inclusivo y holístico del desarrollo infantil, teniendo en cuenta tanto el bienestar físico como el social. Para Gul (2023) Este enfoque también establece un contraste con la educación física competitiva predominante en numerosas instituciones educativas, la cual frecuentemente no consigue incorporar de manera equitativa a todos los alumnos.

Sin embargo, la valoración del valor pedagógico de los juegos tradicionales no siempre se rige como una prioridad en todas las instituciones educativas. Diversos elementos contextuales, tales como la insuficiencia de recursos o la insuficiente capacitación del cuerpo docente en estas estrategias, pueden restringir su ejecución.

En consecuencia, investigaciones de este tipo son esenciales para reevaluar la relevancia de los juegos tradicionales en el ámbito educativo y para sugerir estrategias que faciliten su integración efectiva en el currículo escolar. Estas propuestas proporcionan alternativas factibles y ajustadas a las demandas contemporáneas de los estudiantes, fomentándose su desarrollo holístico en aspectos físicos, sociales y emocionales (Irmansyah, Lumintuarso, Sugiyanto, & Sukoco, 2020).

Bajo este contexto el presente estudio trasciende el análisis descriptivo de los juegos tradicionales, sino que tiene el propósito de elaborar una guía pedagógica que facilite a los educadores la implementación sistemática de estas actividades con el fin de potenciar tanto las competencias sociales como las físicas en los alumnos de Educación Básica Media. A través de la implementación de una metodología fundamentada en la utilización de juegos tradicionales, se anticipa que los estudiantes adquieran herramientas fundamentales para su vida cotidiana,

robusteciendo no solo sus habilidades sociales y físicas, sino también su autovaloración y sensación de pertenencia al colectivo.

Planteamiento del problema

Respecto al planteamiento del problema, mediante observaciones iniciales efectuadas en un conjunto de alumnos de Educación General Básica (EGB), se ha detectado una significativa ausencia de progreso en actividades vinculadas a los juegos tradicionales, incluyendo carreras, saltos, persecuciones, ejercicios de resistencia y juegos rítmicos, entre otros. Estas actividades lúdicas, que históricamente han fomentado la interacción social en espacios abiertos, son esenciales para estimular tanto el desarrollo físico como el desarrollo cognitivo. No obstante, en el contexto contemporáneo se evidencia una inclinación ascendente entre los estudiantes hacia la utilización de la tecnología, lo que está restringiendo considerablemente su participación en actividades físicas convencionales.

La implementación de dispositivos tecnológicos portátiles y móviles ha facilitado el acceso ininterrumpido a internet, posibilitando que los estudiantes permanezcan en conexión durante extensos periodos de tiempo. Los individuos jóvenes suelen manifestar un interés incrementado por el contenido disponible en las redes sociales y en los juegos interactivos, permitiéndose la conexión con individuos a nivel global, a quienes denominan "amigos virtuales". Sin embargo, estos "amigos" suelen ser desconocidos, dado que los estudiantes carecen de información auténtica acerca de su identidad o procedencia. Este fenómeno, agudizado por el progreso tecnológico, ha propiciado una desvinculación progresiva de los infantes con su entorno inmediato, restringiendo el contacto social personal y directo.

Esta modificación en las costumbres estudiantiles ha derivado en un estilo de vida sedentario que, al disminuir la actividad física, puede provocar trastornos tanto físicos como psicológicos. La prolongada inactividad, combinada con la falta de interacciones sociales presenciales, puede propiciar sentimientos de soledad, aislamiento y una autoestima reducida. Adicionalmente, las competencias sociales requeridas para una interacción efectiva en contextos reales pueden experimentar

alteraciones. A largo plazo, tales comportamientos pueden resultar en repercusiones adversas para el desarrollo holístico de los niños y adolescentes, tanto en términos de salud física como de bienestar emocional.

Bajo este prisma, la investigación plantea la interrogante principal: ¿Cómo potenciar las habilidades sociales y físicas en los estudiantes de Educación de Básica Media? Para abordar esta problemática, se postuló la hipótesis de que los juegos tradicionales ejercen una influencia considerable en el desarrollo de dichas habilidades, facilitando a los niños la mejora de su comunicación, empatía, colaboración grupal y resolución de conflictos. Este enfoque reconoce que los juegos tradicionales no son meramente actividades recreativas, sino que desempeñan una función pedagógica profunda, al constituir un entorno natural y atractivo para que los infantes adquieran competencias que aplicarán a lo largo de su existencia.

La investigación propone la implementación de una guía pedagógica fundamentada en juegos tradicionales que potencie tanto las competencias sociales como las físicas, además de establecer los referentes teóricos que evidencien cómo los juegos tradicionales pueden contribuir al desarrollo de dichas competencias. En segundo lugar, se realizará una evaluación de las competencias sociales y físicas en los alumnos de una Unidad Educativa ubicada en la ciudad de Ambato, con el objetivo de discernir el impacto contemporáneo de dichos juegos. En tercera instancia, se propone la elaboración de una guía pedagógica que emplee juegos tradicionales como instrumento didáctico para promover el desarrollo estudiantil en el campo de la Cultura Física. Finalmente, se evaluará la eficacia de la guía mediante la implementación de evaluaciones pre-test y post-test, con el objetivo de cuantificar la contribución de los juegos tradicionales al desarrollo holístico de los estudiantes.

Hipótesis

Los juegos tradicionales contribuyen a la potencialización de habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media.

Objetivos

General

Implementar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media

Específicos

1. Fundamentar los referentes teóricos de los juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media
2. Evaluar las habilidades sociales y físicas en los estudiantes de Educación General Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.
3. Diseñar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en el área de Cultura Física en los estudiantes de Educación Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato
4. Valorar la guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en los estudiantes de Educación Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato, mediante la técnica de pre test y post test.

Justificación

El propósito de este estudio es investigar y examinar el grado de aportación de los juegos tradicionales al desarrollo de competencias sociales y físicas en alumnos de Educación Básica Media, con un enfoque particular en niños de 8 y 9 años. Dentro de un marco en el que la implementación de la tecnología ha suplantado las actividades físicas y sociales más tradicionales, es imperativo rescatar prácticas que no solo promuevan el movimiento físico, sino que también estimulen la interacción personal y el desarrollo de habilidades sociales. Los juegos

tradicionales, debido a su naturaleza cooperativa y coordinativa, proporcionan un entorno idóneo para fomentar estas competencias en los estudiantes.

La relevancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de impulsar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo holístico de los niños, especialmente durante una fase crítica de su desarrollo social y motor. Las competencias sociales, tales como la empatía, la comunicación eficaz y la resolución de disputas, son esenciales para el mantenimiento del bienestar emocional y la interacción apropiada en diversos contextos. Además, el fomento de competencias físicas a través de actividades recreativas contribuye al fortalecimiento corporal, fomentando hábitos de vida saludables desde una etapa temprana de la vida.

Un elemento significativo de este estudio es la revalorización de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos que pueden ser incorporados de manera eficaz en el currículo escolar. Mediante su puesta en práctica, se persigue no solo la conservación del patrimonio cultural, sino también proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que faciliten el desarrollo de competencias indispensables para su desarrollo académico y social. En este contexto, los juegos tradicionales trascienden su condición de actividades recreativas para transformarse en instrumentos pedagógicos que fomentan el desarrollo holístico de los infantes.

En última instancia, el estudio proporciona una fundamentación pragmática al sugerir una guía pedagógica fundamentada en juegos tradicionales, concebida para ser empleada por educadores en el entorno académico. Esta guía tiene como objetivo facilitar la incorporación de dichas actividades en el contexto educativo, fomentando un enfoque pedagógico que aprecie tanto el desarrollo social como físico de los alumnos. Al promover la implementación de juegos tradicionales en el contexto educativo, se aspira a contribuir a la formación de estudiantes más integrales, aptos para interactuar de manera eficaz y mantener una vida activa y saludable.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Juegos tradicionales

Conceptualización

Los juegos tradicionales, desde tiempos antiguos, han representado una manifestación cultural de gran valor que, además de su función recreativa, ha facilitado la transmisión de saberes, valores y competencias interpersonales de una generación a la siguiente. Estos juegos, integrados en el patrimonio cultural de diversas sociedades, no solo conservan tradiciones, sino que también promueven el desarrollo holístico de los infantes al fomentar tanto competencias físicas como sociales. Dentro del ámbito educativo, los juegos tradicionales pueden desempeñar un papel pedagógico efectivo, particularmente en la Educación Básica Media, periodo en el que los niños se hallan en una fase crítica de su evolución física y social (Bure, 2023).

El propósito de este estudio es examinar el grado de influencia de los juegos tradicionales en el desarrollo de competencias sociales en niños de 8 y 9 años que se encuentran en la etapa de Educación Básica Media. Durante esta fase, los alumnos comienzan a confrontar desafíos significativos en sus interacciones sociales, y el fortalecimiento de sus competencias en este campo es esencial para su adaptación tanto dentro como fuera del contexto académico. Las competencias sociales, definidas como un compendio de comportamientos adquiridos que habilitan a los individuos para establecer relaciones apropiadas en su contexto, son fundamentales para el bienestar emocional y el éxito en las interacciones interpersonales (Barrágan, 2022).

La evolución de dichas competencias no se produce de forma espontánea; demanda un ambiente que favorezca la interacción, el respeto mutuo, la resolución de conflictos y la colaboración. En este contexto, los juegos tradicionales, que implican la participación de múltiples participantes y demandan la colaboración y el acatamiento de las reglas, se manifiestan como una estrategia pedagógica

apropiada para cultivar dichas competencias en la población infantil. Actividades lúdicas tales como la rayuela, las cogidas o las escondidas proporcionan un entorno lúdico en el que los estudiantes no solo se deleitan en el juego, sino que, de forma tácita, están fomentando habilidades que serán fundamentales en su trayectoria futura (Espinel, 2022).

Además, las actividades lúdicas tradicionales ejercen un impacto considerable en el desarrollo físico de los infantes. Mediante la implementación de estos juegos, los alumnos optimizan su coordinación motriz, equilibrio y resistencia física, componentes esenciales para su salud integral. La integración de actividad física y aprendizaje social en un contexto lúdico transforma los juegos tradicionales en un recurso invaluable para el educador, que puede emplearlos para alcanzar metas pedagógicas tanto en el campo de la Cultura Física como en el desarrollo personal de los alumnos (Bure, 2023).

En el actual marco educativo, donde las habilidades sociales y físicas son cada vez más valoradas, los juegos tradicionales adquieren una importancia particularmente significativa. Estos no solo posibilitan que los niños adquieran conocimientos de manera lúdica y dinámica, sino que también les brindan la oportunidad de establecer una conexión significativa con su entorno cultural y sus pares. Por lo tanto, el juego trasciende su naturaleza meramente recreativa para transformarse en un espacio de aprendizaje holístico en el que los infantes cultivan competencias que les resultarán beneficiosas a lo largo de su existencia (Barrágan, 2022).

En consecuencia, el presente estudio se centra en la evaluación sistemática del efecto de los juegos tradicionales en la evolución de competencias sociales y físicas, con el objetivo de proporcionar evidencia empírica que respalde su aplicación como instrumento pedagógico en el contexto escolar. La Educación Básica Media constituye un hito crucial en la educación estudiantil, y los juegos tradicionales, al estar profundamente incrustados en la cultura, se manifiestan como un recurso accesible y eficaz para fomentar su desarrollo holístico (Bure, 2023).

Historia de los juegos tradicionales

Los juegos tradicionales han sido una parte esencial de la cultura humana, transmitidos de generación en generación y reflejando las costumbres y valores de diversas sociedades. Estos juegos no solo proporcionaban entretenimiento, sino que también fomentaban la interacción social, el desarrollo físico y la transmisión de conocimientos. A continuación, se presenta una breve historia de algunos de los juegos tradicionales más emblemáticos (Huizinga, 1984).

Los juegos tradicionales, como las escondidas, la carrera de sacos, el trompo, el hula hula, la soga y congelados, favorecen significativamente el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales en los niños. En el ámbito físico, estas actividades implican movimientos como correr, saltar, girar y coordinar el cuerpo, lo que fortalece la motricidad gruesa y fina. Por ejemplo, la carrera de sacos requiere equilibrio y fuerza en las piernas para impulsarse sin caerse, mientras que el hula hula mejora la coordinación y el control del cuerpo al mantener el aro girando alrededor de la cintura. De manera similar, jugar a la soga desarrolla la resistencia cardiovascular, la agilidad y la precisión en los movimientos al sincronizar los saltos con el ritmo de la cuerda. Estas destrezas no solo son esenciales en la infancia, sino que también crean bases para la práctica de deportes y actividades físicas en la vida adulta, fomentando hábitos saludables desde temprana edad (Barrágan, 2022).

Desde el punto de vista cognitivo, estos juegos promueven el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la planificación estratégica. En el caso de las escondidas, los niños deben analizar el entorno para elegir un escondite adecuado, prever los movimientos del buscador y calcular el momento oportuno para correr sin ser atrapados. En juegos como congelados, los participantes deben estar atentos a sus compañeros, identificar oportunidades para liberar a los jugadores congelados y tomar decisiones rápidas bajo presión. El trompo, por su parte, requiere paciencia y práctica para dominar la técnica de lanzamiento, lo que fomenta la perseverancia y la capacidad de ensayo y error. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de la memoria, la

concentración y la adaptabilidad, competencias fundamentales en el aprendizaje escolar y en la resolución de desafíos cotidianos (Barragán, 2021).

En el ámbito socioemocional, los juegos tradicionales enseñan a los niños a relacionarse con otros, a respetar reglas y a gestionar emociones como la frustración y la euforia. La mayoría de estos juegos se desarrollan en grupo, lo que fomenta la cooperación, la comunicación y la empatía. En la soga, por ejemplo, los niños deben turnarse para saltar y sincronizarse con quienes manejan la cuerda, promoviendo el trabajo en equipo. La carrera de sacos también incentiva la convivencia al generar momentos de risa y apoyo entre los participantes. Además, al competir de manera amistosa, los niños aprenden a manejar la victoria y la derrota con madurez, desarrollando la resiliencia y la capacidad de superar fracasos sin desmotivarse. Estos aspectos emocionales fortalecen la autoestima y las habilidades interpersonales, preparándolos para afrontar diversas situaciones en su vida escolar y social (Almeida & Cerezo, 2019).

El trompo

El trompo es uno de los juguetes más antiguos conocidos por la humanidad. Su origen se remonta a civilizaciones antiguas como Egipto y Roma, donde se han encontrado evidencias de su uso en contextos lúdicos. Estos primeros trompos eran fabricados con materiales disponibles en la época, como arcilla, madera o hueso, y su diseño básico consistía en una pieza cónica que giraba sobre su eje al ser impulsada por una cuerda o una varilla (Almeida & Cerezo, 2019).

A lo largo de los siglos, el trompo se difundió por diversas culturas, adaptándose a las particularidades de cada región. En Asia, por ejemplo, se desarrollaron variantes con características únicas, mientras que en América Latina el trompo se convirtió en un símbolo de la infancia y la tradición popular. La simplicidad de su diseño y la destreza requerida para hacerlo girar lo convirtieron en un juego apreciado por niños y adultos (Almeida & Cerezo, 2019).

Durante el siglo XX, con la industrialización y la producción en masa de juguetes, el trompo experimentó una transformación en sus materiales y estética. Se introdujeron trompos de plástico y metal, y en algunas regiones se incorporaron elementos decorativos o mecanismos que producían sonidos o luces al girar. A pesar de estos cambios, la esencia del juego se mantuvo, preservando su valor cultural y lúdico. En la actualidad, aunque muchos juegos tradicionales han sido desplazados por tecnologías modernas, el trompo sigue siendo practicado en diversas partes del mundo. Además de su valor recreativo, se le reconoce por fomentar habilidades motoras y la coordinación, y en algunas culturas se realizan competencias y festivales dedicados a este emblemático juguete (Almeida & Cerezo, 2019).

Tabla 1. Dinámica del juego tradicional el trompo

Criterio	El trompo
Actividad	Se enrolla una cuerda alrededor del trompo y se lanza para hacerlo girar. Se pueden realizar trucos como hacerlo saltar en la mano.
Recursos	Trompos de madera o plástico y cuerdas de aproximadamente 50 cm.
Tiempo Aproximado	10 a 30 minutos dependiendo de la cantidad de jugadores.

Nota: elaboración propia.

Hula Hula

El hula hula, conocido en algunos lugares como hula hoop, es un aro que se hace girar alrededor de la cintura, el cuello o las extremidades mediante movimientos rítmicos del cuerpo. Aunque su popularidad se disparó en la década de 1950 en Estados Unidos, sus orígenes se remontan a prácticas ancestrales en diversas culturas.

En el antiguo Egipto y Grecia, ya se utilizaban aros hechos de materiales naturales para ejercicios y juegos. Estos aros eran empleados tanto para el entretenimiento como para el entrenamiento físico, evidenciando una comprensión temprana de los beneficios del ejercicio aeróbico. Asimismo, en culturas polinesias, los movimientos

de danza con aros guardaban similitudes con el uso moderno del hula hula, integrando elementos de rituales y celebraciones (Faneite, 2023).

La explosión de la popularidad del hula hula en el siglo XX se atribuye a la empresa Wham-O, que en 1958 comenzó a comercializar aros de plástico bajo el nombre "Hula Hoop". La campaña de marketing fue tan exitosa que, en pocos meses, se vendieron millones de unidades, convirtiéndose en un fenómeno cultural. El nombre "hula" hace referencia a la danza hawaiana, debido a la similitud de los movimientos de cadera necesarios para mantener el aro en movimiento (Cordero & Navas, 2021).

Con el tiempo, el hula hula ha trascendido su uso como juguete y se ha incorporado en rutinas de ejercicio y disciplinas artísticas. En el ámbito del fitness, se reconoce su eficacia para fortalecer mejorar la coordinación. Además, artistas de circo y bailarines han adoptado el hula hula en sus performances, explorando nuevas técnicas y estilos que fusionan el arte y el deporte (Cordero & Navas, 2021).

Tabla 2. Dinámica del juego tradicional el Hula Hula

Criterio	El Hula Hula
Actividad	Se coloca el aro en la cintura y se gira con movimientos rítmicos de cadera. También se pueden hacer trucos con brazos y piernas.
Recursos	Aros de plástico liviano de diferentes tamaños.
Tiempo Aproximado	Rondas de 5 a 10 minutos según la resistencia del jugador.

Nota: elaboración propia.

La soga

El juego de la soga, también conocido como salto de cuerda o "salta soga", es una actividad que ha sido practicada por niños y adultos en diversas culturas a lo largo de la historia. Consiste en saltar repetidamente sobre una cuerda que se hace girar, ya sea individualmente o en grupo, y ha sido valorado tanto por su componente lúdico como por sus beneficios físicos (Almeida & Cerezo, 2019).

Los orígenes del salto de cuerda son difusos, pero se cree que tiene raíces en antiguas civilizaciones africanas y asiáticas, donde se utilizaban lianas o cuerdas hechas de fibras naturales para juegos y rituales. Con el tiempo, esta práctica se difundió a Europa y América, adaptándose a las particularidades culturales de cada región (Escourido, 2021).

En el contexto urbano del siglo XX, el salto de cuerda se convirtió en una actividad popular entre los niños, especialmente en entornos escolares y comunitarios. Se desarrollaron diversas modalidades y canciones que acompañaban el ritmo de los saltos, enriqueciendo la experiencia lúdica y fomentando la creatividad. Además, el juego de la soga promovía la socialización y el trabajo en equipo, muchas variantes requerían la participación coordinada de varios jugadores (Escourido, 2021).

Más allá de su valor recreativo, el salto de cuerda ha sido reconocido por sus beneficios para la salud. Es una actividad aeróbica que mejora la resistencia cardiovascular, la coordinación y la agilidad. Por ello, ha sido incorporado en rutinas de entrenamiento deportivo y programas de educación física, demostrando su versatilidad y relevancia en distintos contextos (Estrada & Mamani, 2020).

Tabla 3. Dinámica del juego tradicional la soga

Criterio	La soga
Actividad	Se sostiene una cuerda y se la hace girar mientras los jugadores intentan saltarla sin tropezar. Puede incluir canciones y variaciones.
Recursos	Una cuerda larga y resistente de aproximadamente 3 metros.
Tiempo Aproximado	Sesiones de 15 a 30 minutos.

Nota: elaboración propia.

Carrea de sacos

La carrera de sacos es un juego tradicional que ha sido practicado en diversas culturas a lo largo de los siglos. Su origen se sitúa en el siglo XVII, cuando los hortelanos, tras el almuerzo, participaban en este juego como forma de

entretenimiento y calentamiento antes de retomar las labores agrícolas. Esta práctica se popularizó en regiones como Andalucía y Extremadura, en el suroeste de la península ibérica, y con el tiempo se difundió a otras áreas y países (Guerra, Cevallos, Weckx, & Ruales, 2022).

El juego consiste en que los participantes se introducen en sacos que les llegan hasta la cintura o más arriba, sujetándolos con las manos o atándolos a la cintura. Desde una línea de salida, los jugadores deben desplazarse hacia la meta saltando dentro de los sacos, sin salirse de ellos ni caerse. La simplicidad de los materiales necesarios y las reglas básicas han contribuido a su amplia difusión y permanencia en el tiempo (Albán, Arguello, & Molina, 2020).

A lo largo de su historia, la carrera de sacos ha adoptado diversas modalidades y variaciones. Además de la clásica carrera de velocidad, existen versiones que enfatizan la resistencia, la destreza o la cooperación entre los participantes. Estas variantes han enriquecido el juego, adaptándolo a diferentes contextos culturales y sociales, y permitiendo su inclusión en festividades, eventos escolares y reuniones comunitarias (Escourido, 2021).

En la actualidad, la carrera de sacos sigue siendo una actividad popular en todo el mundo. Se le valora no solo por su componente lúdico, sino también por los beneficios físicos que aporta, como el desarrollo del equilibrio, la coordinación y la resistencia. Además, fomenta la interacción social y el trabajo en equipo, en muchas ocasiones se organiza en forma de relevos o competencias grupales. Su vigencia en la era moderna es testimonio de la capacidad de los juegos tradicionales para adaptarse y perdurar a través del tiempo (Flores, 2021).

Tabla 4. Dinámica del juego tradicional carrera de sacos

Criterio	**Carrera de sacos**
Actividad	Los participantes se introducen en sacos y avanzan saltando hasta la meta. Gana quien llegue primero sin caerse.
Recursos	Sacos de tela o plástico grandes y un espacio despejado.
Tiempo Aproximado	Cada carrera dura 1 a 3 minutos. Juego completo: hasta 20 minutos con varias rondas.

Nota: elaboración propia.

Congelados

El juego de "Congelados", también conocido en algunas regiones como "Encantados", es una actividad lúdica que ha sido parte de la infancia de muchos niños en diversas culturas. Aunque no se dispone de una fecha exacta de su origen, se sabe que surgió en las escuelas de la República Mexicana, sin un creador específico. Con el tiempo, el juego se difundió a otros países, adoptando diferentes nombres y variaciones en sus reglas, pero manteniendo la esencia de la dinámica de atrapar y liberar a los jugadores (Almeida & Cerezo, 2019).

La mecánica del juego es sencilla: se selecciona a un jugador que desempeñará el papel de "congelador". Este debe perseguir y tocar a los demás participantes, quienes, al ser tocados, deben quedarse inmóviles en el lugar, como si estuvieran "congelados". Para ser liberados, otro jugador no congelado debe pasar por debajo de sus piernas o tocarlos, dependiendo de las reglas establecidas previamente. El juego continúa hasta que todos los jugadores estén congelados o hasta que se decida reiniciar con un nuevo "congelador" (Almeida & Cerezo, 2019).

A lo largo de su historia, "Congelados" ha experimentado diversas adaptaciones y nombres según la región. Por ejemplo, en Colombia, el juego es conocido como "Congelados bajo tierra" y presenta ligeras variaciones en las reglas y formas de liberar a los jugadores. Estas adaptaciones reflejan la capacidad del juego para integrarse en diferentes contextos culturales, manteniendo su popularidad y relevancia entre generaciones de niños (Tapia & Arias, 2021).

Además de ser una fuente de diversión, "Congelados" promueve valores como la colaboración, la amistad y el entusiasmo. Al requerir que los jugadores trabajen juntos para liberar a sus compañeros, el juego fomenta el trabajo en equipo y la solidaridad. Asimismo, al ser una actividad física que implica correr y moverse constantemente, contribuye al desarrollo de habilidades motoras y al bienestar físico de los participantes. Su simplicidad y la ausencia de necesidad de materiales especiales han permitido que "Congelados" perdure como un juego tradicional en

diversas culturas alrededor del mundo (Salgado, Pimentel, Arenas, & Chavagari, 2022).

Tabla 5. Dinámica del juego tradicional congelados

Criterio	Congelados
Actividad	Un jugador intenta tocar a los demás para "congelarlos". Los jugadores congelados pueden ser liberados si un compañero los toca o pasa bajo sus piernas.
Recursos	Un espacio amplio y seguro para correr.
Tiempo Aproximado	5 a 15 minutos por ronda.

Nota: elaboración propia.

Escondidas

El juego de las escondidas, también conocido como el escondite, es una actividad lúdica que ha sido parte de la infancia en diversas culturas alrededor del mundo. Su origen exacto es incierto, pero existen referencias que sugieren su práctica desde tiempos antiguos. Por ejemplo, el escritor griego del siglo II, Julio Pólux, describió un juego llamado "apodidraskinda", que consistía en que un jugador cerraba los ojos y contaba mientras los demás se escondían, una dinámica muy similar a la de las escondidas actuales (Morocho & Moreno, 2022).

A lo largo de la historia, el juego ha adoptado diferentes nombres y variaciones según la región. En Colombia, por ejemplo, se le conoce como "escondidijo" en algunas partes de la región Andina, como Antioquia, y "escondidas" en Santander. En Chile, se le llama "las escondidas", y antiguamente existía la creencia de que los niños que jugaban después de las nueve de la noche podían encontrarse con el diablo en el sitio que elegían para esconderse (Ocaña, Marriffo, Soto, Zúñiga, & Gutiérrez, 2023).

Las reglas básicas del juego son simples y han permanecido casi inalteradas a lo largo del tiempo. Un jugador es seleccionado para buscar a los demás, mientras estos se esconden en un área previamente delimitada. El buscador cuenta hasta

un número acordado con los ojos cerrados y luego comienza la búsqueda. El objetivo de los jugadores escondidos es evitar ser encontrados y, en algunas variantes, llegar a un punto designado sin ser atrapados (Flores, 2021).

Además de ser una fuente de diversión, las escondidas promueven habilidades sociales y físicas en los niños. Fomentan la interacción social, la toma de decisiones rápidas y el desarrollo de estrategias. También contribuyen al ejercicio físico, implican correr, agacharse y moverse de manera sigilosa. La simplicidad del juego y la ausencia de necesidad de materiales especiales han permitido que las escondidas perduren como una actividad popular en diversas culturas y generaciones (Almeida & Cerezo, 2019).

Tabla 6. Dinámica del juego tradicional escondidas

Criterio	**Escondidas**
Actividad	Un jugador cuenta con los ojos cerrados mientras los demás se esconden. Luego, busca a los jugadores antes de que lleguen a la zona de salvación.
Recursos	Un espacio amplio con obstáculos naturales o artificiales para esconderse.
Tiempo Aproximado	5 a 15 minutos por ronda.

Nota: elaboración propia.

1.2. Bases teóricas de los juegos tradicionales

Teoría del aprendizaje de Bandura

La teoría del aprendizaje social, formulada por Albert Bandura, sostiene que los sujetos adquieren conductas, actitudes y competencias mediante la observación e imitación de modelos. En este contexto, los niños adquieren conocimientos no únicamente a través de la experiencia directa, sino también mediante la observación de otros, tanto en entornos formales como informales. De acuerdo con Bandura (1977) este aprendizaje vicario constituye un proceso crucial para la adquisición de competencias sociales y cognitivas, subrayando la relevancia del contexto social y las interacciones humanas en la evolución del comportamiento.

Los principios esenciales de esta teoría adquieren particular relevancia en el contexto educativo, en el que los alumnos mantienen una interacción constante con sus pares y educadores, emulando y adoptando comportamientos observados (Flores, 2021).

Dentro del marco de los juegos tradicionales, la teoría del aprendizaje social adquiere una importancia particularmente significativa. Estos juegos ofrecen un ambiente interactivo que permite a los alumnos observar y replicar comportamientos sociales positivos, tales como la cooperación, la resolución de conflictos y el acatamiento de las normas. Según Morinigo y Fenner (2021) los juegos tradicionales promueven el desarrollo de habilidades sociales en los niños, dado que facilitan la observación de cómo sus pares gestionan situaciones de cooperación y competencia, así como su adaptación a las normas preestablecidas. Esta observación y subsiguiente imitación promueven no solo la adquisición de competencias físicas, sino también las competencias sociales indispensables para la vida comunitaria (Guapi, Chérrez, Cortéz, & Castro, 2020).

