

Juegos motores para el autocontrol en Educación General Básica

Motor games for self-control in Basic General Education

Evelin Anahi Galora Lopez*
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
evelin.galora@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-2255-1443>

Patricia Elizabeth Vera Rubio
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
patricia.vera@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5894-582X>

***Correspondencia:**
evelin.galora@unach.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Galora, E., & Vera, P. (2026). Juegos motores para el autocontrol en Educación General Básica. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 4(2), 74-88.
<https://doi.org/10.61347/psa.v4i2.171>

Recibido: 4 de junio de 2026
Aceptado: 7 de julio de 2026
Publicado: 17 de julio de 2026

Copyright: Derechos de autor 2026 Evelin Anahi Galora Lopez, Patricia Elizabeth Vera Rubio.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen: Los juegos motores constituyen un recurso pedagógico con potencial para favorecer el autocontrol en niños de edad escolar. El presente estudio tuvo como objetivo diagnosticar el nivel de autocontrol de los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica durante la participación en juegos motores y examinar las prácticas docentes vinculadas con su uso pedagógico en la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba. La investigación adoptó un enfoque mixto, de alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. Se aplicó una guía de observación participante a 42 estudiantes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes tutoras. Los datos cuantitativos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes, mientras que la información cualitativa se organizó en categorías temáticas. Los resultados mostraron que en las cuatro dimensiones evaluadas predominó el nivel adecuado de autocontrol. El control de impulsos y la regulación emocional fueron las dimensiones más consolidadas, ambas con el 64,3 %, mientras que la tolerancia a la frustración y postergación, así como la flexibilidad cognitiva y conductual, presentaron mayores necesidades de fortalecimiento. Las docentes evidenciaron diferencias en el conocimiento, la planificación, la frecuencia y la diversidad de los juegos motores aplicados. Se concluyó que los juegos motores pueden contribuir al fortalecimiento del autocontrol cuando se aplican de manera planificada, diversa y articulada con propósitos formativos explícitos; sin embargo, debido al carácter descriptivo y no experimental del estudio, no fue posible establecer relaciones causales.

Palabras clave: Autocontrol, educación básica, juegos motores, práctica docente, regulación emocional.

Abstract: Motor games constitute a pedagogical resource with the potential to promote self-control in school-age children. This study aimed to diagnose the level of self-control among seventh-grade General Basic Education students during their participation in motor games and to examine the teaching practices associated with their pedagogical use at the Fe y Alegría Educational Unit in Riobamba. The research adopted a mixed-methods approach with a descriptive scope, a non-experimental design, and a cross-sectional structure. A participant observation guide was applied to 42 students, and semi-structured interviews were conducted with two homeroom teachers. Quantitative data were analyzed using frequencies and percentages, whereas qualitative information was organized into thematic categories. The results showed that an adequate level of self-control predominated across the four dimensions assessed. Impulse control and emotional regulation were the most consolidated dimensions, both reaching 64.3%, whereas frustration tolerance and reward postponement, as well as cognitive and behavioral flexibility, showed greater needs for improvement. The teachers differed in their knowledge, planning, frequency, and diversity of the motor games applied. It was concluded that motor games may contribute to strengthening self-control when they are implemented in a planned and varied manner and linked to explicit educational purposes; however, due to the descriptive and non-experimental nature of the study, causal relationships could not be established.

Keywords: Basic education, emotional regulation, motor games, self-control, teaching practice.

1. Introducción

En la educación primaria, los juegos motores implican la participación activa mediante movimientos corporales, reglas previamente establecidas y propósitos educativos específicos. Estas actividades configuran espacios grupales que favorecen el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas y socioafectivas. Guío (2022) define los juegos motores como una de las herramientas didácticas más utilizadas en la educación física. No obstante, su aplicación repetitiva y carente de una intención pedagógica definida puede limitar el desarrollo de competencias de orden superior, como la regulación emocional y conductual.

Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) evidenciaron que la implementación de juegos deportivos adaptados desde un enfoque cooperativo contribuye a mejorar las habilidades sociales y motrices del alumnado de educación primaria. Estos hallazgos destacan la importancia de planificar las actividades lúdicas en función de objetivos formativos concretos. En la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba se observa una aplicación poco sistemática de los juegos motores, con predominio de las modalidades cooperativas y tradicionales. En contraste, los juegos sensoriales, simbólicos y reglados se utilizan con menor frecuencia.

Esta limitada diversidad puede afectar el desarrollo socioafectivo del alumnado, debido a que la variedad de actividades y la intencionalidad pedagógica constituyen condiciones necesarias para potenciar sus beneficios educativos (Alotaibi, 2024). Por tanto, la eficacia del juego no depende únicamente de su ejecución, sino también de su planificación y orientación docente. Rojo-Ramos et al. (2023) señalaron que la actividad física desarrollada en las clases de educación física se relaciona significativamente con diferentes formas de regulación emocional en adolescentes. Además, la motivación intrínseca generada por el juego favorece la adopción progresiva de comportamientos autorregulados.

Sindiani et al. (2025) confirmaron que los programas de aprendizaje socioemocional aplicados en las clases de educación física producen mejoras observables en el trabajo en equipo, la autoconciencia y el pensamiento reflexivo. Estos resultados respaldan el valor pedagógico del movimiento como medio para fortalecer habilidades personales y sociales. El autocontrol comprende la capacidad para regular impulsos, emociones y comportamientos ante situaciones de presión, dificultad o adversidad. Esta habilidad resulta esencial para el desempeño académico, la convivencia escolar y la adaptación del estudiante a las normas y exigencias del entorno educativo.

