ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

La valoración del juego en el aula universitaria

The evaluation of traditional games in the university classroom

Valentina Haas Prieto[1]**:** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
valentina.haas@pucv.cl
Carmen Paz Troncoso: Universidad Santo Tomás, Chile.
carmen.troncoso@santotomas.cl

Fecha de Recepción: 05/09/2024

Fecha de Aceptación: 13/02/2025

Fecha de Publicación: 18/02/2025

Cómo citar el artículo

Haas Prieto, V. y Troncoso, C. P. (2025). La valoración del juego en el aula universitaria. [The evaluation of traditional games in the university classroom]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-16. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1609

Resumen

Introducción: El juego es un derecho fundamental de la infancia y un recurso pedagógico esencial que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la educación inicial, el juego proporciona un contexto significativo donde los niños exploran y negocian, lo que les permite vivir experiencias únicas y memorables. Sin embargo, en los niveles superiores, a menudo se subestima su valor educativo, relegándolo como herramienta formativa sin considerar sus aportes neuroeducativos tales como activar circuitos de recompensa en el cerebro, mejorando la atención y la curiosidad, lo que contribuye al desarrollo de funciones ejecutivas como el autocontrol y la memoria. **Metodología:** Esta investigación mixta, sobre la base de una encuesta tipo *likert* y un *focus group*, ¿busca responder la pregunta de qué valoraciones le dan los estudiantes universitarios al juego como estrategia didáctica en sus clases? **Resultados:** Los hallazgos sugieren que el juego puede enriquecer la educación superior, promoviendo una experiencia de aprendizaje placentera y efectiva, en un buen clima de aula, potenciando habilidades, disposiciones y aprendizaje. Por tanto, es crucial reconsiderar y reintegrar el juego, diversificando las opciones educativas para maximizar su impacto positivo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

[1] **Autor Correspondiente:** Valentina Haas Prieto. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (Chile).

CC BY NC ND

Palabras claves: juegos; educación superior; emociones; neurociencia; aprendizaje; clima de aula; estudiantes universitarios; estrategia didáctica.

Abstract
Introduction: Playing Games is a fundamental right of childhood and an essential pedagogical resource that enriches the teaching and learning process. In early education, play provides a meaningful context where students explore and negotiate, allowing them to have unique and memorable experiences. However, in higher levels of education, its educational value is often underestimated, relegating it as a formative tool without considering its neuroeducational contributions, such as activating reward circuits in the brain, improving attention and curiosity, which contributes to the development of executive functions like self-control and memory. **Methodology:** This mixed-method research, based on a Likert-type survey and a focus group, seeks to answer the question: What evaluations do university students give to play as a didactic strategy in their classes? **Results:** The findings suggest that play can enrich higher education by promoting a pleasurable and effective learning experience, fostering a positive classroom environment, enhancing skills, dispositions, and learning. Therefore, it is crucial to reconsider and reintegrate play, diversifying educational options to maximize its positive impact on students' academic and personal development.

Keywords: playing games; higher education; emotions; neuroscience; learning; classroom environment; university students; didactic strategy.

1. Introducción

La educación está llamada a avanzar de manera contundente en flexibilidad, dinamismo, pertinencia y apertura, sin olvidar lo fundamental de su misión transformadora, para ir adaptándose coherentemente a los nuevos contextos sociales, educativos y formativos.

A tal respecto, se elevan diversas voces para indicar la urgencia de replantear la educación actual de modo de favorecer una perspectiva más innovadora, en la que el sujeto que aprende sea el centro del aprendizaje (Vygotski, 1978 y Piaget, 1980; Chávez Salas, 2001), junto a un aprendizaje integral, más holístico (Morín, 1996; Unesco, 2000) que incorpore a la diversidad de alumnos (Perrenoud, 1999) a través de la movilización de competencias y tanto de la mano de la motivación como de la autonomía (Perrenoud, 1997; 1998, 1999). Todo ello, para permitir que los estudiantes puedan enfrentar un mundo en constante cambio y que exige de un aprendizaje y compromiso continuo (OECD, 2018), a través de un currículum flexible y contextualizado que sea tierra fértil para tales cambios. (Mineduc, 2022).

Pleno consenso hay respecto al rol protagónico del sujeto que aprende y cómo éste debe movilizar conocimientos, habilidades, valores y emociones en un aprendizaje situado, contextualizado, en el que lo que se vive potencie la motivación y deseos de aprender. Esto conlleva que la innovación, lejos de ser un discurso o una retórica añeja que solo marca un compás lejano que apenas roza los repertorios de actuación profesional de los docentes, ha de convertirse en acción, cambios y transformaciones reales. Desde la orilla de las transformaciones, el imperativo es dejar de seguir enseñando igual para generaciones que, claramente aprenden de otra manera. (Lewin, 2017). Una alerta a la cual las instituciones han demorado en dar respuesta, en la medida que si consideramos que estos llamados datan de más de un siglo.