Un elemento fundamental de la teoría de Bandura es la noción de "autoeficacia", que alude a la convicción de los individuos en su habilidad para llevar a cabo una tarea de manera exitosa. En los juegos tradicionales, los alumnos cultivan esta autoeficacia mediante la observación del éxito de sus pares y la intención de replicar dichas conductas por sí mismos. Bandura (1997) subraya que la observación de modelos exitosos en una tarea incrementa la confianza de los observadores en sus propias competencias. En este contexto, los juegos tradicionales pueden funcionar como un entorno seguro en el que los niños ejerzan y fortalezcan sus competencias sociales y físicas, incrementando su autoeficacia conforme adquieren dominio sobre las reglas y dinámicas de los juegos (Bonilla & Sagnité, 2020).

La imitación trasciende la mera imitación de conductas motoras, incorporando también la internalización de normas y valores sociales. De acuerdo con Rodríguez y Cantero, (2020) los juegos tradicionales, mediante la integración de normas sociales como el respeto recíproco y la colaboración, se presentan como un medio

eficiente para la instrucción de dichos valores. Los alumnos adquieren conocimientos mediante la observación de cómo los demás respetan las normas del juego, solucionan conflictos y demuestran comportamiento pro social. Este hecho subraya cómo el aprendizaje social trasciende la mera adquisición de competencias físicas, extendiéndose a la formación de habilidades sociales esenciales para la coexistencia social.

Además, el aprendizaje social mediante juegos tradicionales puede ejercer un efecto perdurable en el comportamiento de los estudiantes fuera del entorno escolar. De acuerdo con Pérez (2020) la implicación en actividades que fomentan la cooperación y la colaboración en un juego tradicional se manifiestan en comportamientos análogos en otras esferas de la existencia. Esta transmisión de comportamientos observados y ejecutados durante el juego enfatiza la importancia de los juegos tradicionales como instrumento educativo que promueve el desarrollo holístico de los educandos (Espigares, 2022).

Por tanto, la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura proporciona un marco teórico robusto para comprender cómo los juegos tradicionales no solo fomentan las competencias físicas, sino también las competencias sociales en los estudiantes. Mediante la observación y replicación de conductas durante estos juegos, los niños cultivan habilidades fundamentales que son transferibles a otros contextos de la vida diaria. La interrelación entre la observación, la imitación y la práctica transforma los juegos tradicionales en un recurso pedagógico de gran valor para el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Estrada & Mamani, 2020).

Teoría del juego de Huizinga

La Teoría del Juego, propuesta por Johan Huizinga en su obra Homo Ludens, sostiene que el juego constituye una actividad fundamental e indispensable para el progreso cultural y social de la humanidad. Según Huizinga (1984) el juego trasciende la mera actividad recreativa para convertirse en una manifestación estructurada que refleja los valores y normas de una sociedad, actuando como un catalizador para la cohesión social y la transmisión cultural. El juego se percibe

como un fenómeno civilizatorio que contribuye al desarrollo del orden social, dado que, mediante las reglas y el marco que define el juego, se fortalecen las interacciones cooperativas y competitivas entre los participantes.

Este mismo autor señala que, el juego no es una actividad insignificante, sino un proceso mediante el cual los individuos indagan y ejercen roles sociales. Esta perspectiva adquiere particular importancia en los juegos tradicionales, que simbolizan prácticas perpetuadas de generación en generación y que, a través de su estructura, manifiestan valores culturales comunes. Según investigaciones recientes, los juegos tradicionales facilitan el desarrollo de habilidades físicas y sociales en los niños al involucrarse en actividades que fomentan la colaboración, el acatamiento de las normas y la competencia saludable (Mallorquí, 2022). Dentro de este marco, los juegos tradicionales actúan como un espacio en el que los estudiantes pueden investigar y ejercitar los roles sociales en un ambiente seguro y estructurado.

La implementación de la teoría de Huizinga en el contexto educativo se manifiesta de manera evidente en la incorporación de juegos tradicionales en el entorno académico, en los que los alumnos no solo adquieren competencias motoras, sino que también fomentan valores sociales fundamentales como la cooperación y el trabajo colaborativo. Como indica Toyohira (2020) los juegos tradicionales en el ámbito educativo fortalecen la cohesión social al demandar a los participantes la observancia de las normas y la interacción continua con sus pares. En este contexto, el juego convencional funciona como un microcosmos social en el que los niños no solo interactúan físicamente, sino que también adquieren y consolidan normas de comportamiento aceptadas a nivel social.

Adicionalmente, el postulado de que el juego es un fenómeno libre y voluntario, pero simultáneamente estructurado por normas, es un pilar fundamental en la teoría propuesta por Huizinga. Los juegos tradicionales, al estar vinculados a un conjunto de normativas explícitas, ofrecen un ambiente en el que los estudiantes pueden cultivar tanto competencias cognitivas como emocionales mediante la confrontación de desafíos que demandan la aplicación de dichas normas.

Investigaciones contemporáneas han evidenciado que los infantes que participan de manera habitual en juegos tradicionales desarrollan una mayor habilidad para la autogestión y regulación emocional, dado que dichos juegos involucran tanto la interacción social como la resolución de conflictos (Saldaña & Aguilar, 2021).

Además, las actividades lúdicas tradicionales facilitan a los estudiantes la experimentación de una competencia saludable, un componente esencial en el desarrollo social. En dichos juegos, los alumnos adquieren habilidades para ganar y perder, enfrentándose a retos que requieren no solo su competencia física, sino también su habilidad para gestionar emociones tales como la frustración o el orgullo. Según (Escourido, 2021) componente competitivo inherente a los juegos tradicionales promueve una competencia saludable que puede ser transferida a otros aspectos de la vida social y académica de los alumnos.

Teoría de la Praxiología Motriz

La Teoría de la Praxiología Motriz, formulada por Pierre Parlebas, en el año 1960 postula que el juego y las actividades físicas constituyen modalidades fundamentales de acción que habilitan a los individuos no solo para el desarrollo de sus habilidades motoras, sino también para el fortalecimiento de sus capacidades cognitivas y sociales. Conceptualiza la acción motriz como una interacción dinámica entre el cuerpo y su entorno, en la cual los participantes adoptan decisiones y solucionan problemas mediante el movimiento. Dentro de este marco, los juegos tradicionales constituyen un escenario óptimo para la ejecución de la acción motriz, dado que implican la implementación de reglas particulares que fomentan tanto el desarrollo físico como la interacción social de los participantes.

La importancia de esta teoría reside en su capacidad para vincular la práctica física con el desarrollo holístico del individuo. Parlebas sostiene que el acto lúdico trasciende la mera actividad recreativa; constituye un mecanismo de interacción social y adquisición de conocimientos. En los juegos tradicionales, los estudiantes se hallan inmersos en contextos que requieren la toma de decisiones ágiles, la colaboración con sus pares y la adaptación a las fluctuantes circunstancias del

juego. Según Medina (2022) estas actividades lúdicas no solo optimizan las competencias físicas, sino que también fomentan la toma de decisiones y la colaboración grupal, componentes fundamentales en la teoría de la acción motriz.

La implementación de esta teoría en el contexto educativo se evidencia mediante la implementación de juegos tradicionales con el objetivo de potenciar tanto las habilidades físicas como las sociales de los alumnos. De acuerdo con investigaciones contemporáneas, los juegos tradicionales representan un recurso pedagógico eficaz para fomentar la colaboración grupal y la toma de decisiones en el entorno académico (Martínez R. , 2020). A medida que los estudiantes se involucran en estos juegos, deben ajustarse a las normativas, establecer una comunicación eficiente con sus pares y formular estrategias colectivas para lograr los objetivos establecidos.

Uno de los elementos fundamentales de la teoría de la acción motriz radica en su énfasis en la dimensión emocional y psicológica del juego. Además las actividades físicas y los juegos no solo implican la actividad física, sino también la cognición, dado que demandan concentración, creatividad y la habilidad para manejar el fracaso o el éxito. En este contexto, los juegos tradicionales, al incorporar una estructura predefinida de normas y metas, contribuyen al desarrollo de la resiliencia y la regulación emocional en los estudiantes, elementos fundamentales para su evolución psicológica (Martín & Martín, 2021).

Desde una perspectiva de desarrollo cognitivo, los juegos tradicionales proporcionan una oportunidad inigualable para que los alumnos ejerzan la resolución de problemas en tiempo real. Según Mejía (2020) los juegos con reglas específicas exigen a los participantes ejecutar pensamiento estratégico y tomar decisiones rápidas bajo condiciones de presión, lo cual contribuye a la mejora de su capacidad cognitiva. La interrelación entre movimiento y pensamiento es fundamental en la teoría de Parlebas, la cual postula que las actividades físicas, cuando se organizan en torno a reglas establecidas, promueven el aprendizaje tanto físico como mental.

En última instancia, la teoría subraya igualmente la relevancia de la cooperación y la competencia en los juegos tradicionales. Mediante la implementación de estos juegos, los estudiantes adquieren la habilidad de equilibrar la competencia saludable con la colaboración, comprendiendo que el éxito frecuentemente está vinculado al trabajo en equipo. Investigaciones como la realizada por Irmansyah et al. (2020) evidencian que los juegos tradicionales contribuyen al desarrollo de habilidades interpersonales fundamentales en los niños, tales como la empatía, la comunicación y la cooperación, lo que favorece un entorno educativo más inclusivo y colaborativo.

Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo

La Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se enfoca en la adquisición de habilidades y conocimientos novedosos por parte de los niños mediante la interacción social con individuos de mayor experiencia, tales como pares o educadores. (Vigotsky, 1984) Conceptualiza la ZDP como la separación entre lo que un infante puede realizar de manera autónoma y lo que puede alcanzar bajo la supervisión de un adulto o de un par de edad avanzada. En este contexto, el proceso de aprendizaje se desarrolla en un entorno social, donde el infante se enfrenta a tareas ligeramente superiores a sus habilidades actuales, pero que pueden ser gestionadas con asistencia. La importancia de esta teoría se evidencia claramente en contextos educativos que fomentan la colaboración, como los juegos tradicionales, que ofrecen un marco óptimo para la implementación de estos principios de aprendizaje colaborativo.

En las actividades lúdicas tradicionales, los alumnos no solo se involucran en actividades físicas, sino que también interactúan con sus pares de manera cooperativa y competitiva. Mediante la participación en estos juegos, los estudiantes se ubican en su Zona de Desarrollo Personal (ZDP), dado que deben superar obstáculos físicos y sociales que, aunque inicialmente puedan parecer desafiantes, se vuelven viables con la asistencia y la representación de otros participantes. De acuerdo con Gómez y Covarrubias (2020) los juegos tradicionales proporcionan una oportunidad excepcional para que los alumnos ejerzan

competencias físicas y sociales en su Zona de Desarrollo Personal (ZDP), fomentando competencias fundamentales como la colaboración grupal, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Adicionalmente, la implementación de la ZDP en los juegos convencionales posibilita a los educadores y pares de nivel avanzado la adaptación de las actividades para garantizar que cada estudiante obtenga el nivel apropiado de desafío y respaldo. Bedregal (2022) sostienen que la adaptación de las reglas o la complejidad de un juego para variados estudiantes pueden asegurar que todos participen activamente en su Zona de Desarrollo Personal (ZDP), lo cual promueve un desarrollo más eficaz. Los alumnos que se hallan en la fase inicial de una competencia pueden recibir dirección directa, mientras que aquellos de mayor desarrollo pueden desempeñar funciones de líderes o guías, facilitando el avance de otros.

Este método resulta particularmente eficaz para el fomento de competencias sociales. Conforme los alumnos interactúan en actividades lúdicas con pares de diversos niveles de experiencia, adquieren no solo habilidades de colaboración, sino también de comunicación de ideas y resolución de conflictos. Abtahi (2021) destacaron que, en el marco de los juegos tradicionales, los estudiantes de mayor edad asisten a los demás en el aprendizaje de las reglas del juego y las estrategias requeridas para el éxito, fomentando así la socialización y la cohesión grupal.

Desde un punto de vista cognitivo, los juegos convencionales proporcionan también un medio para que los estudiantes ejerzan competencias de resolución de problemas en tiempo real. Mediante la participación en dichos juegos, los alumnos adquieren habilidades para evaluar situaciones, tomar decisiones ágiles y ajustar sus estrategias en función del comportamiento de sus pares y las normativas del juego. Machado & Vásquez (2022) subrayaron la posibilidad de adaptar los juegos tradicionales a las diversas Zonas de Desarrollo Personal (ZDP) de los estudiantes, promoviendo una evolución progresiva en el desarrollo de sus competencias.

En última instancia, la Teoría de la ZDP enfatiza la relevancia del aprendizaje colaborativo. Mediante la participación en actividades lúdicas tradicionales, los alumnos tienen la posibilidad de recibir retroalimentación inmediata de sus pares y educadores, lo que fortalece su entendimiento de las competencias físicas y sociales que están ejerciendo. Esta modalidad de interacción colaborativa no solo acelera el proceso de aprendizaje, sino que también robustece las relaciones sociales dentro del colectivo.

Teoría del Desarrollo Moral en el Juego

La Teoría del Desarrollo Moral en el Juego, concebida por Jean Piaget y ampliada posteriormente por Lawrence Kohlberg, postula que los juegos con reglas constituyen un instrumento fundamental para que los infantes comprendan y adopten normas morales y de justicia. Postuló que los infantes cultivan su conciencia moral mediante la interacción con sus pares en el marco de juegos regulados. Estos juegos imponen a los participantes el cumplimiento de normas preestablecidas, el respeto por los turnos y la resolución de conflictos, facilitando así que los niños adquieran una comprensión más profunda de conceptos como la justicia, la equidad y la reciprocidad (Ferriz, Hernández, García, & Olaya, 2023).

Kohlberg, fundamentándose en las teorías de Piaget, formuló una teoría más sofisticada del desarrollo moral, en la que se postula que los infantes avanzan a través de diversas fases de evaluación moral. De acuerdo con Kohlberg (1975), el juego con reglas facilita el avance de los niños desde una etapa pre convencional, en la que las decisiones morales se fundamentan en las consecuencias inmediatas, hacia una etapa más avanzada en la que las decisiones se sustentan en principios éticos abstractos. Dentro de este marco, los juegos tradicionales ofrecen un ambiente estructurado en el que los infantes deben abordar dilemas morales, tomar decisiones equitativas y adquirir habilidades para gestionar situaciones de conflicto de forma equitativa.

La implementación de dichas teorías en los juegos convencionales en el contexto del aula de Educación Básica Media es manifiesta. En estos juegos, los estudiantes

se ven obligados a tomar decisiones éticas, tales como la adhesión o desacatamiento a las reglas del juego, el tratamiento a aplicar a un compañero que ha hecho trampa, o la resolución equitativa de un conflicto. Dabdoub (2020) subraya que los juegos tradicionales, al exigir la implementación de normas, ofrecen un entorno propicio para el desarrollo de competencias morales y sociales en los estudiantes. Mediante la repetición de estos juegos, los alumnos asimilan valores tales como el respeto por las normas, la responsabilidad y el compromiso con el bienestar colectivo.

Recientes estudios corroboran igualmente esta correlación entre los juegos y el desarrollo moral. Bonilla & Sagnité (2020) descubrieron que los infantes que se involucran de manera habitual en juegos con reglas evidencian un desarrollo moral más avanzado, dado que estos no solo conllevan la resolución de problemas físicos, sino también dilemas sociales que demandan juicio moral. En estas actividades lúdicas, los estudiantes adquieren la habilidad de equilibrar la competencia con la colaboración, reconociendo la relevancia de tratar a los demás con equidad y respetar las normas consensuadas.

Adicionalmente, los juegos de carácter tradicional no solo promueven el desarrollo moral, sino que también potencian las competencias sociales de los alumnos. Conforme los infantes interactúan con sus pares, adquieren habilidades para negociar, compartir, colaborar y solucionar conflictos de forma pacífica. Tuirán et al. (2021) indican que los juegos tradicionales ofrecen un ambiente seguro en el que los estudiantes pueden experimentar y ejercitar dichas competencias en contextos simulados que reflejan los dilemas morales de la realidad.

En síntesis, la Teoría del Desarrollo Moral propuesta por Piaget y Kohlberg proporciona un esquema robusto para entender cómo los juegos tradicionales fomentan el desarrollo de la justicia, la equidad y la responsabilidad en los educandos. Mediante la participación en estas actividades lúdicas, los infantes no solo cultivan competencias físicas, sino también un sentido moral que les facilita la toma de decisiones éticas en su cotidianidad.

1.3. Modelo de Aprendizaje Cooperativo

El Modelo de Aprendizaje Cooperativo, propuesto por Johnson y Johnson, subraya la relevancia de la colaboración y la colaboración en el proceso de adquisición de conocimientos. Esta perspectiva postula que, mediante el aprendizaje colectivo, los alumnos cultivan no solo competencias cognitivas, sino también habilidades sociales fundamentales, tales como la empatía, la comunicación y la responsabilidad compartida. Dentro del marco de los juegos tradicionales, este modelo adquiere una importancia particular, dado que numerosos juegos demandan que los participantes colaboren para lograr un objetivo compartido, promoviendo así una interdependencia positiva y el aprendizaje recíproco (Salgado, Pimentel, Arenas, & Chavagari, 2022).

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en cinco componentes fundamentales: la interdependencia positiva, la interacción directa, la responsabilidad individual, la aplicación de competencias interpersonales y la evaluación colectiva. Dentro de los juegos tradicionales, estos componentes se manifiestan de forma espontánea. Es imperativo que los estudiantes colaboren, diseñen estrategias y solucionen problemas de manera conjunta para alcanzar el éxito en el juego. Merino & Mora (2022) subrayan que los juegos que implican la cooperación facilitan a los estudiantes el desarrollo de competencias de comunicación efectiva y la gestión constructiva de conflictos, lo cual potencia el aprendizaje colaborativo y social.

En la implementación práctica del modelo de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la educación física, los juegos convencionales pueden ser concebidos para que los alumnos colaboren en la consecución de un objetivo compartido, tal como la victoria en un encuentro o la resolución de un desafío. Este enfoque promueve una interdependencia constructiva, dado que cada integrante del equipo depende de la aportación de los demás para alcanzar el éxito. Pérez et al. (2020) descubrieron que los estudiantes involucrados en juegos cooperativos tradicionales manifestaron un incremento en su sentido de responsabilidad colectiva y experimentaron mejoras notables en sus competencias físicas y sociales. Esta metodología no solo fomenta

la colaboración, sino que también potencia las competencias motoras de los estudiantes mediante la colaboración.

Adicionalmente, la implementación del aprendizaje cooperativo en los juegos tradicionales facilita que los alumnos asuman roles dentro del equipo, lo cual potencia su habilidad para la comunicación y la resolución de problemas de manera eficaz. Barajas (2022) postula que, mediante estos juegos, los alumnos adquieren habilidades para adaptarse a diversas circunstancias y apreciar las virtudes de sus pares, lo cual fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión grupal. Estos hallazgos se alinean con la investigación de Johnson y Johnson (2017), que sostiene que los entornos de aprendizaje cooperativo promueven un incremento en la motivación y mejoran los rendimientos académicos.

En última instancia, los juegos tradicionales facilitan la evaluación tanto del rendimiento individual como del colectivo, lo cual favorece una retroalimentación más integral y constructiva. Molina et al. (2021) enfatizan que, a través de la evaluación tanto individual como grupal, los alumnos se ven incentivados a perfeccionar tanto sus competencias individuales como su habilidad para aportar al éxito del equipo. Esta afirmación fortalece la responsabilidad individual en el marco de la cooperación, uno de los pilares esenciales del aprendizaje cooperativo.

1.4. Modelo de educación física basado en el juego *(Play-Based-Learnig)*

El aprendizaje basado en el juego, también conocido como *Play-Based Learning*, ha emergido como una metodología pedagógica influyente en el campo de la educación física en años recientes. Este modelo se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes se involucran de manera activa en actividades que implican movimiento, interacción social y el descubrimiento mediante el juego. En lugar de centrarse exclusivamente en el dominio de técnicas deportivas particulares, el enfoque basado en el juego fomenta un ambiente educativo en el que los alumnos cultivan sus competencias motrices y sociales mediante experiencias lúdicas y colaborativas. De acuerdo con la teoría del aprendizaje activo, el juego no solo promueve el progreso físico, sino que también

promueve el desarrollo cognitivo y emocional (Hernández, García, Olaya, & Ferriz, 2023).

Los paradigmas de educación física fundamentados en el juego fomentan un aprendizaje holístico que engloba tanto competencias físicas como habilidades sociales. En dichas circunstancias, los alumnos se involucran en tareas que demandan colaboración, resolución de problemas y toma de decisiones, todo ello en un contexto lúdico y dinámico. Una investigación llevada a cabo por Martínez et al. (2022) en el ámbito educativo reveló que la implicación en actividades deportivas y tradicionales potenciaba notablemente no solo las competencias motoras de los alumnos, sino también su habilidad para colaborar y resolver conflictos de manera eficaz. Esta circunstancia se atribuye a que los juegos demandan una interacción social continua, lo que promueve la empatía y la comunicación entre los participantes.

En estos paradigmas educativos, la función del educador se transforma de ser una figura de liderazgo a transformarse en un facilitador del proceso de aprendizaje. En vez de proporcionar directrices rigurosas, los educadores configuran contextos lúdicos que habilitan a los alumnos para identificar soluciones y cultivar competencias de manera autónoma, lo que fortalece su autonomía y habilidad para el autoaprendizaje. Investigaciones contemporáneas han subrayado que esta metodología fundamentada en el descubrimiento fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, dado que los alumnos se ven impulsados por la naturaleza intrínsecamente satisfactoria del juego.

Un elemento fundamental de esta metodología radica en su capacidad para ajustarse a las necesidades y niveles de competencia individuales de cada estudiante, lo que lo convierte en un enfoque inclusivo. Los juegos pueden ser adaptados para adecuarse a variados niveles de desarrollo motor, garantizando así que todos los estudiantes participen de manera activa y avancen en su proceso de aprendizaje. En este contexto, los juegos tradicionales ofrecen una estructura adaptable que puede ser adaptada a las áreas de desarrollo próximo (ZDP) de los

alumnos, promoviendo así el aprendizaje colaborativo y el apoyo recíproco (Vygotsky, 1984).

Las ventajas sociales derivadas del aprendizaje basado en el juego han sido igualmente documentadas en diversas investigaciones. Además de potenciar las competencias físicas, este método promueve la interacción entre colegas, robusteciendo las relaciones interpersonales y fomentando habilidades interpersonales transversales, tales como la empatía y la colaboración grupal. En este sentido Silva y Prieto (2021) postulan que los alumnos que se involucran en actividades deportivas y tradicionales fomentan un incremento en su conciencia social y emocional, lo cual favorece un ambiente escolar más positivo y colaborativo. Estas habilidades sociales resultan fundamentales no solo en el contexto académico, sino también para el bienestar emocional y el éxito en la vida diaria.

En tanto, el enfoque pedagógico basado en el juego constituye un modelo pedagógico eficiente en el campo de la educación física, dado que amalgama el desarrollo de competencias físicas con el estímulo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Esta perspectiva, respaldada por investigaciones contemporáneas, subraya cómo el juego, al ser estructurado de manera apropiada, puede constituir un instrumento potente para el aprendizaje holístico de los estudiantes.

Características de los juegos tradiciones

Los juegos tradicionales, reconocidos como un componente esencial del patrimonio cultural, proporcionan un conjunto de actividades recreativas que amalgaman y transmiten valores culturales de generación en generación. Contrariamente a los juegos contemporáneos, estos tienden a fundamentarse en reglas sencillas y en materiales de fácil acceso, facilitando su ejecución sin la necesidad de tecnología sofisticada ni recursos financieros considerables. Dentro de las colectividades, estos juegos actúan como instrumentos de interacción social que fortalecen la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia, contribuyendo al entendimiento

y la conservación de las costumbres y tradiciones locales (Tasnim, Damayanti, & Afiif, 2022).

En lo que respecta al desarrollo físico, los juegos tradicionales fomentan competencias motrices, tanto finas como gruesas, a través de actividades que involucran correr, saltar, lanzar o capturar. Estas dinámicas, incorporadas en juegos infantiles como la cuerda o la rayuela, potencian la coordinación, el equilibrio y la agilidad, al tiempo que promueven la disciplina corporal (DeRosier & Thomas, 2019). Estos juegos ofrecen una oportunidad para que los participantes ejerzan la autorregulación y potencien sus habilidades físicas en un entorno seguro y regulado, desempeñando una función preventiva frente a problemas de sedentarismo y fomentando una vida activa.

Desde una perspectiva social, los juegos tradicionales potencian competencias interpersonales, tales como la colaboración, la empatía y el respeto por las normas colectivas. Dado que son actividades colectivas, requieren la interacción directa entre los participantes, lo que fomenta el desarrollo de relaciones sociales fundamentadas en la confianza y el respeto recíproco (Harahap, 2023). Adicionalmente, instruyen a los participantes en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones colaborativas, competencias fundamentales en la vida diaria que promueven la integración social y el sentimiento de comunidad.

Dentro del contexto cognitivo, los juegos convencionales fomentan el razonamiento crítico y la resolución de problemas. Mediante la formulación de estrategias que los participantes deben concebir para lograr sus metas, estos juegos fomentan la toma de decisiones, la planificación y la previsión de posibles consecuencias. Actividades lúdicas tales como las canicas o el escondite posibilitan que los infantes experimenten con hipótesis y ajusten sus comportamientos en función de los hallazgos obtenidos, promoviendo así el desarrollo de competencias cognitivas esenciales para el aprendizaje académico (Nurhayati, 2020).

La dimensión emocional inherente a los juegos tradicionales es igualmente significativa, dado que estos fomentan el desarrollo de la autoconfianza y la

regulación emocional. Conforme los jugadores abordan retos y superan sus temores, adquieren habilidades para gestionar la frustración y fomentar una actitud de resiliencia. Esta vivencia resulta valiosa en la formación de la autoestima y la seguridad personal, valores cruciales para el mantenimiento del bienestar emocional (Okada & Matsuda, 2019). Adicionalmente, estos juegos proporcionan un canal para la canalización de emociones y la exploración de la gestión apropiada de situaciones de estrés en un entorno lúdico y amigable.

En última instancia, los juegos tradicionales funcionan como un espacio para la transmisión de valores y normas sociales, actuando como una micro-sociedad en la que se ensayan roles y conductas sociales. Dentro de este marco, los participantes adquieren conocimientos sobre el respeto a las normas, la equidad y la integridad, valores fundamentales en la convivencia social. Así, estos juegos no solo se erigen como una fuente de esparcimiento, sino también como un instrumento eficaz para la formación holística de los individuos, dado que en su ejecución se asimilan los principios éticos y sociales que orientarán su comportamiento en la etapa adulta.

Tipos de juegos

Los juegos tradicionales en Ecuador evidencian la diversidad cultural y la riqueza cultural de sus regiones, cada uno con atributos que se ajustan a un contexto histórico y social particular. Los juegos de destreza física son particularmente notables, dado que ponen a prueba la agilidad y el equilibrio de los participantes. Actividades tales como la rayuela y el salto de la soga, frecuentemente practicadas tanto en áreas urbanas como rurales, facilitan el desarrollo de habilidades motoras en los niños mientras interactúan en un contexto lúdico (Buitron, 2022). Estas actividades lúdicas, en su simplicidad, conservan elementos de la cultura popular ecuatoriana, adaptándose a los espacios y recursos particulares de cada comunidad.

En contraste, los juegos de estrategia, tales como las canicas y el trompo, demandan una planificación previa y un entendimiento de las reglas que facilitan el

desarrollo del pensamiento lógico. Estos juegos, característicos en diversas regiones geográficas, no solo promueven la habilidad manual, sino que también conllevan un aprendizaje sobre el autocontrol y la disciplina. Cada acción realizada en las canicas requiere una meticulosa evaluación del espacio y del impacto previsto, lo que transforma esta actividad en una práctica de competencias cognitivas fundamentales en el desarrollo infantil (Guerra, Cevallos, Weckx, & Ruales, 2022).

Los juegos de naturaleza competitiva, tales como la carrera de sacos y el palo encebado, se llevan a cabo predominantemente en celebraciones y eventos comunitarios, contribuyendo así al robustecimiento de las relaciones sociales. Estas actividades lúdicas, donde la colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales, evidencian la relevancia de la cohesión social en el contexto comunitario ecuatoriano (Gómez, TObar, Mejía, & Tobar, 2020). Mediante estos mecanismos, los participantes no solo persiguen el éxito individual, sino que también adquieren conocimientos sobre la relevancia de las iniciativas colectivas y el respaldo recíproco en la consecución de resultados.