Walker et al. (2023) describieron beneficios de la actividad física sistemática en el comportamiento estudiantil, las interacciones sociales y el clima del aula, desde la percepción del profesorado. Neira-Navarrete et al. (2024), por su parte, demostraron que la modificación sistemática de juegos de invasión favorece la competencia motriz y determinadas conductas vinculadas con la autodisciplina. Xu et al. (2025) indicaron que las actividades físicamente exigentes y cognitivamente desafiantes mejoran el autocontrol y las funciones ejecutivas en niños de 8 a 10 años, tras una intervención de ocho semanas. Esta evidencia muestra que la combinación de esfuerzo físico y demanda cognitiva puede contribuir al desarrollo de procesos autorregulatorios.

En el contexto ecuatoriano, Rivera et al. (2025) afirmaron que la mayoría de los estudiantes de séptimo grado presentan niveles de autocontrol aún en desarrollo, particularmente en la tolerancia a la frustración. Los autores también identificaron que esta situación puede verse agravada por la insuficiente capacitación docente en estrategias de regulación emocional. Esta problemática evidencia la necesidad de analizar cómo la práctica pedagógica de los juegos motores puede contribuir al

fortalecimiento del autocontrol en este nivel educativo. Su estudio resulta especialmente pertinente en contextos donde estas actividades se desarrollan sin una planificación sistemática ni criterios diferenciados según sus finalidades formativas.

Los antecedentes investigativos muestran un creciente interés por la relación entre los juegos motores y el desarrollo socioemocional. Lyu y Zhang (2025) demostraron, mediante un diseño cuasiexperimental de 12 semanas, que los juegos físicos abiertos producen mayores beneficios que los juegos cerrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Según estos autores, la mayor demanda cognitiva y adaptativa de los juegos abiertos genera condiciones favorables para el entrenamiento de la inhibición y la flexibilidad. Fizi et al. (2023) también desarrollaron y validaron un modelo de educación física basado en juegos para estudiantes de los últimos grados de primaria.

El modelo propuesto por Fizi et al. (2023) produjo efectos estadísticamente significativos en la competencia motriz, la cooperación y la disciplina escolar. Estos resultados sugieren que los juegos motores pueden contribuir simultáneamente al desarrollo físico y a la adquisición de comportamientos sociales regulados. Sindiani et al. (2025) comprobaron que la implementación de un modelo de aprendizaje socioemocional en las clases de educación física es viable y genera efectos positivos en la autoconciencia y el autocontrol del alumnado de educación primaria. La educación física se configura, por ello, como un espacio idóneo para integrar aprendizajes motores, emocionales y sociales.

Alotaibi (2024) confirmó, mediante un metaanálisis, que el aprendizaje basado en juegos presenta efectos de moderados a grandes en los resultados cognitivos y emocionales. Además, señaló que las creencias, la preparación y la disposición del profesorado constituyen factores mediadores relevantes para su adecuada implementación. Con respecto al autocontrol como constructo teórico, Vink et al. (2020) proponen un marco neurocognitivo que lo concibe como una habilidad dinámica y sensible a las características del contexto de aprendizaje. Este enfoque permite comprender que el autocontrol no constituye una capacidad fija, sino un proceso susceptible de fortalecimiento mediante experiencias estructuradas.

A partir de este marco, el autocontrol puede analizarse mediante dimensiones como el control de los impulsos, la regulación emocional, la tolerancia a la frustración y la flexibilidad cognitiva y conductual. Estas dimensiones permiten examinar de forma diferenciada las respuestas del estudiante durante las situaciones de juego. Xu et al. (2025) constatan que el control de los impulsos y la regulación emocional tienden a responder con mayor rapidez a las intervenciones estructuradas. En cambio, la flexibilidad cognitiva y conductual requiere una exposición más prolongada y diversa a situaciones que demanden adaptación y toma de decisiones.

Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) argumentan que la modalidad cooperativa favorece en mayor medida las habilidades sociales y el autocontrol prosocial que la modalidad competitiva. Esto se debe a que el éxito grupal exige regular respuestas individuales, respetar acuerdos y coordinar las acciones con los demás participantes. Rivera et al. (2025) indican que la comprensión y aceptación de las emociones negativas se encuentran entre los componentes menos abordados por los docentes ecuatorianos de educación básica. Guío (2022) concluye que los juegos motores requieren componentes didácticos explícitos para favorecer el desarrollo de competencias.

Estas contribuciones enfatizan la necesidad de que el profesorado planifique las actividades lúdicas de manera intencionada. La selección del tipo de juego, las reglas, los objetivos y las formas de interacción debe responder a las habilidades que se pretende desarrollar en el alumnado. Las bases teóricas del presente estudio se sustentan en el aprendizaje basado en juegos y en el desarrollo

socioemocional dentro de los contextos educativos. Alotaibi (2024) sostiene que el juego activa procesos cognitivos, sociales y emocionales que se potencian entre sí.

