

Artículo de Investigación

Activismo Lúdico: Un proyecto de Aprendizaje-Servicio y juego para la transformación personal y comunitaria

Playful Activism: A service-learning and game-based project for personal and community transformation

Pablo Sotoca-Orgaz¹: Universidad de Alcalá, España.

pablo.sotoca@uah.es

Marta Rubio López: Universidad de Alcalá, España.

m.rubiol@uah.es

Héctor del Castillo Fernández: Universidad de Alcalá, España.

hector.delcastillo@uah.es

Fecha de Recepción: 06/01/2026

Fecha de Aceptación: 08/02/2026

Fecha de Publicación: 13/02/2026

Cómo citar el artículo

Sotoca-Orgaz, P., Rubio López, M. y del Castillo Fernández, H. (2026). Activismo Lúdico: Un proyecto de Aprendizaje-Servicio y juego para la transformación personal y comunitaria [Playful Activism: A service-learning and game-based project for personal and community transformation]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2681>

Resumen

Introducción: La necesidad de conectar educación superior y realidad social exige metodologías que integren aprendizaje y compromiso comunitario. El objetivo de este estudio es analizar el impacto educativo y social de un proyecto universitario que integra Aprendizaje-Servicio (ApS) y juego como herramientas para la transformación social. **Metodología:** Se adoptó un diseño metodológico mixto convergente con 20 estudiantes de Máster que implementaron ocho proyectos en contextos reales (residencias, centros penitenciarios, bibliotecas y espacios urbanos). Los datos se recogieron mediante un cuestionario validado (35 ítems, escala Likert) y una pregunta abierta. El análisis se realizó con SPSS v30 y Atlas.ti v25, aplicando estadísticos descriptivos y análisis temático. **Resultados:** Las tres dimensiones (Formativa, Aprendizaje y Servicio) obtuvieron puntuaciones muy altas ($M > 4,6$). El análisis

¹ Autor Correspondiente: Pablo Sotoca-Orgaz. Universidad de Alcala (España).

cualitativo reveló que se trata de una propuesta de aprendizaje transformadora, favorece la autorrealización y satisfacción personal, además de poner en valor al juego. **Discusión:** Los resultados coinciden con propuestas previas que destacan al juego como detonante para el aprendizaje. Asimismo contribuye a respaldar al ApS como metodología transformadora universitaria. **Conclusiones:** El proyecto demuestra que la sinergia entre ApS y juego potencia la conexión teórico-práctica, contribuye a los ODS y refuerza la Responsabilidad Social Universitaria.

Palabras clave: universidad; aprendizaje-servicio; aprendizaje lúdico; juego; aprendizaje basado en juego; responsabilidad universitaria; creación de valor; objetivos de desarrollo sostenible.

Abstract

Introduction: The need to strengthen the connection between higher education and social reality requires methodologies that integrate learning with genuine community engagement. The aim of this study is to analyse the educational and social impact of a university project that combines Service-Learning (SL) and play as tools for social transformation. **Methodology:** A convergent mixed-methods design was adopted with 20 Master's students who implemented eight projects in real contexts (care homes, penitentiary centres, libraries, and urban spaces). Data were collected through a validated questionnaire (35 items, Likert scale) and an open-ended question. The analysis was conducted using SPSS v30 and Atlas.ti v25, applying descriptive statistics and thematic analysis. **Results:** The three dimensions assessed (Training, Learning, and Service) obtained very high scores ($M > 4.6$). The qualitative analysis revealed that the proposal constitutes a transformative learning experience, fostering self-fulfilment and personal satisfaction, while also highlighting the value of play. **Discussion:** These findings align with previous studies that emphasise play as a catalyst for learning and further support SL as a transformative methodology in higher education. **Conclusions:** The project demonstrates that the synergy between SL and play strengthens the theory-practice connection, contributes to the Sustainable Development Goals, and reinforces University Social Responsibility.

Keywords: university; service-learning; playful learning; game; game-based learning; university responsibility; value creation; sustainable development goals.