Una categoría sobresaliente son los juegos de imitación, donde los niños replican roles y actividades de la etapa adulta, tal como el juego de "la casita" o "los médicos". Estas actividades facilitan que los participantes indaguen y comprendan las dinámicas familiares y sociales inherentes a su ambiente. La implementación de estos juegos promueve el desarrollo de competencias comunicativas y empáticas, dado que los infantes deben adoptar perspectivas ajenas y comportarse de acuerdo a ellas (Mesías, Salazar, Andrade, & Taipe, 2021). De esta manera, los juegos de imitación se transforman en un instrumento para la comprensión del ámbito social y sus interacciones.

Dentro del contexto de las actividades lúdicas de memoria y conocimiento, tales como las adivinanzas y los trabalenguas, se evidencia la importancia de la lengua y la tradición oral en la cultura ecuatoriana. Estos juegos, habitualmente llevados a cabo en unidades familiares o grupos reducidos, fomentan la memoria y el razonamiento, al tiempo que promueven la transmisión de conocimientos populares

y expresiones idiomáticas locales. Mediante la participación en estos eventos, los infantes adquieren conocimientos de manera lúdica sobre su idioma y su cultura, preservando y revitalizando su legado cultural a través de las generaciones (Guapi, Chérrez, Cortéz, & Castro, 2020).

Juegos tradicionales y desarrollo de habilidades sociales

Los juegos tradicionales desempeñan un papel crucial en el desarrollo de habilidades sociales, ofrecen un entorno natural y accesible donde los individuos pueden interactuar y aprender comportamientos esenciales para la convivencia. Al involucrar dinámicas grupales, estos juegos facilitan la práctica de habilidades como la comunicación, el respeto por los turnos y la capacidad de escuchar (Barrágan, 2022). Juegos como la rayuela, el escondite y las rondas, al requerir cooperación y diálogo, permiten que los participantes desarrollen una comunicación efectiva, fortaleciendo así su habilidad para expresarse de manera clara y respetuosa en un contexto grupal.

Además, los juegos tradicionales promueven el aprendizaje de valores como la empatía y el respeto por los demás. Al competir o colaborar, los participantes deben aprender a entender las emociones de los otros, a celebrar las victorias y a aceptar las derrotas de manera constructiva. Juegos de equipo, como la carrera de sacos o el juego del pañuelo, exigen que los participantes se adapten a diferentes roles y trabajen en función de un objetivo común, lo cual refuerza el respeto y la empatía, habilidades fundamentales para la construcción de relaciones saludables en distintos ámbitos sociales (Barragán, 2021).

La resolución de conflictos es otra habilidad social clave que los juegos tradicionales facilitan. En las interacciones propias de estos juegos, es común que surjan desacuerdos o malentendidos, lo que brinda una oportunidad valiosa para que los participantes negocien y encuentren soluciones. Juegos competitivos, como las canicas o el trompo, exigen que los jugadores gestionen situaciones de conflicto y tomen decisiones justas, practicando así el autocontrol y la resolución pacífica de

disputas, elementos cruciales en el desarrollo de una convivencia armoniosa (Mamani & Huayanca, 2023).

Asimismo, los juegos tradicionales favorecen la capacidad de trabajo en equipo, al requerir que los participantes colaboren para alcanzar una meta común. Actividades como el juego de la cuerda o la ronda incentivan el trabajo cooperativo, los jugadores deben coordinar sus esfuerzos para lograr el éxito colectivo. A través de estas experiencias, los participantes aprenden a reconocer las fortalezas individuales y a utilizarlas en beneficio del grupo, desarrollando habilidades de liderazgo y cooperación que serán de gran utilidad en situaciones futuras que demanden trabajo en equipo (Hernández & Rosell, 2022).

Los juegos tradicionales también fomentan la autoeficacia y la autoconfianza en los participantes. Al enfrentarse a desafíos propios de cada actividad, los individuos desarrollan la capacidad de confiar en sus habilidades y esforzarse por mejorar. Juegos como la soga o las carreras, que demandan resistencia y perseverancia, permiten que los participantes experimenten el proceso de establecer y alcanzar objetivos, incrementando su sentido de logro personal y su confianza en sus propias capacidades, aspectos que contribuyen positivamente a su desarrollo social y emocional (Jiménez, Ludeña, & Medina, 2020).

Por último, estos juegos sirven como herramientas para la internalización de normas y reglas sociales, proporcionando un marco en el que los individuos aprenden a actuar dentro de límites establecidos. Cada juego tradicional posee reglas específicas que los participantes deben seguir, lo que enseña la importancia de la justicia y el cumplimiento de acuerdos en la interacción social. Esta internalización de normas resulta fundamental para una adecuada integración en la sociedad, fomenta el respeto por las reglas y el comportamiento ético en diversos contextos de la vida adulta.

Habilidades Sociales Conceptualización

Las competencias sociales se conceptualizan como un compendio de habilidades interpersonales que habilitan a los individuos para interactuar de manera eficaz y apropiada en su entorno social. Estas competencias conllevan la habilidad para manifestar y recibir emociones, pensamientos y necesidades en contextos de interacción social, promoviendo la formación de relaciones positivas y la resolución de conflictos (Moreno y Jurado, 2022). En este contexto, las competencias sociales no solo facilitan la comunicación, sino que también fomentan el entendimiento recíproco y la colaboración en una variedad de contextos, desde el familiar hasta el profesional.

Desde un enfoque psicológico, las competencias sociales se conceptualizan como comportamientos adquiridos que pueden ser cultivados y perfeccionados a lo largo del tiempo a través de la práctica y la experiencia. Estas competencias no son inherentes, sino que se adquieren mediante procesos de socialización y adquisición de conocimientos. Esta perspectiva postula que las competencias sociales pueden fluctuar en función de elementos tales como el contexto cultural, las experiencias individuales y las características individuales, lo que explica las variaciones en el comportamiento social entre individuos y culturas (Ramírez, y otros, 2020).

La definición de las competencias sociales engloba elementos tanto verbales como no verbales, dado que la comunicación efectiva trasciende la mera verbalización. Las manifestaciones faciales, el lenguaje no verbal y el tono vocal constituyen elementos fundamentales en las interacciones sociales, contribuyendo a la complementación o consolidación del mensaje verbal. Por consiguiente, un individuo con competencias sociales robustas es capaz de interpretar de manera precisa las señales no verbales de los demás, lo que promueve una interacción más fluida y empática, optimizando así la calidad de las relaciones interpersonales.

Dentro del campo de la educación y la psicología, las competencias sociales se investigan como elementos cruciales en el bienestar emocional y el desarrollo personal. Numerosos estudios han evidenciado que una competencia social óptima

favorece el éxito académico, laboral y personal, dado que facilita la gestión constructiva de situaciones de estrés y conflicto. Adicionalmente, el fomento de estas competencias promueve la autovaloración y el sentimiento de pertenencia, componentes esenciales para el bienestar holístico del individuo en el contexto social.

En última instancia, las competencias sociales se establecen como un fundamento para el desempeño ético y colaborativo en una comunidad, dado que engloban la habilidad para acatar normas, tener en cuenta las perspectivas ajenas y actuar con responsabilidad social. Este conjunto de habilidades es fundamental para la formación de relaciones interpersonales saludables y sostenibles, y constituye un elemento crucial en la evolución de una convivencia armónica y respetuosa (Díaz, Apolo, & Peséntez, 2020). Por ende, las competencias sociales constituyen elementos esenciales de la conducta pro social, y su desarrollo es esencial en la formación de individuos con la capacidad de aportar de manera positiva a la sociedad.

Dimensiones de las habilidades sociales

Las competencias sociales abarcan un conjunto de habilidades fundamentales para una interacción efectiva y saludable entre los individuos. Estas competencias posibilitan una comunicación asertiva y adaptativa, promoviendo la incorporación social y la consolidación de vínculos interpersonales robustos. En el ámbito de las habilidades sociales, la comunicación verbal y no verbal desempeña un papel crucial, dado que facilita a los individuos la articulación de sus pensamientos, emociones y requerimientos de forma clara y comprensible. Esta dimensión conlleva no solo la correcta utilización del lenguaje verbal, sino también la habilidad para dominar las señales no verbales, tales como gestos, expresiones faciales y posturas, que complementan el mensaje verbal y fomentan una comunicación integral y eficaz.

La empatía constituye otra dimensión esencial que posibilita a los sujetos entender y compartir las emociones ajenas, propiciando así interacciones más profundas y

de mayor significado. La empatía se segmenta en dos elementos fundamentales: la empatía cognitiva, que implica la comprensión racional de la perspectiva del otro, y la empatía emocional, que implica la habilidad para experimentar las emociones de terceros. Las dos son imprescindibles para la formación de relaciones fundamentadas en la reciprocidad y el respeto, promoviendo la cohesión social y la resolución de conflictos (Estrada & Mamani, 2020). Al cultivar la empatía, los sujetos potencian su sensibilidad hacia las experiencias ajenas, lo que robustece su capacidad para reaccionar de manera apropiada en contextos interpersonales complejos.

La asertividad representa una faceta fundamental de las competencias sociales, dado que posibilita a los individuos manifestar sus puntos de vista y defender sus derechos de forma respetuosa y sin mostrar agresividad. La asertividad conlleva la transmisión clara, directa y respetuosa de necesidades y deseos, lo cual favorece la preservación de relaciones equilibradas y la prevención de conflictos superfluos. La asertividad se manifiesta como una competencia intermedia entre la agresividad y la pasividad, propiciando interacciones en las que ambos participantes tienen la capacidad de manifestar sus perspectivas sin imponer imposiciones ni rencor (Gómez & Muriel, 2021). Esta competencia resulta esencial en escenarios donde la negociación y el consenso son imprescindibles para abordar problemas de manera constructiva.

La regulación emocional constituye una dimensión que abarca el control y la administración apropiada de las emociones en contextos de interacción social. Esta competencia posibilita que los sujetos mantengan la serenidad y respondan de forma equilibrada, eludiendo respuestas impulsivas que puedan impactar de manera adversa en las interacciones interpersonales. La regulación emocional conlleva la identificación y gestión de las emociones propias, junto con la competencia para interpretar y reaccionar a las emociones ajenas (Olhaberry & Sieverson, 2022). Mediante la regulación emocional, los sujetos alcanzan una mayor estabilidad en sus interacciones, fomentando un entorno de respeto y respaldo recíproco.

La habilidad de escucha activa constituye una dimensión esencial en la evolución de las competencias sociales, dado que facilita una comprensión integral de las comunicaciones realizadas por los demás. La audición activa conlleva la atención, la interpretación y la respuesta apropiada a los mensajes transmitidos por el interlocutor, evidenciando interés y corroborando su perspectiva. Esta habilidad potencia la empatía y promueve la formación de relaciones, dado que facilita a los individuos la percepción de comprensión y valoración en sus interacciones (Mena, Alum, & Ordaz, 2020). La participación activa en la escucha es fundamental para la resolución de conflictos, puesto que facilita que ambas partes se sientan escuchadas y consideradas en el proceso comunicativo.

La cooperación constituye otra dimensión significativa, definida por la predisposición de los individuos a colaborar en pos de un propósito compartido. La cooperación propicia la interacción grupal y fomenta un entorno de colaboración, en el que cada integrante contribuye con sus competencias y recursos en beneficio del colectivo. Esta competencia social es esencial en entornos académicos, laborales y comunitarios, donde el logro colectivo se fundamenta en la habilidad de los individuos para coordinar esfuerzos y superar barreras de forma conjunta (Paredes & Ramos, 2020).

En última instancia, la resolución de conflictos representa una dimensión que posibilita a los individuos tratar y resolver desacuerdos de forma pacífica y constructiva. Esta competencia conlleva la identificación de la causa del conflicto, el análisis de las posibles soluciones y la consecución de un consenso que satisfaga a ambas partes implicadas. La resolución de conflictos es esencial para la preservación de relaciones saludables, dado que atenúa la tensión y fomenta una coexistencia armónica (Pastene, 2021). Al cultivar esta competencia, los sujetos son capaces de abordar circunstancias adversas sin recurrir a comportamientos destructivos, promoviendo de este modo un ambiente social positivo y equilibrado.

Factores que inciden en el desarrollo de las habilidades sociales

La capacidad de interactuar eficazmente en el entorno está determinada por varios factores que inciden desde la infancia en el desarrollo de las habilidades sociales de los individuos. Dentro de estos elementos, el entorno familiar desempeña una función crucial, dado que es en el seno familiar donde las personas adquieren sus primeras vivencias de socialización. El desarrollo de la confianza y la empatía, habilidades fundamentales para las interacciones sociales, se ve beneficiado por relaciones familiares que se distinguen por el afecto, la comunicación abierta y el apoyo emocional (Marimon & Álvarez, 2021). En contraste, un entorno familiar conflictivo o distante puede restringir dichas capacidades, lo que repercute en la competencia social en fases posteriores.

El entorno educativo es un factor significativo en el desarrollo de habilidades sociales, pues la interacción en el contexto escolar brinda la oportunidad a los menores y jóvenes de involucrarse en actividades grupales y enfrentar distintas circunstancias de comunicación e interacción. Los maestros, en su rol de agentes de socialización, tienen un impacto en el desarrollo de los estudiantes al fomentar un entorno de respeto y colaboración, así como al impulsar la adopción de estrategias para resolver conflictos y fomentar el trabajo en equipo. Mediante la participación en actividades escolares que requieren colaboración y el acatamiento de normas, los estudiantes adquieren habilidades para respetar límites, negociar y apreciar la diversidad, aspectos fundamentales para fomentar la convivencia social (Estrada, Mamani, & Gallegos, 2020).

El juego se considera fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales, brinda la oportunidad a las personas de explorar roles y normas dentro de un entorno recreativo. En el juego, los participantes deben negociar reglas, esperar turnos y expresar sus emociones, lo que promueve el desarrollo de habilidades de empatía y autocontrol. El juego en grupo proporciona una oportunidad para ejercitar la habilidad de tomar decisiones y resolver conflictos de forma constructiva. El juego se presenta como una actividad que va más allá del entretenimiento, se convierte en una herramienta de enseñanza social que contribuye a desarrollar habilidades

como la comunicación efectiva, la cooperación y la adaptación a diversos entornos (Tenorio, 2020).

La influencia de los compañeros en el desarrollo de las habilidades sociales es relevante, sobre todo durante la etapa de la adolescencia. En este periodo, las interacciones con los pares se convierten en un modelo de comportamiento y un medio para obtener aprobación social. La práctica de habilidades como la negociación, la empatía y el compromiso se facilita a través de las interacciones entre pares, dado que en estas situaciones los individuos se ven desafiados a adaptarse y ser flexibles. La interacción con amistades y colegas promueve la autovaloración y la sensación de integración, lo cual favorece el crecimiento positivo en habilidades sociales (Ocaña, Marriffo, Soto, Zúñiga, & Gutiérrez, 2023).

El impacto de los medios de comunicación y la tecnología digital en el desarrollo de las habilidades sociales se manifiesta a través de la introducción de nuevas formas de interacción y comunicación. Este fenómeno se observa finalmente en la sociedad actual. Las redes sociales y plataformas digitales ofrecen mayores posibilidades de interacción, sin embargo, pueden restringir la manifestación de emociones y la capacidad de empatía en la comunicación presencial. La influencia de los contenidos en línea en las normas y valores adoptados por los individuos en sus interacciones puede tener repercusiones tanto positivas como negativas en su competencia social.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo y enfoque de la investigación

En este estudio, el enfoque cuantitativo se dirige hacia la recolección y análisis de datos numéricos con el objetivo de investigar las repercusiones de una intervención particular en el desarrollo de competencias sociales y físicas en alumnos de Educación Básica Media. Esta metodología aspira a lograr resultados objetivos y cuantificables, mediante la implementación de técnicas estadísticas que faciliten la identificación de patrones, relaciones y diferencias significativas entre las variables objeto de estudio. Este estudio, enfocándose en la cuantificación de los datos, busca formular conclusiones robustas respecto al efecto de los juegos tradicionales en el contexto educativo.

La metodología adoptada en este estudio incorpora una metodología estandarizada para la recolección de datos, asegurando así la consistencia y la comparabilidad de los hallazgos. Esta metodología conlleva la aplicación de herramientas particulares, tales como una ficha de datos sociodemográficos y una rúbrica para la evaluación de las competencias sociales. Estos instrumentos proporcionan un marco exacto para la cuantificación de los hallazgos, facilitando una interpretación precisa y precisa de los datos adquiridos en relación con las variables analizadas (Faneite, 2023).

Mediante el análisis cuantitativo, se aspira a adquirir pruebas empíricas acerca de la eficacia de los juegos tradicionales en el fomento de competencias en los alumnos. La metodología cuantitativa facilita no solo la cuantificación de las modificaciones inducidas por la intervención, sino también la evaluación de su magnitud y relevancia, aspectos cruciales para la validación de la hipótesis de investigación (Vidal, 2022). Esta metodología facilita la realización de comparaciones exactas entre el conjunto experimental y el conjunto de control, subrayando las diferencias y los efectos particulares de la intervención educativa.

2.2. Diseño de investigación

La metodología de la investigación se distingue por ser cuasi-experimental de corte longitudinal, permitiendo la evaluación de los efectos de una intervención particular en dos grupos comparables dentro de estos 5 años: un conjunto experimental, que se involucra en una intervención fundamentada en juegos tradicionales, y un conjunto de control, que no se somete a dicha intervención. Mediante la implementación de un diseño cuasi-experimental, se aspira a controlar, en la medida de lo posible, los factores externos que puedan afectar las variables dependientes, aunque no se opte por una aleatorización total de los conjuntos (Tapia & Arias, 2021). Este diseño adquiere particular relevancia en contextos educativos, donde la implementación de la aleatorización puede resultar compleja. Sin embargo, se alcanza una estructura que facilita el análisis de las repercusiones de la intervención en un ambiente controlado.

La característica longitudinal de este diseño es fundamental para evidenciar y cuantificar el avance progresivo de las competencias sociales y físicas en los estudiantes a lo largo del tiempo, proporcionando información comparativa de los resultados obtenidos en las fases de pre-test y post-test. Mediante la implementación de esta evaluación previo y posterior a la intervención, se facilita el monitoreo de las modificaciones particulares que podrían ser atribuibles a la puesta en marcha de la guía didáctica fundamentada en juegos tradicionales **(Gastaldi, y otros, 2023)**. Esta metodología temporal del diseño longitudinal garantiza una perspectiva constante de los efectos de la intervención, un aspecto crucial para identificar mejoras progresivas y evaluar el efecto de los juegos tradicionales en la educación física de los estudiantes.

La metodología empleada en este diseño asegura un examen estructurado y controlado de los hallazgos, facilitando la formulación de conclusiones sólidamente respaldadas acerca de la eficacia de los juegos tradicionales en el fomento de competencias sociales y físicas. A través de este enfoque cuasi-experimental, se potencia la validez interna del estudio, se reducen los sesgos y se optimiza la fiabilidad de los datos recolectados. Por lo tanto, el diseño de la investigación

emerge como un elemento crucial que respalda la exactitud y la solidez de los descubrimientos derivados, promoviendo la generación de conocimientos acerca del efecto pedagógico de los juegos tradicionales en estudiantes de Educación Básica Media.

2.3. Alcance de la investigación

La metodología de este estudio es de carácter descriptivo y comparativo, permitiendo detallar las características y comportamientos particulares de las habilidades sociales y físicas en los alumnos de Educación Básica Media previos y posteriores a la implementación de una guía pedagógica fundamentada en juegos tradicionales.

El enfoque descriptivo tiene el objetivo es proporcionar una perspectiva coherente y estructurada de las variaciones detectadas en ambos grupos, experimental y de control, evitando una exploración causal exhaustiva (Valle, Manrique, & Revilla, 2022). Este tipo de alcance es esencial para consolidar una comprensión sólida del estado actual y las posibles modificaciones en las competencias de los estudiantes al incorporar actividades lúdicas convencionales en su proceso educativo.

Adicionalmente, la investigación de alcance comparativo potencia la habilidad para contrastar los hallazgos obtenidos en el grupo experimental con los del grupo de control, facilitando una comprensión más extensa de las posibles discrepancias en el desarrollo de habilidades sociales y físicas. Este alcance comparativo facilita no solo la descripción de las modificaciones en cada grupo, sino también la formulación de referencias que facilitan la evaluación de la eficacia relativa de la guía didáctica en comparación con un ambiente de aprendizaje sin intervención. La comparativa exhaustiva de ambos conjuntos ofrece una perspectiva enriquecida sobre las ventajas de los juegos tradicionales en el ámbito educativo (Albán, Arguello, & Molina, 2020).

En suma, la extensión descriptiva y comparativa de este estudio proporciona una aproximación estructurada y fundamentada que respalda la generación de

conocimiento pertinente en torno a la aplicación de juegos tradicionales como instrumento pedagógico. Al documentar las modificaciones detectadas en ambos grupos y proporcionar una perspectiva exhaustiva de las competencias adquiridas, el estudio se transforma en una fuente de información valiosa que puede inspirar nuevas estrategias pedagógicas y aportar al diseño de intervenciones futuras en el campo de la educación física. Por ende, este alcance potencia la pertinencia y aplicabilidad de los descubrimientos en el ámbito educativo.

2.4. Población y muestra

La población estudiada consistió en 60 alumnos, de los cuales 30 conformaron el grupo experimental y 30 el grupo de control. El muestreo no se llevó a cabo, dado que se empleó la totalidad de los estudiantes disponibles en el nivel seleccionado. Para la delineación de la población, se empleó una ficha de datos sociodemográficos, lo que facilitó la recopilación de datos pertinentes acerca de las características individuales de los participantes. Adicionalmente, para la valoración de las competencias sociales, se utilizó una rúbrica concebida como un instrumento objetivo de medición y evaluación, específicamente adaptada al aprendizaje en la materia de Educación Física.

Caracterización de la muestra

La distribución de los participantes en la muestra un equilibrio entre los grupos experimentales y de control, cada uno representa el 50% del total, con 30 individuos en cada grupo. Este equilibrio asegura una base inicial homogénea para la comparación de los resultados posteriores. La equidad en la división entre ambos grupos es esencial para evitar sesgos que puedan afectar la interpretación de los hallazgos, garantizando que las diferencias observadas se deban a las variables del estudio.

En cuanto al sexo de los participantes, se observa una mayor proporción de hombres, quienes representan el 60% del total, mientras que las mujeres constituyen el 40%. Este desequilibrio podría influir en los resultados si el género

tiene una relación directa con las variables de interés. Sin embargo, esta distribución permite explorar posibles diferencias en función del sexo y cómo estas podrían afectar las conclusiones del estudio.

Al analizar el tipo de familia, se destaca que el 73,33% de los participantes proviene de familias nucleares, lo que sugiere una predominancia significativa de este tipo de estructura familiar. Por otro lado, el 21,67% pertenece a familias monoparentales lideradas por la madre, mientras que las familias monoparentales encabezadas por el padre representan apenas el 1,67%. Además, un 3,33% de los participantes proviene de familias extensas, principalmente bajo el cuidado de los abuelos. Esta diversidad en las estructuras familiares permite explorar cómo las dinámicas familiares podrían influir en los resultados del estudio (Ver tabla 1).

Tabla 7. Datos sociodemográficos

Variables	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grupo Experimental	30	50	50	50
Grupo de Control	30	50	50	100
Sexo				
Masculino	36	60	60	60
Femenino	24	40	40	100
Tipo de familia				
Monoparental (madre)	13	21,67	21,67	21,67
Monoparental (padre)	1	1,67	1,67	23,33
Extensa (abuelos)	2	3,33	3,33	26,67
Nuclear	44	73,33	73,33	100,00

Nota: Los valores de la tabla corresponden a los datos sociodemográficos.

Procesamiento y análisis de la información

La estructuración del procesamiento y análisis de datos se estableció con el objetivo de asegurar una interpretación rigurosa y objetiva de los datos recopilados. Inicialmente, los datos recabados mediante los instrumentos implementados, como

la ficha sociodemográfica y las rúbricas de evaluación, fueron estructurados en una base de datos sistematizada. Este método facilitó una organización coherente de las variables de estudio, lo que permitió un análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control.

La evaluación de la información se realizó a través de técnicas estadísticas descriptivas y comparativas. Inicialmente, se procedió al cálculo de indicadores de tendencia central y dispersión, tales como la media, la mediana, la desviación estándar y los rangos, con el objetivo de delinear el comportamiento inicial y final de las variables de interés, tales como las competencias sociales y físicas. A continuación, se implementaron pruebas estadísticas inferenciales con el objetivo de identificar discrepancias significativas entre las calificaciones obtenidas en las etapas de pre-test y post-test en ambos grupos, lo que facilitó la evaluación de la eficacia de la intervención fundamentada en juegos tradicionales.

Adicionalmente, el análisis cualitativo se llevó a cabo basándose en las observaciones sistemáticas registradas durante las actividades. Este método enriqueció los hallazgos cuantitativos proporcionando una perspectiva más extensa de las transformaciones en las interacciones sociales y en el rendimiento físico de los estudiantes. Las observaciones proporcionadas por los educadores y las respuestas obtenidas a través de las encuestas aplicadas a los participantes constituyeron un *feedback* crucial para corroborar la percepción y la aplicabilidad de las actividades sugeridas.

En última instancia, se desarrollaron informes gráficos y tabulares que optimizaron la visualización y comprensión de los hallazgos. Este análisis facilitó no solo la evaluación del efecto de la intervención, sino también la identificación de áreas susceptibles de mejora y oportunidades para futuras implementaciones. La incorporación de estos descubrimientos en las conclusiones del estudio proporcionará pruebas tangibles acerca de la importancia de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos en el desarrollo holístico de los estudiantes.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo expone los descubrimientos derivados del análisis de los datos recolectados durante el proceso de investigación. Los hallazgos evidencian el efecto de la incorporación de los juegos tradicionales en el fomento de las competencias sociales y físicas de los alumnos, evaluados mediante los instrumentos diseñados y aplicados en las etapas de pre-test y post-test. Además, se incorporan los análisis estadísticos y cualitativos que demuestran las modificaciones notables detectadas en los grupos experimental y de control. Esta sección tiene como objetivo proporcionar una perspectiva precisa y objetiva de los efectos de la intervención, subrayando las virtudes del enfoque sugerido y las áreas susceptibles de mejora para futuras implementaciones pedagógicas.

3.1. Evaluación de las habilidades sociales

Tabla 8. Resultados Descriptivos de las Habilidades Sociales

Habilidades Sociales	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Habilidades de interacción social	1.00	5.00	3.96	0.82
Hacer amigos	1.50	5.00	3.93	0.84
Conversaciones	3.00	5.00	4.34	0.61
Expresión de sentimientos y emociones	2.00	5.00	4.32	0.72
Solución de problemas interpersonales	2.00	5.00	4.07	0.74
Relación con los adultos	2.00	5.00	4.22	0.66
Habilidades sociales global	139.00	295.00	237.966	28.86

Nota: Los valores de la tabla corresponden a estadísticos descriptivos de una muestra de 60 estudiantes de Educación Básica Media.

Los resultados descriptivos presentados en la Tabla 1 evidencian diferencias significativas en las diversas dimensiones evaluadas de las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Básica Media. Las "Habilidades de Interacción Social" presentan una media de 3.96, con una desviación estándar de 0.822, lo que indica que la mayoría de los estudiantes muestran un nivel cercano al promedio en esta habilidad, aunque existe una dispersión moderada en los valores individuales. Por su parte, la dimensión "Hacer Amigos" registra una media ligeramente inferior

(3.93), pero mantiene una desviación estándar similar (0.84), lo que refleja una consistencia en los niveles de esta habilidad entre los participantes.

En contraste, las habilidades relacionadas con las "Conversaciones" y la "Expresión de Sentimientos y Emociones" alcanzan las medias más altas, con valores de 4.3417 y 4.32, respectivamente, y desviaciones estándar más bajas (0.61 y 0.72). Estos resultados sugieren que los estudiantes tienden a desempeñarse mejor en estas áreas, mostrando mayor capacidad para comunicarse de manera efectiva y expresar sus emociones de forma adecuada. Estas dimensiones, además, presentan menor variabilidad, lo que indica que son habilidades más homogéneas en el grupo estudiado.

Finalmente, la evaluación global de las habilidades sociales refleja un promedio de 237.96, con una desviación estándar de 28.86. Este resultado indica una tendencia positiva en la percepción general de las habilidades sociales de los estudiantes, aunque con una dispersión más amplia en comparación con las dimensiones específicas. Este hallazgo sugiere que, aunque en términos generales los estudiantes poseen un buen nivel de habilidades sociales, existen diferencias individuales significativas que podrían estar asociadas a factores contextuales o personales. Estos resultados proporcionan una base para desarrollar estrategias de intervención específicas que fortalezcan las áreas con menor desempeño y promuevan la equidad en el desarrollo de estas competencias.