Desde esta perspectiva, la diversidad de los juegos condiciona la amplitud de las experiencias de aprendizaje. Lyu y Zhang (2025) señalan que los juegos físicos de carácter abierto presentan un mayor impacto en las habilidades socioemocionales, debido a que enfrentan al estudiante a decisiones continuas en situaciones variables e inciertas. Fizi et al. (2023) evidencian que los juegos cooperativos y reglados favorecen la disciplina, el respeto de los turnos y la gestión de la frustración. Sindiani et al. (2025) destacan que las experiencias de aprendizaje socioemocional en educación física generan un entorno positivo que potencia la autoconciencia y la autorregulación del estudiantado.

En el contexto curricular ecuatoriano, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) incluye los juegos cooperativos, de roles, adaptados, tradicionales y culturales dentro del bloque de prácticas lúdicas de Educación Física. Esta incorporación reconoce su contribución a la formación integral del alumnado. El currículo nacional, por tanto, respalda el uso pedagógico de diversas modalidades de juego y exige que su aplicación trascienda la recreación espontánea. Su inclusión curricular implica orientar estas actividades hacia el desarrollo de destrezas motrices, sociales y emocionales.

Desde el enfoque mixto que orienta el presente trabajo, la comprensión del autocontrol mediante el juego motor requiere la recopilación sistemática de datos observacionales y la interpretación de las percepciones de los participantes. Ambas fuentes permiten analizar el fenómeno en el contexto natural donde se produce (Arrellano et al., 2022). Walker et al. (2023) demostraron que la exploración de las percepciones docentes sobre la actividad física escolar permite identificar dimensiones del desarrollo socioemocional que no emergen exclusivamente de los datos cuantitativos. Entre estas dimensiones se encuentran la conducta interpersonal, las relaciones entre compañeros y el clima del aula.

Rojo-Ramos et al. (2023) confirmaron que las formas de regulación motivacional asociadas con la actividad física permiten anticipar diferencias conductuales observables. Este planteamiento justifica el uso de la observación para examinar las manifestaciones del autocontrol durante situaciones reales de juego. Vink et al. (2020) establecen que el control de los impulsos puede responder con mayor rapidez ante experiencias de aprendizaje estructuradas, mientras que la flexibilidad cognitiva requiere periodos de seguimiento más prolongados. Esta diferencia sustenta el análisis independiente de cada dimensión del autocontrol.

En función de la problemática identificada y de los antecedentes expuestos, el objetivo del presente estudio fue diagnosticar el nivel de autocontrol manifestado por los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica durante la participación en juegos motores, así como examinar las prácticas docentes relacionadas con su planificación y aplicación pedagógica en la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba, Chimborazo, Ecuador, durante el periodo lectivo 2025-2026.

2. Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque mixto, mediante la integración de datos cuantitativos y cualitativos. La información cuantitativa se obtuvo a través de una guía de observación participante, mientras que la cualitativa procedió de entrevistas semiestructuradas aplicadas a las docentes. Esta integración permitió describir y comprender el nivel de autocontrol de los estudiantes en su contexto natural, así como analizar las prácticas pedagógicas relacionadas con los juegos motores (Arrellano et al., 2022). El componente cuantitativo permitió registrar, organizar y presentar los datos observacionales mediante frecuencias y porcentajes.

El componente cualitativo aportó información sobre las percepciones de las docentes respecto de las prácticas pedagógicas empleadas. La investigación tuvo un alcance descriptivo, un diseño no experimental y una modalidad de campo. El estudio fue de corte transversal, debido a que la información se recopiló en un único periodo, correspondiente a mayo de 2026. Las variables fueron observadas sin manipulación y en las condiciones habituales del entorno educativo.

La población estuvo constituida por 42 estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba. Los participantes se distribuyeron en séptimo grado A, con 20 estudiantes, y séptimo grado B, con 22 estudiantes. También participaron las dos docentes tutoras responsables de estos cursos. Debido a que la población fue accesible y manejable, se trabajó con la totalidad de sus integrantes mediante un censo, por lo que no se calculó una muestra probabilística (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para la recolección de la información se emplearon dos técnicas: la observación participante y la entrevista semiestructurada. La observación participante se aplicó mediante una guía estructurada compuesta por 10 ítems. Los ítems se agruparon en cuatro dimensiones del autocontrol: control de impulsos, regulación emocional, tolerancia a la frustración y postergación de recompensas, y flexibilidad cognitiva y conductual. Cada indicador se valoró mediante tres niveles de logro: bajo, en desarrollo y adecuado.

La entrevista semiestructurada se aplicó a las dos docentes tutoras mediante un guion compuesto por 10 preguntas, organizadas en cinco dimensiones. Este instrumento permitió recopilar información sobre la planificación, aplicación y valoración pedagógica de los juegos motores. Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos. En este procedimiento participaron el rector de la institución y un profesional del Departamento de Consejería Estudiantil, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems.

Los datos se recopilaron de manera anónima y se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes y la autorización oficial de la dirección de la institución educativa. La información cuantitativa se procesó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentajes. Los datos cualitativos procedentes de las entrevistas se organizaron por categorías temáticas relacionadas con las prácticas docentes y el desarrollo del autocontrol.

3. Resultados

Prácticas pedagógicas relacionadas con los juegos motores y el autocontrol en estudiantes de séptimo grado

A continuación, se presentan los niveles de autocontrol observados en los 42 estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica. Los resultados se organizaron de acuerdo con las cuatro dimensiones evaluadas mediante la guía de observación.

