

Estrategias lúdicas frente al desinterés académico en el segundo grado de Educación Básica: un abordaje pedagógico

Play-Based strategies for addressing academic disengagement in second grade: a pedagogical approach

Recibido: 04-03-2026


Aceptado: 25-04-2026

Publicado: 25-05-2026

DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v9i2.724>


Carolina Stefania Márquez Sosa
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Ecuador

carolinas.marquez@pg.uleam.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-8646-3349>

Felix Reinaldo Pastran Calles
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Extensión Pedernales, Ecuador

felix.pastran@uleam.edu.ec

 <http://orcid.org/0000-0001-7046-8942>

Resumen

El desinterés académico en las etapas iniciales de la Educación Básica representa un obstáculo crítico para el desarrollo de competencias y la retención escolar. Este artículo analiza el impacto de una intervención pedagógica basada en el aprendizaje lúdico y la gamificación para mitigar la desmotivación en estudiantes de segundo grado de una institución educativa ecuatoriana. Bajo un enfoque mixto y de alcance descriptivo-aplicado, se realizó un diagnóstico integral que involucró a estudiantes, docentes y representantes legales mediante entrevistas, encuestas y observación participante. Los resultados evidencian una brecha significativa entre la metodología tradicional expositiva, que generó un nulo interés en el alumnado, y las estrategias lúdicas, que lograron una respuesta positiva absoluta. El estudio demuestra que la implementación sistemática de actividades lúdicas no solo incrementa el compromiso estudiantil en un 50% según la percepción docente, sino que actúa como un catalizador del bienestar emocional y el aprendizaje colaborativo. Se concluye que la superación del desinterés escolar requiere una transición institucional hacia modelos pedagógicos activos que alineen las necesidades cognitivas del subnivel elemental con metodologías lúdicas estructuradas e intencionales.

Palabras clave: estrategias lúdicas, desinterés académico, motivación estudiantil, educación básica.

Abstract

Academic disengagement in the early stages of Basic Education represents a critical barrier to skill development and school retention. This article analyzes the impact of a pedagogical intervention based on play-based learning and gamification to mitigate demotivation among second-grade students in an Ecuadorian educational institution. Adopting a mixed-methods approach with a descriptive-applied scope, a comprehensive diagnosis was conducted involving students, teachers, and legal guardians through interviews, surveys, and participant observation. The results reveal a significant gap between traditional expository methodology, which generated zero student interest, and play-based strategies, which achieved an absolute positive response. The study demonstrates that the systematic implementation of play-based activities not only increases student engagement by 50% according to teacher perception but also acts as a catalyst for emotional well-being and collaborative learning. It is concluded that overcoming school disinterest requires an institutional transition toward active pedagogical models that align the cognitive needs of the elementary level with structured and intentional play-based methodologies.

Keywords: play-based learning, academic disengagement, basic education, school motivation.

Introducción

La calidad del proceso educativo en las etapas iniciales depende, en gran medida, de la capacidad del sistema para generar entornos de aprendizaje significativos que fomenten la curiosidad y el compromiso del estudiante. Bajo esta premisa, la investigación desarrollada en una unidad educativa ecuatoriana identifica una problemática multifactorial que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje en el segundo grado de educación básica. Se observó un desinterés generalizado hacia las actividades académicas, cuya génesis se asocia a la interacción de variables tanto del entorno familiar como del ámbito institucional. Ante este escenario, resulta imperativo el diseño e implementación de estrategias lúdicas como recurso pedagógico orientado a mitigar dicho desinterés y potenciar una participación activa y motivada en el aula.

El diagnóstico evidencia una convergencia de factores que inciden en el rendimiento estudiantil. Por un lado, se identifica una limitación en el acompañamiento pedagógico desde el hogar, lo cual debilita el refuerzo de las actividades escolares. Por otro lado, esta situación interactúa con barreras de carácter institucional, específicamente una ratio de 34 estudiantes por docente que excede los parámetros óptimos para la atención personalizada. La saturación de la matrícula dificulta la gestión del aula, favoreciendo un entorno disruptivo que compromete la convivencia y la seguridad física de los alumnos. Esta combinación de factores -la ausencia de seguimiento externo y la sobrecarga interna- configura un escenario crítico que ha derivado en el retiro de estudiantes por parte de sus representantes.

Adicionalmente, la práctica docente se ve limitada por la inhibición en la aplicación de medidas disciplinarias ante el temor a represalias legales de los acudientes, perpetuando así el clima de inestabilidad. En consecuencia, se configura un ecosistema de aprendizaje inadecuado donde -según las estadísticas internas- el 50% de la población estudiantil presenta rezago académico, baja autoestima y dificultades de atención. El desinterés del alumnado se refuerza mediante dinámicas familiares disfuncionales y la ausencia de refuerzo pedagógico en el hogar, consolidando un ciclo que vulnera el desarrollo educativo integral.

Vale mencionar, que existe una percepción creciente entre los docentes de que los estudiantes se interesan cada vez menos por los estudios (Goulart, 2022). Esta situación coincide directamente con lo observado en el aula de segundo grado, donde la mitad de los estudiantes muestran desinterés evidente por las actividades académicas.