A continuación se da cuenta de lo que la Literatura ha subrayado respecto al Juego y sus alcances.

1.1. El juego en la educación

1.1.1. Concepción del Juego

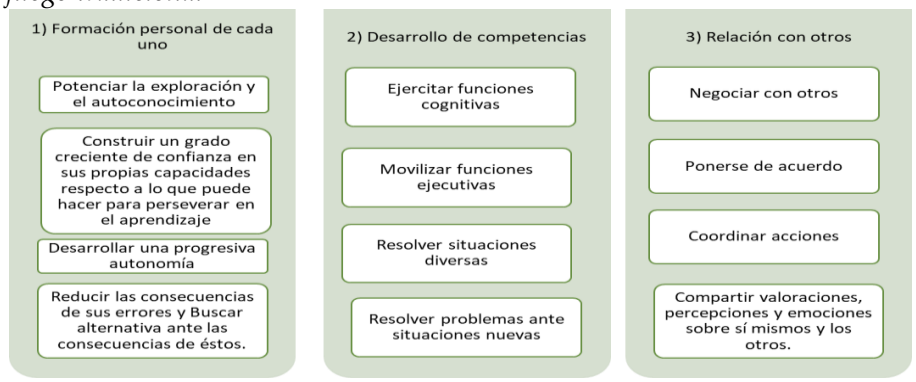
El juego es un concepto polisémico, que aparece vinculado, en la literatura, a un Derecho de la Infancia (Unicef, 2011), el que se ve evidenciado en el principio del juego como parte fundamental de las propuestas didácticas en la educación preescolar. Lo mismo que puede ser relacionado a "un fenómeno cultural tanto como una "acción u ocupación libre, un espacio de ocio (García Sánchez, 2018) que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas (Sarle, 2019); una acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia" (Huizinga, 2000). Más particularmente, y desde el mundo educativo, es conocido como una actividad (Piaget, 1969), una herramienta (Vygotsky, 1996), una estrategia esencial de aprendizaje (Unicef, 2011), una instancia de socialización (Sánchez, 2000) una mediación pedagógica (Tamayo y Restrepo, 2017) en la que se puede vivir muchas experiencias.

1.1.2. Aportes del juego

El juego tradicional, entendido como aquel que se puede dar entre una o más personas, que se practica en interiores o exteriores, con la familia, los amigos y/o en la escuela, ya sea a través de un tablero, naipes, dados, movimientos, desplazamientos, técnicas, es prolífico en aportes según los expertos y como se aprecia en la figura siguiente.

Figura 1

Los aportes del juego tradicional



Fuente: Elaboración propia (2024) sobre los planteamientos de Haas, 2019.

Tal como se representa en la figura anterior, son muchos los aportes que la investigación reporta sobre el juego tradicional al mundo educativo. Entre los principales, Haas (2019) alude a aspectos vinculados a/al

1. La formación personal de cada uno.
2. Desarrollo de competencias (habilidades, conocimientos o actitudes).
3. La relación con otros.

Entre los primeros, se encuentra el hecho de potenciar la exploración y el autoconocimiento, avanzar en una progresiva autonomía, creciendo en autoconfianza para perseverar en el aprendizaje. Todo ello, además de reducir las consecuencias de los errores y buscar alternativas de solución frente a los mismos. Desde la perspectiva del desarrollo de consecuencias, se precisan habilidades para resolver distintas situaciones o circunstancias emergentes. Lo mismo que movilizar funciones ejecutivas y cognitivas. Finalmente y, desde la tercera dimensión, los juegos contribuyen a negociar, coordinar, ponerse de acuerdo con otros junto con compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre uno y los demás. Sin duda, hablamos de aportes multidimensionales y que resultan relevantes en el devenir de las personas.

1.1.3. Juegos y neurociencia en el aula

Es importante entender que el juego no es solo una actividad recreativa; es una forma de aprendizaje activo que estimula diversas áreas del cerebro. Cuando los estudiantes participan en juegos, ya sean simulaciones, juegos de rol o actividades lúdicas, se activan circuitos neuronales relacionados con la motivación, la emoción y la memoria. La motivación aparece al enfrentar a los alumnos a un reto , que debe ser significativo, percibido como importante (Bueno, 2019). La motivación se presenta con la activación del circuito de recompensa cerebral, donde la dopamina cumple un rol relevante en la sensación de placer, en las expectativas y en el foco atencional (Couso, 2023). Desde la neurociencia, sabemos que el aprendizaje se potencia cuando hay un componente emocional involucrado : binomio cognición -emoción , es aquí donde juego puede evocar emociones positivas, lo que a su vez mejora la retención de información(Mora 2017). Esto se debe a que el juego genera un ambiente de aprendizaje más relajado y menos amenazante, lo que facilita la asimilación de nuevos conocimientos.