En la dimensión control de impulsos (tabla 1), el 64,3 % de los estudiantes se ubicó en el nivel adecuado, el 23,8 % en desarrollo y el 11,9 % en el nivel bajo. Estos resultados mostraron un predominio de conductas favorables relacionadas con el respeto de turnos, la inhibición de respuestas verbales inadecuadas y el control de reacciones físicas durante el juego.

Esta dimensión presentó el porcentaje más alto de estudiantes en el nivel adecuado, junto con la regulación emocional. No obstante, aproximadamente uno de cada tres estudiantes permaneció en los

niveles bajo o en desarrollo, lo que evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo el control de impulsos mediante actividades pedagógicas estructuradas.

Los hallazgos fueron consistentes con el planteamiento de Vink et al. (2020), quienes sostuvieron que la inhibición de respuestas puede responder de manera temprana al aprendizaje estructurado. Xu et al. (2025) también relacionaron las actividades físicas cognitivamente exigentes con mejoras en el control inhibitorio de escolares.

Sindiani et al. (2025) señalaron que la incorporación del aprendizaje socioemocional en las clases de Educación Física favorece cambios observables en el comportamiento. Estas evidencias permitieron contextualizar los resultados, aunque no demostraron una relación causal directa en la población estudiada.

Tabla 1

Dimensión 1: Control de Impulsos

Nivel de logro	f	%
Bajo	5	11,9
En desarrollo	10	23,8
Adecuado	27	64,3
Total	42	100,0

Nota. Estudiantes de séptimo de básica de la ciudad de Riobamba, Ecuador.

En la dimensión regulación emocional (tabla 2), el 64,3 % de los estudiantes alcanzó el nivel adecuado, mientras que el 21,4 % se ubicó en desarrollo y el 14,3 % en el nivel bajo. Los registros observacionales mostraron que la mayoría pudo recuperar la estabilidad emocional después de perder, cometer errores o enfrentar desacuerdos durante el juego. Se observó una mayor consistencia de estas conductas en el paralelo séptimo B. Esta diferencia fue descriptiva y se interpretó con cautela, debido a que no se efectuaron pruebas estadísticas para establecer diferencias significativas entre los paralelos.

Tabla 2

Dimensión 2: Regulación Emocional

Nivel de logro	f	%
Bajo	6	14,3
En desarrollo	9	21,4
Adecuado	27	64,3
Total	42	100

Nota. Estudiantes de séptimo de básica de la ciudad de Riobamba, Ecuador.

Rojó-Ramos et al. (2023) señalaron que la motivación intrínseca asociada con la actividad física se relaciona con formas favorables de regulación emocional. Sindiani et al. (2025) indicaron que un entorno emocionalmente positivo favorece la autoconciencia y la regulación del comportamiento.

Rivera et al. (2025) identificaron limitaciones en el abordaje docente de la comprensión y aceptación de las emociones negativas. En el presente estudio, la mayor regularidad observada en séptimo B coincidió con una práctica docente que vinculó explícitamente los juegos motores con propósitos socioemocionales.

La dimensión tolerancia a la frustración (tabla 3) y postergación presentó el menor porcentaje de estudiantes en el nivel adecuado, con el 52,4 %. El 38,1 % se ubicó en desarrollo y el 9,5 % en el nivel bajo. Aunque más de la mitad de los participantes mostró respuestas adecuadas, el 47,6 % todavía presentó dificultades parciales o frecuentes para perseverar, aceptar errores, esperar recompensas o mantener la participación después de resultados desfavorables.

Los registros mostraron que en séptimo A se presentaron con mayor frecuencia conductas de abandono de la actividad y reacciones negativas ante los errores. En séptimo B se observó una mayor continuidad en la tarea y disposición para retomar el juego después de una dificultad. Fizi et al. (2023) encontraron que los juegos con componentes normativos favorecen la disciplina y la persistencia. Lyu y Zhang (2025) señalaron que los juegos físicos abiertos pueden fortalecer la adaptación frente a situaciones inesperadas.

Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) sostuvieron que los entornos cooperativos favorecen la regulación de respuestas individuales ante los resultados grupales. Estos aportes ayudaron a interpretar la importancia de diversificar las experiencias de juego para fortalecer la tolerancia a la frustración.

Tabla 3

Dimensión 3: Tolerancia a la Frustración y Postergación

Nivel de logro	f	%
Bajo	4	9,5
En desarrollo	16	38,1
Adecuado	22	52,4
Total	42	100

Nota. Estudiantes de séptimo de básica de la ciudad de Riobamba, Ecuador.

En la dimensión flexibilidad cognitiva y conductual (tabla 4), el 59,5 % de los estudiantes alcanzó el nivel adecuado, el 19,0 % se ubicó en desarrollo y el 21,4 % en el nivel bajo. Esta dimensión registró la mayor proporción de estudiantes en el nivel bajo.

Durante las actividades se observaron dificultades para aceptar cambios de reglas, modificar estrategias y asumir nuevos roles. Estas conductas se registraron principalmente en un grupo de estudiantes de séptimo A, mientras que en séptimo B disminuyeron durante la aplicación de juegos simbólicos, sensoriales y reglados.

Vink et al. (2020) señalaron que la flexibilidad cognitiva se desarrolla progresivamente y depende de la diversidad del entorno de aprendizaje. Xu et al. (2025) coincidieron en que esta habilidad requiere intervenciones sostenidas y situaciones cognitivamente desafiantes.

Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) encontraron que los juegos cooperativos pueden favorecer la adaptación a reglas y roles. En el presente estudio, los resultados sugirieron la

conveniencia de fortalecer esta dimensión mediante actividades variadas, aunque no permitieron atribuir los cambios exclusivamente a un tipo de juego.

Tabla 4

Dimensión 4: Flexibilidad Cognitiva y Conductual

Nivel de logro	f	%
Bajo	9	21,4
En desarrollo	8	19,0
Adecuado	25	59,5
Total	42	100

Nota. Estudiantes de séptimo de básica de la ciudad de Riobamba, Ecuador.

En conjunto, la tabla 5 establece que los resultados mostraron un predominio del nivel adecuado en las cuatro dimensiones del autocontrol. Los porcentajes más elevados correspondieron al control de impulsos y a la regulación emocional, ambos con el 64,3 %.

La flexibilidad cognitiva y conductual alcanzó el 59,5 % en el nivel adecuado, pero presentó la mayor proporción en el nivel bajo. La tolerancia a la frustración y postergación registró el menor porcentaje en el nivel adecuado y la mayor proporción en desarrollo.

Por tanto, las principales necesidades de fortalecimiento se concentraron en la tolerancia a la frustración, la postergación de respuestas inmediatas y la adaptación ante cambios de reglas, roles o estrategias durante el juego.

Tabla 5

Resumen de los niveles de autocontrol por dimensión

Nivel de logro	Control de impulsos		Regulación emocional		Tolerancia a la frustración y postergación		Flexibilidad cognitiva y conductual	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	5	11,9	6	14,3	4	9,5	9	21,4
En desarrollo	10	23,8	9	21,4	16	38,1	8	19,0
Adecuado	27	64,3	27	64,3	22	52,4	25	59,5
Total	42	100,0	42	100,0	42	100,0	42	100,0

Nota. f = frecuencia. Datos correspondientes a 42 estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba, Ecuador

Prácticas docentes vinculadas con el uso pedagógico de los juegos motores

La entrevista semiestructurada se aplicó a las dos tutoras de séptimo grado durante mayo de 2026. Los resultados cualitativos se organizan en las cinco dimensiones del instrumento y se triangulan con los hallazgos de la observación.

Los resultados (tabla 6) evidenciaron diferencias entre las docentes en el conocimiento pedagógico y la aplicación de los juegos motores. La tutora 1 manifestó un dominio limitado de su clasificación y los incorporó de manera ocasional, mientras que la tutora 2 mostró mayor conocimiento y una aplicación más regular y diversificada.

La diferencia también se reflejó en la planificación. La primera docente utilizó los juegos motores de forma esporádica y sin una secuencia sistemática, mientras que la segunda los integró con objetivos relacionados con el autocontrol, la convivencia y la autorregulación.

En cuanto a la diversidad tipológica, la tutora 1 recurrió principalmente a juegos cooperativos y reglados. La tutora 2 incorporó, además, juegos sensoriales y simbólicos, lo que amplió las posibilidades de participación, adaptación y regulación conductual durante las actividades.

Arrellano et al. (2022) señalaron que las percepciones docentes sobre la utilidad de una estrategia influyen en su aplicación. Guío (2022) sostuvo que los juegos motores requieren objetivos, reglas y componentes didácticos explícitos para favorecer el desarrollo de competencias.

En concordancia con estos planteamientos, la práctica de la tutora 2 presentó una mayor intencionalidad pedagógica. Sin embargo, debido al reducido número de docentes entrevistadas, estos resultados describieron únicamente el contexto institucional analizado y no fueron generalizables.

Tabla 6

Uso de juegos motores

Dimensión	Tutora 1	Tutora 2
Conocimiento pedagógico	Presentó un conocimiento limitado sobre la clasificación de los juegos motores y su aplicación pedagógica.	Demostró dominio de los juegos motores sensoriales, simbólicos, reglados y cooperativos, y los utilizó con propósitos pedagógicos.
Planificación y aplicación	Planificó actividades con juegos motores de manera esporádica y utilizó ocasionalmente diferentes tipos de juegos como apoyo pedagógico.	Aplicó regularmente actividades con juegos motores e incorporó modalidades cooperativas, regladas, sensoriales y simbólicas para contribuir al desarrollo del autocontrol.
Diversidad tipológica	Incorporó ocasionalmente juegos cooperativos para fomentar el trabajo en equipo y la convivencia escolar. También utilizó algunos juegos reglados para fortalecer la disciplina, el respeto de normas y la autorregulación.	Utilizó frecuentemente juegos cooperativos para fortalecer el trabajo en equipo y la convivencia en el aula. Además, empleó juegos reglados para promover la disciplina, el cumplimiento de normas y la autorregulación del estudiantado.

Nota. Información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a las docentes tutoras de séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba, Ecuador.

Los resultados presentados en la tabla 7 evidenciaron diferencias en las percepciones de las docentes sobre el nivel de autocontrol estudiantil. La tutora 1 valoró favorablemente la autorregulación y la tolerancia a la frustración del grupo, mientras que la tutora 2 identificó la necesidad de fortalecer el acompañamiento emocional en algunos estudiantes.

La principal diferencia se observó en la relación atribuida entre los juegos motores y el autocontrol. La tutora 1 mantuvo una postura neutral respecto de su influencia específica, aunque reconoció su utilidad como estrategia pedagógica para fortalecer el autocontrol en el aula.