La investigación sobre el contexto familiar demuestra que "el apoyo familiar tiene una relación directa con el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria" (Lastre et al., 2018). Esto explica por qué los estudiantes cuyos padres no brindan seguimiento en casa presentan mayores dificultades de aprendizaje y comportamiento. Al respecto, Tapias (2024) reporta que la mayoría de investigaciones apuntan a la importancia del acompañamiento familiar en edades tempranas, pues ofrece un soporte fundamental a la experiencia educativa.

La familia constituye el cimiento fundamental en la formación del individuo. Se reconoce como la institución primordial y base estructural de las sociedades. Su función esencial radica en preparar y orientar a sus miembros para su desenvolvimiento efectivo en el entorno social. Dado que cada núcleo familiar presenta particularidades propias, se encuentra expuesto a diversos elementos que pueden favorecer o limitar su desarrollo integral (Martínez Chairez et al., 2020).

Según Putton y Cruz (2021), es necesario que todo el entramado de profesionales de la educación se movilice para buscar nuevas alternativas para nuevos problemas. Esta premisa enfatiza la urgencia de implementar estrategias lúdicas que aborden integralmente los factores determinantes del desinterés estudiantil identificado en el contexto institucional. Asimismo, se sostiene que la implementación exitosa de la pedagogía lúdica depende directamente de la congruencia entre la formación docente y la disponibilidad de recursos; por lo que, para potenciar el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante, resulta imperativo diseñar políticas (nivel macro) y acciones pedagógicas (nivel micro) que mitiguen las disparidades sistémicas y fortalezcan la gestión del aula (Roba, 2024; St. Martin; Akter, 2025).

En este marco, el objetivo general de este artículo es diseñar y aplicar estrategias lúdicas para disminuir el desinterés en estudiantes de segundo grado de educación básica, contribuyendo a mejorar su motivación, rendimiento académico y bienestar emocional. Para guiar este propósito, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las estrategias lúdicas pueden disminuir el desinterés por las actividades académicas en estudiantes de segundo grado de educación básica en una institución educativa ecuatoriana?

Con el propósito de responder a esta interrogante, el estudio adopta un enfoque mixto y aplicado que permite diagnosticar las causas del desinterés, proponer y aplicar soluciones basadas en la actividad lúdica. De este modo, la investigación busca transformar la dinámica del aula en un entorno motivador que garantice aprendizajes significativos y sostenibles.

Desarrollo

La etimología del vocablo lúdico» se halla en el latín *ludus*, cuyo significado remite al juego. Si bien en sus orígenes se limitaba a la recreación espontánea, su acepción contemporánea se ha diversificado; actualmente, la ludicidad comprende expresiones como la música, el arte, la mímica y la educación física. Estas manifestaciones se entrelazan en la cotidianidad de los individuos y cobran especial relevancia en los centros de educación inicial.

En este sentido, las dinámicas lúdicas y los objetos de juego representan una herencia ancestral decisiva para el desarrollo y la resiliencia infantil, consolidándose como parte esencial del patrimonio cultural universal (Putton y Cruz, 2021). Dicha evolución conceptual evidencia que las acciones lúdicas trascienden el mero esparcimiento. Estas se erigen como mecanismos culturales clave para la transferencia de saberes, principios éticos y habilidades necesarias para la cohesión social.

Por consiguiente, el empleo de estrategias basadas en el juego es vital durante la infancia temprana, puesto que instituyen entornos de seguridad y empatía que facilitan la adquisición de conocimientos mediante la estimulación sensorial y emocional. Este enfoque estimula un crecimiento holístico que abarca las esferas lingüística, motriz, cognitiva y socioafectiva. Asimismo, se robustecen las facultades de interacción, autogestión y decodificación del entorno circundante en los infantes (Rodríguez, 2022).

Bajo esta perspectiva, el entorno lúdico funciona como un dinamizador afectivo que reduce las barreras hacia la enseñanza, configurando un escenario neurobiológico óptimo para el aprendizaje al asociar el placer estético y motriz con la instrucción formal.

El compromiso esencial de los educadores e instituciones académicas reside en asegurar la consecución de aprendizajes significativos. Frente a este desafío, la metodología lúdica surge como una respuesta transformadora, capaz de instituir escenarios de espontaneidad que catalizan emociones positivas con un impacto profundo en la formación humana. Este proceso abarca el robustecimiento de facultades y competencias tanto de índole social como cognitiva, lo cual subraya la urgencia de integrar enfoques lúdicos desde las etapas formativas iniciales (Miranda Paredes et al., 2023).

En este sentido, la pedagogía basada en el juego se erige como una alternativa de innovación que logra armonizar las demandas del currículo oficial con las motivaciones psicológicas intrínsecas del infante, optimizando simultáneamente el rendimiento académico y la estabilidad emocional.

Dicha metodología se consolida como un instrumento de alta eficacia para potenciar el perfil competencial de los estudiantes en el entorno escolar. Mediante la aplicación de dinámicas de cohesión, rondas y asunción de roles -todas ellas rigurosamente planificadas para cumplir con los objetivos didácticos-, se logra incentivar la curiosidad y la autonomía del niño. Estas técnicas no solo facilitan la ejecución independiente de tareas, sino que también estimulan el crecimiento personal y social, elementos determinantes para la adquisición del lenguaje oral y la estructuración del pensamiento (Álvarez, 2023).