1. Introducción

La Universidad es reconocida como uno de los principales agentes de cambio social (Negre *et al.*, 2023), lo que subraya la importancia ineludible de una conexión sólida y activa con la sociedad. Una vez que el estudiante finaliza su formación universitaria se espera que sea autónomo y eficiente, no solo en el ámbito profesional, sino también que sea capaz de enfrentarse a las problemáticas del mundo actual como ciudadano comprometido (Liesa *et al.*, 2020; Manzano *et al.*, 2022), para que pueda generar mejoras en la calidad de vida de las personas (Negre *et al.*, 2023).

Para alcanzar este propósito, es esencial acercar a los estudiantes a la propia realidad social a través de metodologías activas (Liesa *et al.*, 2020). Experiencias educativas que trasciendan lo académico, permitiéndoles aplicar sus conocimientos en contextos reales, que ayuden a comprender las problemáticas sociales, para contribuir activamente a su transformación. De este modo, la Universidad se convierte en un motor de cambio, no solo profesional, sino también ético y social, dando lugar a la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante, RSU) (Corrales y Andrade, 2021).

La RSU se entiende como el compromiso y la obligación que tienen las universidades de contribuir activamente al bienestar social, económico y ambiental, tanto en su contexto inmediato como en la sociedad en general. La RSU permite analizar y desarrollar soluciones a problemas que afecta a la sociedad, favoreciendo la construcción de un futuro sostenible, una ciudadanía más activa (Arcos *et al.*, 2021).

En coherencia con los principios de la RSU, y ante la necesidad de incorporar estrategias metodológicas innovadoras que respondan a los principales desafíos pedagógicos, laborales y sociales, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) emerge como una alternativa eficaz y transformadora (CRUE, 2015). Por la complejidad y el alcance del ApS, resulta difícil ajustar este término a una única definición (Liesa *et al.*, 2020). En esta investigación se entiende el ApS como un enfoque metodológico integrado en una o varias asignaturas del currículo, es decir, el estudiante obtiene un reconocimiento de créditos, donde se debe establecer una clara conexión entre los aprendizajes académicos y el servicio que se presta.

Además, es imprescindible incorporar el proceso reflexivo a lo largo de todo el proceso, garantizando la participación activa de todos los agentes implicados en la toma de decisiones y responder a una necesidad real de la comunidad (Liesa *et al.*, 2020; Manzano *et al.*, 2022; García-Fariña *et al.*, 2024). En ningún caso, debe anteponerse el interés de la propia investigación científica o del aprendizaje del estudiante a las necesidades de la comunidad, ya que se trata de un proceso recíprocamente beneficioso que establece una conexión directa entre el estudiante y la sociedad (Moreno y Lopezosa, 2020; Olmedo y Arquero, 2025).

El ApS genera en los estudiantes beneficios tanto a nivel individual como a nivel colectivo (García-Fariña *et al.*, 2024). Desde una perspectiva personal, el estudiante debe hacer frente a la búsqueda e implementación de soluciones, para dar respuesta a una necesidad. Para hacerlo posible, desarrolla la reflexión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la empatía y las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo (Liesa *et al.*, 2020; Moreno y Lopezosa, 2020). Además, valora de forma positiva su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dejan a un lado lo hipotético para actuar directamente sobre la comunidad, fortaleciendo la confianza en sí mismo y conectando así con su futuro desempeño profesional (Moreno y Lopezosa, 2020; Manzano *et al.*, 2022).

Competencias altamente demandadas tanto en el mercado laboral como en la sociedad en general. En cuanto a los beneficios colectivos, el impacto generado por los estudiantes implica mejoras reales en la comunidad (Moreno y Lopezosa, 2020). Al responder a necesidades concretas de una población específica, los estudiantes deben aprender a cooperar entre sí, tomar decisiones de manera conjunta y asumir un rol activo dentro de su comunidad (Manzano *et al.*, 2022).

Esta participación convierte a los estudiantes en agentes de cambio que buscan el bienestar común (Liesa *et al.*, 2020). Asimismo, al observar las repercusiones positivas de sus acciones, los estudiantes desarrollan un sentimiento de pertenencia a la sociedad (Liesa *et al.*, 2020) y adquieren el rol de ciudadanos comprometidos.