3.2. Resultados del cuestionario de percepción de habilidades sociales

Tabla 9. Resultados Descriptivos de la Percepción de Habilidades Sociales

Percepción de Habilidades Sociales	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Primeras habilidades sociales	60	3.00	5.00	4.32	0.511
Habilidades avanzadas	60	3.00	5.00	4.30	0.50
Habilidades relacionadas con los sentimientos	60	3.00	5.00	4.25	0.50
Habilidades alternativas a la agresión	60	4.00	5.00	4.55	0.50
Habilidades para hacer frente al estrés	60	3.00	5.00	4.09	0.47
Habilidades de planificación	60	3.00	5.00	4.30	0.45
Percepción global de habilidades sociales	60	25.00	40.00	33.43	3.31

Nota: Los valores de la tabla corresponden a estadísticos descriptivos obtenidos de una muestra de 60 estudiantes de Educación Básica Media.

Los resultados descriptivos del Cuestionario de Percepción de Habilidades Sociales, presentados en la Tabla 2, reflejan un desempeño positivo y homogéneo en las distintas dimensiones evaluadas. Las "Primeras Habilidades Sociales" obtienen una media de 4.32 con una desviación estándar de 0.511, indicando que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción elevada de estas habilidades, con una dispersión moderada entre los resultados. De manera similar, las "Habilidades Avanzadas" y las "Habilidades Relacionadas con los Sentimientos" registran medias de 4.30 y 4.25, respectivamente, y desviaciones estándar cercanas a 0.50, lo que evidencia que los estudiantes tienen una percepción consistente y positiva en estas áreas.

Por otra parte, las "Habilidades Alternativas a la Agresión" destacan por tener la media más alta entre todas las dimensiones (4.55) y una desviación estándar baja (0.50). Esto sugiere que los estudiantes perciben un fuerte dominio en la capacidad de manejar conflictos sin recurrir a la agresión, siendo esta una habilidad clave para la convivencia pacífica. En contraste, las "Habilidades para Hacer Frente al Estrés" tienen la media más baja (4.09) y la desviación estándar más pequeña (0.47), indicando que, aunque se perciben positivamente, representan un área de mejora en la percepción de los estudiantes.

La percepción global de habilidades sociales muestra una media de 33.43 con una desviación estándar de 3.31, lo que denota una percepción general favorable y homogénea en el grupo estudiado. Sin embargo, la mayor dispersión en esta dimensión global, en comparación con las específicas, indica que algunos estudiantes podrían tener percepciones significativamente distintas. Estos resultados resaltan la importancia de reforzar aquellas áreas con menor desempeño percibido, como la gestión del estrés, para garantizar un desarrollo integral y equilibrado en las habilidades sociales de los estudiantes.

3.3. Evaluación de las habilidades sociales en el grupo de control y el grupo experimental

Habilidades de interacción social

Tabla 10. Estadísticas descriptivas para habilidades de interacción social

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,16	0,53
Experimental	1,00	5,00	3,76	1,00

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la variable habilidades de interacción social en los grupos control y experimental.

En el análisis de las habilidades de interacción social, se observa que el grupo control (Paralelo C) presenta una media de 4,16, mientras que el grupo experimental (Paralelo B) tiene una media ligeramente inferior de 3,76. Esta diferencia sugiere que el grupo control muestra un desempeño más constante y elevado en esta dimensión. El rango mínimo del grupo experimental, con una puntuación de 1,00, refleja que algunos estudiantes tienen un desarrollo limitado en esta habilidad, mientras que en el grupo control, el mínimo es de 3,00, lo que indica un nivel más homogéneo entre sus integrantes. Además, ambos grupos comparten un rango máximo de 5,00, lo que demuestra que hay estudiantes en ambos paralelos que alcanzan un desempeño óptimo en la interacción social. Este comportamiento podría estar influenciado por las dinámicas internas de los grupos o las diferencias en la implementación de las estrategias educativas.

Por otro lado, la desviación estándar del grupo experimental (1,00) es considerablemente mayor que la del grupo control (0,53), lo que evidencia una mayor dispersión en los resultados del grupo experimental. Esta variabilidad puede estar relacionada con diferencias individuales en el desarrollo de habilidades sociales, lo cual sugiere que las estrategias implementadas en el grupo experimental no tuvieron un impacto uniforme. En cambio, la menor dispersión en el grupo control refleja una mayor consistencia en el nivel de desempeño de los estudiantes. Este hallazgo resalta la importancia de diseñar intervenciones más

focalizadas en el grupo experimental, con el objetivo de fortalecer las habilidades de los estudiantes que presentan un menor desarrollo en esta dimensión.

Hacer amigos

Tabla 11. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Hacer amigos"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	1,50	5,00	3,95	0,88
Experimental	2,00	5,00	3,91	0,82

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Hacer amigos" en los grupos control y experimental.

En la dimensión "Hacer amigos," los resultados reflejan que ambos grupos, control (Paralelo C) y experimental (Paralelo B), presentan medias similares, con 3,9500 y 3,91, respectivamente. Estas cifras indican que los estudiantes de ambos grupos, en promedio, logran establecer relaciones interpersonales de manera frecuente, situándose entre las categorías "a menudo" y "siempre" de la escala de medición. Sin embargo, el rango mínimo más bajo del grupo control (1,50 frente a 2,00 del grupo experimental) sugiere que algunos estudiantes enfrentan mayores dificultades para formar vínculos amistosos, lo que podría estar relacionado con factores internos del grupo o con características individuales. En contraste, el rango máximo idéntico de 5,00 en ambos paralelos evidencia que los estudiantes mejor desarrollados alcanzan niveles óptimos en esta habilidad, sin importar el grupo al que pertenecen.

Por otro lado, la dispersión de los datos es levemente mayor en el grupo control, con una desviación estándar de 0,88 frente a 0,82 en el grupo experimental. Esto indica que el grupo experimental presenta un desempeño más uniforme en esta dimensión, lo que podría atribuirse a estrategias pedagógicas que impactaron de manera más equilibrada en este paralelo. En cambio, la mayor variabilidad observada en el grupo control puede señalar diferencias significativas entre los estudiantes en términos de su capacidad para establecer relaciones amistosas.

Este comportamiento destaca la necesidad de implementar actividades específicas en el grupo control para reducir las disparidades y fomentar un desarrollo más homogéneo en esta habilidad clave para la interacción social.

Conversaciones

Tabla 12. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Conversaciones"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,41	0,60
Experimental	3,00	5,00	4,26	0,62

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Conversaciones" en los grupos control y experimental.

En la dimensión "Conversaciones," se observa que el grupo control (Paralelo C) tiene una media de 4,41, ligeramente superior a la del grupo experimental (Paralelo B), que alcanza 4,26. Este resultado indica que los estudiantes del grupo control demuestran una mayor frecuencia en el uso de habilidades comunicativas durante las interacciones sociales, situándose predominantemente entre las categorías "a menudo" y "siempre." Aunque ambos grupos comparten el mismo rango mínimo de 3,00 y un rango máximo de 5,00, lo cual evidencia que en ambos paralelos hay estudiantes con niveles altos de competencia conversacional, la ligera diferencia en las medias podría estar relacionada con factores pedagógicos o características grupales específicas. Estas cifras sugieren que las estrategias aplicadas en el grupo control podrían estar contribuyendo de manera más efectiva al desarrollo de estas habilidades.

Por otro lado, al analizar la dispersión de los resultados, el grupo experimental muestra una desviación estándar de 0,62, mayor que la del grupo control, que es de 0,60. Esto indica que el grupo experimental presenta una mayor variabilidad en los puntajes individuales, lo que podría reflejar diferencias en cómo los estudiantes responden a las estrategias implementadas o en sus niveles iniciales de habilidad. En contraste, la menor dispersión en el grupo control sugiere una mayor homogeneidad en el desarrollo de las competencias conversacionales entre sus integrantes. Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de ajustar las

intervenciones pedagógicas en el grupo experimental para garantizar un impacto más uniforme en todos los estudiantes.

Expresión de sentimientos y emociones

Tabla 13. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Expresión de sentimientos y emociones"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	2,50	5,00	4,32	0,69
Experimental	2,00	5,00	4,33	0,78

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Expresión de sentimientos y emociones" en los grupos control y experimental.

En el análisis de la dimensión "Expresión de sentimientos y emociones," los resultados muestran que el grupo experimental (Paralelo B) presenta una media ligeramente superior (4,33) en comparación con el grupo control (Paralelo C), cuya media es de 4,32. Este comportamiento refleja que ambos grupos alcanzan niveles altos en esta habilidad, situándose mayoritariamente entre las categorías "a menudo" y "siempre." Sin embargo, el rango mínimo de 2,00 en el grupo experimental, frente al 2,50 del grupo control, indica que algunos estudiantes del grupo experimental tienen dificultades mayores para expresar adecuadamente sus emociones. Esto podría estar influenciado por diferencias individuales o contextuales que limitan su capacidad para gestionar sus sentimientos de manera efectiva.

En términos de dispersión, el grupo experimental registra una desviación estándar más alta (0,78) en comparación con el grupo control (0,69), lo que sugiere una mayor variabilidad en los niveles de desempeño dentro del grupo experimental. Esto implica que, aunque algunos estudiantes del grupo experimental muestran competencias sobresalientes, otros presentan un desarrollo menos consolidado. Por el contrario, el grupo control exhibe una distribución de resultados más homogénea, lo que podría atribuirse a un entorno pedagógico que fomenta un impacto más uniforme en esta dimensión. Este contraste resalta la importancia de diseñar estrategias diferenciadas que atiendan las necesidades de los estudiantes con menor desarrollo en el grupo experimental.

Solución de Problemas Interpersonales

Tabla 14. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Solución de problemas interpersonales"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	2,50	5,00	4,03	0,72
Experimental	2,00	5,00	4,12	0,78

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Solución de problemas interpersonales" en los grupos control y experimental.

En la dimensión "Solución de problemas interpersonales," los resultados reflejan que el grupo experimental (Paralelo B) alcanzó una media de 4,12, ligeramente superior a la del grupo control (Paralelo C), que obtuvo una media de 4,03. Ambos grupos muestran niveles altos en esta habilidad, situándose entre las categorías "a menudo" y "siempre," lo que indica un desempeño destacado en la capacidad para manejar conflictos y relaciones interpersonales. Sin embargo, el rango mínimo de 2,00 en el grupo experimental, en comparación con 2,50 del grupo control, sugiere que algunos estudiantes del grupo experimental enfrentan mayores dificultades en esta dimensión. Este contraste podría estar relacionado con diferencias en las estrategias aplicadas o características particulares de los estudiantes en cada grupo.

En términos de variabilidad, la desviación estándar del grupo experimental (0,78) es mayor que la del grupo control (0,72), lo que señala una mayor dispersión de resultados en el grupo experimental. Este comportamiento implica que, aunque algunos estudiantes del grupo experimental sobresalen en esta dimensión, otros presentan un desarrollo menos uniforme. Por otro lado, el grupo control muestra una mayor consistencia en sus resultados, lo que podría reflejar un impacto más homogéneo de las actividades implementadas. Estas observaciones destacan la necesidad de revisar las estrategias aplicadas en el grupo experimental para abordar las diferencias individuales y promover un impacto más equilibrado en todos los estudiantes.

Relación con los adultos

Tabla 15. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Relación con los adultos"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,13	0,59
Experimental	2,00	5,00	4,32	0,73

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Relación con los adultos" en los grupos control y experimental.

En la dimensión "Relación con los adultos," los resultados indican que el grupo experimental (Paralelo B) obtuvo una media de 4,32, mientras que el grupo control (Paralelo C) alcanzó 4,13. Esta diferencia refleja que los estudiantes del grupo experimental perciben un nivel más alto en su capacidad para interactuar con adultos, posicionándose predominantemente entre las categorías "a menudo" y "siempre." Por otro lado, el rango mínimo del grupo experimental, que es de 2,00, evidencia que algunos estudiantes tienen dificultades mayores en esta habilidad, en comparación con el grupo control, cuyo mínimo es de 3,00. Este comportamiento sugiere que el grupo experimental presenta un mayor rango de desempeño individual en esta dimensión, lo que podría estar influenciado por factores contextuales o características específicas de las intervenciones aplicadas.

En términos de dispersión, la desviación estándar del grupo experimental (0,73) es mayor que la del grupo control (0,59), lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas del grupo experimental. Esto podría implicar que las estrategias implementadas en este grupo no impactaron de manera uniforme a todos los estudiantes. En contraste, el grupo control muestra una menor dispersión, lo que refleja un desempeño más homogéneo entre sus participantes. Este hallazgo destaca la importancia de diseñar actividades más personalizadas en el grupo experimental para reducir la variabilidad y garantizar un desarrollo más equilibrado en esta dimensión. Además, sería relevante explorar cómo el entorno social y las interacciones fuera del aula podrían influir en las diferencias observadas entre ambos grupos.

Habilidades sociales global

Tabla 16. Estadísticas descriptivas para el puntaje global de habilidades sociales "

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,17	0,54
Experimental	2,50	5,00	4,12	0,63

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para el puntaje global de habilidades sociales en los grupos control y experimental.

En el análisis del puntaje global de habilidades sociales, se observa que el grupo control (Paralelo C) tiene una media de 4,17, ligeramente superior a la del grupo experimental (Paralelo B), que alcanza 4,12. Esta diferencia refleja que, en promedio, el grupo control percibe un desempeño más elevado en sus habilidades sociales en general. Sin embargo, el rango mínimo del grupo experimental, con un valor de 2,50, es inferior al del grupo control, que registra 3,00 como mínimo. Esto sugiere que algunos estudiantes del grupo experimental enfrentan mayores dificultades en esta dimensión, lo que podría estar relacionado con factores individuales o con la forma en que se implementaron las estrategias pedagógicas. Por otro lado, ambos grupos comparten un rango máximo de 5,00, lo que indica que hay estudiantes en ambos paralelos que alcanzan el nivel más alto de desarrollo en habilidades sociales globales.

En cuanto a la dispersión de los resultados, el grupo experimental muestra una desviación estándar mayor (0,63) en comparación con el grupo control (0,54). Esto implica que los puntajes del grupo experimental presentan una mayor variabilidad, lo que podría deberse a diferencias en la efectividad de las estrategias aplicadas o a la diversidad en los niveles iniciales de desarrollo de los estudiantes. En contraste, el grupo control presenta una menor dispersión, lo que refleja una mayor consistencia en el desarrollo de estas habilidades entre sus miembros. Este comportamiento destaca la importancia de diseñar intervenciones más focalizadas para los estudiantes del grupo experimental que tienen dificultades, con el fin de reducir la variabilidad y garantizar un impacto más uniforme.

3.4. Resultados del cuestionario de percepción de habilidades sociales en el grupo control (Paralelo B) y el Grupo Experimental (Paralelo C)

Primeras habilidades sociales

Tabla 17. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Primeras habilidades sociales"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	4,00	5,00	4,37	0,47
Experimental	3,00	5,00	4,28	0,55

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Primeras habilidades sociales" en los grupos control y experimental.

La evaluación de las habilidades sociales avanzadas refleja que el grupo control (Paralelo C) obtuvo una media de 4,38, ligeramente superior a la registrada por el grupo experimental (Paralelo B), que alcanzó 4,22. Este resultado sugiere que los estudiantes del grupo control demuestran un mayor dominio en estas competencias, lo que podría estar relacionado con prácticas pedagógicas más efectivas o experiencias previas que han fortalecido estas habilidades. Además, el rango mínimo de 4,00 en el grupo control indica que todos sus estudiantes se desempeñan de forma consistente entre los niveles de "a menudo" y "siempre," lo que denota una consolidación homogénea de estas destrezas. En contraste, el grupo experimental presenta un rango mínimo inferior de 3,00, lo cual evidencia que algunos estudiantes aún necesitan reforzar estas capacidades, situándose en un nivel intermedio de desarrollo.

Por otro lado, el rango máximo idéntico de 5,00 en ambos grupos señala que los estudiantes con mejores resultados alcanzan un nivel óptimo de habilidades sociales avanzadas, independientemente del grupo al que pertenecen. Sin embargo, es importante destacar que la desviación estándar es mayor en el grupo experimental (0,57) en comparación con el control (0,47), lo que sugiere una mayor dispersión en los resultados del primero. Esta variabilidad podría estar influenciada por la diversidad en las respuestas de los estudiantes hacia las estrategias implementadas o por diferencias en el nivel inicial de desarrollo de estas habilidades. En contraste, el grupo control refleja una mayor uniformidad, lo que

puede indicar que las estrategias pedagógicas aplicadas en este grupo han tenido un impacto más equilibrado entre sus miembros.

Habilidades sociales avanzadas

Tabla 18. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Habilidades sociales avanzadas"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	4,00	5,00	4,38	0,43
Experimental	3,00	5,00	4,22	0,57

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Habilidades sociales avanzadas" en los grupos control y experimental.

El análisis de las habilidades sociales avanzadas revela que el grupo control (Paralelo C) obtuvo un promedio de 4,38, mientras que el grupo experimental (Paralelo B) alcanzó una media de 4,22. Aunque ambos grupos presentan un desempeño alto, la leve superioridad del grupo control podría deberse a una mayor estabilidad en el entorno pedagógico o a características grupales que favorecen estas competencias. Además, el valor mínimo de 4,00 en el grupo control indica que la totalidad de los estudiantes se encuentran entre las categorías "a menudo" y "siempre," lo que resalta una base sólida en estas habilidades. En contraste, el grupo experimental registra un valor mínimo de 3,00, lo que sugiere la presencia de algunos participantes que aún requieren reforzamiento en aspectos avanzados de interacción social. Este rango más amplio en el grupo experimental puede estar relacionado con una mayor heterogeneidad inicial entre los estudiantes.

Por otra parte, el rango máximo de 5,00 en ambos grupos muestra que hay estudiantes capaces de alcanzar el nivel más alto de desarrollo en esta dimensión. No obstante, al observar la desviación estándar, el grupo experimental presenta un mayor grado de dispersión (0,57) en comparación con el grupo control (0,43), lo que implica que las habilidades sociales avanzadas no están igualmente distribuidas entre los integrantes del grupo experimental. Este hallazgo podría estar relacionado con las diferentes formas en que los estudiantes asimilan las estrategias implementadas, o bien con la diversidad en sus experiencias previas. Por el contrario, el grupo control exhibe una mayor consistencia en los resultados,

lo cual podría ser un indicador de que las intervenciones pedagógicas han tenido un impacto uniforme en este grupo.

Relación con los sentimientos

Tabla 19. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Relación con los sentimientos"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,07	0,45
Experimental	4,00	5,00	4,43	0,50

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Relación con los sentimientos" en los grupos control y experimental.

El análisis de los datos en la dimensión "Relación con los sentimientos" muestra que el grupo experimental (Paralelo B) presenta un promedio superior de 4,43, en comparación con el grupo control (Paralelo C), que registra una media de 4,07. Este resultado indica que los estudiantes del grupo experimental tienen una mayor capacidad para identificar, expresar y gestionar sus emociones en contextos sociales. Asimismo, el rango mínimo de 3,00 en el grupo control refleja que algunos estudiantes se sitúan en un nivel intermedio de desarrollo, mientras que en el grupo experimental el puntaje mínimo es de 4,00, lo que evidencia un desempeño más consistente en este aspecto. Este comportamiento podría estar relacionado con actividades que promuevan una mejor comprensión de los sentimientos en el grupo experimental, fortaleciendo su habilidad para conectar emocionalmente con otros.

Por otro lado, el rango máximo de 5,00 en ambos grupos señala que algunos estudiantes alcanzaron el nivel más alto en esta dimensión, lo que demuestra que las estrategias pedagógicas han logrado impactar positivamente en ellos. Sin embargo, la desviación estándar del grupo experimental (0,50) es mayor que la del grupo control (0,45), lo que sugiere una mayor dispersión en los puntajes del grupo experimental. Este patrón podría deberse a la diversidad en las respuestas de los estudiantes a las intervenciones aplicadas, así como a factores individuales que influyen en su desarrollo emocional. En contraste, la menor dispersión en el grupo control podría reflejar una mayor uniformidad en el impacto de las actividades realizadas, lo cual resulta en un desempeño más equilibrado entre sus integrantes.

Alternativas a la agresión

Tabla 20. Estadísticas descriptivas para la dimensión "Alternativas a la agresión"

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	4,00	5,00	4,5333	0,5074
Experimental	4,00	5,00	4,5667	0,5040

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión “Alternativas a la agresión” en los grupos control y experimental.

Los resultados en la dimensión "Alternativas a la agresión" reflejan que tanto el grupo experimental (Paralelo B) como el grupo control (Paralelo C) tienen un desempeño elevado, con medias de 4,57 y 4,53 respectivamente. Estas puntuaciones indican que los estudiantes de ambos grupos recurren con frecuencia a estrategias positivas para manejar situaciones de conflicto, situándose entre las categorías "a menudo" y "siempre" según la escala de medición. Además, el rango mínimo idéntico de 4,00 en ambos grupos sugiere que ningún estudiante mostró comportamientos agresivos frecuentes, lo que evidencia un buen nivel de manejo emocional. Por otro lado, la ligera ventaja en la media del grupo experimental podría estar asociada a factores pedagógicos o características específicas de las actividades implementadas que promueven un control efectivo de impulsos en este grupo.

En términos de dispersión, ambos grupos presentan desviaciones estándar similares, con valores de 0,50 en el grupo experimental y 0,51 en el grupo control. Esta baja dispersión indica que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos presentan respuestas consistentes, lo que refleja un impacto positivo y homogéneo de las estrategias pedagógicas aplicadas. Sin embargo, esta similitud también podría deberse a que las actividades relacionadas con la dimensión de "Alternativas a la agresión" fueron diseñadas de manera uniforme y, por ende, tuvieron un efecto comparable en ambos paralelos. Cabe resaltar que, a pesar de la leve diferencia en las medias, el grupo experimental parece haber alcanzado un nivel ligeramente más homogéneo, lo que podría ser indicativo de la efectividad de las intervenciones implementadas en este grupo.

Hacer frente al estrés

Tabla 21. Estadísticas descriptivas para la dimensión “Hacer frente al estrés”

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	4,50	3,85	0,37
Experimental	4,00	5,00	4,33	0,44

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión “Hacer frente al estrés” en los grupos control y experimental.

En la dimensión “Hacer frente al estrés,” se observa que el grupo experimental (Paralelo B) obtuvo una media de 4,33, superior a la registrada por el grupo control (Paralelo C), que fue de 3,85. Esta diferencia destaca que los estudiantes del grupo experimental tienen un mayor dominio en la gestión de situaciones estresantes, lo que podría atribuirse a estrategias pedagógicas enfocadas en el fortalecimiento de habilidades emocionales. Además, el rango mínimo de 4,00 en el grupo experimental muestra que todos los estudiantes se desempeñan en un nivel alto, entre “a menudo” y “siempre,” mientras que en el grupo control el valor mínimo es de 3,00, lo que sugiere que algunos estudiantes aún se encuentran en un nivel intermedio de desarrollo. Esta disparidad en los resultados mínimos podría estar relacionada con factores individuales o diferencias en la implementación de las actividades educativas.

Por otro lado, el rango máximo de 5,00 alcanzado por el grupo experimental evidencia que varios estudiantes han logrado un desempeño sobresaliente en esta dimensión, mientras que el grupo control registra un rango máximo de 4,50, lo cual refleja un techo más bajo en el nivel de manejo del estrés. En cuanto a la variabilidad, la desviación estándar del grupo experimental (0,44) es mayor que la del grupo control (0,37), lo que indica una mayor dispersión en las puntuaciones del grupo experimental. Este patrón podría estar relacionado con la diversidad en la manera en que los estudiantes responden a las intervenciones pedagógicas aplicadas. Sin embargo, la menor dispersión en el grupo control sugiere que las estrategias implementadas han tenido un impacto más uniforme, aunque con un techo de logro ligeramente inferior.

Planificación

Tabla 22. Estadísticas descriptivas para la dimensión “Planificación”

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,00	5,00	4,27	0,49
Experimental	4,00	5,00	4,33	0,42

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la dimensión "Planificación" en los grupos control y experimental.

La evaluación de la dimensión "Planificación" revela que el grupo experimental (Paralelo B) obtuvo una media de 4,33, ligeramente superior a la del grupo control (Paralelo C), que fue de 4,27. Este resultado sugiere que los estudiantes del grupo experimental tienen una mayor capacidad para organizar y prever sus actividades de manera efectiva. Además, el rango mínimo de 4,00 en el grupo experimental indica que todos los participantes alcanzaron un nivel alto en esta dimensión, mientras que en el grupo control, el rango mínimo de 3,00 evidencia que algunos estudiantes aún necesitan fortalecer estas habilidades. Esta diferencia en los valores mínimos podría estar relacionada con factores como la forma en que se estructuraron las actividades o el nivel inicial de desarrollo de cada estudiante en esta área específica.

Por otro lado, el rango máximo de 5,00 es compartido por ambos grupos, lo que indica que en ambos paralelos hubo estudiantes que alcanzaron el nivel más alto de desempeño en planificación. Sin embargo, al observar la dispersión de los datos, el grupo experimental tiene una desviación estándar menor (0,42) en comparación con el grupo control (0,49), lo que refleja una mayor consistencia en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental. Esta menor variabilidad podría ser indicativa de un impacto más uniforme de las estrategias pedagógicas implementadas en este grupo. En cambio, la mayor dispersión en el grupo control podría sugerir diferencias en cómo los estudiantes asimilaron las actividades o en su capacidad para aplicar habilidades de planificación.

Percepción global de habilidades sociales

Tabla 23. Estadísticas descriptivas para la percepción global de habilidades sociales

Grupo	Mín.	Máx.	Media	Ds
Control	3,67	4,83	4,24	0,33
Experimental	3,67	5,00	4,36	0,38

Nota: La tabla muestra los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar para la percepción global de habilidades sociales en los grupos control y experimental.

La percepción global de habilidades sociales refleja que el grupo experimental (Paralelo B) obtuvo una media de 4,36, levemente superior al grupo control (Paralelo C), que alcanzó una media de 4,24. Este resultado indica que los estudiantes del grupo experimental perciben sus habilidades sociales de manera más positiva, lo cual podría ser el resultado de las estrategias implementadas para reforzar su interacción social. Además, el rango mínimo idéntico de 3,67 en ambos grupos sugiere que los estudiantes con menor percepción de sus habilidades sociales comparten un nivel similar, situado entre "a menudo" y "siempre," según la escala utilizada. Este aspecto podría reflejar una base sólida en el desarrollo de estas competencias en los dos paralelos, aunque con pequeñas diferencias en la valoración global.

Por otra parte, el rango máximo de 5,00 alcanzado únicamente por el grupo experimental resalta la presencia de estudiantes que perciben un desempeño excepcional en sus habilidades sociales. En contraste, el grupo control tiene un rango máximo de 4,83, lo que sugiere que, aunque sus integrantes muestran un alto nivel, no todos logran alcanzar la percepción más elevada. Además, la desviación estándar del grupo experimental (0,38) es ligeramente mayor que la del grupo control (0,33), lo cual indica una mayor variabilidad en las respuestas del grupo experimental. Esta dispersión podría estar vinculada a factores individuales o a la manera en que los estudiantes internalizan las actividades pedagógicas aplicadas en su grupo.

1. Análisis Comparativo de los Resultados entre el Grupo Control y el Grupo Experimental

Tabla 24. Comparación de medias y significancia estadística para habilidades de interacción social

Variable	Diferencia Media	Significancia Estadística (p-valor)
Habilidades de interacción social	0.40	0.947
HAB_hacer amigos	0.03	0.89
HAB_conversacionales	0.15	0.38
HAB_sentimientos emociones opiniones	-0.02	0.76
HAB_solución de problemas interpersonales	-0.08	0.47
HAB_relación con adultos	-0.18	0.13
HS_global	0.05	0.95

Nota: La diferencia media se calcula restando la media del grupo experimental a la media del grupo control.

El análisis comparativo de las habilidades de interacción social entre el grupo control y el grupo experimental muestra una diferencia media de 0,4000, con un p-valor de 0,95. Este resultado indica que no existe una diferencia significativa en esta variable entre los grupos. Aunque el grupo control presenta una media ligeramente superior, la cercanía de los resultados evidencia que ambos grupos poseen niveles similares en su capacidad para interactuar socialmente. Este comportamiento podría reflejar que las estrategias implementadas tienen un impacto comparable en ambos paralelos, aunque es importante considerar otros factores como la dinámica grupal o las experiencias previas de los estudiantes. A pesar de no ser estadísticamente significativo, el ligero incremento en el grupo control puede señalar áreas de oportunidad para ajustar las intervenciones pedagógicas y lograr un impacto más uniforme.

En cuanto a la dimensión "Hacer amigos," la diferencia media es de 0,033 con un p-valor de 0,89, lo cual también indica una ausencia de significancia estadística. Esto sugiere que la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones amistosas se desarrolla de manera similar en ambos grupos. Aunque el grupo control presenta un promedio marginalmente más alto, la diferencia no es lo

suficientemente relevante como para atribuirla a las estrategias educativas empleadas. Este resultado destaca la necesidad de profundizar en las actividades que promuevan esta habilidad, una variación significativa podría estar influida por factores externos como las características individuales de los estudiantes o su entorno social.