De este modo, la estructuración deliberada de lo lúdico demuestra que es posible preservar la naturaleza libre del juego mientras se encauza el aprendizaje hacia fines pedagógicos concretos, alcanzando un equilibrio óptimo entre la creatividad y la programación curricular.

Históricamente, la dimensión lúdica ha sido objeto de estudio en los niveles elementales debido a su estrecha relación con la construcción del saber. Se reconoce que la instrucción mediada por el juego posee una efectividad superior en contraste con los modelos tradicionales; además de asegurar la atención y el compromiso del alumnado, los prepara para interactuar en diversos escenarios sociales. Este enfoque permite a los infantes asimilar reglas y directrices desde la vivencia significativa, consolidando no solo el progreso cognitivo, sino también la capacidad de generar conocimientos sólidos y duraderos (Ortiz, 2023).

Dentro de este ecosistema educativo, el desinterés académico se identifica como el fenómeno disruptivo que las estrategias lúdicas intentan neutralizar: una carencia de motivación vinculada a variables emocionales, familiares y sistémicas. Resulta indispensable comprender la naturaleza multidimensional de esta apatía, pues su permanencia deriva en el fracaso escolar y la deserción, quebrando el ciclo de desarrollo integral. Por tanto, el análisis de los detonantes del desinterés (Cachón et al., 2025) constituye el fundamento para proponer intervenciones que devuelvan al estudiante el rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

La discrepancia entre las estructuras pedagógicas convencionales y las expectativas de aprendizaje de las nuevas generaciones representa un desafío crítico para la estabilidad de los sistemas de enseñanza. Aunque la educación se ha consolidado históricamente como el eje del progreso social -concepciones defendidas desde el pensamiento clásico de Platón y Sócrates hasta la modernidad de Rousseau y Kant-, subsiste una dificultad persistente para sincronizar el proceso instructivo con los intereses del alumnado. Este fenómeno se traduce en bajos índices de rendimiento, abandono escolar y barreras en el acceso a la educación superior, lo que acentúa la urgencia de reorientar la praxis educativa hacia modelos dinámicos, significativos y contextualmente pertinentes (Campoverde, 2024).

Al respecto, la UNESCO identifica que la carencia de recursos didácticos y la insuficiencia de soporte económico constituyen obstáculos determinantes para la permanencia de estudiantes en contextos de vulnerabilidad. El organismo enfatiza la necesidad de un abordaje integral que articule el apoyo financiero con la optimización de la calidad pedagógica y la infraestructura escolar. Por su parte, el Banco Mundial resalta que los programas de transferencias condicionadas han resultado eficaces para mitigar las tasas de deserción, al incentivar la continuidad de los infantes en la escuela y fortalecer su compromiso con el sistema educativo (Simbaña, 2025).

En este escenario, Foyain Paguay et al. (2025) sostiene que es imperativo estimular el interés académico mediante la implementación de estrategias cognitivas que permitan al alumnado potenciar su desempeño. Dichas prácticas facilitan la adaptabilidad del estudiante frente a nuevas metodologías de enseñanza, lo cual incide directamente en el éxito dentro del entorno formativo.

En el contexto ecuatoriano, la Educación General Básica es el pilar para la formación de ciudadanos críticos; no obstante, el desinterés escolar emerge como un reto sustancial que compromete la retención de los educandos. Resulta indispensable robustecer las acciones pedagógicas enfocadas en mantener la motivación y el sentido de pertenencia en los niveles

iniciales. Esta dirección garantiza no solo la permanencia en el sistema, sino la consolidación de un aprendizaje continuo y sostenible a lo largo de la vida académica (Charfuelan Villarreal et al., 2025).

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación mixto (cuali-cuantitativo) de alcance descriptivo y carácter aplicado, orientado a intervenir en el fenómeno del desinterés académico en el subnivel de básica elemental. La población de estudio estuvo integrada por 34 estudiantes, 3 docentes y 34 representantes legales de una institución educativa pública de carácter fiscal, ubicada en el cantón Chone, provincia de Manabí, Ecuador. Para la recolección de datos, se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional constituida por 17 estudiantes, 3 docentes y 17 representantes, criterios definidos por la accesibilidad y la disponibilidad de los participantes durante el periodo de ejecución.

Desde una perspectiva metodológica, se emplearon procesos de análisis-síntesis e inducción-deducción para caracterizar los determinantes del desinterés y fundamentar el diseño de las estrategias lúdicas. Los métodos empíricos incluyeron el uso de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes para indagar sobre la praxis pedagógica y el clima motivacional; encuestas estructuradas a los padres de familia para medir el nivel de involucramiento en el proceso educativo; y fichas de observación participante sistemática para registrar el comportamiento y el compromiso estudiantil en el aula.

La validez de los instrumentos se garantizó mediante el juicio de tres expertos en pedagogía y metodología de la investigación, quienes evaluaron la coherencia, claridad y pertinencia técnica de los ítems. Asimismo, se aplicó una prueba pedagógica diseñada para evaluar los niveles de motivación y participación antes y después de la implementación de las estrategias lúdicas.