Dado que el ApS requiere partir de una necesidad social concreta, es fundamental la vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) (United Nations, 2015). Integrar los ODS en educación no deja de ser acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directa a problemáticas reales, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad sostenible, justa, equitativa e inclusiva (Negre *et al.*, 2023; Olmedo y Arquero, 2025). Y esta forma, no puede ser, en ningún caso, de forma teórica o hipotética, sino que debe darse de forma empírica.

La integración de la sostenibilidad en los planes de estudio suele realizarse de manera inadecuada y superficial, limitándose a la transmisión de conceptos que los estudiantes memorizan de forma pasiva, sin una comprensión profunda, ni aplicación práctica (Rhodes & Hannum, 2024). Por ello, el ApS resulta una metodología efectiva para abordar los ODS en el ámbito educativo, gracias a su enfoque comunitario y experiencial (Ceballos *et al.*, 2022). Coloca al estudiante directamente en el problema, reflexiona y actúa sobre él.

Uno de los factores limitantes del ApS es la carga de trabajo que conlleva tanto para el profesorado como para el estudiantado, debido a la planificación, coordinación con agentes externos, ejecución y evaluación de impacto (Manzano *et al.*, 2022). Para aliviar esta carga, una de las opciones es combinarlo con otras metodologías, como podrían ser las propuestas metodológicas lúdicas que recurren al juego como esencia, favoreciendo que incremente la motivación del estudiante y la adquisición de aprendizajes significativos a través de experiencias vivenciales (Moreno y Lopezosa, 2020).

“Jugar es estar en el mundo” (Sicart, 2014). El juego es un elemento imprescindible en la naturaleza humana, además de un gran acompañante en su entretenimiento, recreación, comportamiento y aprendizaje (Connolly *et al.*, 2012; Samuelsson y Carlsson, 2008). Asimismo, constituye un componente esencial en la construcción de la cultura y, en consecuencia, ejerce una influencia significativa en la transformación social (Huizinga, 2012). Las diferentes manifestaciones del juego no solo expresan los contextos sociales en los que se originan, sino que también tienen la capacidad de moldearlos y contribuir activamente a su transformación (Caillois, 1958).

Tradicionalmente, el juego siempre ha estado ligado a la enseñanza (Gonzalo-Iglesia *et al.*, 2018; Plass *et al.*, 2020), como lo demuestran diferentes teorías constructivistas que lo respaldan como una herramienta pedagógica eficaz (Rugelj, 2015). Es considerado un recurso que brinda la oportunidad para que los participantes desarrollen la reflexión y el pensamiento crítico, favoreciendo a que busquen la mejor respuesta a los problemas planteados (Wouters y van Oostendorp, 2013). Este proceso resulta motivador, lo que permite mantener involucrados durante periodos prolongados a quienes juegan (Plass *et al.*, 2020).

Si bien la acción de jugar es una actividad inherente a la infancia (Samuelsson y Carlsson, 2008), al ser considerada un derecho fundamental reconocido por la Organización de las Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations, 1989, art. 31), se trata de una necesidad vital en todas las etapas de la vida (Marín, 2023). Del mismo modo que no resulta extraño relacionar el aprendizaje con el juego en etapas de educación infantil y primaria (Parker *et al.*, 2022), tampoco debe suponerlo en la formación adulta y universitaria.

Cada vez se incorporan más metodologías activas lúdicas, como la gamificación (Navarro-Mateos *et al.*, 2024; Pérez-López *et al.*, 2017) o el Aprendizaje Basado en Juegos (Sotoca-Orgaz *et al.*, 2023; Sousa *et al.*, 2022) en la educación superior. A pesar de la habitual ambigüedad conceptual que generan ambas metodologías (Balakrishna, 2023; Gonzalo-Iglesia *et al.*, 2018), lo cierto es que constituyen estrategias educativas que han demostrado su eficacia en la mejora del compromiso, motivación y rendimiento del alumnado (Jabbar y Felicia, 2015; Subhash y Cudney, 2018).