Por otro lado, la dimensión "Conversacionales" presenta una diferencia media de 0,15, con un p-valor de 0,38, lo que nuevamente refleja la falta de significancia estadística entre los grupos. A pesar de que el grupo control exhibe una media ligeramente mayor, esta diferencia no es suficiente para establecer una ventaja clara. Este hallazgo subraya que las intervenciones pedagógicas pueden estar teniendo un impacto similar en ambos paralelos. Sin embargo, es fundamental analizar si existen áreas específicas en las que los estudiantes podrían beneficiarse de actividades más focalizadas, especialmente aquellas que fomenten un uso más efectivo del lenguaje en contextos sociales diversos.

En la dimensión "Sentimientos y emociones," la diferencia media es de -0,017, con un p-valor de 0,76, lo que indica que el grupo experimental tuvo una media levemente superior al control. Sin embargo, esta diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico, lo que sugiere que ambos grupos manejan de manera similar la expresión y gestión de emociones. Este resultado es relevante porque demuestra que las estrategias aplicadas logran un desarrollo equivalente en esta área, aunque sería valioso explorar métodos adicionales para fortalecer estas habilidades. La cercanía en las medias también puede reflejar una estabilidad en el enfoque pedagógico utilizado.

En la dimensión "Solución de problemas interpersonales," la diferencia media de -0,08 y un p-valor de 0,47 indican una ligera ventaja del grupo experimental sobre el control, aunque sin significancia estadística. Esto implica que ambos grupos tienen un desempeño comparable en la capacidad para resolver conflictos y manejar relaciones interpersonales. Este resultado refuerza la necesidad de seguir aplicando estrategias que fomenten la resolución de problemas de manera efectiva, con un enfoque particular en los estudiantes que muestran un desarrollo más

limitado en esta área. La similitud en los promedios también puede reflejar que las diferencias iniciales entre los grupos han disminuido gracias a las actividades implementadas.

En cuanto a la dimensión "Relación con los adultos," la diferencia media es de -0,18, con un p-valor de 0,13, lo que indica una tendencia del grupo experimental a superar al control, aunque sin alcanzar significancia estadística. Este hallazgo podría estar relacionado con las características particulares del grupo experimental, que han permitido un mayor desarrollo en esta habilidad. Sin embargo, las diferencias no son lo suficientemente amplias como para atribuir este resultado exclusivamente a las estrategias educativas. Es importante considerar que esta dimensión puede estar influida por factores externos, como las experiencias previas de los estudiantes con adultos en diferentes contextos.

Finalmente, el puntaje global de habilidades sociales muestra una diferencia media de 0,05, con un p-valor de 0,95, lo que nuevamente indica que no existe una diferencia significativa entre los grupos. Este resultado confirma que, de manera general, ambos grupos presentan niveles similares en sus habilidades sociales.

Tabla 25. Comparación de medias y significancia estadística para la percepción de habilidades sociales

Variable	Diferencia Media	Significancia Estadística (p-valor)
Primeras habilidades sociales	0.083	0.59
Habilidades sociales avanzadas	0.17	0.20
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-0.37	0.06
Habilidades alternativas a la agresión	-0.03	0.80
Habilidades para hacer frente al estrés	-0.48	0.00
Habilidades de planificación	-0.07	0.60
Percepción de las HS Global	-0.12	0.29

Nota: Los valores en negrita indican significancia estadística al nivel de $p < 0.01$.

La comparación de medias para la percepción de Primeras Habilidades Sociales refleja una diferencia media de 0,08 entre los grupos, con un p-valor de 0,59, lo que

indica que la diferencia no es estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que ambos grupos tienen una percepción muy similar sobre su desempeño en habilidades sociales básicas, como iniciar conversaciones o establecer contacto inicial. La cercanía en las medias podría atribuirse a estrategias pedagógicas similares que impactan de forma uniforme en ambos paralelos. Sin embargo, sería útil profundizar en los factores individuales o grupales que puedan influir en el desarrollo de estas habilidades, considerando que no todos los estudiantes responden de la misma manera a las actividades propuestas.

En la dimensión Habilidades Sociales Avanzadas se observa una diferencia media de 0,16, con un p-valor de 0,20, lo cual indica que la diferencia entre los grupos no es estadísticamente significativa. Aunque el grupo experimental presenta una media ligeramente superior, esta ventaja no es concluyente desde el punto de vista estadístico. Esto sugiere que ambos grupos han desarrollado habilidades avanzadas de manera similar, como el manejo de situaciones sociales complejas o la negociación. No obstante, sería importante identificar si existen subgrupos que puedan beneficiarse de estrategias específicas para potenciar aún más estas habilidades, especialmente en aquellos estudiantes que presentan un nivel inicial más bajo.

En relación con la dimensión Relación con los Sentimientos la diferencia media es de -0,37 y el p-valor es de 0,00, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental. Este resultado destaca que los estudiantes del grupo experimental tienen una percepción más positiva sobre su capacidad para identificar y expresar emociones. Este hallazgo podría reflejar la efectividad de las actividades diseñadas para fortalecer esta dimensión en el grupo experimental. Sin embargo, sería relevante analizar las prácticas que han resultado exitosas en este grupo y explorar cómo pueden adaptarse para beneficiar al grupo control, que presenta un desempeño inferior en esta dimensión clave.

En cuanto a la dimensión Alternativas a la Agresión, la diferencia media de -0,03, con un p-valor de 0,80, indica que no existen diferencias significativas entre los grupos. Este resultado sugiere que tanto el grupo control como el experimental

perciben de manera similar su capacidad para manejar conflictos sin recurrir a la agresión. La uniformidad en las medias podría deberse a estrategias generales aplicadas en ambos grupos, que han tenido un impacto comparable. No obstante, sería interesante evaluar si algunos estudiantes requieren intervenciones más específicas para fortalecer estas habilidades en contextos particulares, como situaciones de alta presión emocional o social.

Para la dimensión Hacer Frente al Estrés, la diferencia media es de -0,48, con un p-valor de 0,000, lo que indica una diferencia altamente significativa a favor del grupo experimental. Este resultado evidencia que los estudiantes del grupo experimental tienen una percepción más positiva sobre su capacidad para manejar situaciones estresantes. Esto podría atribuirse a actividades pedagógicas diseñadas específicamente para desarrollar esta habilidad en el grupo experimental. Por el contrario, el grupo control podría beneficiarse de estrategias adicionales que les permitan fortalecer su capacidad de resiliencia y manejo del estrés, estas competencias son esenciales en el contexto educativo y social.

En la dimensión Planificación, la diferencia media de -0,07, con un p-valor de 0,60, indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. Ambos grupos perciben de manera similar su habilidad para organizar y planificar actividades, lo que demuestra que las estrategias utilizadas han sido efectivas en ambos contextos. Sin embargo, este resultado también resalta la importancia de seguir monitoreando esta dimensión para garantizar que todos los estudiantes alcancen niveles óptimos de desarrollo en planificación, una habilidad crucial para su desempeño académico y personal.

Finalmente, la Percepción Global de Habilidades Sociales muestra una diferencia media de -0,12 y un p-valor de 0,29, lo que indica que no existen diferencias significativas entre los grupos. Este resultado sugiere que ambos paralelos tienen una percepción positiva y similar de sus habilidades sociales en general. No obstante, sería valioso explorar si existen diferencias específicas dentro de los subdimensiones que puedan ser abordadas con actividades más focalizadas. Además, la similitud en los resultados refuerza la necesidad de ajustar las

estrategias pedagógicas para garantizar un impacto más uniforme y significativo en ambas poblaciones estudiadas.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran el impacto significativo de los juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de Educación Básica Media. Actividades como la rayuela, el escondite y las rondas fomentaron competencias esenciales como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos, proporcionando un espacio seguro y estructurado para que los alumnos pudieran interactuar de manera colaborativa y respetuosa. Como Mamani y Huayanca (2023) señalan, estas actividades no solo representan una tradición cultural, sino que también actúan como catalizadores del aprendizaje social al promover la interacción directa y la cooperación grupal.

La mejora en habilidades como la resolución de conflictos y la capacidad de trabajo en equipo también fue evidente. En el contexto de los juegos tradicionales, los estudiantes enfrentaron situaciones en las que debieron negociar y resolver desacuerdos de manera constructiva, lo que fortaleció su autocontrol y su capacidad para manejar situaciones sociales complejas. Según Hernández y Rosell (2022), este tipo de interacciones fomenta la adquisición de habilidades de liderazgo y colaboración, elementos esenciales para el desarrollo social a largo plazo.

Por otro lado, los juegos tradicionales también potenciaron la autoeficacia y la autoconfianza en los estudiantes. A través de desafíos como el salto de la soga o las carreras, los participantes aprendieron a establecer y alcanzar objetivos, incrementando su percepción de logro personal. Este aspecto es consistente con los hallazgos de Jiménez et al. (2020), quienes destacan que estas actividades no solo mejoran las habilidades físicas, sino que también promueven una autoestima saludable y una actitud resiliente frente a los retos sociales y emocionales.

La dimensión cultural de los juegos tradicionales también desempeñó un papel importante en la promoción de habilidades sociales. Al integrarse actividades arraigadas en la tradición ecuatoriana, como las rondas y el trompo, se observó una revitalización del patrimonio cultural y un fortalecimiento de la identidad colectiva entre los estudiantes. Según Cordero y Navas (2021), la práctica de juegos tradicionales en el ámbito educativo no solo refuerza el sentido de pertenencia, sino que también fomenta la diversidad cultural y la cohesión social en las aulas.

Lo que significa que los resultados confirman que los juegos tradicionales son una herramienta pedagógica eficaz para potenciar las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Básica Media. La incorporación sistemática de estas actividades en el currículo escolar no solo contribuye al desarrollo integral de los alumnos, sino que también rescata y revaloriza las tradiciones culturales, creando un puente entre el aprendizaje académico y la formación social. Estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar estrategias educativas innovadoras que aprovechen los recursos culturales disponibles para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera similar, los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la implementación de la guía didáctica basada en juegos tradicionales tuvo un impacto significativo en el desarrollo de competencias físicas en los estudiantes de Educación Básica Media. La práctica de actividades como el salto de la soga, las carreras y las rondas lúdicas permitió observar mejoras evidentes en la coordinación motriz y la resistencia física de los participantes. Según García y Muñoz (2022), los juegos tradicionales no solo fomentan habilidades físicas esenciales, sino que también ofrecen un entorno motivador y accesible que estimula el interés de los estudiantes por el movimiento y la actividad física.

Los datos comparativos obtenidos a través de las pruebas pre-test y post-test evidenciaron un aumento en las capacidades físicas de los estudiantes. Por ejemplo, los ejercicios de coordinación mostraron avances significativos, reflejando una mejor sincronización en los movimientos de brazos y piernas durante actividades grupales. Este hallazgo coincide con los estudios de Torres y Ramírez

(2020), quienes sostienen que los juegos estructurados mejoran la percepción espacial y el equilibrio, lo que resulta en un desarrollo integral de las habilidades motoras.

La resistencia física también mostró mejoras sustanciales tras la implementación de la guía didáctica. Actividades como las carreras en grupos y las rondas prolongadas facilitaron el incremento de la capacidad aeróbica y la resistencia muscular de los estudiantes. De acuerdo con López et al. (2021), los juegos tradicionales, al requerir esfuerzos continuos y dinámicos, son una herramienta efectiva para mejorar la condición física general, especialmente en edades escolares donde el sedentarismo es un desafío creciente.

Además de las mejoras físicas, la guía didáctica también fomentó el trabajo en equipo y la motivación intrínseca para participar en actividades deportivas. Los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia las actividades físicas, superando barreras iniciales de desinterés o inseguridad. Esto respalda las afirmaciones de Mendoza y Carvajal (2019), quienes destacan que los juegos tradicionales, al ser inclusivos y culturalmente relevantes, generan un entorno de aprendizaje activo que fomenta el compromiso físico y emocional de los estudiantes.

Finalmente, la intervención rescató la importancia del patrimonio cultural como un medio para promover el desarrollo físico. Actividades como las rondas tradicionales y el trompo se integraron como herramientas que combinan el aprendizaje motriz con la preservación cultural. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de Cordero y Navas (2021), quienes subrayan que la práctica de juegos tradicionales no solo fortalece las habilidades físicas, sino que también conecta a los estudiantes con su identidad cultural, creando una experiencia de aprendizaje enriquecedora y multidimensional.

Es decir que, la efectividad de la guía didáctica basada en juegos tradicionales para fomentar competencias físicas fue ampliamente validada por los resultados del estudio. Las mejoras en coordinación, resistencia y motivación física destacan el potencial de estas actividades como un recurso educativo integral. Estos hallazgos

refuerzan la necesidad de integrar los juegos tradicionales en el currículo escolar, no solo como una estrategia para combatir el sedentarismo, sino también como una herramienta para promover el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto culturalmente significativo.

En relación a la intervención mediante juegos tradicionales mostró resultados ampliamente positivos en el desarrollo de habilidades sociales y físicas de los estudiantes, validando la hipótesis inicial de este estudio. Los datos obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación revelaron mejoras significativas en dimensiones específicas, tales como la interacción social, la empatía y la coordinación motriz. Según Mamani y Huayanca (2023), el empleo de juegos tradicionales genera un entorno propicio para que los estudiantes adquieran competencias sociales esenciales, favoreciendo tanto su integración en el ámbito académico como su bienestar general.

En cuanto a los beneficios observados, se destacó el fortalecimiento de las habilidades avanzadas, como la resolución de conflictos y la planificación estratégica durante actividades grupales. Estas mejoras están alineadas con estudios previos que identifican en los juegos tradicionales un medio efectivo para desarrollar competencias críticas que impactan directamente en la capacidad de los estudiantes para colaborar y negociar en contextos reales (Cordero y Navas, 2021)

Además, los resultados pre-test y post-test evidenciaron un aumento en los niveles de autoeficacia y confianza de los estudiantes al enfrentar retos físicos y sociales. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora que abren oportunidades para optimizar futuras implementaciones. Una de las principales limitaciones fue el alcance diferenciado de la intervención en las diversas dimensiones evaluadas. Por ejemplo, aunque la empatía y las habilidades de colaboración mostraron un crecimiento significativo, otras áreas, como la regulación emocional en contextos de alta competencia, presentaron un progreso más limitado. Esto podría atribuirse a la necesidad de ajustar las dinámicas de los juegos para abordar de manera más efectiva estas competencias específicas (Espigares, 2022).

Otro aspecto relevante fue la percepción del tiempo destinado a cada actividad. Los educadores y participantes expresaron que algunas dinámicas resultaron demasiado breves para consolidar aprendizajes específicos, lo que sugiere la necesidad de diseñar actividades con mayor duración y complejidad progresiva. En este sentido, Souza et al. (2023) recomiendan estructurar sesiones que permitan una exploración más profunda de las competencias objetivo, sin comprometer el carácter lúdico y motivador de las mismas.

La infraestructura y los recursos disponibles también influyeron en la implementación de la propuesta. Aunque se logró integrar los juegos tradicionales en el currículo, la falta de espacios adecuados y de materiales específicos limitó el alcance de algunas actividades. Esto refuerza la importancia de garantizar un entorno propicio para la realización de este tipo de intervenciones, como lo sugieren investigaciones realizadas por Torres y Ramírez (2020).

Un hallazgo interesante fue la respuesta positiva de los estudiantes hacia el rescate del patrimonio cultural mediante los juegos tradicionales. Esta dimensión, además de fortalecer la identidad cultural, facilitó un ambiente de cohesión social en el aula, destacando el valor añadido de la propuesta como herramienta pedagógica integral. Como afirman López et al. (2021), integrar la cultura local en el aprendizaje potencia la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes.

En definitiva, la evaluación global de la intervención resalta tanto los beneficios como las áreas de mejora de la propuesta. Si bien se lograron avances significativos en el desarrollo de competencias sociales y físicas, los hallazgos invitan a realizar ajustes en la planificación y ejecución para maximizar el impacto. Guía didáctica de los juegos.

Guía didáctica de juegos

El escondite

A continuación se identificarán las fichas didácticas de cada uno de los juegos tradicionales aplicados al grupo de muestra.

El Juego del Escondite al más común de los mortales es un sencillo juego infantil que, por su naturaleza, ha podido ser disfrutado a lo largo de la historia por diversas sociedades alrededor del planeta. Con toda certeza, su simplicidad y atractivo lo hacen un deporte popular entre los más pequeños e incluso, en varias ocasiones, en la gente mayor (Rojas De la Cruz, 2022).

Tabla 26. Guía didáctica del juego del escondite

JUEGO:	Juego del escondite	
OBJETIVO	El propósito fundamental del Juego del Escondite radica en que un participante, denominado "el que busca" o "el que cuenta", debe localizar a los demás participantes que se han ocultado. Los jugadores que buscan refugio procuran eludir la identificación y, con frecuencia, buscan ubicaciones creativas o estratégicas para su ocultamiento.	
REGLAS BÁSICAS	• **Numeración de participantes**: Se puede jugar en pequeñas o en grandes equipos, aunque se suele sugerir un mínimo de tres jugadores. • **Opción del Explorador**: Se selecciona a un jugador para encarnar la búsqueda. Esto puede realizarse a través de un recuento, un juego de azar o cualquier estrategia consensuada por el colectivo. El cazador se tapa la frente y enumera hasta un número determinado (por ejemplo, 20 o 30), mientras los demás jugadores se ocultan tras las sombras. • **Explorar:** Al concluir la narración, el buscador	

	exclama "¡Listos o no!" y se lanza a la caza de los jugadores ocultos. • **Reglas de Protección**: Es crucial trazar fronteras en el terreno de juego para asegurar la protección de cada jugador. Además, es posible crear "áreas protegidas" donde los jugadores no pueden ser capturados. • **Desentrañada**: En caso de encontrar a un jugador, el buscador tiene la opción de tocarle antes de que regrese a un punto de referencia establecido, como un árbol o una pared. En caso de que lo toque, ese jugador es capturado. • **Final del Partido**: El juego puede concluir cuando todos los participantes han sido hallados o cuando el buscador decide abandonar la búsqueda. Frecuentemente, el jugador más reciente encontrado se transforma en el aspirante a la próxima ronda.	
VARIACIONES	**Escondite Inglés:** el buscador cuenta y luego intenta atrapar a los jugadores. **Escondite con "Base":** Donde los jugadores pueden regresar a una base segura para evitar ser capturados	
BENEFICIOS DEL JUEGO	• Desarrollo de habilidades sociales • Ejercicio físico • Creatividad y estrategia	
ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DE LA ESCONDITE		
El Juego del Escondite, al igual que cualquier otro juego, se remonta a tiempos pasados y se ha practicado en distintas regiones. Se han encontrado mentadas similares en Grecia y Europa		

<table>
<tr><td colspan="2">durante la Edad Medieval. Con los años, todas estas sociedades parecen haber creado sus propias versiones del juego, cada una con sus propias reglas y nombres. “No es seria la clase”, es como lo llaman algunos hispanohablantes, mientras que los anglosajones conocen el juego como “Hide and Seek”. “Khidee” es el nombre que recibe en India y Pakistán; en Rusia se llama “Kukla”; en Kukl, Turquía; y en Corea del Sur, “Boo”. También se encuentran “Sardines”, donde todos los jugadores que son tocados por el que busca, se esconden juntos poco a poco.

La atención hacia el juego comenzó a crecer durante el siglo XX debido a su retrato en libros, películas y shows de televisión, convirtiéndose en uno de los iconos de la niñez a nivel mundial.</td></tr>
<tr><td>IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA</td><td>Jugar al escondite hace grandes cosas por el crecimiento y desarrollo del niño. Ayuda a los niños a interactuar entre sí, lo que ayuda a agudizar sus habilidades de comunicación, resolución de conflictos y empatía. También fomenta el trabajo en equipo y la negociación cuando los niños deciden quién será el "cazador".

En términos de habilidades físicas, el juego fomenta el ejercicio y ayuda a la coordinación y agilidad debido a toda la carrera, el escondite y el movimiento que implica. También ayuda en el desarrollo cognitivo porque tienen que evitar ser encontrados y recordar dónde están los demás, lo que mejora su memoria y atención.

El amor por la creatividad, el arte y la fantasía también es promovido por el juego del escondite. Los niños buscan lugares creativos para esconderse y luego a menudo pretenden ser diferentes personajes mientras juegan, lo que mejora su narración de historias e imaginación. El juego también es importante para ayudar a los niños a aprender a enfrentar una variedad de miedos, como el miedo a ser encontrados, lo que ayuda a aumentar su autoestima.

El juego, igualmente, ayuda en el manejo de las emociones, pues los ayuda a lidiar con la frustración y a expresar sus sentimientos de una manera sana. En última instancia, el escondite es también una fuente de diversión que eleva el bienestar emocional de los niños al ayudarlos a crear memorias felices y duraderas.</td></tr>
</table>

Nota: elaboración propia

La rayuela

La rayuela es un juego tradicional que distintos niños de diferentes culturas han jugado por muchos años en el mundo. Aparte de lo entretenido que es, la rayuela se enfoca en la socialización, capacitación física y motricidad (Mendieta, 2019).

Tabla 27. Guía didáctica del juego de la Rayuela

JUEGO:	La rayuela	
OBJETIVO	Lanzar un objeto (usualmente un disco o una piedra) sobre un diagrama que ha sido rayado en el suelo y luego saltar de forma alternada en las casillas sin perder el equilibrio ni pisar las líneas trazadas. El jugador que complete el recorrido cometido sin errores es el ganador.	
REGLAS BÁSICAS	• **Dibujando el tablero**: El tablero de la rayuela se dibuja en el suelo y consiste en un conjunto de cuadrados numerados, generalmente del uno al nueve o diez, dispuestos de una manera particular. Los cuadrados pueden ser rectangulares o cuadrados y suelen dibujarse con tiza o pintarse. • **Lanzando el objeto:** Un jugador lanza un objeto (como una piedra o un disco) sobre el primer cuadrado (número 1) sin tocar las líneas. Si el jugador tiene éxito en esto, entonces comenzará a saltar a través de los cuadros numerados. • **Saltos:** El jugador debe saltar sobre los cuadros en una pierna en los cuadros simples y en dos piernas en los cuadros dobles, asegurándose de no pisar las líneas o perder el equilibrio. • **Recogiendo el objeto:** Al llegar al final del tablero, el jugador debe girar y volver,	

	recogiendo el objeto a lo largo del camino sin caer ni pisar las líneas. • **Turnos**: Es común que los jugadores se turnen para lanzar el objeto y saltar. El juego puede continuar hasta que un jugador haya hecho un recorrido completo por todos los cuadrados, o hasta que se sigan algunas otras reglas acordadas.	
VARIACIONES	**Diferentes Formas de Tablero**: En algunos lugares, el tablero puede tener formas y configuraciones distintas, como círculos o triángulos. **Reglas Adicionales**: Algunas versiones pueden incluir reglas adicionales, como saltar con los ojos cerrados o realizar trucos mientras se juega.	
BENEFICIOS DEL JUEGO	Este juego permite obtener los siguientes beneficios: • Desarrollo Físico • Habilidades Sociales • Creatividad • Concentración y enfoque	

ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA

La rayuela es un juego tradicional que se remonta a Roma y la Edad Media, donde se celebraban competencias saltando y lanzando. En el siglo XIX, comenzó su auge en Europa, más específicamente, en Francia, y luego su uso se popularizó en América Latina durante la colonización, ajustándose a las culturas existentes.

En los países de habla hispana el nombre del juego es “Rayuela”, mientras que en inglés se dice “Hopscotch”. En India se dice “Kith-Kith”, en Japón “Tobi-iri”, en Francia “Pato”, y en el Caribe hay variaciones dependiendo de la zona. A finales del siglo XX, el juego se hizo muy popular en las escuelas y las zonas urbanas debido a su simplicidad y al hecho de que no requería materiales especiales, convirtiéndose en un ícono en la niñez de cada país.

IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA	La rayuela es, sin duda, un juego tradicional que tiene múltiples beneficios en el desarrollo infantil. Este juego permite mejorar la física de una persona pues aumenta la coordinación, el equilibrio y fomenta la actividad física. En el aspecto cognitivo aloja una riqueza de beneficios tal como concentración, pensamiento estratégico y toma de decisiones. A nivel social ayuda a resolver conflictos, trabaja la interrelación y el trabajo en grupo. A nivel emocional permite la regulación de la emocionalidad junto con el fortalecimiento de la autoestima, así como la construcción de la resiliencia. Este juego también crea y narra historias que estimulan y fomentan la creatividad del niño mediante el diseño del tablero. Es un juego que todos los niños pueden disfrutar, y el que tienen la chance de recordar con cariño, porque les ayudará a potenciar su amor por el movimiento y la diversión.

Nota: elaboración propia

El trompo

El juego del trompo es una actividad lúdica tradicional que ha sido disfrutada por generaciones de todo el mundo. Este giro del trompo (o peonza) sobre un plano requiere habilidad, destreza, y un poco de estrategia. A través de los años, el trompo ha cambiado en su forma y en las maneras de jugar, pero su esencia de juguete que asombra y divierte ha permanecido intacta (Muñoz & Gaspar, 2022).

Tabla 28. Guía didáctica del juego el trompo

JUEGO:	El trompo	
OBJETIVO	El objetivo principal del juego del trompo es hacer girar el trompo de la manera más efectiva posible, ya sea para competir con otros jugadores o para divertirse, por ejemplo, ver quién logra que el trompo gire el mayor tiempo. En algunas variantes del juego, los jugadores compiten para ver quién de los participantes puede hacer que su trompo gire más tiempo o derribar el trompo del oponente.	
REGLAS BÁSICAS	• **Materiales**: El trompo puede estar hecho de madera, plástico o metal, y generalmente tiene una punta afilada que le permite girar. Los jugadores también pueden necesitar un	

	cordón o una cuerda para lanzar el trompo. • **Lanzamiento**: Para hacer girar el trompo, el jugador enrolla el cordón alrededor del trompo y lo lanza con un movimiento rápido y controlado. La técnica de lanzamiento puede variar según el tipo de trompo y el estilo del jugador. • **Competencia**: En algunas versiones del juego, los jugadores pueden competir entre sí, tratando de hacer que su trompo gire más tiempo o derribar el trompo de otro jugador. Las reglas específicas pueden variar según la cultura y la región. • **Superficie de Juego**: El trompo se puede jugar en diversas superficies, como tierra, asfalto o madera, aunque algunas superficies son más adecuadas que otras para mantener el trompo girando.	
VARIACIONES	**Trompos de Diferentes Formas:** en algunas culturas los trompos tienen formas y diseños únicos, afectando de esta manera el rendimiento y estilo del juego. **Reglas locales:** las reglas pueden variar según la región.	
BENEFICIOS DEL JUEGO	Este juego permite como tal: • Desarrollo de habilidades motoras • Concentración y enfoque • Socialización	

ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DEL TROMPO

El trompo, como se le llama en algunas partes, es uno de los juguetes más antiguos de la humanidad y su origen se remonta aproximadamente al 3500 AC en regiones como Mesopotamia,

<table>
<tr><td colspan="2">Egipto, y Grecia, donde se han encontrado trompos de cerámica. Además, los trompos han evolucionado en diseño y material debido al avance tecnológico y se adaptan a diferentes culturas y épocas, en la actualidad se encuentran hechos de plástico, madera, y piedra.

Desde la antigüedad, Asia y en especial Japón y China han disfrutado el juguete, en Japón aparece el “koma”, el cual se destaca en competiciones por sus diseños elaborados. En Europa, el trompo también tuvo gran aceptación, era usado principalmente en la Edad Media en juegos de habilidad y competiciones. En América Latina, el trompo se usa en gran parte de México y Colombia, donde la competencia es mayor a quien los lanza más lejos.

El trompo también tiene significados culturales en diferentes partes del mundo, al igual que el dreidel judío que se utiliza en la festividad de Janucá, y el uso de un dreidel de un rojo repulsivo en diferentes obras de arte y literatura. Con la industrialización en el siglo XX, la fabricación de trompos se refinó, haciéndolos más accesibles en todo el mundo. En estos días, los trompos todavía tienen un gran valor y se utilizan activamente en muchos países de todo el mundo, con competencias internacionales llevándose a cabo, lo que lo convierte en uno de los símbolos más reconocidos en diferentes culturas asociadas con el arte y el entretenimiento.</td></tr>
<tr><td>IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA</td><td>El juego del trompo es una buena manera de entretener a los niños, considerando que también tiene beneficios de gran alcance. Físicamente, involucra las habilidades de coordinación motora fina del niño, como la coordinación mano-ojo y la destreza, y fomenta aún más la actividad física a medida que uno se mueve para recoger el trompo y unirse a la competencia.

La mente del niño también se nutre, pensar en estrategias para ganar ayuda en la concentración y la toma de decisiones. En cuanto a las habilidades sociales, la capacidad de los niños para comunicarse, atender, turnarse y resolver problemas de manera inconclusa se mejora cuando juegan en grupo.