Además, al fomentar la colaboración y la competencia amistosa, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo, esenciales en el mundo profesional. Otro aspecto interesante es que el juego puede ayudar a los estudiantes a enfrentar y resolver problemas de manera creativa a aprender construyendo y potenciando la neuroplasticidad, la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar, (Morandin-Ahuerma, 2022) que se ve favorecida en entornos donde se permite la exploración y la experimentación, características inherentes al juego.

Las actividades lúdicas en el aula, que contempla la repetición por ejemplo, representan un excelente ejercicio no invasivo para estimular y entrenar cognitivamente , favoreciendo la retención a largo plazo gracias a la interconexión neuronal, base de la plasticidad neuronal que permite cambios funcionales en el cerebro maximizando las capacidades cognitivas (Martínez, 2021)

El aprendizaje que se logra mediante el juego sería el resultado de la combinación gradual de diversas habilidades del cerebro , como la percepción, la elaboración, la comprensión, la memoria, el lenguaje, el razonamiento y las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, funciones ejecutivas que se logran trabajar incluso con los juegos de mesa (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2020). El desarrollo de las Funciones Ejecutivas es fundamental no solo para el logro académico, sino también para enfrentar la vida , adaptarse a los cambios y resolver problemas e integrarse socialmente (Ortiz, 2023). Integrar el juego en las aulas universitarias no solo hace que el aprendizaje sea más divertido, sino que también se alinea con cómo el cerebro aprende mejor. Al considerar estos aspectos desde la neurociencia, se podría diseñar experiencias educativas más efectivas y significativas para los estudiantes.

1.1.4. Estudios sobre el juego en educación superior

Con el objetivo de fomentar la participación activa y la motivación para el logro de más y mejores aprendizajes es que se han realizado diversas intervenciones utilizando el juego como herramienta pedagógica. Muchas de las cuales, se enfocan en la gamificación como una estrategia innovadora en la enseñanza universitaria que busca en lo atractivo del juego un estímulo directo que despierte el interés del alumnado por el aprendizaje (Oliva ,2017) y tenga un efecto dinamizador y motivador (Marles-Betancourt, 2021). Lo mismo que otras que a lo anterior los juegos tradicionales (como los de mesa o de roles) que visibilizan el componente emocional positivo y activador que presenta el juego como herramienta didáctica (Hernández del Barco *et al*., 2021).

De hecho, la incorporación de juegos tradicionales permite trabajar tanto conceptos habilidades transversales como las relaciones interpersonales, reflexión sobre estrategias empleadas y emociones experimentadas (Lavega *et al*., 2018). del mismo modo que refuerzan conceptos de las materias que se están estudiando, haciendo que el proceso de enseñanza aprendizaje sea una experiencia más interactiva y colaborativa (Alonso Vélez *et al*., 2019).

Aún existe poca intervención educativa documentada del uso del juego en el ámbito universitario, pero cabe destacar un trabajo realizado en alumnado de posgrado de una Universidad de Colorado, Denver liderado por Forbes, donde a partir de los resultados obtenidos a través de un enfoque lúdico , da a conocer las impresiones positivas del alumnado y cataloga el uso del juego en educación superior como un catalizador que promueve un espacio seguro y amigable que facilita los aprendizajes ,pero señala la necesidad de planificación de los juegos alinearlos correctamente a los resultados esperados del curso , proponiendo el desarrollo de una teoría de aprendizaje lúdico que integre un modelo metodológico replicable en distintos contextos de aprendizaje (Forbes, L. 2021).

En síntesis, los antecedentes expuestos muestran el valor del juego y su aporte a las distintas dimensiones de la formación y educación. Validación que es evidente en la educación de la primera infancia y, en grado decreciente, en la primaria para terminar siendo solo un discurso en la universitaria. Lo anterior lleva a plantearse la necesidad de ahondar en los conocimientos al respecto a fin de explorar las visiones de quienes se están formando como profesores básicos y que para Ávalos (2002) es fundamental reconozcan y validen recursos vitales para la elaboración de estrategias pedagógicas que mejoren el quehacer docente y motiven a los alumnos en el proceso de enseñanza.

Conscientes de la necesidad de abordar esta interrogante se plantean los siguientes elementos como centro del presente trabajo:

Pregunta de Investigación

¿Qué valoraciones le dan los estudiantes universitarios al juego como estrategia didáctica en sus clases?

Objetivo general

Analizar las valoraciones que los estudiantes le dan al juego como estrategia didáctica en sus aulas.

Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el aporte del juego en su proceso de aprendizaje.

2. Examinar la relación entre el uso del juego en el aula y las emociones que experimentan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

3. Explorar las percepciones de los estudiantes sobre la relación entre el uso del juego y la mejora en el clima de aula.

4. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la influencia del juego en el desarrollo de funciones ejecutivas.

2. Metodología

La metodología mixta sobre la que se sustenta la presente investigación, se justifica al buscar una visión amplia y profunda sobre las valoraciones que los estudiantes universitarios otorgan al uso del juego como estrategia didáctica en sus clases. De acuerdo con Creswell (2014), la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite una mayor comprensión del fenómeno al integrar diferentes tipos de datos. En esta investigación, se aplica una encuesta tipo likert para cuantificar las percepciones generales, detectar patrones de respuestas y analizar tendencias mediante técnicas estadísticas (Teddlie y Tashakkori, 2009).

Paralelamente, se realiza un focus group para profundizar en las experiencias y significados subjetivos que los estudiantes otorgan al juego en el contexto educativo, tal como sugiere Flick (2018) en el abordaje de la investigación cualitativa. Esta triangulación de métodos busca contrastar los resultados cuantitativos con las perspectivas cualitativas, proporcionando una comprensión más rica y completa del fenómeno (Denzin, 1978). La población corresponde a estudiantes de la carrera de Pedagogía básica, quienes luego de aceptar el consentimiento informado contestaron la encuesta tipo *likert*, previamente validada bajo juicio experto. La encuesta forma parte de la primera etapa y en una segunda etapa, se procede a la realización de un focus group con los docentes en formación.

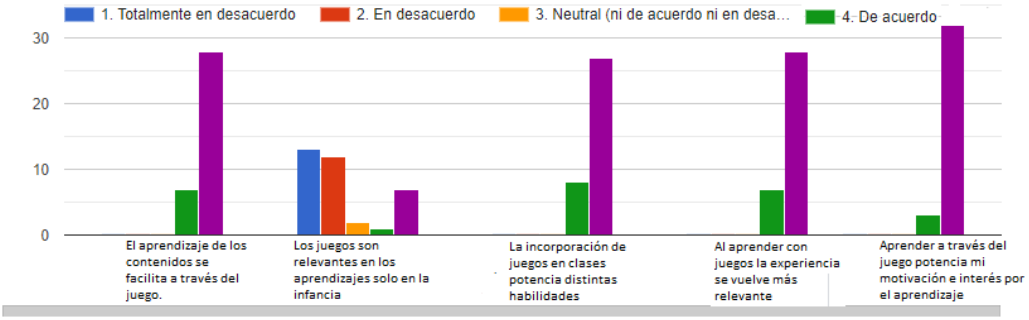
3. Resultados

En el siguiente apartado se da cuenta de los datos obtenidos a través de la encuesta tipo likert y las preguntas abiertas contestadas por los informantes, correspondientes a docentes en formación de la Carrera de Pedagogía Básica. Para el caso de la encuesta las preguntas se establecieron en torno a 4 dominios: El juego y el Aprendizaje; Juego y Emociones; Juego en el convivir; Juego y Funciones Ejecutivas.

En el dominio juego y aprendizajes , el 80 % de los alumnos consultados señala estar muy de acuerdo con que el juego cumple un rol destacado en el logro de los aprendizajes potenciando habilidades, facilitando y dando relevancia a lo que se aprende y reconoce el juego como estrategia a utilizar a lo largo de la vida , no solo en educación preescolar. (Ver figura 1).

Figura 2.

Dominio 1: El juego y el aprendizaje

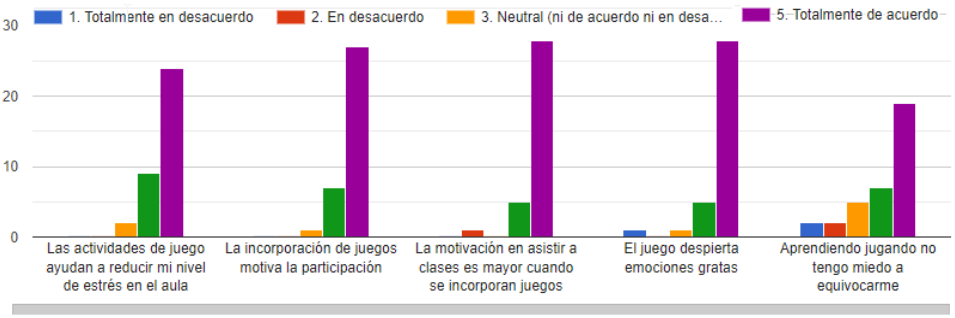


Fuente: Elaboración propia (2024).

Con respecto al dominio juego y emociones, un 80 % de los participantes considera al juego como una herramienta emocional positiva dentro del proceso de aprendizaje en el aula. En este dominio es relevante que un 51 % de los alumnos considera que no necesariamente el juego elimina el miedo al error. (Ver figura 2).

Figura 3.