La tutora 2 reconoció de manera más explícita su contribución al control de impulsos y a la regulación emocional. No obstante, indicó que los juegos motores debían complementarse con otras

estrategias pedagógicas y socioemocionales. Arrellano et al. (2022) señalaron que la valoración docente de una estrategia puede condicionar la frecuencia y consistencia de su aplicación. Walker et al. (2023) encontraron que los docentes que reconocen la dimensión socioemocional de la actividad física suelen identificar beneficios conductuales en sus estudiantes.

La triangulación de los resultados mostró que el paralelo cuya docente aplicó los juegos motores con mayor frecuencia, diversidad e intencionalidad presentó mejores comportamientos observados en determinadas situaciones de regulación emocional, perseverancia y adaptación. Esta correspondencia fue de carácter descriptivo y no permitió establecer causalidad. Sin embargo, respondió al objetivo del estudio al mostrar tanto el nivel de autocontrol de los estudiantes como las prácticas docentes vinculadas con la planificación y aplicación pedagógica de los juegos motores.

Tabla 7

Uso de juegos motores

Dimensión	Tutora 1	Tutora 2
Percepción del autocontrol estudiantil	Consideró que los estudiantes mostraban madurez en la autorregulación durante las actividades físicas y los juegos desarrollados en el aula. Además, percibió que toleraban adecuadamente la frustración cuando perdían o cometían errores durante el juego.	Señaló que algunos estudiantes todavía requerían acompañamiento emocional para alcanzar una autorregulación adecuada durante las actividades recreativas dentro y fuera del aula. También indicó que era necesario continuar trabajando la tolerancia a la frustración ante derrotas y errores.
Relación entre juego motor y autocontrol	Mantuvo una posición neutral respecto de la influencia de los juegos motores en el control de impulsos y la regulación emocional. No obstante, estuvo de acuerdo con su uso frecuente como estrategia pedagógica para fortalecer el autocontrol en el aula.	Consideró que los juegos motores constituían una de varias herramientas pedagógicas y socioemocionales para favorecer el control de impulsos. Además, reconoció su contribución a la regulación emocional y recomendó su aplicación sistemática para fortalecer el autocontrol.

Nota. Información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a las docentes tutoras de séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría de Riobamba, Ecuador.

4. Discusión

Los hallazgos del presente estudio, obtenidos mediante un enfoque mixto basado en la observación participante y la entrevista semiestructurada, sugieren que los juegos motores pueden constituir un recurso pedagógico favorable para el fortalecimiento del autocontrol en estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica. El predominio del nivel adecuado en las cuatro dimensiones evaluadas mostró que más de la mitad del estudiantado manifestó conductas favorables de autorregulación durante las actividades lúdicas. No obstante, estos resultados deben interpretarse como asociaciones descriptivas y no como efectos causales atribuibles exclusivamente a los juegos motores.

Los resultados coincidieron con Xu et al. (2025), quienes demostraron que las actividades físicas con demandas cognitivas favorecen el autocontrol y las funciones ejecutivas en niños de edad escolar. Esta correspondencia respalda la pertinencia de incorporar tareas que combinen movimiento, toma de decisiones y regulación conductual. Sindiani et al. (2025) aportaron evidencia de que incluso las intervenciones breves pueden producir mejoras observables en la autoconciencia y la regulación del comportamiento cuando se aplican con intencionalidad pedagógica. Por tanto, el valor educativo del juego parece depender de su planificación y no únicamente de su componente recreativo.

La triangulación de la observación y las entrevistas permitió identificar una correspondencia entre la diversidad de juegos, la frecuencia de aplicación y las conductas de autocontrol. Sin embargo, el diseño del estudio no permitió determinar si estas prácticas fueron la causa directa de las diferencias observadas entre los paralelos. El control de impulsos se ubicó entre las dimensiones más consolidadas, con el 64,3 % de los estudiantes en el nivel adecuado. Este resultado fue consistente con Vink et al. (2020), quienes señalaron que la inhibición de respuestas puede responder con mayor rapidez a experiencias de aprendizaje estructuradas.

Lyu y Zhang (2025) sostuvieron que los juegos físicos abiertos favorecen la atención y las habilidades socioemocionales debido a su elevada demanda cognitiva. En este tipo de actividades, el estudiante debe inhibir respuestas inmediatas, anticipar acciones y ajustar continuamente su comportamiento. Fizi et al. (2023) destacaron que los modelos de juego que incorporan reglas promueven la autodisciplina. Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) agregaron que la modalidad cooperativa exige regular las respuestas individuales para alcanzar objetivos colectivos.

Walker et al. (2023) documentaron que los docentes perciben menos interrupciones conductuales cuando los estudiantes participan sistemáticamente en actividades físicas. En conjunto, estos antecedentes permiten interpretar el predominio del nivel adecuado como una posible expresión del carácter normativo y cooperativo de los juegos aplicados. La regulación emocional también alcanzó el 64,3 % en el nivel adecuado. Aunque el resultado global fue favorable, los registros mostraron diferencias descriptivas entre los paralelos en la recuperación emocional posterior a errores, derrotas o conflictos durante el juego.