El juego también fortalece, fomenta e inculca un comportamiento adaptativo entre los niños, aprenden a lidiar con diferentes extremos de emoción que se experimentan principalmente en situaciones competitivas, como la alegría extrema de ganar y la profunda decepción de perder. Resalta los importantes temas de la imaginación, allí los niños pueden diseñar sus propios trompos y crear historias fascinantes mientras juegan.

El trompo está diseñado de tal manera que cada niño, independientemente de su capacidad, puede integrarse en el juego. También encapsula momentos divertidos y alegres, al evocar recuerdos encantadores, lo que ayuda al niño</td></tr>
</table>

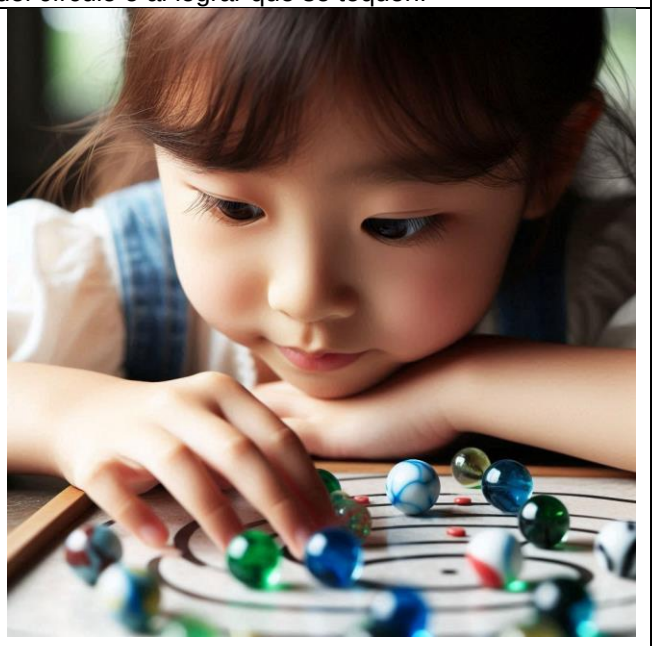
	a mejorar drásticamente su perspectiva hacia la actividad física y el movimiento.

Nota: elaboración propia

Las canicas

El juego de las canicas es una actividad lúdica que combina el uso de esferas de vidrio y cerámica. Este juego es tradición entre niños de diferentes culturas a nivel mundial, y su evolución tiene que ver con la estrategia y las nuevas técnicas que han sido incorporadas y, al mismo tiempo, adorado por siglos. Sin embargo, el propósito de mantener a los niños entretenidos, les brinden libertad de espacio o no, sigue igual (Jiménez, Ludeña, & Medina, 2022)

Tabla 29. Guía didáctica del juego de las canicas

JUEGO:	Las canicas	
OBJETIVO	El objetivo principal del juego de las canicas es hacer que una canica golpee a otras canicas en un área de juego designada, generalmente un círculo dibujado en el suelo. Los jugadores intentan ganar las canicas de sus oponentes al hacer que sus canicas salgan del círculo o al lograr que se toquen.	
REGLAS BÁSICAS	**Materiales**: El juego se juega con canicas, que pueden ser de diferentes tamaños, colores y materiales. Cada jugador suele tener su propio conjunto de canicas. **Área de Juego**: Se dibuja un círculo en el suelo, que puede variar en tamaño. Este círculo es el área donde se colocan las canicas. **Colocación de las Canicas**: Los jugadores colocan sus canicas dentro del círculo, y el objetivo es golpear las canicas de los oponentes con la propia canica. **Lanzamiento**: Los jugadores utilizan su dedo o una	

	herramienta para lanzar su canica desde una distancia determinada, intentando golpear las canicas de los demás. **Puntuación**: Dependiendo de las reglas acordadas, los jugadores pueden ganar canicas al hacer que salgan del círculo o al golpear a otras canicas. Las reglas pueden variar según la región y las preferencias de los jugadores.	
VARIACIONES	**Diferentes formas de jugar:** En diferentes regiones se juegan diferentes modalidades como: • Canicas en línea • Canicas en el hoyo **Reglas locales:** las reglas pueden variar de acuerdo a la región, incluyendo diferentes formas de competencia y objetivo del juego.	
BENEFICIOS DEL JUEGO	EL juego de las canicas ofrece múltiples beneficios para los niños: • Desarrollo de habilidades motoras • Concentración y enfoque • Socialización	

<table>
<tr><th colspan="2">ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DE LAS CANICAS</th></tr>
<tr><td colspan="2">La historia del juego de canicas se remonta a civilizaciones como la de Egipto y Mesopotamia que datan del 3000 A.C gracias al hallazgo de canicas de piedra y de cerámica. En la antigua Grecia y Roma, existían juegos similares, al igual que en Asia, especialmente en China y Japón donde se ha practicado el juego mucho tiempo. En Europa, su popularización se dio durante la Edad Media, cuando se utilizaban canicas de barro, vidrio o metal.

En casi todas las culturas se ha disfrutado el juego, aunque cambian era, reglas y materiales. En varios países de América Latina como México y Colombia se utilizan canicas de vidrio, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido juegan con “marbles” y existen competencias en donde las canicas son de diferentes colores y diseños. En Japón, el juego de canicas se llama “koma” y en Francia e Italia se conocen como “billes” y “biliardino”.

La producción de vidrio canche integrado se hizo más fácil con la industrialización en el siglo XX. Hoy en día, aún se realizan competencias mundiales de canicas donde se muestran habilidades de profesionales en el juego. Además, diferentes culturas las canicas en su cultura, por la destreza y agilidad que muestran con este juego.</td></tr>
<tr><td>IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA</td><td>El juego de las canicas va más allá de ser una actividad de ocio, tiene efectos importantes en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo en los niños. De forma física, los niños desarrollan habilidades motrices finas y les permite ejercitarse, se requiere movimiento para levantar las canicas y competir. En el campo cognitivo, les ayuda a mejorar la concentración, el enfoque y la realización de estrategias.

A nivel social, da la oportunidad de interacción social, trabajo en equipo y resolución de problemas o conflictos porque se juega en grupos donde hay un conjunto de normas que hay que seguir. A nivel emocional, ayuda a los niños a regular emociones y fomentar la resiliencia, mientras que a la vez el triunfo en juegos aumenta la autoestima. Mientras tanto, el juego fortalece la creatividad y la imaginación, pues los niños personalizan las canicas y juegan a contar historias.

El juego de las canicas es fácil de asimilar y se puede jugar por niños de diferentes capacidades y requisitos. También sirve como un mecanismo para divertirse y recordar lo que se vivió en el pasado, lo cual ayuda a cultivar el amor al juego y la socialización a largo plazo.</td></tr>
</table>

Nota: elaboración propia

Juego de la hula hula

El juego del hula hula, conocido comúnmente como "hula hoop", es una actividad lúdica que ha fascinado a niños y adultos en todo el mundo. Consiste en hacer girar un aro (hula hoop) alrededor de la cintura, las caderas, los brazos o el cuello, utilizando movimientos rítmicos y coordinados. Este juego no solo es divertido, sino que también ofrece una variedad de beneficios físicos, sociales y emocionales (Molina & Caicedo, 2024).

Tabla 30. Guía didáctica del juego Hula Hula

JUEGO:	Hula hula	
OBJETIVO	En el juego del hula hula, el objetivo principal es conseguir el aro dando vueltas en la parte media del cuerpo durante el mayor tiempo posible. Los jugadores pueden competir para ver quién logra más tiempo o pueden hacer trucos mientras giran el aro. Adicionalmente, el hula hoop se puede utilizar en coreografías de baile y ejercicios físicos, por lo que es una buena herramienta para incrementar la actividad física.	
REGLAS BÁSICAS	• **Ejercicio Físico**: Hacer girar el hula hoop es una forma efectiva de ejercicio cardiovascular que ayuda a mejorar la resistencia, la fuerza y la flexibilidad. • **Desarrollo de Habilidades Motoras**: El hula hula requiere coordinación, equilibrio y control corporal, lo que contribuye al desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas. • **Socialización**: El juego se puede disfrutar en grupo, fomentando la interacción social, el trabajo en equipo y la	

	diversión compartida. • **Creatividad y Autoexpresión**: Los jugadores pueden inventar trucos y movimientos, lo que estimula la creatividad y permite la autoexpresión a través del movimiento.	
VARIACIONES	Pueden existir variaciones respecto a las reglas del juego de acuerdo a la región donde se esté aplicando.	
BENEFICIOS DEL JUEGO	El juego presenta los siguientes beneficios: • Ejercicio físico • Desarrollo de Habilidades motoras • Socialización • Creatividad y autoexpresión	

ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DE LA HULA HULA

El hula hop, conocido como hula hoop, tiene su origen en historias de miles de años. Existen evidencias de personas usando aros en Egipto y Grecia. En Roma, los niños comenzaron a usar aros de metal y madera. Durante la Edad Media, los aros continuaron utilizándose en festivales a lo largo de Europa.

Los hula hoops se hicieron más populares durante el siglo XIX en las olimpiadas, cuando fueron fabricados con madera y metal. Su boom sucedió en el siglo XX, en la década de 1950, cuando la compañía Wham-O lanzó el hula hoop como juguete, el cual se volvió un fenómeno en América. Durante los años 60 y 70, el hula hoop se utilizó como un símbolo de la cultura pop, siendo usado durante ejercicios, baile y hasta como vestimenta.

Ahora en el siglo XXI el hula hoop ha vuelto a surgir como herramienta de baile, fitness y acrobacia.

<table>
<tr><td colspan="2">En distintos países, el hula hoop ha tenido cambios. En América Latina, se juega en las calles y los niños hacen competencias para saber quién es capaz de hacer el aro rotar más tiempo. En Reino Unido, el hooping se realiza como una actividad física y como diversión, mientras que en Australia, el hoop dance es la mezcla de baile con ejercicio. En Asia y África, el hula hoop también se ha popularizado, especialmente por su estilo creativo y técnico. En Europa, Alemania, Francia y España practican este deporte casi de la misma manera.</td></tr>
<tr><td>IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA</td><td>El juego del hula hula o hula hoop es vital para el desarrollo integral de un niño puesto que le permite obtener beneficios en diferentes aspectos. En el caso de desarrollo físico, el hula hoop es ejercicio cardiovascular de gran alcance, aumentando la resistencia. Asimismo, los niños mejoran su coordinación y balance, porque mantener el aro girando requiere rítmica y control lo que favorece el desarrollo motor.

En la parte cognitiva, el juego puede contribuir a la concentración y atención, porque el control del aro requiere de esas cualidades. Igualmente, el pensamiento crítico y la resolución de problemas se estimulan. Por otro lado, los niños pueden ser creativos y, por ejemplo, inventar trucos y movimientos que les permitan darle rienda suelta a su imaginación. Como un ejemplo, hula hoop integrado en la coreografía de las danzas estimula la imaginación y la necesidad de autoexpresión.

El aspecto social también tiene un lugar en el hula hula, la actividad fomenta el acercamiento y la cooperación entre los niños. Ellos pueden realizar el juego en grupo, aprendiendo a compartir, a tomar turnos y a incentivar el entretenimiento en conjunción de compañerismo. De igual manera, a través de ese “juego”, ellos aprenden cómo manejar la frustración y los problemas que surgen de una manera positiva.

El uso del aro, a hula hoop, ayuda a los niños a aprender a regular sus emociones, pues de una manera divertida son capaces de experimentar la alegría de girar el aro, y a su vez, la frustración de caer en un intento. Sostener el aro o completar el truco aumenta la autoestima y confianza de los niños al momento de sentir que logran un estímulo dentro del juego. Lo que a su vez puede beneficiar su desarrollo emocional y afectar la habilidad para resistir sentimientos de frustración.

El hula hula anima a bailar y a disfrutar del movimiento por el simple hecho de que les resulta placentero. Mantener a un niño entretenido y activo es sencillo porque la actividad física es divertida. Las formas de moverse y participar son</td></tr>
</table>

	amplias y diferentes para poder disfrutar desde distintos niveles de habilidades físicas del niño. Al hula hoop se les puede poner muchas reglas que son muy fáciles de aprender, y que no excluyen a los niños que no son habilidosos.

Nota: elaboración propia

Salto de la cuerda

El juego del salto de la cuerda se ha practicado en muchas partes del mundo por niños y adultos. Este juego consiste simplemente en saltar sobre una cuerda que gira. Esta actividad se puede hacer individualmente o en grupo. De igual manera, este juego es muy placentero y divertido, mejora la salud, ayuda a soltar la tensión y calma los nervios (Molina & Caicedo, 2024).

Tabla 31. Juego el salto de la cuerda

JUEGO:	La cuerda	
OBJETIVO	El objetivo principal del juego del salto de la cuerda es saltar sobre la cuerda sin tropezar con ella. Los jugadores pueden competir para ver quién puede saltar más veces consecutivas, realizar trucos o seguir el ritmo de una canción o un conteo. El juego puede ser jugado de manera informal o en competiciones organizadas.	
REGLAS BÁSICAS	• A continuación, se presentan las reglas básicas para jugar al salto de la cuerda: • **Materiales Necesarios**: Una cuerda larga y resistente, que puede ser de algodón, nylon o cualquier material adecuado. La longitud de la cuerda debe ser suficiente para que los jugadores puedan girarla cómodamente. • **Número de Jugadores**: El juego puede ser jugado por dos o más personas. Generalmente, se necesitan al menos tres jugadores: dos para girar la	

	cuerda y uno para saltar. Sin embargo, se pueden incluir más jugadores en el salto. • **Posicionamiento** : Dos jugadores sostienen los extremos de la cuerda y la giran en un movimiento circular. El jugador que salta se coloca en el medio, listo para comenzar. • **Inicio del Juego**: Los jugadores que giran la cuerda deben comenzar a girarla lentamente para que el jugador que salta tenga tiempo de coordinar sus movimientos. Una vez que el jugador esté listo, puede comenzar a saltar. • **Saltos**: El jugador que salta debe intentar pasar por encima de la cuerda sin tropezar con ella. Los saltos pueden ser simples o pueden incluir trucos, como saltos en un pie, giros o saltos cruzados. • **Conteo de Saltos**: Se puede llevar un conteo de cuántos saltos consecutivos realiza el jugador sin fallar. Esto puede añadir un elemento competitivo al juego. • **Turnos**: Si hay más de un jugador que	

	quiere saltar, se pueden establecer turnos. Después de un número determinado de saltos o un tiempo específico, los jugadores pueden rotar. • **Finalización del Juego**: El juego puede continuar hasta que los jugadores decidan detenerse, o hasta que un jugador no logre saltar la cuerda. En ese caso, se puede dar la oportunidad a otro jugador para que intente.	
VARIACIONES	**Cuerdas de Diferentes Longitudes**: Se pueden usar cuerdas más largas o más cortas para variar la dificultad. **Saltos en Grupo**: Varios jugadores pueden saltar al mismo tiempo, lo que añade un desafío adicional. **Cantar Canciones**: A menudo, los jugadores cantan canciones o rimas mientras saltan, lo que hace que el juego sea más divertido y rítmico.	
BENEFICIOS DEL JUEGO	Este juego posee los siguientes beneficios: • Ejercicio físico	

	• Desarrollo de Habilidades Motoras • Socialización • Creatividad y autoexpresión	

ORIGENES E HISTORIA DEL JUEGO DE LA CUERDA

Saltar la cuerda, o lo que se refiere como 'jump rope' en algunos lugares, tiene su historia en civilizaciones antiguas como Egipto, donde se han encontrado artefactos que muestran a niños saltando cuerdas que tienen miles de años. Los griegos y romanos también jugaban diferentes juegos que involucraban alguna forma de cuerdas. El juego se difundió a muchas culturas diferentes, por ejemplo, en China, donde se realiza durante festivales, y en Europa, donde ganó prominencia en la Edad Media con muchas reglas y formas diferentes.

El desarrollo de cuerdas de cáñamo, algodón y nailon ha impactado en la forma en que se juega con las cuerdas y en cuánto tiempo duran. Además, el juego ha sido parte de competiciones en muchas sociedades, lo que dio lugar a la organización de eventos y festivales enfocados en el salto de cuerda. En el siglo XX, el juego se convirtió en un símbolo de la infancia y la diversión al aire libre, y se incorporó a la educación física en las escuelas. Hoy en día, en el siglo XXI, el salto de cuerda ha tenido un resurgimiento como forma de ejercicio, particularmente en sesiones de entrenamiento y clases de acondicionamiento físico.

La cuerda es una actividad que se ha practicado en diversas partes del mundo de diferentes maneras. En Estados Unidos, su uso se da en los jardines de niños y parques como una forma de entretenimiento, donde se canta y se rima, y en algunas comunidades se hacen competencias. En el Reino Unido es conocida como “jump rope” y se juega de varias maneras, incluso con cuerdas dobles, como el “double dutch”, donde se hacen girar las dos cuerdas al mismo tiempo. En Asia, países como China y Japón han incorporado el salto de la cuerda en sus festivales y competencias locales. En América Latina, el juego se practica en los patios y calles, acompañándolos con canciones y bailes folclóricos. En África, el salto de la cuerda se hace en el contexto de juegos tradicionales y fiestas, ayudando a los niños a hacer ejercicio y jugar con otros amigos. En Europa, sobre todo en Francia y Alemania, es muy común en las fiestas escolares, donde cada región tiene su propia variante.

IMPORTANCIA DEL JUEGO DE LA RAYUELA EN LA INFANCIA	El salto de la cuerda es una actividad divertida que ofrece una gran variedad de beneficios para el desarrollo del niño. Para el desarrollo físico: es un deporte de alto impacto que da un excelente cardio y, además, mejora la resistencia, la salud del corazón y la coordinación. Para el ámbito cognitivo: el salto de la

	cuerda mejora la concentración, la memoria e incluso la agilidad rítmica sobre todo si los niños recitan rimas cuando juegan. Socialmente, el juego fomenta la interacción, la colaboración y el trabajo en equipo a la vez que enseña a los niños a compartir, a turnarse y a resolver conflictos. Para lo emocional, el saltar la cuerda permite que los niños manejen una gran diversidad de emociones desde alegría hasta frustración y ayuda a que se construya una autoestima en base a los logros que tienen y los trucos que logran hacer. El salto de la cuerda es entretenido y se puede recordar con mucha alegría, además hay muchas posibilidades de que las personas desarrollen una actitud positiva hacia todo deporte en general. Es una actividad que todos pueden disfrutar, no requiere una destreza muy alta o un nivel físico avanzado.

Nota: elaboración propia

Propuesta de la investigación

Título

Juegos Tradicionales como Potenciadores de Habilidades Sociales y Físicas en Estudiantes de Educación Básica Media

Datos informativos:

Nombre de la institución: Unidad Educativa de Ambato

Ubicación Geográfica:

Ilustración 1. Ubicación geográfica de la institución



Nota: imagen extraída de Google Maps

Dirección: Provincia del Tungurahua, Cantón Ambato, Parroquia Pishilata

Tipo de Educación: Regular

Nivel de Educación: Inicial Educación Básica, Bachillerato

Código de institución Educativa: 18H00087

Sostenimiento: Fiscal

Área: Urbana

Régimen Escolar. Sierra

Jurisdicción: Intercultural

Modalidad: Presencial

Jornada: Matutina y Vespertina

Tenencia de mueble/edificio propio

Zona. 3.

Tiempo estimado para la ejecución

Inicio: 15- 04-2024

Final: 20 -12- 2024

Investigador/a: Lic. Byron Javier Chacón Vargas

Beneficiarios

Los destinatarios directos de este proyecto son, primordialmente, los alumnos de Educación Básica Media, quienes fomentan competencias sociales tales como la empatía, la comunicación y la colaboración, además de potenciar sus habilidades físicas, tales como la coordinación, la resistencia y el equilibrio, mediante la participación en juegos tradicionales. Esta contribución fortalece también su autoestima, autovaloración y sentido de pertenencia al colectivo.

En segunda instancia, los educadores de Educación Física y disciplinas afines obtienen ventajas al integrar instrumentos pedagógicos innovadores, tales como una guía didáctica. Esta herramienta les facilita el fomento de competencias sociales y físicas en sus alumnos, la optimización de la dinámica del aula y el enriquecimiento de su metodología pedagógica. Además, los beneficiarios indirectos comprenden a las familias de los alumnos, las cuales perciben mejoras en la socialización, el comportamiento y la salud de sus hijos, además de recibir modelos para fomentar actividades lúdicas en el hogar que favorecen el desarrollo holístico de los niños.

Además, las entidades educativas mejoran la calidad de la instrucción a través de la implementación de estrategias fundamentadas en juegos tradicionales, fomentando un ambiente escolar inclusivo, colaborativo y saludable. Desde una perspectiva colectiva, se promueve la conservación y revitalización del patrimonio cultural, fomentando la identidad y la cohesión social entre generaciones. En última instancia, los académicos y expertos en el campo educativo hallan en este proyecto

una base de datos y un modelo aplicables a investigaciones o contextos educativos análogos, funcionando como un escenario propicio para innovaciones pedagógicas que fomenten competencias sociales y físicas.

Antecedentes de la propuesta

Durante las últimas décadas, se ha observado una reducción notable en la ejecución de juegos tradicionales, los cuales han sido suplantados por la utilización intensiva de dispositivos tecnológicos. Las observaciones iniciales indican que actividades recreativas tales como juegos de carrera, salto, resistencia y coordinación han sido marginadas por prolongados periodos de inactividad, producto del sedentarismo vinculado al consumo digital y la conexión constante a internet. Este fenómeno ha restringido la interacción social directa y las interacciones físicas entre los alumnos, fomentando hábitos de vida sedentarios que impactan negativamente en su desarrollo físico y emocional.

La repercusión de esta tendencia va más allá del ámbito físico, originando dificultades en las competencias sociales y emocionales. La dependencia tecnológica y la reducción de la interacción personal se vinculan con sentimientos de soledad, aislamiento y baja autoestima. Sin embargo, a largo plazo, estos comportamientos obstaculizan la evolución de competencias sociales fundamentales, tales como la comunicación eficaz, la empatía y la resolución de conflictos. Simultáneamente, la degeneración física asociada a la inactividad compromete habilidades fundamentales como la coordinación, el equilibrio y la resistencia, limitando así el bienestar holístico de los estudiantes.

Por el contrario, numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional han evidenciado las ventajas de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos y culturales. Investigaciones efectuadas en naciones como España, Francia y Brasil subrayan la manera en que estas actividades potencian competencias sociales tales como la comunicación y el liderazgo, además de potenciar la cohesión social y la coordinación motriz. En Ecuador, estudios como los realizados por Cordero y Navas (2021) enfatizan que los juegos tradicionales

promueven la colaboración, el acatamiento de las normativas y la resolución de conflictos en entornos educativos, optimizando la coexistencia y salvaguardando tradiciones culturales que fortalecen la identidad nacional.

No obstante, a pesar de las ventajas verificadas de los juegos tradicionales, se detecta una deficiencia notable en la sistematización de su incorporación en las actividades pedagógicas. En la actualidad, la ausencia de directrices pedagógicas concretas que guíen a los educadores en la implementación de dichas actividades restringe su eficacia en el contexto escolar. Este vacío sugiere la imperiosa necesidad de rescatar y revitalizar los juegos tradicionales, no solo como un componente cultural, sino también como una estrategia pedagógica para mitigar el impacto del sedentarismo y promover el desarrollo holístico de los alumnos.

A partir de este marco, se plantea la cuestión de explorar la integración sistemática y eficaz de los juegos tradicionales en las prácticas pedagógicas, garantizando su contribución tanto al desarrollo social como físico de los alumnos, al mismo tiempo que se fomenta la conservación cultural.

Objetivos

Objetivo general

Implementar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media.

Objetivos específicos

1. Fundamentar los referentes teóricos de los juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media

2. Evaluar las habilidades sociales y fiscas en los estudiantes de Educación General Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato.

3. Diseñar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en el área de Cultura Física en los estudiantes de Educación Básica Media de una Unidad Educativa de la ciudad de Ambato

4. Valorar la guía didáctica basada en juegos tradicionales para la potencialización de las habilidades sociales y físicas en los estudiantes de Educación Básica Media de una Unidad Educativa l de la ciudad de Ambato, mediante la técnica de pre test y pos test.

Problema científico

A través de observaciones preliminares no sistematizadas en un segmento de estudiantes Educación General Básica (EGB), se identifica un escaso desarrollo de actividades relacionadas con los juegos tradicionales, como: juegos de carrera, salto persecución, resistencia, rítmicos, entre otros. Los cuales fortalecen la interacción humana, social, en un espacio abierto que fomenta el movimiento y estimula es desarrollo tanto físico como cognitivo. No obstante, se identifica estudiantes involucrados en el uso de la tecnología, con tendencia a permanecer largos espacios de tiempo conectados en el internet, mostrándose interesados en material subido a las redes sociales o en el desarrollo de juegos interactivos, que les conecta con cientos de personas a nivel de todo el mundo, a quienes los reconocen como “amigos virtuales”, y de quienes no cuentan con información de su procedencia o identidad.

Situación que, se estima, tiene relación con el desarrollo tecnológico que facilita el acceso al internet mediante una serie de dispositivos portátiles y móviles que les permite utilizar en cualquier momento y lugar. Aspectos que, limitan el movimiento y la actividad física, puesto que, permanecen largos periodos de inactividad producto del sedentarismo, a su vez, restringe el contacto social de manera

personal y directa, lo que genera sentimientos de soledad, asilamiento, baja autoestima, así como, limitaciones en el desarrollo de habilidades de interacción social. Cabe indicar que, a largo plazo, están conductas pueden desencadenar problemas en el desarrollo físico y mental de los niños y adolescentes.

Descripción del problema.

Actualmente, existen numerosas dificultades que obstaculizan el progreso completo de los estudiantes de Educación Básica Media, incluyendo la falta de habilidades sociales y físicas. Esta deficiencia puede tener un impacto en su progreso académico y social, limitando su capacidad para interactuar de manera efectiva y afectando su bienestar general. Ante esta situación, es esencial investigar métodos que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, enfocándose en el desarrollo de habilidades sociales y físicas. Los juegos tradicionales pueden ser una alternativa viable para satisfacer estas necesidades en este contexto.

Pregunta del problema

Bajo este contexto, el problema de investigación que se plantea en el estudio es: ¿Cómo potenciar las habilidades sociales y físicas en los estudiantes de Educación de Básica Media?

Posible alternativa de solución

En una institución educativa, implementar una guía didáctica basada en juegos tradicionales para mejorar las habilidades sociales y físicas de los estudiantes de Educación Básica Media tiene muchos beneficios.

Los juegos tradicionales constituyen actividades colectivas que demandan la interacción entre todos los participantes, promoviendo eficazmente una variedad de competencias en habilidades sociales. Inicialmente, se fomenta la colaboración y coordinación de esfuerzos para lograr un objetivo compartido. Adicionalmente, estas dinámicas potencian las competencias comunicativas, tanto verbales como

no verbales, mediante la instauración y acatamiento de las normas del juego, así como la exigencia de coordinación entre los participantes.

Un elemento crucial es el fomento de la habilidad para la resolución de conflictos, dado que las discrepancias que puedan emerger durante los juegos proporcionan una oportunidad para que los estudiantes ejerzan estrategias constructivas de gestión y resolución de conflictos. En última instancia, los juegos tradicionales fomentan el respeto y la empatía, al posibilitar que los alumnos comprendan y aprecien las emociones, perspectivas y vivencias ajenas durante su participación en dichas actividades. En su totalidad, estas habilidades potencian las interacciones sociales y favorecen el desarrollo holístico de los estudiantes.

Fases de la propuesta

Diagnóstico

Objetivo: Evaluar las habilidades sociales y físicas de los estudiantes antes de la intervención para establecer una línea base.

Actividades

- Aplicar instrumentos de evaluación como encuestas, entrevistas o fichas de observación para medir las competencias sociales y físicas actuales de los estudiantes.
- Identificar las necesidades específicas de los estudiantes y el nivel de conocimiento previo sobre los juegos tradicionales.
- Seleccionar el grupo experimental y el grupo de control, asegurando comparabilidad entre ambos.

Resultados esperados: Información precisa sobre el estado inicial de las habilidades sociales y físicas en los estudiantes.

2. **Fundamentación teórica y selección de juegos tradicionales**

Objetivo: Justificar la propuesta pedagógica y seleccionar los juegos tradicionales más adecuados.

Actividades:

- Revisar los fundamentos teóricos relacionados con habilidades sociales, físicas y el impacto de los juegos tradicionales.
- Identificar y documentar los juegos tradicionales que fomenten competencias como comunicación, empatía, trabajo en equipo, coordinación y resistencia.
- Diseñar adaptaciones para que los juegos sean inclusivos y adecuados a las características del grupo de estudiantes.

Resultados esperados: Una selección estructurada de juegos tradicionales alineados con los objetivos de la propuesta.

3. **Diseño de la guía pedagógica**

Objetivo: Crear una herramienta didáctica que integre los juegos tradicionales en la práctica educativa.