Dominio 2: Juego y emociones

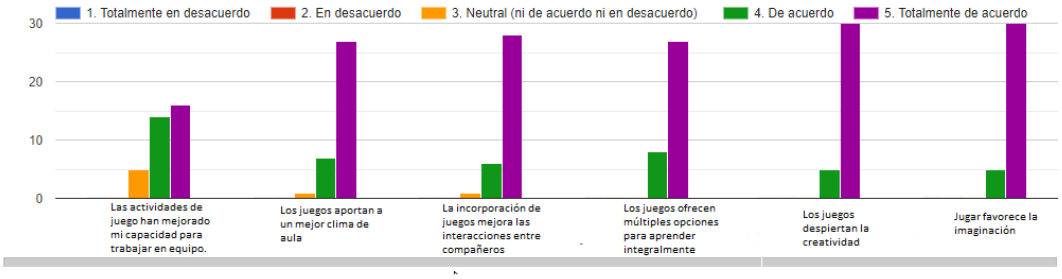


Fuente: Elaboración propia (2024).

En el dominio: juego y convivir, el 80% de los alumnos encuestados refiere al juego como instancias de mejora en clima de aula, amplía opciones para aprender, despierta curiosidad e imaginación, pero un 48% alude a que no necesariamente mejora la capacidad de trabajar en equipo. (Ver figura 3).

Figura 4.

Dominio 3: El juego y el convivir

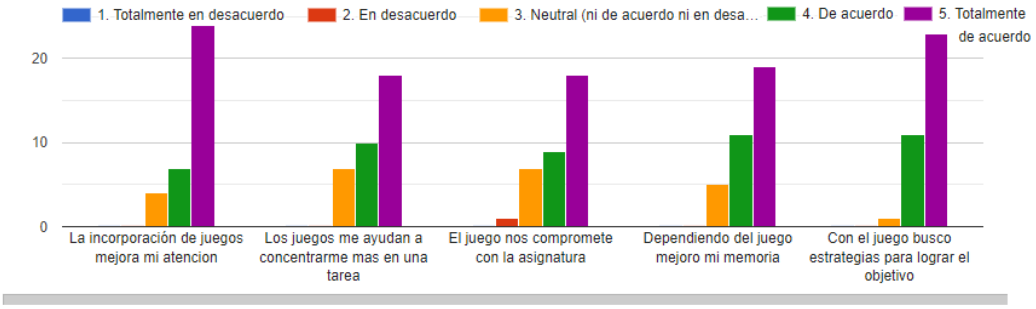


Fuente: Elaboración propia (2024).

Según el dominio Funciones Ejecutivas, las respuestas son más variadas, un 68% señala estar muy de acuerdo de que el juego mejora su atención; un 55 %, de que aumenta su concentración y un 58%, de que el juego incrementa su memoria.

Figura 5.

Dominio 4: El juego las funciones ejecutivas



Fuente: Elaboración propia (2024).

En relación a la segunda fase, correspondiente a la parte cualitativa, se realiza un focus group con los profesores en formación. En dicha instancia surgen interesantes aportes que permiten complementar los datos obtenidos en la primera fase. Entre estos, dos categorías resultan saturadas:

1) tipo de juegos y

2) frecuencia de uso.

A este respecto, los estudiantes señalan que los juegos tradicionales les resultan bastante interesantes como estrategia didáctica, apuntando a juegos de cartas, de roles, de estrategia y motrices o corporales.

1) Juego de roles

Un número importante de estudiantes aluden a los *juegos de cartas* y los aportes que sienten éstas entregan cuando se utilizan como estrategia metodológica al interior del aula.

E20: "*Las cartas me ayudan a comprender conceptos rápidos"*
E32: "*... con ellas es más dinámico aprender…"*
E 7: " *siento que hacen que más compañeros participen en la clase"*
E11*: "cuando jugamos cartas, el ambiente de clase es más relajado"*

Paralelamente, menciones reiteradas se dan en torno a la aplicación de *juegos de estrategia,* entre las que resaltan:

E23: "*síii ayudan al pensamiento crítico"*
E5: "*cuando los profes incluyen juegos de estrategia como que nos hace pensar, resolver problemas…y claro hay que planificar, pensar estratégicamente…"*
E36: "osea para mí es tratar de ponerse en el lugar del otro y pensar qué va a hacer antes que lo haga"
E13: "con ese tipo de juego hay que pensar harto, es difícil o sea desafiante"

Los juegos motrices o corporales, captan de manera muy significativa la atención de los docentes en formación, aludiendo entre sus bondades, nuevas características a las ya mencionadas para los otros tipos de juegos:

E2: "o*h, ese tipo de juegos son los mejores y ayudan mucho cuando uno está estresado, me encantan.. es como volver a ser niño"*
E24: "...te hacen saltar, liberar energía, correr, te hacen sentirte libre…todos se ríen y disfrutan…"
E9: "se sabe que ayudan a bajar el cortisol, cuando uno está enojado o furioso.. te ayuda a tu bienestar"
E21: juegos motores es participación segura.."
E22: ".. bienestar social, emocional y hasta físico"
E13: "se debería hacer mucho más en clases pues cuando jugamos a estos, todos se ven más relajados y mejora el clima.. la gente se entusiasma, se motiva"

Si de *Juegos de roles* se trata, las opiniones resaltan su flexibilidad y desarrollo de habilidades al usarlos.