En el marco de este proyecto, partiendo de una actitud lúdica (Marín 2018) y del empoderamiento de las personas participantes (Cervi y Divon, 2023), se recurre al juego como catalizador de iniciativas orientadas a promover una “ciudadanía lúdica” (Glas *et al.*, 2019). La sinergia entre el juego y el ApS no solo potencia la implicación y el disfrute del proceso, sino que también favorece una participación activa en contextos sociales reales.

Desde esta perspectiva, el juego se convierte en una herramienta con un fuerte potencial transformador y un medio para la resistencia y la expresión ética, al invitar a los jugadores a cuestionar su rol en la sociedad (Sicart, 2014). Esta visión no solo repercute en la experiencia lúdica, sino también en el diseño de los juegos utilizados y planteados en los diferentes contextos, convirtiéndose en una herramienta estratégica, capaz de generar conciencia crítica y movilización social (Flanagan, 2009; Salen y Zimmerman, 2004).

2. Contexto y objetivos

El presente artículo tiene una doble finalidad: por un lado, describir la experiencia educativa, *Activismo Lúdico*, como propuesta que integra el ApS y el juego en la formación universitaria; y, por otro, analizar su impacto educativo y social desde una doble mirada. Esto permite comprender tanto el diseño y desarrollo del proyecto como los efectos que genera en el alumnado, en términos de aprendizaje significativo, adquisición de competencias y compromiso comunitario. El análisis se sustenta en datos cuantitativos y cualitativos recogidos a lo largo de la experiencia, ofreciendo una visión integral que conecta teoría y práctica en contextos reales.

Los objetivos principales de la propuesta educativa son los siguientes:

1. Analizar el impacto del juego como herramienta educativa y social en proyectos de ApS.
2. Formar a estudiantes como agentes de cambio de su comunidad, a través de intervenciones lúdicas que den respuesta a necesidades reales detectadas en la comunidad.
3. Evaluar el impacto educativo y social del proyecto *Activismo Lúdico* y su capacidad para conectar el aprendizaje académico con el servicio comunitario.

La propuesta de *Activismo lúdico* se llevó a cabo en el marco de la asignatura *Juego y Aprendizaje* en el curso 2024-2025, perteneciente al Máster en Innovación Educativa para la Creación de Valor de la Universidad de Alcalá. Esta asignatura tiene como finalidad mostrar el potencial del juego y de las metodologías lúdicas emergentes para promover el aprendizaje significativo, la adquisición de competencias personales y la transformación social.

La asignatura se articuló siguiendo los dinamismos propuestos en GREM (2014), las fases propuestas en León-Carrascosa *et al.* (2020) y, para el diseño de las experiencias, el pentágono del ApS propuesto en Alonso *et al.* (2025).

- La fase formativa aborda, por un lado, la contextualización del proyecto *Activismo Lúdico* y sus objetivos y, por otro lado, contenido teórico sobre los dos principales bloques temáticos que componen la asignatura: el juego y el ApS. A su vez, se expuso experiencias reales donde el juego había desempeñado un papel central como herramienta de transformación de espacios, comportamientos, contextos y entornos.
- La fase previa al servicio, o fase de planificación, tuvo lugar una vez adquiridos los conocimientos y competencias necesarias para desempeñar el servicio. En esta etapa analizaron su entorno, identificaron espacios, instituciones o colectivos con los que podían establecer vínculos, detectaron las necesidades existentes y organizaron las acciones comunitarias que llevarían a cabo.

Todas las experiencias de ApS debían utilizar el juego como herramienta con potencial transformador y, en ningún caso, se trataría de una simulación académica, sino que sus intervenciones se harían efectivas a lo largo del cuatrimestre. En todo momento se garantizó el respaldo institucional por parte de la Dirección del Máster para facilitar el acceso o la colaboración con agentes externos. La tarea, de carácter evaluable, podía realizarse individualmente o en grupos y requería un compromiso continuado por parte del alumnado y sería autocalificada al finalizar la asignatura, en base a una rúbrica consensuada que recogía diversos criterios de evaluación.