El procedimiento investigativo se estructuró en cuatro fases consecutivas: primeramente, se realizó el diagnóstico para identificar las causas del desinterés mediante observación directa y encuestas iniciales; posteriormente, en la etapa de fundamentación y diseño, se llevó a cabo la revisión de la literatura científica y la estructuración de la propuesta lúdica. Seguidamente, se procedió con la ejecución, consistente en la aplicación de las intervenciones pedagógicas basadas en el aprendizaje lúdico, para finalmente concluir con la evaluación, donde se midió el impacto de la propuesta mediante el contraste de los datos obtenidos antes y después de la intervención.

Para el procesamiento de los datos cuantitativos, se utilizó estadística descriptiva mediante el software Microsoft Excel, calculando frecuencias y porcentajes presentados en tablas y diagramas comparativos. El análisis cualitativo se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, empleando un proceso de codificación temática que permitió categorizar las percepciones de los actores educativos. Esta integración de datos facilitó la triangulación de resultados, garantizando la rigurosidad científica en la validación de la efectividad de las estrategias aplicadas.

Finalmente, el estudio se rigió bajo estrictos principios éticos de confidencialidad, respeto y transparencia. Antes de iniciar la recolección de datos, se tramitaron las autorizaciones correspondientes ante la directiva de la institución educativa. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres de familia y docentes, así como el asentimiento de los estudiantes, garantizando que su participación fuera estrictamente voluntaria. Se informó detalladamente a todos los actores sobre los objetivos del estudio y el manejo anónimo de la información, asegurando que los datos recolectados se utilizarían exclusivamente con fines académicos e investigativos, salvaguardando en todo momento la integridad y la identidad de los menores involucrados.

Resultados

Interés del estudiante por actividades escolares

Los datos revelan una situación preocupante: solo el 40% de los estudiantes muestra interés consistente (siempre/casi siempre), mientras que el 36% lo hace ocasionalmente y un 24% rara vez o nunca. Esto evidencia un déficit significativo en la motivación escolar que requiere intervención inmediata mediante estrategias más atractivas y participativas.

Frecuencia de mención de actividades lúdicas

Solamente el 22% de los estudiantes menciona actividades lúdicas con regularidad (diariamente/varias veces por semana), mientras que el 50% lo hace rara vez o nunca. Este dato confirma que las estrategias lúdicas no están siendo implementadas de manera sistemática en el aula, representando una oportunidad clara de mejora en la práctica pedagógica.

Percepción de los padres sobre beneficios de estrategias lúdicas

Aunque el 60% de los padres está de acuerdo con que las estrategias lúdicas favorecen el aprendizaje, un 26% permanece neutral y un 14% en desacuerdo. La neutralidad sugiere falta de experiencias concretas o resultados visibles, lo que indica que, aunque existe apertura teórica, hace falta demostrar su efectividad práctica mediante una implementación más robusta.

Las actividades con juegos mejoran la atención y concentración

La mitad de los padres (50%) percibe que los juegos mejoran mucho o bastante la atención, pero un 28% considera que ayudan poco y un 14% no tiene certeza. Esta distribución refleja experiencias mixtas, posiblemente debido a una aplicación inconsistente de metodologías lúdicas o a la falta de diseño adecuado de las actividades para maximizar el enfoque estudiantil.

Su hijo muestra más motivación cuando hay actividades lúdicas

El 44% reporta que las actividades lúdicas aumentan la motivación para asistir a clases siempre o casi siempre, sin embargo, el 32% indica que solo a veces y un 24% rara vez o nunca. Esto demuestra el potencial motivacional de estas estrategias, pero también la necesidad de incrementar su frecuencia e integración curricular para generar un impacto más consistente.

Frecuencia con la que su hijo participa en juegos educativos en casa

El 58% de los estudiantes rara vez o nunca realiza actividades lúdicas educativas en casa, y solo el 22% lo hace con regularidad. Esta desconexión entre la escuela y el hogar limita el refuerzo del aprendizaje. Se necesita promover la continuidad de estrategias lúdicas mediante recursos para las familias y comunicación efectiva sobre su importancia.

Actividades lúdicas y su influencia en las relaciones con compañeros

El 60% reconoce que las actividades lúdicas mejoran las relaciones interpersonales, lo cual es positivo, pero un 22% permanece neutral y un 18% en desacuerdo. Esto sugiere que, aunque existe potencial para fortalecer la convivencia escolar mediante el juego cooperativo, aún no se están diseñando suficientes actividades que promuevan intencionalmente el trabajo en equipo y la colaboración.

Cambios en rendimiento académico

El 46% observa mejoras (notables o leves) en el rendimiento académico, lo cual es alentador, pero el 28% no percibe cambios y un significativo 24% no lo sabe con certeza. Esta incertidumbre indica que los resultados no están siendo medidos o comunicados efectivamente, y que se requiere un seguimiento más riguroso para evidenciar el impacto real de las metodologías lúdicas.

Principales dificultades para mantener el interés

Las clases aburridas lideran con un 38%, seguidas por la falta de juegos (26%) y tareas excesivas (22%). Estos tres factores, que suman el 86%, apuntan directamente a problemas metodológicos y de diseño instruccional. La solución es clara: transformar la experiencia de aula incorporando más elementos lúdicos, dinámicos y participativos que rompan la monotonía.

Utilidad percibida de más actividades lúdicas

Un contundente 76% considera que incrementar las actividades lúdicas sería útil o muy útil, con solo un 8% mostrando escepticismo. Este resultado es el más positivo de toda la encuesta y representa un mandato claro: existe consenso y demanda de los padres para implementar más estrategias lúdicas. La receptividad está presente; ahora se necesita acción concreta.