E33: "*es ponerte en lugar de otro, es entrete y te lleva a ser empático*"
E7: "*te obligan a comunicarte de una manera entretenida, lúdic*a"

Desde otra perspectiva, nombran los Juegos de repetición y los relacionan con una buena forma de aprender.

E18: "esos juegos son geniales para aprender conceptos claves o para ejercitar la memorización de una manera distinta, sirven para estudiar"

2) Frecuencia de uso

Finalmente, la otra categoría que emerge se relaciona con la frecuencia con la que tienen juegos en clases.

E17: "*Siempre en clases incorporan algo de juegos, en cualquiera de los momentos de la clase.. y se agradece".*
E4: "*sí hay juegos pero diría que se incorporan esporádicamente*"

E36: "*así como haber juegos ... más bien actividades lúdicas pero de vez en cuando; más después de la pandemia.*

E9: "*me gustaría que hubieran muchas más actividades con juegos pues ayudan mucho al clima*"

E19: "c*uando los profesores las integran en clase aprendo mucho mejor y me siento mejor. Ojalá los usen más, se gana mucho*"

E30: "*juegos… ojalá más y de distintos tipos para aprender interactivamente*"

En síntesis, los resultados muestran una clara valoración positiva de los juegos como estrategia didáctica en la educación superior. Aunque los participantes los ven en clases, desearían que su uso fuera más frecuente. Sus opiniones destacan los aportes, detallando cómo cada uno contribuye al desarrollo de conocimientos, habilidades blandas y aprendizaje (Lewin, 2017). El juego es percibido como una valiosa estrategia didáctica con impacto positivo en la motivación, la convivencia y el clima de aula (Tamayo y Restrepo, 2017).

4. Discusión

Es de pleno conocimiento que estamos frente a una generación en la cual el hacer, aplicar, innovar, experimentar, indagar, desde el aprendiz mismo, debe ser el foco de todo proceso de aprendizaje. Los estudiantes esperan una experiencia que los motive, que despierte su curiosidad tanto como su entusiasmo, motivación y emociones placenteras. Hoy el motor es el interés no la obligación o el mandato.

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta de valoración del juego respondida por los, futuros docentes, se pueden extraer varias conclusiones que ofrecen una visión clara sobre cómo los estudiantes proyectan su uso en el proceso educativo, en términos de aprendizaje, emociones, convivencia y funciones ejecutivas.

Juegos y aprendizaje:

El 80% de los estudiantes considera que el juego cumple un rol destacado en el logro de los aprendizajes, potenciando habilidades y facilitando la relevancia de lo que se aprende. Esto refuerza la idea de que no solo es un recurso lúdico, sino que también se convierte en una metodología efectiva para hacer más significativos los contenidos en concordancia con lo expresado por Forbes (2021) y que enfatiza su integración en el currículum.

Juegos y emociones:

El 80% de los estudiantes considera que el juego tiene un impacto positivo en el clima emocional del aula, ayudando a regular emociones y generando un ambiente más propicio para el aprendizaje. Sin embargo, un 51% señala que el juego no necesariamente elimina el miedo al error. Este dato indica que, aunque la ludificación puede relajar el clima, reducir el estrés si se maneja adecuadamente y hacer la instancia más amena (Kapp, 2012).

Aún hay algunos que sienten la presión del error, lo que podría estar relacionado con factores externos como la evaluación académica, la percepción social o la adecuada mediación formativa del mismo. La literatura agrega que puede facilitar el aprendizaje socioemocional, pero su eficacia depende también de cómo se estructure la experiencia (Zagal, 2010).

Juego y convivir:

El 80% de los encuestados percibe el juego como una estrategia que mejora el clima de aula, fomentando la curiosidad, imaginación y convivencia. Sin embargo, el 48% cree que no mejora el trabajo en equipo, lo que refleja una brecha entre expectativas y realidad percibida. Aunque se reconoce el valor social del juego (Tamayo y Restrepo, 2017), algunos estudiantes no lo ven así, señalando la necesidad de diseñar actividades más orientadas a desarrollar estas habilidades. Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner, el juego contribuye a un ambiente inclusivo, por lo que su incorporación debe revisarse en la formación docente.