Estas diferencias coincidieron con las prácticas declaradas por las docentes. La tutora de séptimo B manifestó una aplicación más sistemática y diversificada de los juegos motores, mientras que la tutora de séptimo A reportó un uso ocasional y menos estructurado. Rivera et al. (2025) identificaron que la comprensión y aceptación de las emociones constituyen componentes poco abordados por docentes ecuatorianos. En el presente estudio, la práctica de la tutora de séptimo B pareció contrarrestar parcialmente esta limitación al vincular el juego con objetivos socioemocionales explícitos.

Rojó-Ramos et al. (2023) señalaron que la motivación intrínseca asociada con la actividad física se relaciona con formas de regulación emocional más internalizadas. Alotaibi (2024) también destacó que las creencias y la preparación docente condicionan los resultados cognitivos y emocionales del aprendizaje basado en juegos. Sindiani et al. (2025) argumentaron que un entorno emocionalmente positivo favorece el desarrollo sostenido de la regulación emocional. Estos aportes permiten inferir que la seguridad emocional, la retroalimentación y el acompañamiento docente podrían explicar parte de las diferencias registradas.

La tolerancia a la frustración y postergación presentó el menor porcentaje en el nivel adecuado, con el 52,4 %, mientras que el 38,1 % se ubicó en desarrollo. Esta distribución evidenció que cerca de la mitad de los participantes todavía manifestó dificultades parciales o frecuentes en esta dimensión. Guío (2022) señaló que la instrucción intencionada debe incorporarse al juego motor para favorecer las competencias socioemocionales. Fizi et al. (2023) argumentaron que los modelos progresivos, con situaciones normativas cada vez más complejas, fortalecen la perseverancia.

Lyu y Zhang (2025) indicaron que los juegos físicos abiertos pueden favorecer una mayor tolerancia ante situaciones adversas que los juegos cerrados. La incertidumbre, la toma de decisiones y la posibilidad de modificar estrategias exigen que los estudiantes gestionen el error y persistan ante resultados desfavorables. Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) mostraron que los juegos cooperativos pueden favorecer la tolerancia a la frustración al exigir que los resultados grupales sean

procesados colectivamente. No obstante, resulta impreciso afirmar que esta modalidad elimina la culpabilización individual, pues ello dependería de la mediación pedagógica.

Rivera et al. (2025) sugirieron que la insuficiente promoción de la aceptación de emociones negativas puede relacionarse con dificultades en la tolerancia a la frustración. El presente estudio mostró un patrón compatible con este planteamiento, pero no permitió confirmarlo causalmente. La flexibilidad cognitiva y conductual presentó la mayor proporción de estudiantes en el nivel bajo, con el 21,4 %. Este resultado coincidió con Vink et al. (2020), quienes describieron la flexibilidad como una capacidad de desarrollo progresivo y altamente dependiente de las experiencias del entorno.

Xu et al. (2025) también señalaron que sus cambios requieren periodos de intervención más prolongados. Esto podría explicar por qué algunos estudiantes conservaron dificultades para aceptar modificaciones de reglas, cambiar estrategias o asumir nuevos roles durante el juego. Los registros mostraron menor resistencia al cambio en séptimo B durante la aplicación de juegos sensoriales, simbólicos y reglados. Esta asociación sugiere que la diversidad tipológica podría ampliar las oportunidades de adaptación, aunque no permite atribuirle por sí sola las diferencias observadas.

Ojeda-Troncoso y Campos-Campos (2025) argumentaron que los juegos deportivos adaptados con reglas modificables favorecen la adaptación a nuevos roles y condiciones. Sindiani et al. (2025) añadieron que las actividades reflexivas posteriores al juego fortalecen la autoconciencia. Por ello, el desarrollo de la flexibilidad podría requerir tanto experiencias variadas como espacios de reflexión en los que el estudiante analice sus decisiones, emociones y respuestas ante los cambios.

La comparación entre los paralelos mostró que las prácticas docentes podrían actuar como un factor mediador relevante. Sin embargo, no fue metodológicamente adecuado afirmar que constituyeron la principal variable explicativa, debido a que no se controlaron otros factores individuales, familiares o contextuales. Neira-Navarrete et al. (2024) señalaron que la modificación sistemática de los juegos puede favorecer la competencia motriz y la percepción física. Alotaibi (2024) sostuvo que las actitudes y la preparación docente median la relación entre el juego y sus resultados educativos.

Arrellano et al. (2022) indicaron que las percepciones del profesorado sobre una estrategia influyen en la consistencia de su aplicación. Este planteamiento fue congruente con la mayor frecuencia y diversidad de juegos reportada por la tutora que reconoció más ampliamente su potencial socioemocional. Guío (2022) añadió que los juegos motores no deben planificarse mediante la repetición acrítica de actividades tradicionales cuando se pretende desarrollar competencias. Su implementación requiere objetivos, reglas, criterios de evaluación y formas de retroalimentación coherentes con las habilidades que se desean fortalecer.

Rivera et al. (2025) identificaron limitaciones en la preparación docente para trabajar la regulación emocional en el contexto ecuatoriano. Los resultados del presente estudio coincidieron parcialmente con esta situación, debido a que una de las docentes mostró conocimientos limitados y una aplicación esporádica de los juegos. En conjunto, los hallazgos sugieren que los juegos motores pueden contribuir al autocontrol cuando se aplican con diversidad, continuidad e intencionalidad pedagógica. Las dimensiones que requirieron mayor atención fueron la tolerancia a la frustración y la flexibilidad cognitiva y conductual.