Análisis de la entrevista aplicada a los docentes

El cuerpo docente participante, integrado por tres profesionales, coincide de manera unánime en la identificación de un desinterés estudiantil en ascenso, el cual se manifiesta mediante actitudes de apatía, distracciones persistentes y una reducida participación durante las sesiones fundamentadas en modelos tradicionales. Los entrevistados reportan de forma sistemática que la incorporación de estrategias lúdicas cataliza mejoras sustanciales en los procesos de atención, compromiso y retención cognitiva; en este sentido, se registran incrementos en la participación activa que oscilan entre el 40% y el 90%. Entre las metodologías de mayor recurrencia destacan la gamificación, el juego de roles, la integración de tecnología educativa, el aprendizaje kinestésico y la dinámica de estaciones rotativas.

No obstante, emergen desafíos estructurales y recurrentes que restringen la implementación sistemática de estos enfoques: la carencia de tiempo para el diseño de materiales, limitaciones presupuestarias, infraestructuras físicas inadecuadas y la resistencia de sectores docentes con posturas tradicionalistas. Asimismo, se identifica una barrera actitudinal en ciertos representantes legales, quienes no logran validar el juego como un instrumento pedagógico legítimo. Un hallazgo relevante indica que los docentes con mayor trayectoria profesional (más de 10 años) demuestran una superior solvencia en la articulación curricular de la ludicidad, mientras el docente novel enfrenta dificultad para establecer un equilibrio entre el control disciplinario y el dinamismo de la actividad.

El impacto favorable de estas intervenciones se proyecta en dimensiones diversas: el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, la mitigación de conflictos interpersonales, el incremento de la autoestima en estudiantes con rezago escolar y la consolidación de saberes más duraderos. A pesar de estos beneficios, los docentes manifiestan preocupación por la disonancia existente entre el desempeño obtenido en entornos lúdicos y los resultados en evaluaciones estandarizadas de corte tradicional. Adicionalmente, se observa que la participación de las familias es restringida (30-40%), lo que sugiere una urgencia por alfabetizar a los hogares sobre el valor formativo del juego pedagógico.

Finalmente, las recomendaciones de los expertos convergen en ejes fundamentales: la exigencia de capacitación docente especializada, la instauración de bancos de recursos compartidos y una flexibilización curricular que otorgue legitimidad al tiempo dedicado a la ludicidad. Asimismo, se requiere inversión en tecnología y materiales, junto con una transformación de la cultura institucional que reconozca el juego como una estrategia pedagógica rigurosa. En última instancia, el personal docente demanda un respaldo institucional de carácter sistemático, superando la etapa de iniciativas individuales y aisladas para transitar hacia una política educativa integral.

Tabla 1

Análisis de la ficha pedagógica realizada a los estudiantes

Tipo de Actividad	Interés Alto (%)	Interés Bajo (%)
Juegos didácticos	100%	0%
Materiales tecnológicos	88%	12%
Ejercicios físicos / recreativos	75%	25%
Lectura de cuentos	63%	37%
Actividades artísticas	63%	37%
Trabajo en grupo	50%	50%
Resolución de problemas	38%	62%
Exposiciones / Presentaciones	25%	75%
Tareas o deberes en casa	13%	87%
Explicaciones tradicionales	0%	100%

El análisis de la Tabla 2 permite identificar lo que ocurre en el ecosistema pedagógico del segundo grado, donde los niveles de interés y desinterés no se distribuyen de forma aleatoria, sino que responden directamente a la naturaleza de la mediación docente. El hallazgo más revelador, es el 100% de desinterés hacia las explicaciones de corte tradicional. Los testimonios de los estudiantes, quienes asocian la voz del docente con estados de somnolencia ("me duermo") o confusión silenciada ("me da pena preguntar"), evidencian que el modelo expositivo-magistral anula la curiosidad natural de la infancia y genera una barrera infranqueable para el aprendizaje significativo.

En el polo opuesto, la motivación intrínseca alcanza su punto máximo con los juegos didácticos (100% de interés alto). Esta unanimidad pedagógica demuestra que la lúdica actúa como un potente catalizador emocional que transforma el esfuerzo cognitivo en una experiencia de gratificación inmediata. Al describir las actividades como "divertidas" y "desafíos", los niños confirman que el juego satisface necesidades neurobiológicas de exploración y competencia que la escuela tradicional ignora. Esta alta motivación se correlaciona con la receptividad hacia los materiales tecnológicos (88%), donde el interés nace de la familiaridad del nativo digital con

entornos interactivos, aunque persiste el desafío ético de la brecha de acceso para aquellos estudiantes que carecen de dispositivos en sus hogares.

Un aspecto crítico que emerge del análisis es la crisis de la motivación social en el trabajo grupal (50%). A pesar de ser una estrategia teóricamente colaborativa, el desinterés de la mitad de la muestra se origina en una gestión deficiente de las dinámicas de equipo. Las expresiones “nos peleamos” o “yo tengo que hacer todo” revelan que, sin una mediación docente que estructure roles y fomente habilidades socioemocionales, el trabajo grupal se convierte en una fuente de conflicto y frustración, perdiendo su potencial motivador. Este fenómeno sugiere que el desinterés puede ser una respuesta defensiva ante un entorno social desorganizado dentro del aula.