Funciones ejecutivas:

En relación con las funciones ejecutivas, el 68% de los estudiantes indica que el juego mejora su atención, mientras que un 55% afirma que aumenta su concentración, y un 58% señala que favorece su memoria. Estos resultados destacan el impacto positivo del juego en las habilidades cognitivas fundamentales para el éxito académico. El juego, especialmente aquellos de estrategia y resolución de problemas, ha demostrado en diversas investigaciones (Diamond y Lee, 2011) ser efectivo para mejorar funciones ejecutivas como la planificación, la memoria de trabajo y el control de la atención. Estos resultados sugieren que el uso regular del juego en el aula puede contribuir a la mejora de estas capacidades.

En la fase cualitativa del estudio, los aportes de los estudiantes revelan una valoración positiva del uso del juego como estrategia didáctica, especialmente en su capacidad para generar un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo. Los juegos de cartas, por ejemplo, son percibidos como una herramienta eficaz para la comprensión rápida de conceptos, mientras que los juegos de estrategia fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta percepción concuerda con estudios previos que destacan el potencial del juego para mejorar habilidades cognitivas y sociales en el contexto educativo (Forbes, 2021; Zagal, 2010).

El uso regular del juego como estrategia puede consolidar aprendizajes a largo plazo y desarrollar competencias claves, como indican estudios de la UNESCO (2018). Sin embargo, también surge una importante reflexión sobre la frecuencia de uso de estas estrategias, ya que, aunque algunos estudiantes reportan una implementación constante, otros señalan que el uso del juego es limitado o esporádico en sus asignaturas. Esto subraya la necesidad de que los docentes en formación reconozcan la relevancia de integrar el juego de manera sistemática en el aula, no solo como una actividad ocasional, sino como una herramienta pedagógica que promueve tanto el aprendizaje académico como el desarrollo emocional y social de los estudiantes (Whitton, 2014). Este hallazgo destaca la importancia de diseñar planes de formación docente que incluyan el uso del juego como una estrategia integral, favoreciendo así ambientes de aprendizaje más inclusivos y motivadores.

5. Conclusiones

Los resultados enfatizan el valor del juego como estrategia didáctica integral (Unicef, 2018; Melo, 2020) en las aulas universitarias. Entre éstas, destacan su aporte al logro de aprendizajes (Melo y Barbosa, 2014), despertar la curiosidad (Oliva, 2017), la motivación (Marles-Betancourt, 2021) y la imaginación (Behncke, 2017) además de potenciar habilidades cognitivas (Melo, 2020). Todo lo anterior, aunado al hecho que actúa como una herramienta emocional positiva en el aprendizaje, una instancia que mejora el clima del aula (Hernández del Barco *et al*., 2021) y que permite diversificar las opciones para aprender Haas, 2019).

En el fondo, el Juego constituye una caja de resonancia que da lugar a un crisol de experiencias formativas en todas las etapas de la vida. Sin embargo, se sugiere ampliar el grupo de informantes a estudiantes de diversas carreras y cohortes para contrastar resultados. Igualmente y a nivel didáctico es fundamental que el juego sea aplicado con objetivos claros y en coherencia con lo que se propone desarrollar, pero siempre intencionado de una manera transversal en el currículum y no periférica o esporádica. Solo de esta manera se pueden proyectar repertorios de actuación profesional que los futuros docentes modelan en su quehacer docente.actuar

6. Referencias

Alonso Vélez, O., Palacio López, S. M., Hernández Fernández, Y. L., Ortiz Rendón, P. A., Gaviria Martínez, L. F., Alonso Vélez, O., Palacio López, S. M., Hernández Fernández, Y. L., Ortiz Rendón, P. A. y Gaviria Martínez, L. F. (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: Caso Universidad en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e12.2024

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación de Chile.

Behncke, R. (2017). *1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros. La seriedad del juego en la escuela*. Ministerio de Educación

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro

Couso,Maria. (2023). *Cerebro, Infancia y Juego* (1.a ed.). Planeta S.A.

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, *25*(2), 59-65.

Creswell, J. W. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage.

Denzin, N. K. (1978). **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. McGraw-Hill.

Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959-964.

Flick, U. (2018). **An introduction to qualitative research**. Sage.

Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, *15*(1), 57–73. https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6515

García-Sánchez, Rafael. (2019). Historia del juego como ocio y las artes. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, *41*(114), 8-37. https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2019.114.2664

González, R. (2020) Las prácticas del juego contextualizado. *Lúdicamente Juegos, juguetes y jugadores*, *9*(18)

Haas, V. (2019) *Los juegos y su aporte a la convivencia*. Revista DYLE

Hernández del Barco, M., Corbacho Cuello, I., Sánchez Martín, J. yCañada Cañada, F. (2021). *Estudio comparativo de diferentes estrategias de aprendizaje basado en juegos: Rendimiento emocional de maestros en formación durante el aprendizaje de las ciencias*. https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/20769

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza/Emecé

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Lavega, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J. y Muñoz-Arroyave, V. (2018). Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball) / Aprendizaje basado en la reflexión sobre la acción a través de los juegos tradicionales. El caso de la pelota sentada. *Culture and Education*, *30*(1), 142-176. https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302

Martínez, F. G. (2021). Juego, plasticidad cerebral y habilidades cognitivas. *Salud y bienestar colectivo*, *5*(1), 90-107.