La principal contribución del estudio radicó en mostrar que el uso pedagógico del juego motor no depende únicamente de su frecuencia, sino de la capacidad docente para relacionarlo con objetivos socioemocionales, adaptar sus reglas y acompañar reflexivamente las respuestas del alumnado.

5. Conclusiones

En respuesta al objetivo general del estudio, orientado a diagnosticar el nivel de autocontrol de los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica durante los juegos motores y a examinar las prácticas docentes vinculadas con su uso pedagógico, se concluyó que el alumnado presentó un predominio del nivel adecuado en las cuatro dimensiones evaluadas. No obstante, persistieron necesidades de fortalecimiento en una proporción relevante de estudiantes. En control de impulsos y regulación emocional, aproximadamente una tercera parte se ubicó en los niveles bajo o en desarrollo, mientras que en tolerancia a la frustración y postergación esta proporción alcanzó casi la mitad del grupo.

La flexibilidad cognitiva y conductual también evidenció dificultades, debido a que el 40,4 % de los estudiantes se concentró en los niveles bajo o en desarrollo. Estos resultados indicaron que las principales necesidades se relacionaron con la perseverancia ante el error, la aceptación de resultados desfavorables y la adaptación a cambios de reglas, roles o estrategias. En cuanto a las prácticas docentes, se identificaron diferencias en el conocimiento, la planificación y la diversidad de los juegos motores empleados. Una de las tutoras mostró un dominio limitado de su clasificación y utilidad pedagógica, y los incorporó de manera esporádica en las sesiones de clase.

La segunda tutora evidenció una aplicación más frecuente, variada e intencionada, vinculada con objetivos de autorregulación, convivencia y desarrollo socioemocional. Esta diferencia mostró que la efectividad pedagógica del juego motor depende de su planificación, mediación y articulación con propósitos formativos específicos. En términos generales, el estudio permitió concluir que los juegos motores constituyen un recurso pedagógico potencialmente favorable para fortalecer el autocontrol, pero su sola presencia en el aula no garantiza resultados socioemocionales positivos. Su aprovechamiento requiere conocimientos docentes, diversidad tipológica, continuidad y criterios explícitos de aplicación.

Por ello, se considera necesario fortalecer la formación del profesorado en el diseño y uso pedagógico de juegos cooperativos, reglados, simbólicos y sensoriales, con especial atención a la tolerancia a la frustración y a la flexibilidad cognitiva y conductual. Los hallazgos deben interpretarse dentro del contexto institucional estudiado, debido al carácter descriptivo, transversal y no experimental de la investigación. En consecuencia, no fue posible establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a otras instituciones educativas.

Referencias

- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Arrellano, R., García, L., Philominraj, A., & Ranjan, R. (2022). A qualitative analysis of teachers' perception of classroom pedagogical accompaniment program. *Frontiers in Education*, 7, Article 682024. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.682024>
- Fizi, R., Winarni, S., Guntur, & Hartanto, A. (2023). A game model in physical education to improve motor skills, cooperation, and discipline of primary school learners. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 27(6), 448–455. <https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0602>
- Guío, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 45, 1119–1126. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://n9.cl/xtpdq>

- Lyu, S., & Zhang, W. (2025). Opening the window to the children's mind: The superior efficacy of open-ended physical games in the development of attention and socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1511559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1511559>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Media*. <https://n9.cl/9fz82>
- Neira-Navarrete, D., Páez-Herrera, J., Reyes-Amigo, T., Yáñez-Sepúlveda, R., Cortés-Roco, G., Oñate-Navarrete, C., Olivares-Arancibia, J., & Hurtado-Almonacid, J. (2024). Effects of modified invasion games on motor competence and self-assessed physical condition in elementary school students in the physical education classroom. *Children*, 11(3), Article 337. <https://doi.org/10.3390/children11030337>
- Ojeda-Troncoso, N., & Campos-Campos, K. (2025). Adapted sports-based games with cooperative and competitive approaches on social and motor skills in early primary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 132(6), 1332–1350. <https://doi.org/10.1177/00315125251342622>
- Rivera, D., Camacho, Y., & Amaguana, K. (2025). Recreación y regulación emocional en la práctica docente del centro del Ecuador. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social Tejedora*, 8(20), 21–32. <https://doi.org/10.56124/tj.v8i20.002>
- Rojo-Ramos, J., Franco-García, J., Mayordomo-Pinilla, N., Pazzi, F., & Galán-Arroyo, C. (2023). Physical activity and emotional regulation in physical education in children aged 12–14 years and its relation with practice motives. *Healthcare*, 11(13), Article 1826. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131826>
- Sindiani, M., Brodie, H., & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1499240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Vink, M., Gladwin, T., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M., Durston, S., & Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, Article 100829. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100829>
- Walker, T., Craig, D., Pfladderer, C., Robertson, M., Cuccaro, P., Fumero, K., & Bartholomew, J. (2023). Observed and perceived benefits of providing physical activity opportunities in elementary schools: A qualitative study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, Article 1240382. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1240382>
- Xu, Y., Qi, K., Bialas, M., Xu, Q., Guo, X., & Chen, A. (2025). Time-course effects of cognitively engaging physical activity on executive function and self-control in younger school-aged children: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1628814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1628814>

Transparencia

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Evelin Anahi Galora Lopez: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, administración del proyecto, recursos, supervisión.

Patricia Elizabeth Vera Rubio: Conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, supervisión.

Los autores contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.