- La fase de ejecución o de servicio consistió en la implementación de las acciones planificadas por los distintos grupos, dirigidas a diferentes colectivos de la comunidad.
- La fase de evaluación, presente a lo largo de toda la asignatura, se compone de tutorías de seguimiento, una autoevaluación a través de una rúbrica consensuada por todos los estudiantes y un cuestionario. La primera tutoría se centró en la definición de los objetivos, los aprendizajes previstos, la población destinataria y la localización del servicio. La segunda permitió valorar el progreso del proyecto, así como identificar dificultades surgidas y estrategias de mejora. En la tercera se abordó el cierre de la intervención y se reflexionó sobre los aprendizajes adquiridos durante el proceso mediante una rúbrica. Por su parte, para la aplicación del cuestionario, se realizaron tutorías individuales en las que el docente explicó los objetivos de la investigación e invitó al alumnado a participar voluntariamente en un cuestionario validado sobre su experiencia en el proyecto de *Activismo Lúdico*. Se aclaró que la participación no afectaría a la calificación y que los resultados servirían para analizar y difundir el proyecto desde la perspectiva del propio alumnado.
- La fase de transferencia consistió en la difusión del servicio realizado. Para ello, se establecieron tres momentos de entrega en los que el alumnado debía enviar vídeos breves en formato *reels* (verticales y de corta duración), en los que se narrara el desarrollo del proyecto. Estos vídeos fueron compartidos en la cuenta de Instagram oficial del proyecto (@activismoludico), con el fin de visibilizar públicamente las experiencias y reforzar el valor social del aprendizaje.

2.1. Proyectos ApS seleccionados

Los proyectos de ApS articulados a través del juego se han clasificado en cuatro categorías, según los contextos espaciales en los que se han desarrollado las intervenciones (Figura 1).

Figura 1.

Proyectos de Activismo Lúdico



Fuente: Enlace a cuenta de Instagram [@activismoludico](https://www.instagram.com/activismoludico). Elaboración Propia (2025).

A continuación, se contextualiza cada uno de los 8 proyectos seleccionados según su categoría, detallando el nombre de la intervención, el número de estudiantes participantes, la comunidad autónoma donde se llevó a cabo, así como una descripción de la propuesta que incluye la necesidad del servicio, el desarrollo de la intervención y su vinculación con los contenidos de la asignatura.

2.1.1. Residencias y centros de día

EnvejeSer: 1 estudiante / Canarias

El proyecto surge ante la carencia de actividad física en personas mayores, especialmente en contextos residenciales, lo que conlleva consecuencias como el sedentarismo, la pérdida de habilidades motrices, y la disminución de la conciencia corporal y del bienestar emocional.

La intervención se llevó a cabo en cinco residencias y centros de día de Tenerife, donde se implementaron dinámicas lúdicas centradas en el movimiento, el juego expresivo y motor, con el objetivo de responder a estas necesidades y promover un envejecimiento activo y saludable.

Adopta a un Abuelo: 2 estudiantes / Comunidad de Madrid

Algunas personas mayores que viven en residencias carecen de vínculos familiares o sociales cercanos y se enfrentan a la soledad y al aislamiento emocional. Esto acarrea pérdida de bienestar emocional, social y cognitivo.

La intervención, en colaboración con la organización “Adopta a un Abuelo”, facilitó el acompañamiento de 10 personas sin red familiar de una residencia de la Comunidad de Madrid, mediante la implementación de actividades basadas en el uso de juegos de mesa, con el objetivo de fomentar la interacción social y emocional.

Puentes de generaciones: 2 estudiantes / Comunidad de Madrid

Esta propuesta corresponde al mismo enfoque anterior, pero en una residencia diferente. En este caso, no fue necesaria la coordinación con ninguna organización externa, ya que el alumnado contaba con familiares directos dentro de la residencia.

Nuevamente, el juego de mesa se utilizó como herramienta lúdica para fomentar la interacción y el bienestar de las personas mayores.