Lewin, L. (2017) *Que enseñes no significa que aprendan*. Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula en el siglo XXI. Editorial Bonum.

Marlés-Betancourt, C., Hermosa-Guzmán, D. y Correa-Cruz, L. (2021). Fomento de la conciencia hídrica en estudiantes universitarios mediante un juego como estrategia didáctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, *11*(2), 361-372. (2022) Impulsando el cambio de paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI.

Melo, M. y Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, *14*(66), 41-63.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. (2020). *Poniendo sobre la mesa los juegos para entrenar las funciones ejecutivas del cerebro*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7800208

Melo Herrera, M. P. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(1), 251-274. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.13

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial

Morandín-Ahuerma, F. (2022). Neuroplasticidad: reconstrucción, aprendizaje y adaptación. En *Neuroeducación como herramienta epistemológica* (pp. 23-43). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).

OECD. 2018. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre. OECD Publishing.

Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad Y Reflexión*, 44, 29-47. https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563

Ortiz Baptista, J. B. (2023). Funciones ejecutivas y el aprendizaje: claves para el desarrollo integral del estudiante. *Universidad-Ciencia-&-Sociedad*, *24*(2), 36-41. https://doi.org/10.61070/ucs.v24i2.1

Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF (2e éd.1998)

Perrenoud, Ph. (1998) *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud,Ph. (1999) *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité losqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1999 a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage, Paris, ESF.

Piaget, J (1980). *Pedagogía Y psicología*. Editorial Ariel.

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.

UNESCO. (2000). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI.* Visión y acción (Informe Final, 5–9 de octubre de 1998). París: UNESCO

Unicef. (2018) *Aprendizaje a través del juego.* https://uni.cf/3N2REFV

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Ariel S.A.

Sánchez, G. E. (2000). *El juego en la educación física básica, juegos pedagógicos y tradicionales*. Colombia: Kinesis.

Sarlé, P. (2012). *Juego y Educación Infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola. https://bit.ly/3N6CLCi

Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13*(1), 105-128. https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). **Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences**. Sage.

UNICEF (2017). *Derechos fundamentales del niño*. https://bit.ly/3XOg0bc

Whitebread, D. (2012). The importance of play. University of Cambridge. *Toy Industries of Europe (TIE)*, 21-24. https://bit.ly/4dHwBDP

Zagal, J. P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, understanding, and supporting games education*. ETC Press.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Software:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Validación:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Análisis formal:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Curación de datos:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Redacción-Preparación del borrador original:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Redacción-Re- visión y Edición:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Visualización:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Supervisión:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Administración de proyectos:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Haas Prieto, Valentina; Troncoso Reyes, Carmen Paz.

Agradecimientos: Vayan nuestros agradecimientos a los estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica de la PUCV que fueron parte de ella con sus opiniones y aportes para hacer investigación que ayude a la mejora permanente.

AUTOR/ES:

Valentina Haas Prieto
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Profesora básica con mención en Castellano y Ciencias Sociales y Doctora en Educación. Trabajé durante muchos años como docente de primaria en cursos de primero a octavo básico. En 2005, comencé a trabajar como profesora en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en la Carrera de Pedagogía Básica como formadora de formadores. En el 2010 obtuve mi doctorado en Educación con mención en Currículum y Didáctica. He realizado pasantías a la Universidad de Cau (USA), Barcelona (España), UNED (España) y UCASAL (Argentina). Últimamente, me he especializado en educación emocional y coaching. Mi experiencia investigativa y producción científica está relacionada con el desarrollo profesional docente, las prácticas, la pedagogía, la multimodalidad, la mentoría, la innovación, las emociones y los juegos.

valentina.haas@pucv.cl

Índice H: 3
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-9511-2766
Google Scholar: https://scholar.google.cl/citations?user=ZEBdZtoAAAAJ&hl=es
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Valentina-Haas
Academia.edu: https://independent.academia.edu/HaasValentina

Carmen Paz Troncoso Reyes
Universidad Santo Tomas, Chile.

Profesora de Biología y Ciencias. Magister en Educación. Master en Educación Emocional y Neurociencias. Docente de Cátedra de Biología Celular en UST. Docente de Cátedra de Neurociencias y Aprendizajes en PUCV y UVM. Relator en talleres de formación docente en el área de Neuroeducación. Área de Investigación: Innovación Educativa y Neuroeducación.
carmentroncoso@santotomas.cl

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-6436-7774