Actividades:

- Elaborar una guía pedagógica que incluya objetivos específicos, instrucciones detalladas, variaciones para diferentes niveles de habilidad y estrategias de evaluación.
- Incorporar elementos gráficos y recursos complementarios que faciliten la aplicación de la guía.

Resultados esperados: Una guía estructurada y validada para su implementación.

4. **Implementación de la guía en el grupo experimental**

Objetivo: Ejecutar las actividades planificadas en la guía pedagógica.

Actividades:

- Realizar sesiones regulares con los estudiantes, utilizando los juegos tradicionales seleccionados.
- Promover dinámicas que fomenten habilidades sociales (trabajo en equipo, empatía) y físicas (resistencia, equilibrio).
- Supervisar la participación de los estudiantes y documentar observaciones cualitativas.

Resultados esperados: Aplicación efectiva de la guía en el grupo experimental.

5. **Evaluación y seguimiento**

Objetivo: Medir el impacto de la intervención y comparar los resultados con el grupo de control.

Actividades:

- Realizar evaluaciones posteriores (post-test) de las habilidades sociales y físicas utilizando los mismos instrumentos del diagnóstico inicial.
- Comparar los resultados del grupo experimental y del grupo de control para validar la efectividad de la propuesta.
- Recopilar retroalimentación de estudiantes y docentes sobre la utilidad y aplicabilidad de la guía.

Resultados esperados: Evidencias cuantitativas del impacto de los juegos tradicionales en el desarrollo de habilidades sociales y físicas.

6. Socialización y ajustes

Objetivo: Compartir los resultados y perfeccionar la guía pedagógica para su replicabilidad.

Actividades:

- Presentar los resultados del estudio a la comunidad educativa y otros interesados.
- Incorporar sugerencias y observaciones para mejorar la guía.
- Proponer su implementación en otras instituciones educativas.

Resultados esperados: Una guía pedagógica refinada y replicable para fomentar habilidades sociales y físicas mediante juegos tradicionales.

1. Diagnóstico

Diagnóstico inicial y resultados obtenidos

El diagnóstico inicial se realizó con el propósito de identificar las necesidades y problemáticas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y físicas en estudiantes de Educación Básica Media. Este diagnóstico fue fundamental para justificar la propuesta de implementar una guía pedagógica basada en juegos tradicionales. A continuación, se detalla cómo se llevó a cabo y los principales resultados obtenidos:

1. Metodología del diagnóstico

En la propuesta actual, se proponen los instrumentos requeridos para la evaluación de las competencias sociales y físicas de los alumnos, abordando el problema desde un enfoque educativo y humanizado. Las herramientas metodológicas escogidas comprenden encuestas destinadas a estudiantes, educadores y progenitores, cuyo objetivo es recolectar datos exhaustivos sobre las actividades recreativas habituales y su repercusión en las habilidades sociales y físicas.

Además, se utilizarán fichas de observación directa para documentar y examinar el comportamiento y las interacciones sociales de los alumnos durante sus actividades cotidianas. Además, se realizarán evaluaciones físicas concebidas para cuantificar competencias particulares tales como la coordinación, el equilibrio, la resistencia y la fuerza. Para finalizar el diagnóstico, se empleará una ficha sociodemográfica centrada en los estudiantes, lo que facilitará la obtención de un panorama holístico de sus atributos individuales y contextuales.

La población destinataria de esta propuesta se compone de alumnos de 8 y 9 años pertenecientes a una institución educativa situada en la ciudad de Ambato. Además, se contará con la implicación activa de educadores y progenitores, quienes cumplen una función esencial en el contexto educativo de los alumnos y proporcionan recursos esenciales para el análisis.

Las dimensiones fundamentales de las áreas de evaluación se organizan en dos dimensiones principales. Inicialmente, las competencias sociales, que incluyen habilidades tales como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y la colaboración, son fundamentales para el fomento de interacciones positivas y colaborativas. En segunda instancia, las competencias físicas serán valoradas a través de la evaluación de habilidades tales como el equilibrio, la coordinación motriz, la resistencia y la fuerza, componentes indispensables para un desarrollo físico óptimo. Esta metodología facilitará la adquisición de un diagnóstico preliminar que respaldará las estrategias pedagógicas sugeridas, dirigidas a potenciar el desarrollo holístico de los alumnos y a resaltar las ventajas educativas y culturales de los juegos tradicionales.

2. Resultados obtenidos

El diagnóstico efectuado posibilitó la identificación de múltiples desafíos que impactan el desarrollo holístico de los estudiantes y las prácticas pedagógicas en el contexto educativo, aspectos que esta propuesta aspira a tratar. Inicialmente, se observó una reducción notable en la ejecución de actividades físicas convencionales. Un porcentaje significativo de estudiantes invierte extensas horas

en el uso de dispositivos tecnológicos, lo cual restringe su actividad física y disminuye la participación en juegos tradicionales, tanto en el contexto académico como en el doméstico. Esta tendencia subraya la imperiosa necesidad de revalorizar y fomentar dichas actividades como un componente integral del desarrollo físico y cultural de los estudiantes.

En el contexto social, se observó un desarrollo insuficiente de competencias fundamentales tales como la colaboración grupal, la empatía y la comunicación eficaz. Estas deficiencias han originado conflictos frecuentes entre colegas, vinculados a la ausencia de interacción presencial y a la insuficiente participación en actividades que fomenten la colaboración y la resolución pacífica de problemas. Este descubrimiento enfatiza la relevancia de instaurar estrategias que potencien estas competencias esenciales.

Además, se detectaron dificultades vinculadas al sedentarismo, manifestadas en las evaluaciones físicas, las cuales revelaron niveles reducidos de resistencia y coordinación motriz entre los estudiantes. Este estilo de vida sedentario también evidenció una correlación con una disminución en la autoestima y una mayor inclinación hacia el aislamiento social, lo que impactó negativamente en el bienestar holístico de los estudiantes. Estas pruebas subrayan la imperiosa necesidad de incorporar rutinas regulares de actividad física que contrarresten estos efectos y promuevan el desarrollo saludable.

Finalmente, se corroboró la ausencia de incorporación de los juegos tradicionales en el proceso educativo. A pesar de que los educadores reconocieron su importancia cultural y pedagógica, destacaron la falta de estrategias y materiales apropiados para su integración sistemática en sus aulas. Este vacío metodológico constituye una oportunidad para formular propuestas que potencien la recuperación de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos eficaces, fomentando su implementación en el entorno académico y fomentando el desarrollo físico, social y cultural de los alumnos.

3. Conclusiones del diagnóstico

Los hallazgos obtenidos subrayaron la imperiosa necesidad de instaurar estrategias que fomenten el desarrollo físico y social de los estudiantes, ámbitos que están significativamente impactados. Dentro de este marco, la implementación de juegos tradicionales fue reconocida como una estrategia factible y sumamente eficaz. Estos juegos proporcionan una perspectiva holística que promueve la consolidación de competencias sociales esenciales, como la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos, habilidades indispensables para la interacción positiva y el trabajo en equipo. Simultáneamente, estas habilidades físicas, que abarcan la resistencia, la coordinación y el equilibrio, son elementos fundamentales para un estado físico óptimo. Este descubrimiento subraya la relevancia de revitalizar los juegos tradicionales como una herramienta pedagógica polivalente que puede ser incorporada eficazmente en las dinámicas escolares.

Planificación: diseño de matrices operativas de aplicación de la propuesta o planificaciones didácticas

Ilustración 2. Diseño de matrices operativas de aplicación de la propuesta o planificaciones didácticas

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR TRIMESTRAL			
DATOS INFORMATIVOS NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: UNIDAD EDUCCTIVA GUAYAQUIL GRADO/CURSO: BASICA MEDIA 5TO B-C		NOMBRE DEL DOCENTE: LIC. BYRON CHACÓN FECHA: 23-10-2023 HASTA 20-10-2023	TRIMESTRE NRO.: 1
APRENDIZAJE DISCIPLINAR: SEMANA 1-2			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: O.EF.3.4 Participar de modo seguro y saludable en prácticas corporales (lúdicas, expresivo-comunicativas, gimnésticas y deportivas) que favorezcan el desarrollo integral de habilidades y destrezas motrices, capacidades motoras (coordinativas y condicionales), de acuerdo a sus necesidades y a las colectivas, en función de las prácticas corporales que elijan.			
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
EF.3.1.1. Identificar y diferenciar las características, proveniencia y objetivos de diferentes tipos de juegos (de relevos, con elementos, cooperativos, acuáticos, populares,en el medio natural, rondas, entre otros) para participar en ellos y reconocerlos como producción de la cultura. EF.3.5.2. Reconocer y analizar las representaciones propias y del entorno social acerca del propio desempeño y de las diferentes prácticas corporales, identificando los efectos que producen las etiquetas sociales (hábil-inhábil, bueno-malo, femenino-masculino, entre otras) en mi identidad corporal y en la de las demás personas.	I.EF.3.1.1. Participa en juegos creados y de otras regiones de manera colectiva, segura y democrática, reconociéndolos como producciones culturales con influencia en su identidad corporal. .EF.3.2.2. Participa en diversos juegos reconociendo su propio desempeño (posibilidades y dificultades de acción), mejorándolo de manera segura individual y colectiva y estableciendo diferencias entre los juegos y los deportes a partir de las características, reglas, demandas, roles y situaciones de juego en cada uno.	• .Saludo • Tomar lista • Informar el objetivo de la clase y las actividades de manera general. • Dinámica cruzar el cuerpo por la hula hula tomados de la mano • Iniciación con diferentes Juegos tradicionales (hula hula , soga, escondidas ,cogidas,) • ejercicios de flexibilidad • desarrollo de ejercicios con el hula hula de varias formas involucrando manos, pies cabeza cuello • Realizar los juegos deportivos con todos los estudiantes. • Corregir errores y valorar los mismos. • Valorar la importancia del trabajo en equipo.	Realizar diferentes juegos en equipos físicos individuales y grupales Participaciones de estudiantes Lista de cotejos

Activar Windc
Ir a Configuración

SEMANA 3-4-5				
OBJETIVO DE LA UNIDAD: O.EF.3.3. Reconocer la influencia de sus experiencias previas en su dominio motor, y trabajar para alcanzar el mejor rendimiento posible en relación con la práctica corporal que elijan				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	RECURSOS	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
EF.3.1.1. Identificar y diferenciar las características, proveniencia y objetivos de diferentes tipos de	I.EF.3.1.1. Participa en juegos creados y de otras regiones de manera colectiva, segura y democrática, reconociéndolos como	**Tema: PRÁCTICAS LÚDICAS, JUEGOS POPULARES** **EXPERIENCIA** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Has practicado algún juego popular? ¿Qué tipo de juegos populares conoces?	Humanos Balon Espacio deportivo Sacos o costales Cucharas limon Pañuelos	**Técnica:** Observaciòn **Instrumentos:** Lista de cotejo

juegos (de relevos, con elementos, cooperativos, acuáticos, populares, en el medio natural, rondas, entre otros) para participar en ellos y reconocerlos como producción de la cultura.	producciones culturales con influencia en su identidad corporal.	**REFLEXIÓN** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Por qué es importante conocer sobre diferentes tipos de juegos? ¿En qué beneficia saber sobre juegos populares de las diferentes regiones del país? ¿Por qué es importante realizar o practicar juegos recreativos populares? **CONCEPTUALIZACIÓN** Técnica: Expositiva, argumentativa. Características de los juegos populares. Importancia de las reglas del juego. **APLICACIÓN** Parte principal: Formación y distribución de estudiantes en grupos, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo. Explicación del juego del pañuelo, asegurando que todos comprendan las reglas y dinámicas. Hablar de las reglas y modificaciones del juego para adaptarlo a diferentes niveles de habilidad. Ejecución del juego "El Pañuelo", fomentando la interacción entre los grupos y la práctica activa. Parte final: Elongación, hidratación y aseo personal, reforzando la importancia del cuidado post-actividad y reflexionando sobre lo aprendido durante el juego.	Hula hula	<table><tr><td>Nombre</td><td>Manifiesta qué son los juegos populares</td><td>Sabe ganar y perder respetando a sus pares todo el tiempo.</td><td>Ejecuta los diferentes juegos populares en base a reglas pautadas.</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>

Activar Windows

SEMANA 6-7				
EF.3.5.2. Reconocer y analizar las representaciones propias y del entorno social acerca del propio desempeño y de las diferentes prácticas corporales, identificando los efectos que producen las etiquetas sociales (hábil-inhábil,	.EF.3.2.2. Participa en diversos juegos reconociendo su propio desempeño (posibilidades y dificultades de acción), mejorándolo de manera segura individual y colectiva y estableciendo diferencias entre los juegos y los deportes a partir de las características, reglas,	**Tema: PRÁCTICAS LÚDICAS, JUEGOS TRADICIONALES** **EXPERIENCIA** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Has practicado algún juego tradicional? ¿Qué tipo de juegos tradicionales conoces? ¿Crees que mediante el juego desarrollas capacidades físicas? **REFLEXIÓN** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Por qué es importante conocer sobre diferentes tipos de juegos tradicionales?	Silbato Canicas Trompos Humanos Soga Pañuelos trompos	**Instrumentos:** Lista de cotejo

bueno-malo, femenino-masculino, entre otras) en mi identidad corporal y en la de las demás personas.	demandas, roles y situaciones de juego en cada uno.	¿En qué beneficia saber sobre juegos tradicionales de las diferentes regiones del país? ¿Por qué es importante realizar o practicar juegos recreativos tradicionales? **CONCEPTUALIZACIÓN** Técnica: Expositiva, argumentativa. Características de los juegos tradicionales. Explicación de la importancia de los juegos tradicionales. Historia de los juegos tradicionales. **APLICACIÓN** Ejercicios de carga intensa para tren superior e inferior, asegurando que todos estén listos para participar. Organización de grupos para realizar distintos juegos tradicionales, como el juego de canicas y el juego del trompo, fomentando la colaboración. Practicar los diferentes juegos en grupos, promoviendo la interacción y el aprendizaje. Hablar de la reglamentación y ejecución del juego "Mecla, Churo", asegurando que todos comprendan las reglas. Formar grupos y competir, promoviendo un ambiente de sana competencia y diversión. Parte final: Elongación, hidratación y aseo personal, enfatizando la importancia del cuidado después de la actividad física.		<table><tr><td>Nombre</td><td>Es ordenado en su explicación y no omite</td><td>Conoce los diferentes juegos tradicionales</td><td>Ejecuta los juegos tradicionales trabajando en equipo</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>

Activar Windows

		¿Crees que es necesario hacer pautas cuando se realizan juegos competitivos, además de cuidar de sí mismo y de los demás? **CONCEPTUALIZACIÓN** Técnica: Expositiva, argumentativa. Características de los juegos competitivos. Importancia de las reglas del juego. **APLICACIÓN** Ejercicios físicos variados, activos y dinámicos, para activar los músculos. Parte principal: Formar grupos mixtos de competencia, promoviendo la inclusión y el trabajo en equipo. Explicación de las reglas del juego "4 Esquinas", asegurando que todos comprendan la dinámica. Ejecutar el juego competitivo "4 Esquinas", fomentando la participación activa de todos los estudiantes. Ejecutar el juego "4 Esquinas" con variantes, adaptando las reglas según las habilidades de los participantes para mantener el interés y el desafío. Parte final: Elongación, hidratación y aseo personal, enfatizando la importancia del cuidado después de la actividad física y reflexionando sobre lo aprendido durante el juego.		<table><tr><td>Nombre</td><td>Propone nuevas reglas durante la práctica de los</td><td>Participa activamente y aporta ideas nuevas y</td><td>Ejecuta los diferentes juegos con el sentido de pertinencia de saber ganar y</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>

Activar Windows

SEMANA 8-9				
EF.3.1.9. Participar/jugar de diversos juegos de otras regiones (barrios, parroquias, cantones, ciudades, provincias), caracterizándolos y diferenciándolos de los de su propio contexto	I.EF.3.1.2. Reconoce las características, objetivos y proveniencias de diferentes juegos y elige participar o jugar en ellos, acordando reglas y pautas de trabajo colectivo seguras.	**Tema: PRÁCTICAS LÚDICAS, JUEGOS COMPETITIVOS** **EXPERIENCIA** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Has practicado algún juego competitivo? ¿Qué tipo de juegos competitivos conoces? ¿Crees que mediante el juego desarrollas capacidades físicas? **REFLEXIÓN** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Por qué es importante conocer sobre diferentes tipos de juegos competitivos? ¿Qué beneficios físicos obtienes al practicar juegos competitivos?	Balones Humano Espacio físico Conos Platos Pañuelos soga	**Técnica:** Observaciòn **Instrumentos:** Lista de cotejo

SEMANA 10: REFUERZO PEDAGÓGICO				
EF.3.1.9. Participar/jugar de diversos juegos de otras regiones (barrios, parroquias, cantones, ciudades, provincias), caracterizándolos y diferenciándolos de los de su propio contexto	I.EF.3.1.2. Reconoce las características, objetivos y proveniencias de diferentes juegos y elige participar o jugar en ellos, acordando reglas y pautas de trabajo colectivo seguras.	**Tema: PRÁCTICAS LÚDICAS, JUEGOS COMPETITIVOS** **EXPERIENCIA** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Has practicado algún juego competitivo? ¿Qué tipo de juegos competitivos conoces? ¿Crees que mediante el juego desarrollas capacidades físicas? **REFLEXIÓN** Técnica: Interrogatorio, lluvia de ideas ¿Por qué es importante conocer sobre diferentes tipos de juegos competitivos? ¿Qué beneficios físicos obtienes al practicar juegos competitivos?	Balones Humano Espacio físico Conos Platos Elastico Tiza para dibujar la rayuela	**Instrumentos:** Lista de cotejo <table><tr><td>Nombre</td><td>Propone nuevas reglas durante la práctica de los</td><td>Participa activamente y aporta ideas nuevas y</td><td>Ejecuta los diferentes juegos con el sentido de pertinencia de saber ganar y</td></tr></table>

		¿Crees que es necesario hacer pautas cuando se realizan juegos competitivos, además de cuidar de sí mismo y de los demás? **CONCEPTUALIZACIÓN** Técnica: Expositiva, argumentativa. Características de los juegos competitivos. Importancia de las reglas del juego. **APLICACIÓN (Refuerzo)** Ejercicios físicos variados para activar diferentes grupos musculares, asegurando que todos estén listos para participar. Parte principal (Refuerzo): Formar grupos mixtos de competencia, fomentando la inclusión y el trabajo en equipo. Explicación de las reglas del juego "4 Esquinas", utilizando ejemplos prácticos para asegurar la comprensión. Ejecutar el juego competitivo "4 Esquinas", observando la interacción y el espíritu de competencia entre los grupos. Ejecutar el juego "4 Esquinas" con variantes, adaptando las reglas según las habilidades de los participantes para mantener el interés y el desafío. Parte final: Elongación, hidratación y aseo personal, reforzando la importancia del cuidado post-actividad y reflexionando sobre la experiencia y las habilidades adquiridas.		

Activar Windows
Ir a Configuración de PC

SEMANA 11 :EVALUACIONES TRIMESTRALES				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**	**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**	**RECURSOS**	**ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN**
Recepción de la Evaluación	Aplicación de la prueba	**Parte inicial** Estiramiento y calentamiento general y específico. **Parte principal** Ejecutar el examen propuesto **Parte final** Elongación, hidratación y aseo personal.	**Humanos** **Espacio deportivo**	**Técnica.** *Observación **Instrumento.** Examen trimestral

Nota: elaboración propia

Fase de Desarrollo

Fase de implementación

Fase 1: Preparación y planificación del análisis de necesidades

El examen de las necesidades representa el inicio esencial para la elaboración de esta propuesta. Inicialmente, se llevará a cabo un diagnóstico inicial con el propósito de discernir las necesidades particulares de la población estudiantil y los objetivos pedagógicos que orientarán la formulación de la guía didáctica. Este diagnóstico incorporará una indagación exhaustiva sobre los juegos tradicionales de mayor relevancia en el contexto local y sus beneficios, tanto en el fomento de competencias sociales como físicas. Esta metodología facilitará la consolidación de un fundamento sólido para asegurar que los contenidos de la guía sean pertinentes y alineados con las necesidades educativas identificadas.

La elaboración de la guía pedagógica se enfocará en la meticulosa elección de los juegos tradicionales que integrarán la propuesta. Cada juego incorporará actividades concebidas con metas pedagógicas precisas y definidas, que faciliten la promoción de habilidades sociales y físicas en los estudiantes. Con el objetivo de potenciar el proceso educativo, se desarrollarán materiales complementarios de apoyo, tales como manuales meticulosos, ilustraciones y videos explicativos, que simplificarán tanto la implementación por parte de los educadores como la comprensión por parte de los estudiantes.

En relación con la selección de la plataforma educativa, se optará por una herramienta digital apropiada, teniendo en cuenta alternativas como Edmodo, *Moodle* o *Google Classroom*. Una vez escogida, la plataforma será estructurada para incorporar secciones específicas que promuevan la planificación de actividades, el monitoreo y la valoración del avance académico de los estudiantes, además de proporcionar un entorno propicio para la interacción y el intercambio de experiencias entre los participantes. Este enfoque digital tiene como objetivo

asegurar un acceso dinámico y sistemático a los recursos pedagógicos, con el objetivo de maximizar su influencia en el proceso pedagógico.

Fase 2: Producir contenidos

El desarrollo de herramientas digitales constituye un elemento esencial en esta propuesta, cuyo objetivo es promover la implementación y comprensión de los juegos tradicionales en el contexto educativo. Se elaborará material multimedia especializado con el objetivo de explicar y exhibir cada uno de los juegos seleccionados, asegurando una representación clara y atractiva para los estudiantes. Adicionalmente, se desarrollarán instrumentos y esquemas diseñados para respaldar la planificación de actividades y la evaluación del avance académico de los alumnos, facilitando a los educadores la implementación sistemática y eficaz de los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se realizará un experimento piloto con un conjunto limitado de alumnos, lo cual posibilitará la evaluación de la eficacia tanto de la guía pedagógica como de la plataforma digital seleccionada. En esta etapa, se recolectarán observaciones de los educadores y estudiantes involucrados, quienes contribuirán con datos significativos acerca de la funcionalidad, claridad y utilidad de los materiales y recursos utilizados. Estos materiales resultarán esenciales para implementar las modificaciones requeridas, garantizando que la propuesta final esté optimizada y ajustada a las exigencias y contextos del contexto educativo en el que será puesta en práctica.

Fase 3: Capacitación de formación inicial de docentes

La formación inicial de los educadores constituirá un elemento crucial para asegurar la efectividad de la implementación de la guía didáctica y la plataforma digital. Se llevarán a cabo talleres y sesiones de capacitación destinadas a facilitar a los educadores la familiarización con los contenidos de la guía, las actividades sugeridas y la utilización eficaz de la plataforma seleccionada. En el transcurso de dichas sesiones, se suministrarán manuales meticulosos y recursos auxiliares,

concebidos para promover la incorporación de estas herramientas pedagógicas en el entorno escolar.

Además, se proporcionará asistencia y respaldo ininterrumpido a los educadores durante la etapa inicial de implementación. Este soporte implicará la instauración de un canal de comunicación eficaz, que facilite a los educadores la formulación de interrogantes, la resolución de incertidumbres y la compartición de experiencias vinculadas a la implementación de la guía y la plataforma. Este método asegurará un proceso transitorio eficaz y robustecerá la confianza de los educadores en la utilización de los recursos elaborados, contribuyendo de esta manera al éxito de la propuesta.

Fase 4: Implementación en el salón de clases

La divulgación y puesta en práctica de la guía pedagógica constituye la etapa final de la propuesta, diseñada para su implementación en todas las aulas de Educación Básica Media. En este procedimiento, se asegurará que tanto los educadores como los estudiantes estén familiarizados con los juegos tradicionales sugeridos y con la utilización apropiada de la plataforma digital. Esta etapa resulta esencial para la integración eficaz de los recursos pedagógicos en el contexto educativo.

Una vez publicada, la guía será empleada para la planificación y ejecución de actividades fundamentadas en juegos tradicionales, en consonancia con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Estas actividades tienen como objetivo promover el desarrollo de competencias sociales y físicas en los alumnos, además de fomentar el rescate cultural y la dinámica en el entorno académico. En esta fase, se otorgará prioridad a un enfoque estructurado que facilite la evaluación del impacto de las actividades en los estudiantes, garantizando así un cumplimiento efectivo de los objetivos educativos y culturales.

Cronograma de implementación

En la tabla 20 se logra identificar el cronograma de implantación de la propuesta

Tabla 32. Cronograma de implementación de la propuesta

Fase	Duración	Actividades Clave
Planificación y Preparación	1 mes	Análisis de necesidades, diseño de la guía
Desarrollo de Contenidos	2 meses	Creación de recursos, prueba piloto
Capacitación de Docentes	1 mes	Formación inicial, soporte continuo
Implementación en el Aula	2 meses	Lanzamiento de la guía, ejecución de actividades
Evaluación y Seguimiento	3 meses	Monitoreo del progreso, recopilación de feedback
Mejora Continua	Ongoing (continua)	Análisis de resultados, actualización de contenidos, formación continua

Nota: elaboración propia

Describir como realizará el proceso de implementación

El procedimiento de implementación se efectuará empleando los recursos tecnológicos existentes, ajustados al entorno educativo y a las exigencias de los estudiantes y docentes. Inicialmente, el laboratorio institucional será utilizado como un espacio fundamental para el acceso colectivo a la plataforma digital y la exploración inicial de los contenidos de la guía pedagógica. Este espacio proporcionará a los estudiantes y académicos la oportunidad de familiarizarse con las funcionalidades de la plataforma en un ambiente regulado y técnicamente equipado.

En segundo lugar, se incorporará la utilización de tabletas en el entorno académico como instrumento principal para la ejecución de las actividades programadas. Las tabletas facilitarán la disponibilidad individual de recursos digitales, tales como videos, manuales e ilustraciones, posibilitando una interacción directa con los contenidos y una experiencia de aprendizaje personalizada.

En última instancia, los dispositivos móviles de estudiantes y docentes serán utilizados como un recurso adicional, particularmente en actividades que demanden

flexibilidad y portabilidad. Mediante estos aparatos, será posible llevar a cabo evaluaciones, acceder a la plataforma digital y monitorear las actividades desde cualquier ubicación. Esta metodología híbrida garantiza que la implementación sea inclusiva, eficaz y adaptada a las dinámicas del contexto educativo.

Ejecución: poner en práctica las acciones que se han establecido en las fichas de intervención

La etapa de implementación representa el componente operativo de la propuesta, en la que se ejecutan las acciones estipuladas en las fichas de intervención con el fin de lograr los objetivos establecidos. Este procedimiento se llevó a cabo de forma sistemática, adhiriéndose al cronograma preestablecido y asegurando la implicación activa de estudiantes y educadores. Cada actividad fue concebida para tratar áreas particulares de competencias sociales y físicas, empleando los juegos tradicionales como principal instrumento pedagógico.

Dentro del contexto de las competencias sociales, se instauraron dinámicas grupales tales como la rayuela y el ocultamiento. Estas iniciativas se llevaron a cabo en sesiones semanales, fomentando la empatía, la comunicación eficaz y la resolución de conflictos entre los alumnos. Los educadores, previamente formados, promovieron estas dinámicas, garantizando que cada participante comprendiera las normas y los objetivos de los juegos. A lo largo de las sesiones, se constataron progresos notables en la interacción y colaboración entre los alumnos, lo que evidencia mejoras en su habilidad para colaborar y manifestar sus emociones de manera apropiada.

Para las habilidades físicas, se implementaron actividades recreativas tales como el salto de la soga y las carreras, diseñadas para potenciar la coordinación motriz y la resistencia física. Estas actividades se llevaron a cabo en espacios abiertos, promoviendo la interacción de los alumnos con su ambiente y fomentando la actividad física como un componente integral de su rutina cotidiana. Los alumnos mostraron una participación activa en dichas dinámicas, evidenciando una mejora

gradual en su desempeño físico, lo cual también contribuyó a robustecer su autoestima y autoconfianza.

La valoración de la guía didáctica constituyó un elemento crucial en la implementación. Se implementaron evaluaciones pre-test al comienzo del proceso y post-test al concluir, lo que permitió cuantificar el impacto de las actividades puestas en marcha. Los educadores emplearon instrumentos de evaluación como cuestionarios y rúbricas para cuantificar los progresos en competencias sociales y físicas, lo que proporcionó datos tangibles para el análisis comparativo. Los hallazgos del examen posterior evidenciaron avances notables en ambas disciplinas, corroborando la eficacia de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica.

La vigilancia continua durante la implementación posibilitó la realización de modificaciones en tiempo real, garantizando que las actividades se ajustaran a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Las reuniones semanales entre el equipo docente y el investigador propiciaron el intercambio de observaciones y la puesta en práctica de mejoras en la metodología implementada. Esta metodología dinámica aseguró que la implementación preservara su pertinencia y eficacia a lo largo de todo el proceso.