2.1.2. Centro Penitenciario

Tableros de Libertad: 3 estudiantes / Comunidad de Madrid

Las personas internas en centros penitenciarios afrontan altos niveles de estrés, soledad y desconexión social. Existe una carencia de tiempos, espacios y encuentros que favorezcan el desarrollo emocional, la convivencia positiva y la salud mental.

Una vez obtenidos los permisos necesarios, la intervención se llevó a cabo en siete módulos de un Centro Penitenciario de la Comunidad de Madrid. En esta ocasión, participaron un total de 100 internos y se recurrió a los juegos de mesa como herramienta de evasión y cohesión grupal.

2.1.3. Biblioteca Escolar

Jugar y Leer: 1 estudiantes / Castilla-La Mancha

La falta de hábito lector en la población infantil y juvenil es una realidad preocupante. Asociar la biblioteca escolar a un espacio exclusivo para la lectura suele provocar una falta de motivación por leer en los escolares.

Esta intervención se planteó con el objetivo de dinamizar la biblioteca de un centro educativo de Castilla-La Mancha, reforzando su plan de lectura mediante la incorporación de elementos lúdicos. A través de recursos como dados, ruletas, cartas, la resolución de misterios o la interpretación de personajes, se busca fomentar el gusto por la lectura de una forma innovadora y atractiva para el alumnado.

2.1.4. Espacios para tiempos de ocio

De vuelta a la infancia: 8 estudiantes / Castilla-La Mancha

Existe una carencia de espacios accesibles y adecuados donde las familias puedan compartir tiempo de calidad mediante el juego y la actividad física, sin la interferencia de pantallas u otras distracciones. Además, en la etapa adulta el juego suele limitarse a momentos aislados, sin consolidarse como una práctica habitual para compartir con otras personas adultas.

Esta propuesta se llevó a cabo en una ciudad de la provincia de Guadalajara con el objetivo de crear tiempos y espacios que reunieran a las familias para compartir momentos juntos y fomentar un estilo de vida más activo. Se organizaron un total de cinco encuentros en los que se emplearon juegos motores y expresivos, propiciando momentos de calidad que fortalecieron los vínculos familiares y, al mismo tiempo, contribuyeron a promover la salud y el bienestar individual.

Puntos Maravillosos: 1 estudiante / Castilla-La Mancha

La adicción a las pantallas está transformando las formas de ocio de la población joven. El consumo excesivo de vídeos y el uso abusivo de las redes sociales están modificando su interacción social y su comportamiento, lo que se ha convertido en una preocupación creciente para familias y educadores.

La propuesta contó con el respaldo del Ayuntamiento de una ciudad de Guadalajara, que valoró positivamente incorporar cajas con juegos y material lúdico en distintos parques y zonas de ocio. Se instalaron un total de dos cajas grandes, con adaptaciones de juegos de mesa existentes y se estableció un registro para contabilizar el número de personas que hicieron uso de estos recursos.

Juega en los parques: 1 estudiante / Comunidad de Madrid

Al igual que en la propuesta anterior, el uso excesivo de pantallas está afectando a los parques infantiles, donde cada vez se dedica menos tiempo a al juego y la interacción entre iguales. Esto provoca una falta de hábitos de vida saludables, aumento del sedentarismo y la falta de socialización.

La intervención se enmarcó en un proyecto de dinamización de parques del Ayuntamiento de una ciudad madrileña en la que la alumna ya estaba participando. El objetivo fue transformar algunas de las sesiones de juego que realizaba en estos espacios por otras en las que los escolares se sintieran motivados a través del movimiento, la socialización y el disfrute del tiempo libre. Se buscó generar vínculos positivos entre iguales y lograr que los menores desearan volver a participar de forma regular en estos espacios públicos y gratuitos.

3. Metodología

El estudio se enmarca en un diseño metodológico mixto, enfoque ampliamente reconocido en investigación educativa por su capacidad para ofrecer una comprensión holística de fenómenos complejos mediante la integración de datos cuantitativos y cualitativos (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020; Bagur-Pons *et al.*, 2021).