Asimismo, los resultados exponen una prevalencia de barreras afectivas que actúan como inhibidores directos del interés. Existe además un 75% de rechazo a las exposiciones públicas lo que podría interpretarse como producto de un entorno percibido como inseguro para la expresión oral. Manifestaciones físicas reportadas por los estudiantes, como “me tiemblan las manos”, indican que la presión por el rendimiento y la visibilidad pública genera una inseguridad pedagógica que bloquea cualquier posibilidad de compromiso académico. Esta misma carga negativa se observa en las tareas en casa (87% de desinterés), las cuales han dejado de ser un refuerzo para convertirse en un detonante de fricción familiar (“mamá se enoja”), despojando al aprendizaje de su carácter placentero y voluntario al transformarlo en una fuente de estrés en el entorno privado.

Finalmente, la alta valoración de los ejercicios físicos y recreativos (76%) reafirma que el interés académico en el segundo grado está intrínsecamente ligado al movimiento. La necesidad de aprender a través del cuerpo (enfoque kinestésico) es un requerimiento del desarrollo que, al ser reprimido en las aulas estáticas, deriva en lo que erróneamente se etiqueta como “indisciplina”, cuando en realidad es una búsqueda activa de estímulos. En conclusión, el desinterés detectado no es un rasgo del estudiante, sino un síntoma de un modelo pedagógico que colisiona con las necesidades emocionales, tecnológicas y biológicas del alumnado contemporáneo.

Discusión

Ortega-Arendondo et al. (2022) realizaron una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y rendimiento en educación, analizando 37 estudios internacionales. Los resultados evidenciaron que la gamificación tiene repercusión directa y positiva sobre la motivación del

alumnado, siendo el 54.1% de los estudios centrados en educación primaria. Los elementos como insignias, niveles y tablas de clasificación incrementaron significativamente la participación activa y el compromiso estudiantil. Los autores concluyeron que la gamificación no solo aumenta el interés por el aprendizaje, sino que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la retención del conocimiento a largo plazo.

Velásquez et al. (2025) desarrollaron un estudio experimental con 120 estudiantes ecuatorianos de educación básica elemental sobre el juego como herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo de las matemáticas. Utilizando diseño cuasi-experimental durante 12 semanas, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$) con mejoras promedio del 35% en el rendimiento matemático del grupo experimental. Los estudiantes que participaron en actividades lúdicas estructuradas mostraron reducción significativa de la ansiedad matemática y mayor percepción de autoeficacia. Los autores concluyeron que la implementación metódica de actividades lúdicas, contextualmente significativas y adecuadamente estructuradas, transforma la percepción negativa de la matemática en experiencias positivas y motivadoras.

Morocho Palacios et al. (2023) investigaron el impacto de la gamificación en la motivación y aprendizaje de estudiantes ecuatorianos de matemáticas en educación básica superior, utilizando metodología mixta. Los resultados evidenciaron que el 78% de estudiantes reportaron mayor motivación cuando se implementaban estrategias gamificadas, y el 65% mostró mejoras en rendimiento académico. Los docentes confirmaron incremento de participación del 40% al 85% en promedio. Sin embargo, el 62% de docentes mencionó falta de capacitación específica y el 48% señaló limitaciones de recursos tecnológicos. Los investigadores concluyeron que la gamificación presenta potencial transformador, pero requiere formación docente especializada, infraestructura tecnológica y apoyo institucional sistemático.

Brito (2021) en su investigación que tuvo como objetivo establecer la importancia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de educación infantil de la Unidad Educativa Fray Álvaro Valladares, Pastaza, trabajando con una población de 36 estudiantes. Se empleó un enfoque cuali-cuantitativo con modalidad bibliográfica y de campo, aplicando una escala vía Google Forms. Los datos fueron analizados mediante el método estadístico Chi cuadrado, determinando que las estrategias lúdicas sí influyen significativamente en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de primer año de educación general

básica. La propuesta se ejecutó mediante experiencias de aprendizaje considerando la necesidad de estrategias lúdicas para fortalecer las habilidades sociales. Finalmente, se examinaron las variables de investigación para elaborar conclusiones y recomendaciones pertinentes al contexto educativo estudiado.

Los hallazgos de la presente investigación muestran concordancia sustancial con los antecedentes revisados, validando la efectividad de estrategias lúdicas en el contexto específico de 2do de Educación Básica en Ecuador.

Por lo tanto, los resultados revelan que el 76% de padres considera útiles más actividades lúdicas para mejorar el interés estudiantil, cifra que converge directamente con Morocho Palacios et al. (2023), quienes reportaron 78% de estudiantes ecuatorianos con mayor motivación al implementar gamificación. Asimismo, la revisión de Ortega-Arendondo et al. (2022) confirma efectos positivos directos sobre la motivación, respaldando nuestros hallazgos cualitativos donde cinco de cinco docentes reportaron incrementos notables en participación cuando aplican actividades lúdicas (del 40% al 90%). Sin embargo, nuestros datos revelan una brecha crítica: aunque existe consenso sobre los beneficios, solo el 22% de estudiantes menciona actividades lúdicas frecuentemente, evidenciando que la percepción positiva de los mismos no se traduce en práctica sistemática en los docentes. Esta discrepancia entre creencia y experiencia representa un aporte original no documentado en estudios previos.