Adicionalmente, se fomentó la implicación de los progenitores y tutores, quienes recibieron información periódica acerca de las actividades ejecutadas y los progresos observados en los estudiantes. Esta colaboración intensificó la repercusión de la propuesta, extendiendo sus ventajas a la esfera familiar y colectiva. Los progenitores expresaron su satisfacción con los hallazgos logrados, subrayando las mejoras observadas en el comportamiento y rendimiento de sus descendientes.

Al concluir la implementación, se llevó a cabo una sesión de retroalimentación con los alumnos y el profesorado, en la que se evaluaron las actividades ejecutadas y se recolectaron recomendaciones para intervenciones futuras. Este ejercicio facilitó la identificación de elementos exitosos de la propuesta, así como áreas de mejora

que podrían ser integradas en proyectos análogos. La implementación culminó con la exposición de los hallazgos y la validación de la guía didáctica como un instrumento pedagógico eficaz y replicable.

En síntesis, la implementación de las medidas prescritas en las fichas de intervención consiguió alcanzar los objetivos propuestos, fomentando el desarrollo holístico de los alumnos de Educación Básica Media. Este procedimiento subrayó la relevancia de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos que superan el ámbito académico, fomentando el bienestar físico, social y emocional de los participantes. La efectiva ejecución de esta propuesta establece los cimientos para su perpetuación y expansión en otros contextos educativos.

Monitoreo y evaluación

El seguimiento y la evaluación representan componentes fundamentales para asegurar el éxito y la viabilidad a largo plazo de la propuesta educativa implementada. Este procedimiento facilitará la ejecución meticulosa de las actividades planificadas, garantizando la valoración de su repercusión y posibilitando las modificaciones requeridas para la optimización de los resultados alcanzados. La estrategia de monitoreo y evaluación ha sido concebida teniendo en cuenta los objetivos establecidos, las particularidades de la población objeto de estudio y los instrumentos utilizados en las etapas iniciales de diagnóstico e intervención.

Para evaluar los resultados académicos de las actividades ejecutadas, se implementarán evaluaciones diagnósticas y de cierre, que cuantificarán las habilidades sociales y físicas de los estudiantes antes y después de la intervención. Estas evaluaciones englobarán competencias tales como la comunicación, la empatía, la colaboración grupal, la coordinación motriz, el equilibrio y la resistencia, suministrando datos cruciales para detectar alteraciones significativas en los estudiantes. Concomitantemente, se realizará una observación sistemática en el desarrollo de las actividades, empleando fichas específicas para documentar el rendimiento estudiantil en tiempo real. Esta metodología facilitará el análisis de las

modificaciones en su comportamiento, las interacciones sociales y el grado de participación.

Además, se implementarán encuestas destinadas a estudiantes y docentes, con el objetivo de recolectar sus percepciones y grado de satisfacción en relación con las actividades ejecutadas. Estas encuestas proporcionarán datos cualitativos acerca del impacto subjetivo de la propuesta, además de proporcionar retroalimentación para optimizar intervenciones futuras. Además, se instaurarán indicadores cuantificables, como la frecuencia de participación en actividades grupales, las mejoras en las competencias sociales y físicas, y el número de actividades completadas, lo que facilitará la cuantificación de los resultados obtenidos.

En última instancia, se llevarán a cabo análisis comparativos entre los hallazgos obtenidos en el grupo experimental y en el grupo de control, con el propósito de evaluar la eficacia específica de la intervención. Este análisis será enriquecido con sesiones periódicas de retroalimentación con los educadores, en las cuales se debatirán los progresos observados, las enseñanzas adquiridas y las posibles modificaciones en la metodología. Este enfoque integral asegurará una valoración exacta de los logros académicos, aportando datos significativos para robustecer la propuesta y ajustarla a futuras demandas educativas.

CONCLUSIONES

- La implementación de la guía didáctica basada en juegos tradicionales fue altamente efectiva, logrando mejoras significativas tanto en las habilidades sociales como en las competencias físicas de los estudiantes. Los resultados obtenidos en las pruebas pre-test y post-test validaron la relevancia de estas actividades como herramientas pedagógicas, evidenciando un impacto positivo en dimensiones clave como la empatía, la resolución de conflictos y la coordinación motriz.

- Por otro lado, el sustento teórico de esta propuesta se basó en aportes de autores reconocidos, quienes resaltan el valor educativo de los juegos tradicionales. Estas actividades, al fomentar la interacción social y motriz en un contexto estructurado, no solo potencian competencias individuales, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural. Esto permitió consolidar un marco conceptual sólido que guio cada fase del proyecto.

- Asimismo, el diagnóstico inicial permitió identificar áreas de mejora tanto en las habilidades sociales como en las físicas. Entre estas se destacaron carencias en la planificación, la regulación emocional y la resistencia física, lo que justificó la necesidad de diseñar una intervención focalizada. Estos hallazgos sirvieron como punto de partida para estructurar la guía didáctica, asegurando su pertinencia frente a las necesidades detectadas.

- En consecuencia, el diseño de la guía didáctica integró actividades cuidadosamente seleccionadas, como la rayuela, el salto de la soga y las carreras. Estas dinámicas no solo respondieron a las deficiencias identificadas, sino que también promovieron un aprendizaje significativo en un ambiente inclusivo y lúdico. El enfoque integral del diseño permitió abarcar tanto el fortalecimiento social como físico de los estudiantes.

- Finalmente, la valoración de la guía mediante las pruebas pre-test y post-test confirmó su efectividad. Las comparaciones de los resultados demostraron avances notables en todas las dimensiones evaluadas, lo que respalda la importancia de los juegos tradicionales como una estrategia educativa versátil y replicable. Este impacto positivo destaca la relevancia de integrar estas prácticas en el currículo escolar, promoviendo un desarrollo integral en los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- En primer lugar, se recomienda incorporar de manera sistemática los juegos tradicionales en el currículo regular de Educación Básica Media. Estas actividades no solo potencian las habilidades sociales y físicas de los estudiantes, sino que también promueven el rescate de tradiciones culturales. Los docentes deben recibir capacitaciones específicas que les permitan integrar estas dinámicas en sus estrategias pedagógicas, asegurando su aplicación efectiva y alineada con los objetivos educativos establecidos.

- Además, se sugiere fomentar la participación activa de las familias en las actividades relacionadas con los juegos tradicionales. Este enfoque colaborativo fortalecerá el impacto de las intervenciones al extender los beneficios observados en el aula al ámbito familiar. La creación de talleres y jornadas lúdicas en las que participen tanto estudiantes como sus padres o tutores permitirá consolidar la integración social y el desarrollo integral de los niños.

- Por otro lado, es fundamental garantizar la disponibilidad de recursos adecuados para la implementación de los juegos tradicionales. Instituciones educativas deben priorizar la habilitación de espacios abiertos y la adquisición de materiales básicos necesarios para estas actividades. Este apoyo logístico contribuirá a que los estudiantes disfruten de un entorno seguro y estimulante, potenciando aún más los resultados esperados.

- Asimismo, se recomienda realizar evaluaciones continuas que permitan monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias de intervención según sea necesario. La aplicación periódica de herramientas como cuestionarios, rúbricas y observaciones directas permitirá medir el impacto de las actividades implementadas y su sostenibilidad a lo largo del tiempo. Este enfoque basado en datos garantizará la mejora constante de los procesos educativos.

- Finalmente, se sugiere replicar esta propuesta en otros contextos educativos, adaptándola a las características y necesidades específicas de cada institución. El éxito de los juegos tradicionales como herramientas pedagógicas demuestra su potencial para abordar problemas contemporáneos como el sedentarismo, la desconexión social y la pérdida de prácticas culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Abtahi, Y. (2021). Una exploración teórica: La Zona de Desarrollo Próximo como zona ética para enseñar mate-máticas. *Avances de investigación en educación matemática*(20). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8189990

Albán, P., Arguello, E., & Molina, E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo, 4*(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Almeida, A., & Cerezo, J. (2019). Presentación de los juegos tradicionales: Una aproximación desde la historia de la educación. (U. d. Colombia, Ed.) doi:http: //dx.doi.org/10.14201/hedu2019382737

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood.

Barajas, G. (2022). Aprendizaje cooperativo en odontología. Su importancia en la formación profesional. *Revista Cubana de Educación Superior, 41*(1). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000100002

Barragán, A. (2021). *Juegos tradicionales: aportes al desarrollo socio–cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Ignacio Gil Sanabria del municipio de Siachoque. Juegos tradicionales: aportes al desarrollo socio cultural de los estudiantes de la institución educ.* Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2020&q=Juegos+tradicionales+y+desarrollo+de+habilidades+sociales+&btnG=#d=gs_cit&t=1731364673613&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AaBrIjF-GO_oJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D3%26hl%3D

Barrágan, N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista digital: actividad física y deporte, 8*(1). Obtenido de https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d00d70e-e024-40fe-b871-52a1d7f835fe/content

Bedregal, H. (2022). *Influencia de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky en el aprendizaje de la matemática, en alumnos del 4to año de educación secundaria de la IEP "El Nazareno"–Nvo. Chimbote-2019.* Obtenido de https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3982

Bonilla, E., & Sagnité, V. (2020). *El liderazgo docente:¿ Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes?.* Obtenido de http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/1988

Buitron, N. (2022). Competing for the Future. *Social Analysis, 66*(4). doi:10.3167/sa.2022.660402.

Bure, L. (2023). *Juegos tradicionales como estrategia para mejorar la socialización de los niños de cinco años de la IE del Nivel Inicial N° 20624.* Obtenido de https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/35896

Cordero, H., & Navas, A. (2021). Los juegos tradicionales en la educación física como método de desarrollo de las capacidades coordinativas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6*(2), 234-257. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953209

Dabdoub, J. (2020). El enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral de Kohlberg: Retos y resultados. *Una acción educativa pensada, 197*. Obtenido de https://www.torrossa.com/en/resources/an/4753996#page=197

DeRosier, M., & Thomas, J. (2019). Hall of Heroes: A Digital Game for Social Skills Training with Young Adolescents. *Int. J. Comput. Games Techno*(1). doi:10.1155/2019/6981698.

Díaz, E., Apolo, A., & Peséntez, V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. . *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,, 4*(15), 267-276. doi:10.33996/revistahorizontes.v4i15.114

Escourido, J. (2021). Itinerarios lúdicos: del juego medieval al ludocapitalismo digital. *Araucaria, 23*(46). Obtenido de https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/10880

Espigares, M. (2022). *Juegos tradicionales para desarrollar el pensamiento matemático-científico y su aplicación a propuestas didácticas integradas diseñadas desde una perspectiva etnomatemática.* Obtenido de https://digibug.ugr.es/handle/10481/77676

Espinel, M. (2022). *La enseñanza de la lectura y la escritura basada en juegos tradicionales en quinto grado de básica primaria desde un modelo de gestión escolar en una institución educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga.* Obtenido de https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/11448

Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. *Conrado, 16*(76), 135-141. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000500135&script=sci_arttext

Estrada, E., Mamani, H., & Gallegos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio*(39), 116-129. doi:10.36097/rsan.v1i39.1374

Faneite, F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios, 3*(8), 82-95. doi:10.53595/rlo.v3.i8.084

Ferriz, A., Hernández, J., García, S., & Olaya, J. (2023). *Acropoly: Una propuesta de aprendizaje basado en juegos en Educación Física para una mayor motivación y rendimiento académico.* Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/132608

Flores, A. (2021). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para favorecer la convivencia armónica.* Obtenido de http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141619/1/UPN131LEPIMIMAAL2021.pdf

Gastaldi, M., Foiadelli, T., Scaranzin, S., Rigoni, E., Masciocchi, S., & Franciotta, D. (2023). Prognostic relevance of quantitative and longitudinal MOG antibody testing in patients with MOGAD: a multicentre retrospective study. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 94*(3), 201-210. doi:10.1136/jnnp-2022-330237

Gómez, A., & Muriel, F. (2021). *Empatía y asertividad como habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar.* Obtenido de https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3494

Gómez, E., TObar, D., Mejía, M., & Tobar, E. (2020). The Table of the Dead at the celebration of the deceased in the Ecuadorian Coastal Lowlands region. *Journal of Ethnic Foods, , 3*(2). doi:10.1186/s42779-020-00054-4.

Gómez, J., & Covarrubias, M. (2020). ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: CARACTERÍSTICAS DEL GUÍA, DEL APRENDIZ y DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES POTENCIALIZADOS. *Revista EDUCAmazôni, 25*(2). Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411

Guapi, F., Chérrez, R., Cortéz, J., & Castro, A. (2020). Los juegos tradicionales y la praxiología motriz: necesidad de los pueblos amazónicos y afroecuatorianos en Ecuador. *Arrancada, 22*(42), 109-123. Obtenido de https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/475

Guarneros, J. (2023). *Taller para fortalecer las habilidades sociales básicas en estudiantes de Educación Media Superior.* Obtenido de http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/146047/1/UPN212MEMSHERI2023.pdf

Guerra, L., Cevallos, J., Weckx, S., & Ruales, J. (2022). Traditional Fermented Foods from Ecuador: A Review with a Focus on Microbial Diversity. *Foods, 11*. doi:10.3390/foods11131854.

Gul, S. (2023). Early Childhood Care and Education (3-6 Years) and the Role of Traditional Games: An Exploratory Study of Jammu and Kashmir. *Asian Journal of Education and Social Studie, 39*(1), 53-59. doi:10.9734/ajess/2023/v39i1839.

Harahap, D. (2023). Cognitive behavioral therapy and traditional cooperative games in improving social skills: A single-subject experimental study. *NSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research, 4*(1). doi:10.32505/inspira.v4i1.5434.

Hernández, J., García, S., Olaya, J., & Ferriz, A. (2023). *Acropoly: Una propuesta de aprendizaje basado en juegos en Educación Física para una mayor motivación y rendimiento académico.* Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/132608

Hernández, R., & Rosell, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. . *Sociedad & Tecnología, 5*(3), 565-576. doi:10.51247/st.v5i3.265

Huizinga, J. (1984). *Esencia y significación del juego como fenómeno cultura.* Humo ludens. Alianza Editorial: Madrid.

Irmansyah, J., Lumintuarso, R., Sugiyanto, F., & Sukoco, P. (2020). CHILDREN'S SOCIAL SKILLS THROUGH TRADITIONAL SPORT GAMES IN PRIMARY SCHOOLS. *Journak Ilmiah Pendedikan , 39*(1), 39-53. doi:10.21831/CP.V39I1.28210.

Jiménez, R., Ludeña, L., & Medina, C. (2020). Actividades lúdicas (juegos tradicionales) como dinamizador de las relaciones interpersonales. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora., 5*(9), 172-185. Obtenido de https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/285

Jiménez, R., Ludeña, L., & Medina, C. (2022). Actividades lúdicas (juegos tradicionales) como dinamizador de las relaciones interpersonales. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora, 5*(9), 172-185. Obtenido de https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/285

Kcacha, M., & Rojas, Y. (2021). *Desarrollo de habilidades sociales mediante juegos tradicionales en niños de cuatro años con dificultades de socialización.* Obtenido de http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1001

Kohlberg, L. (1975). *Colleted papers on moral developmental and moral education.* Center for Moral Educations. Harvard University Cambridge. Mass.

Machado, M., & Vásquez, M. (2022). *Metodología juego trabajo, zona de desarrollo próximo y ámbitos del Currículo de Educación Inicial para infantes de 4 a 5 años.* Obtenido de http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2378

Mallorquí, E. (2022). Celestina ludens: La negociación del dolor desde la teoría de juegos y la fenomenología de la lectura en Celestina. *SCRIPTA. Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna, 19*(19). doi:10.7203/scripta.19.24461

Mamani, D., & Huayanca, P. (2023). Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 26*(3), 61-74. doi:10.6018/reifop.573731

Mamani, D., & Huayanca, P. C. (2023). Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesora, 26*(3), 61-74. doi:10.6018/reifop.573731

Marimon, P., & Álvarez, Y. (2021). ncidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria, 38*(1), 101-116. doi:10.16888/interd.2021.38.1.7

Martín, G., & Martín, P. (2021). Propuesta metodológica para implantar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física en base a los dominios de acción motriz. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(42), 524-534. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986370

Martínez, R. (2020). Signos, metáforas y educación física: conectando Peirce y Parlebas mediante la acción motriz. *Conexões, 18*. Obtenido de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659170

Martínez, V., Salvador, C., Chiva, O., & Maravé, M. (2022). *Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding.* Obtenido de https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/196995

Medina, A. (2022). *Aproximaciones teóricas sobre la acción motriz y su aplicación a la educación inicial.* Obtenido de https://repositorio.unillanos.edu.co/bitstream/handle/001/3203/191103820?sequence=1

Mejía, F. (2020). Fundamentos teóricos del aprendizaje de la coordinación motriz. *Lecturas: Educación Física y Deportes,, 25*(271). doi:10.46642/efd.v25i271.2123

Mena, J., Alum, N., & Ordaz, M. (2020). Habilidades sociales en estudiantes de Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología: una metodología para su formación. *Mendive. Revista de Educación, 18*(2), 347-366. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962020000200347&script=sci_arttext

Mendieta, L. (2019). Incidencia del juego de la rayuela en el desarrollo de la psicomotricidad. *Ciencia y Desarrollo, 21*(1), 47-67. Obtenido de https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/1738

Merino, G., & Mora, L. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tu. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreació*(43), 1037-1048. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106408

Mesías, G., Salazar, A., Andrade, D., & Taipe, J. (2021). Juegos tradicionales ecuatorianos y su aporte al turismo cultural. *Polo del Conocimiento, 6*(9), 13332-1348. Obtenido de https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3114/6826

Molina, A., Martí, G., & Martímez, H. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 41*, 735-745. doi:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8074574

Molina, V., & Caicedo, J. (2024). Motricidad gruesa y juegos tradicionales en estudiantes básica elemental Unidad Educativa Miguel Centeno San Vicente. *MQRInvestigar, 8*(3), 538-555. doi:10.56048/MQR20225.8.3.2024.538-555

Moreno, A., & Jurado, D. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología, 15*(1), 113-123. doi:10.33881/2027-1786.rip.15111

Morinigo, C., & Fenner, I. (2021). Teorías del aprendizaje. *Minerva Magazine of Science, 9*(2), 1-36. Obtenido de https://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/TEORÍAS%20DEL%20APRENDIZAJE%20DR%20CARLINO,%20DR%20ISMAEL%20.pdf

Morocho, F., & Moreno, R. (2022). Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas; Lateralidad-coordinación: Una revisión sistemática. *EmásF: revista digital de educación física, 79*, 62-80. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8647022

Mosquera, J. (2024). *La educación física como espacio pedagógico neutralizador y reductor del acoso escolar. caso Institución Educativa José Antonio Galán, Cali Valle.* Obtenido de https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4379

Muñoz, S., & Gaspar, R. (2022). El Cabe de Cotacachi: entre juego y dinámica comunitaria. Un diagnóstico del" Desafío del trompo". *Tierra Infinita, 8*(1), 120-133. doi:10.32645/26028131.1157

Nurhayati, S. &. (2020). *Social Skill Development In The Game Oray-orayan Traditional Children Of West Java.* doi:10.4108/eai.17-12-2019.2295997.

Ocaña, N., Marriffo, E., Soto, V., Zúñiga, F., & Gutiérrez, R. (2023). *Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima.* Obtenido de https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/2407

Okada, Y., & Matsuda, T. (2019). Development of a Social Skills Education Game for Elementary School Students. *Simulation & Gamin, 50*, 598-620. doi:10.1177/1046878119880228.

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes, 33*(4), 358-366. doi:10.1016/j.rmclc.2022.06.002

Parabelas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en sicience de l'action motrice.* Paris: Insep.

Paredes, W., & Ramos, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. *Revista científica UISRAEL, 7*(2). doi:10.35290/rcui.v7n2.2020.300

Parlebas, P. (2020). Educación física y praxiología motriz. *Conexões, 18*, e020029-e020029. Obtenido de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659657

Pastene, S. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación las Américas, 11*(1), 44-56. doi:10.35811/rea.v11i1.141

Pérez, Á., Alcalá, H., & Fernández, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes, 428*, 47. Obtenido de https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881

Pérez, N. (2020). *Estrategias metodológicas sustentadas en los métodos didácticos de David Ausubel y la teoría del aprendizaje observacional de Albert Bandura para mejorar el nivel de aprendizaje en la comprensión de textos en los estudiantes del 1° grado de nivel secunda.* Obtenido de http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8604

Ramírez, A., Suárez, P., Mejía, B., Andrade, A., Torracchi, E., & Carpio, G. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, , 39*(2), 209-218. doi:10.5281/zenodo.4068522

Rodríguez, L. (2023). *Juegos tradicionales en la socialización de los niños de educación inicial.* Obtenido de https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/94e3bb63-1ed7-40c5-88ed-d1820bf5670c/content

Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, 384*, 72-76. doi:10.14422/pym.i384.y2020.011

Rojas De la Cruz, E. (2022). *ncidencia de juego en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de 5 años de la IE Nº 439 "Mi Mundo Infantil" del distrito de Pachangara Ugel Nº 14–Oyon.* Obtenido de http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/6233

Romero, S., & Morocho, K. (2024). Juegos lúdicos para el fortalecimiento de las habilidades motrices básicas en estudiantes de educación básica media en Manabí. *Ciencia y Educación, 1*, 217-231. doi:10.5281/zenodo.13773668

Saldaña, A., & Aguilar, A. (2021). Hacia una teoría lúdica de la organización. *Innovar, 31*(79), 133-144. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512021000100133&script=sci_arttext

Salgado, N., Pimentel, F., Arenas, D., & Chavagari, G. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5*(1), 6-11. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778113002.pdf

Silva, S., & Prieto, L. (2021). Hibridación de la Gamificación, la educación física relacionada con la salud y el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía en la iniciación al Crossfit en estudiantes de Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,, 42*. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986349

Souza, D., Montoya, M., Malaver, V., & Murcia, J. (2023). Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 49*(especial), 207-226. doi:10.4067/S0718-07052023000300207.

Tapia, F., & Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en educación primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado., 14*(28), 44-56. doi:10.25115/ecp.v14i28.3928

Tasnim, A., Damayanti, E., & Afiif, A. (2022). Development of Social Skills with Traditional Games: An Experimentation with the Game Mallogo. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini, 7*(1). doi:10.14421/jga.2022.71-03.

Tenorio, M. (2020). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa de Santillana. *Horizonte de la Ciencia, 12*(22), 83-. doi:10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403

Toyohira, T. (2020). El concepto de “club” en Ortega y Huizinga. Agora. *Papeles de Filosofía, 39*(2), 213-223. doi:10.15304/ag.39.2.6343

Tuirán, E., Olascoaga, G., & Sierra, I. (2021). El desarrollo de la autonomía moral en los adolescentes, una revisión de la teoría. *Educación y socieda, 19*(1), 14-29. Obtenido de https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1675

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.* Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPUC_e93817a02f76a6b9ba9c98cdcc68c737

Vidal, T. (2022). Enfoque cuantitativo: taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. *Llalliq, 2*(1), 1-13. doi:10.32911/llalliq.2022.v2.n1.936

Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y Aprendizaje.*

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de evaluación

ASENTIMIENTO INFORMADO (ADOLESCENTE)

Estimado/a estudiante Mathias R. Procel M.
Del curso 5 E paralelo "B" jornada matutina

Reciba un cordial saludo, con el propósito de realizar un estudio sobre. JUEGOS TRADICIONALES COMO POTENCIADORES DE HABILIDADES SOCIALES Y FÍSICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA. Se solicita muy comedidamente su participación en el presente estudio, contestando las preguntas que se encuentran a continuación. La información será anónima y estricta confidencialidad. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas simplemente es su forma natural de sentir pensar o actuar.

Muchas gracias por su valioso aporte.

Si usted está de acuerdo marque con una X en el casillero correspondiente.

Si estoy de acuerdo X
No estoy de acuerdo _____

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombre del estudiante: Ricardo Procel.
Edad: 10 años
Instrucciones: por favor lea detenidamente y marque con una X la o las respuestas correctas.
Grado académico:
5to C EGB ( ) 5to B EGB (X)
Género:
Masculino (X) Femenino ( )
Datos del grupo familiar:
¿Con quién vives en tu hogar?
Madre (X) Padre (X) Hermano/s(X) Abuelo/s ( ) Tios ( )

Si (X) No ( )

Percepción General de los Juegos Tradicionales:

6. ¿Crees que los juegos tradicionales son importantes para mantener viva nuestra cultura?
Si (X) No ( )
7. ¿Recomendarías los juegos tradicionales a otros estudiantes de tu edad como una
Si (X) No ( )
8. ¿Cree que los juegos tradicionales son beneficiosos para el desarrollo personal?
Si (X) No ( )

Habilidades Sociales:

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor te

CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO (REPRESENTANTE)

19.1

Señor/a representante CARLOS PROCEL del estudiante MATTIAS RICARDO PROCEL M.
Del curso "5" paralelo "B" jornada Matutina

Reciba un cordial saludo, con el propósito de realizar un estudio sobre JUEGOS TRADICIONALES COMO POTENCIADORES DE HABILIDADES SOCIALES Y FÍSICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA, a cargo del Lic. Byron Chacón estudiante de la Maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ambato. Se solicita muy comedidamente, autorice la participación de su representado en el presente estudio, el cual tiene fines únicamente de carácter investigativo. Por tanto, la información será de anónima y de estricta confidencialidad. Su aporte será muy significativo y contribuirá al planteamiento de nuevas propuestas de intervención.

Si usted acepta la participación de su hijo/hija marque con una X en el casillero correspondiente y complete los siguientes datos solicitados y si NO está de acuerdo firmelo y devuelva al remitente.

Si estoy de acuerdo X
No estoy de acuerdo _____

Firma del representante

	3	4	5
	(3)	4	5
	(3)	4	5
	3	4	(5)
	(5)	4	5
	3	(4)	5
	3	4	(5)
	3	4	(5)
)	3	4	5
)	3	4	5
	(3)	4	5
)	3	4	5
)	3	4	5
2	(3)	4	5
2	3	4	5
2	3	4	(5)
2	3	4	(5)
2	(5)	4	5

18	Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	(5)
19	Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.	1	2	3	4	(5)
20	Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza...)	1	2	(3)	4	5
21	Respondo correctamente cuando otro/a niño/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	(5)
22	Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.	1	2	3	4	(5)
23	Cuando me relaciono con los adultos, soy cortés y educado.	1	2	3	4	(5)
24	Pido favores a otras personas cuando necesito algo.	1	2	3	4	(5)
25	Coopero con otros niños y niñas en diversas actividades y juegos (participo, animo, doy sugerencias, etc.).	1	2	(3)	4	(5)
26	Sonrío a los demás en situaciones adecuadas.	1	2	3	4	(5)
27	Expreso adecuadamente a las demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría...)	1	2	3	4	(5)
28	Cuando tengo un conflicto con otros niños y niñas preparo como voy a poner en práctica la solución elegida.	1	2	(3)	4	5
29	Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	(3)	4	5
30	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	1	2	(3)	4	5
31	Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	(5)
32	Comparto mis cosas con otros niños y niñas.	1	2	3	4	(5)
33	tengo conversaciones con los adultos	1	2	3	4	(5)
34	Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	1	2	3	4	(5)
35	Cuando charlo con otros niños y niñas, termino la conversación de modo adecuado.	1	2	3	(4)	(5)
36	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	(4)	(5)
37	Me junto con otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	(5)
38	Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...)	1	2	3	4	(5)
39	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren entrar en nuestra conversación.	1	2	3	(4)	5
40	Soy sincero cuando alabo y elogio a los adultos.	1	2	3	4	(5)
41	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren iniciar una conversación conmigo.	1	2	3	(4)	5
42	Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.	1	2	3	(4)	(5)
43	Me presento ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	(5)
44	Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	(5)
45	Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	(5)
46	Me uno a la conversación que tienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	(5)
47	Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.	1	2	3	(4)	5

48	Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	(5)
49	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, trato de buscar las causas que lo motivaron.	1	2	(3)	4	5
50	Cuando tengo una conversación con otras personas, participó activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación, etc....)	1	2	(3)	4	5
51	Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.	1	2	(3)	4	5
52	Ante un problema con otros niños y niñas, busco muchas soluciones.	1	2	3	4	(5)
53	Inicio conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	(5)
54	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo.	1	2	3	(4)	5
55	Inicio juegos y otras actividades con otros niños y niñas	1	2	3	4	(5)
56	Expreso cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	(5)
57	Presento a otras personas que no se conocen entre sí.	1	2	(3)	4	5
58	Inicio juegos y otras actividades con otros niños y niñas	1	2	3	4	(5)
59	Expreso cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	(5)
60	Presento a otras personas que no se conocen entre sí.	1	2	(3)	4	5
61	Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, participo de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	(4)	5
62	Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.	1	2	3	4	(5)
63	Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.	1	2	3	(4)	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

OS