Se adoptó un diseño convergente paralelo, que permite combinar ambos tipos de datos de forma simultánea para analizar el impacto educativo y social del proyecto. Esta elección responde a la necesidad de superar las limitaciones inherentes a la aplicación aislada de métodos, aprovechando la complementariedad entre métricas objetivas y percepciones subjetivas.

La intervención se desarrolló entre febrero y junio de 2025 en la asignatura *Juego y Aprendizaje* del Máster en Innovación Educativa para la Creación de Valor de la Universidad de Alcalá. Participaron 20 estudiantes que diseñaron e implementaron ocho proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en contextos reales, incluyendo residencias y centros de día, un centro penitenciario, bibliotecas escolares y espacios urbanos. El procedimiento siguió las fases clásicas del ApS (formación, planificación, ejecución, evaluación y transferencia), incorporando el juego como herramienta pedagógica y social.

Para la recogida de datos se empleó el cuestionario de evaluación de metodología ApS en el ámbito universitario (León-Carrascosa *et al.*, 2020), compuesto por 35 ítems distribuidos en tres dimensiones (Formativa, Aprendizaje y Servicio), con escala Likert de 1 a 5. Se calculó la fiabilidad interna mediante alfa de Cronbach ($\alpha > 0,80$).

El análisis cuantitativo se realizó con SPSS v30, aplicando estadísticos descriptivos y comparación de medias por contexto. Paralelamente, se incluyó una pregunta abierta para captar percepciones y experiencias, analizada mediante Atlas.ti v25 siguiendo el método de análisis temático (Braun y Clarke, 2006). El análisis temático se realizó mediante codificación inductiva, identificándose 13 temas agrupados en tres categorías principales, cuya descripción detallada se presenta en la sección de resultados.

La integración de resultados se llevó a cabo mediante triangulación metodológica, contrastando patrones emergentes en testimonios con tendencias cuantitativas. Para garantizar el rigor se aplicaron criterios de credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad (Forni y De Grande, 2020), complementados con validación por pares y registro sistemático de decisiones analíticas.

Se obtuvo consentimiento informado, asegurando anonimato y confidencialidad conforme a las directrices del comité ético institucional. Para facilitar la lectura de la sección de resultados cualitativos, las frases y reflexiones textuales de los participantes se presentan acompañadas de un pseudónimo.

4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio y se discuten en relación con investigaciones previas. En primer lugar, se exponen los datos cuantitativos procedentes del cuestionario validado, los cuales permiten identificar tendencias generales en la experiencia del alumnado. Seguidamente, se incorporan los resultados cualitativos derivados de la pregunta abierta, que aportan testimonios y matices que ayudan a interpretar y contextualizar dichas cifras.

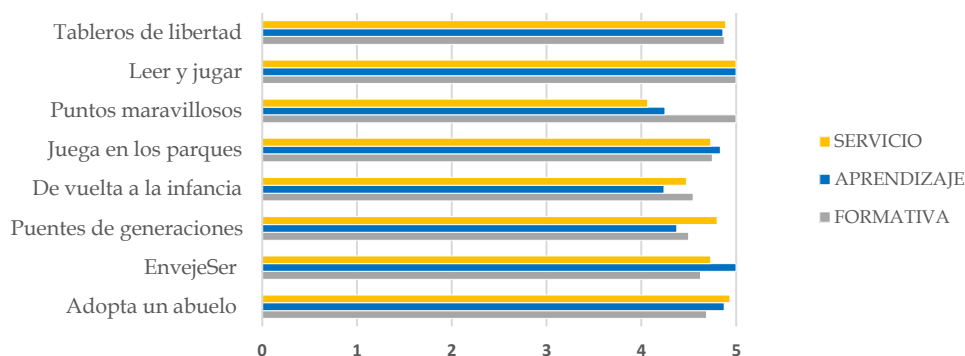
4.1. Resultados cuantitativos

En relación con los datos del cuestionario, se puede observar cómo los estudiantes han valorado cada una de las tres dimensiones de la metodología. Los valores medios para cada una de las dimensiones del instrumento son muy altos, cercanos al 5 en los tres casos: Formativa (4,72), Aprendizaje (4,67), y Servicio (4,59).