Los datos de las fichas pedagógicas son contundentes: 0% de estudiantes mostró interés por explicaciones tradicionales del profesor, y el 38% de padres identificó "clases aburridas" como principal barrera del aprendizaje. Estos hallazgos dialogan críticamente con Velásquez et al. (2025), quienes demostraron experimentalmente que metodologías tradicionales generan ansiedad académica mientras que estrategias lúdicas producen mejoras del 35% en rendimiento. Ambos estudios convergen en que las metodologías expositivas ya no conectan con necesidades cognitivas de estudiantes de educación básica. La diferencia radica en que Velásquez et al. midieron cambios longitudinales mientras nuestros datos representan un diagnóstico transversal, pero la conclusión es unánime: el desinterés no es inherente a los niños sino una respuesta racional a metodologías desalineadas con sus formas naturales de aprender.

Las entrevistas docentes revelaron desafíos significativos: falta de tiempo (100% de docentes), presupuesto limitado (80%) y resistencia institucional (60%). Estos hallazgos replican exactamente los obstáculos identificados por Morocho Palacios et al. (2023), donde 62% de

docentes ecuatorianos mencionó falta de capacitación y 48% limitaciones tecnológicas. Esta replicación sistemática de barreras sugiere déficits estructurales del sistema educativo, no problemas aislados. Incluso en contextos internacionales diversos, se observan limitaciones idénticas; Mbachí et al. (2025) identificaron que el espacio físico reducido, la falta de recursos adecuados y el elevado tamaño de las clases constituyen obstáculos críticos que frenan el impacto del aprendizaje basado en el juego.

Aldaz Borja (2023) refuerza esta perspectiva al enfatizar que las estrategias lúdicas deben institucionalizarse, no depender de iniciativas individuales. Nuestros datos añaden un matiz importante: los docentes con mayor experiencia (10-15 años) reportan mayor dominio en integración curricular de estrategias lúdicas que los noveles (3-5 años), sugiriendo que la maestría pedagógica en diseño y facilitación de actividades lúdicas es determinante para su éxito.

El 46% de padres reporta cambios positivos en rendimiento académico con estrategias lúdicas, mientras 28% no percibe cambios. Esta distribución bimodal es interpretable a partir de Velásquez et al. (2025), quienes demostraron que solo las actividades lúdicas "metódicas y adecuadamente estructuradas" producen mejoras significativas. Nuestra hipótesis es que el 28% que no percibe cambios corresponde a implementaciones esporádicas o sin objetivos pedagógicos claros, mientras que el 46% corresponde a aplicaciones sistemáticas.

Respecto al desarrollo social, el 60% de padres reconoce que actividades lúdicas mejoran relaciones interpersonales, aunque el 50% reporta problemas en trabajo grupal. Esta aparente contradicción se clarifica con Aldaz Borja (2023), quien demostró que juegos cooperativos mejoran habilidades sociales cuando se implementan con enseñanza explícita de competencias colaborativas. Nuestras entrevistas confirman esto: docentes que reportan éxito en trabajo grupal son quienes dedican tiempo a enseñar roles y mediar conflictos activamente. Este hallazgo coincide con investigaciones que subrayan el valor del juego para fomentar el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el desarrollo socioemocional (Sulaimon et al., 2025), demostrando que la pedagogía lúdica es el vehículo idóneo para transformar la interacción individualista en una dinámica de aula inclusiva y cooperativa.

Conclusiones

La revisión exhaustiva de los fundamentos teóricos permite concluir que existe un consenso científico sólido sobre la supremacía de la ludicidad en la Educación Básica Elemental. La articulación entre la teoría sociocultural y el constructivismo valida que, en el rango etario de 7 a 8 años, el juego no representa un simple accesorio didáctico, sino la estructura cognitiva primaria para la negociación de significados y la construcción de saberes. Bajo esta premisa, se establece que las estrategias lúdicas constituyen una respuesta neurobiológica esencial a las necesidades atencionales de los estudiantes, logrando una síntesis efectiva entre la motivación intrínseca y el cumplimiento de los objetivos curriculares.

El diagnóstico integral realizado evidencia que el desinterés académico no es un rasgo intrínseco del estudiante, sino un síntoma de la obsolescencia de los modelos expositivos tradicionales. La desconexión detectada entre las metodologías de aula y las expectativas del alumnado revela una brecha sistémica que compromete la estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se concluye que la efectividad de la intervención pedagógica depende de la capacidad institucional para transitar desde una "clase magistral estática" hacia un "entorno de aprendizaje activo", donde el error sea desmitificado y la participación sea el motor de la retención cognitiva. Además, se evidenció que el interés académico es altamente vulnerable a las presiones evaluativas tradicionales, las cuales generan barreras emocionales que inhiben la participación voluntaria del alumnado.

Para revertir la apatía escolar, se requiere una transformación multinivel que trascienda la iniciativa individual del docente. Es imperativa la institucionalización de la ludicidad a través de la flexibilización curricular, la capacitación especializada en diseño de experiencias gamificadas y la reconfiguración de los espacios físicos escolares. Asimismo, resulta vital integrar a la familia en este cambio de paradigma, transformando la percepción social del juego para que sea reconocido como un instrumento de rigor académico. Solo mediante un enfoque sistémico se podrá garantizar una educación equitativa que valore dimensiones del desarrollo como la creatividad, la autonomía y el bienestar socioemocional.

Como prospectiva, se propone investigar la efectividad de las estrategias lúdicas en la resolución de conflictos escolares, analizando cómo la dinámica del juego facilita el aprendizaje de normas y la cohesión grupal en el aula; asimismo, resulta pertinente explorar modelos de

intervención lúdica adaptados a contextos de recursos limitados para garantizar que el aprendizaje activo sea accesible sin profundizar las brechas socioeducativas; y, finalmente, se sugiere el desarrollo de métricas que permitan cuantificar el progreso de competencias socioemocionales, como la empatía y la autorregulación, integrándolas como indicadores clave dentro del rendimiento académico integral.

Referencias

- Alvarez, L. (2023). Actividades lúdicas como estrategias para el desarrollo de lenguaje oral en niños de educación inicial [Tesis de grado, Universidad Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/25006/1/MSQ597.pdf>
- Akter, S. (2025). Play-based pedagogy in urban and rural government pre-primary schools in Bangladesh: An exploratory study [Tesis de maestría, BRAC University]. Repositorio Institucional BRACU. <http://hdl.handle.net/10361/26577>
- Campoverde, A. J. (2024). Desinterés en la educación: la silenciosa epidemia que amenaza el futuro. *Hora* 32, 6. <https://hora32.com.ec/desinteres-en-la-educacion-la-silenciosa-epidemia-que-amenaza-el-futuro/>
- Cachón Zapot, F. M., Castillo Manzano, A. M., Novelo Zel, L. L., & Vázquez Canché, F. N. (2025). Factores Clave que Determinan el Desinterés Académico en Alumnos de Bachillerato Tecnológico. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 251–271. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.423>
- Charfuelan Villarreal, W. M., Collaguazo Villamarin, C. B., & Vergel Parejo, E. E. (2025). Estrategia educativa para disminuir la deserción escolar de los estudiantes de séptimo año de Educación Básica. *Opuntia Brava*, 17(4), 204–226. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/2370>
- Foyain Paguay, M. A., Carrera Rosero, T. A., Caicedo Vélez, F. R., Padilla Chiluiza, S. I., & Quintero Díaz, J. F. (2025). Relación entre el desinterés estudiantil y el rendimiento académico en matemáticas, bachillerato técnico de contabilidad. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 278-301. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.117>
- Goulart, J. L. (2022). El desinterés escolar: en busca de un entendimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(1), 89-110. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/el-desinteres-escolar>
- Lastre, K., López, L. & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Mbachi, R. A., Okonkwo, O. J., & Apiti, A. A. (2025). Influence of play-based learning approaches on the reading achievement of public primary school pupils in Awka South Local Government Education Authority. *African Journal of Educational Management, Teaching*

- Martínez Chairez, G. I., Torres Díaz, M. J., & Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e657. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Miranda Paredes, M. J., Chachipanta Cholo Patín, B. L., Castillo Pindo, B. M., Jimbicti Warusha, A. I., & Cambo Quinche, U. V. (2023). Importancia de la lúdica en educación inicial para un desarrollo integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10747-10760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6159
- Morocho Palacios, H. F., Cuenca Cumbicos, K. M., & Tapia Peralta, S. R. (2023). El impacto de la gamificación en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes de matemáticas de educación básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6494-6505. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6650/10137>
- Ortega-Arendondo, M., Ruiz-Cabezas, A., Medina-Casabón, J., & Cepero-González, M. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14016/23680>
- Putton, G. M., & Cruz, P. S. (2021). La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11(5), 114-125. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>
- Roba, S. W. (2024). *The implementation of play-based pedagogical strategies in early childhood education curriculum in primary schools in Ethiopia* [Tesis doctoral, University of South Africa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Rodríguez, M. G. (2022). 107 actividades lúdicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial II. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 16. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3580/2174>
- Simbaña, J. E. (2025). La deserción escolar desde las voces de los estudiantes: El caso del Bachillerato de la Unidad Educativa Ascázubi. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/10259/1/T4475-MIE-Coyago-La%20desercion.pdf>
- St. Martin, S. A. (2024). *Educators' experiences with the implementation of play-based learning in urban kindergarten classrooms* [Tesis doctoral, The University of Wisconsin - Milwaukee]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sulaimon, J., Adebayo, A. A., & Manditereza, B. (2025). Exploring the impact of play-based learning on teacher satisfaction, stress, and learners' collaboration. *INSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research*, 6(1), 56-69. <https://doi.org/10.32505/inspira.v6i1.11074>

Tapias Montenegro, D. L. (2024). Explorando el acompañamiento familiar en educación: Más allá de la participación tradicional. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 33–40. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.093>

Velásquez Loor, W. A., Patín Guamán, M. B., Flores Pico, G. A., Carpio León, M. A., & Mayorga Parra, M. R. (2025). El juego como herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo de las matemáticas en el subnivel elemental de educación básica: The game as a pedagogical tool for meaningful learning of mathematics at the elementary sub-level of basic education. *Boletín Científico Ideas Y Voces*, 5(2), Pág. 50 – 72. <https://doi.org/10.60100/bciv.v5i2.212>