Este aspecto, tal y como destacan estudios similares previos que abordan la significatividad del aprendizaje (Navarro-Mateos & Pérez-López, 2026), muestra que es especialmente relevante en el contexto de una asignatura de Máster, ya que refleja que los estudiantes han apreciado la vinculación entre la fase formativa y los objetivos curriculares de la titulación. En la Figura 2, se puede ver la valoración media de los estudiantes de cada proyecto para cada una de las dimensiones del cuestionario.

Figura 2.

Valores Medios de las tres dimensiones por proyectos

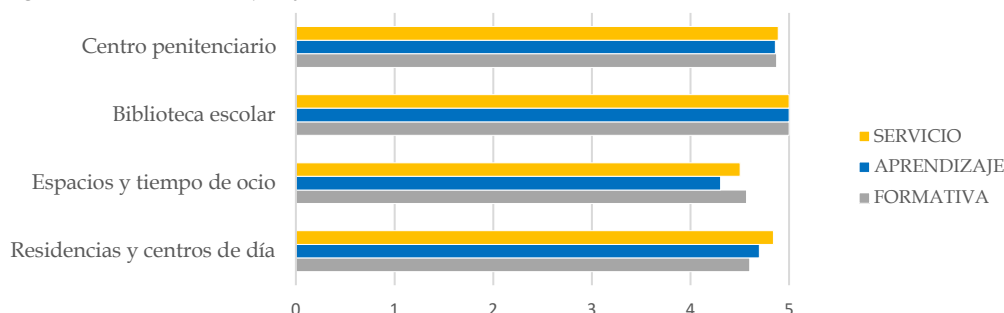


Fuente: Elaboración propia.

Al considerar los diferentes contextos en los que han realizado los servicios el estudiantado, se observa que no hay grandes diferencias. No obstante, los proyectos desarrollados en el Centro Penitenciario y en las Bibliotecas Escolares presentan una valoración ligeramente superior por parte de sus participantes (Figura 3).

Figura 3.

Análisis según el contexto del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Resultados cualitativos

Por su parte, el análisis temático permitió identificar un total de 13 temas recurrentes en los 20 testimonios recogidos en la pregunta abierta. Tras su categorización, se establecieron tres temas principales (Tabla 1):

Tabla 1.

Categorías y temas identificados

Categorías	Organización de temas	Temas finales
1. La propuesta de Activismo Lúdico. 2. Creación de valor. 3. Conexión. 4. Salir del aula. 5. Formación académica coherente	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de enseñanza y aprendizaje coherente y auténtico. Aprendizaje experiencial. Aprender y ayudar. 	Aprendizaje con sentido
6. Los participantes. 7. La duración. 8. Motivación intrínseca. 9. Satisfacción personal.	<ul style="list-style-type: none"> Contexto en movimiento. Desarrollo individual y personal pleno. 	Autorrealización y satisfacción personal
10. Jugar abre puertas. 11. El juego como excusa. 12. El juego como terapia. 13. El juego para el autoconocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> Impacto del juego en diferentes ámbitos. El potencial del juego para el desarrollo personal. Las conexiones a partir del juego. 	El poder del juego

Fuente: Elaboración propia (2025).

Aprendizaje con sentido

Enfocar la asignatura desde la propuesta de *Activismo Lúdico* ha resultado ser para los estudiantes un enfoque innovador y significativo para su formación. “Me parece una propuesta brillante, comprometida y con mucho sentido. Considero que es esencial promover este tipo de experiencias educativas en las que se fomenten aprendizajes fuera del aula”. (Testimonio 17).

En primer lugar, porque la propuesta se diseña teniendo en cuenta los conocimientos previos de los propios estudiantes, requisito fundamental para que el aprendizaje activo ocurra (Ruiz, 2020). “Ha sido una forma de dar un mayor sentido a muchas asignaturas del Máster. Hemos podido aterrizar la teoría sobre la creación de valor en un proyecto real y así se asimila mejor todo.” (Testimonio 7).

En segundo lugar, por la predisposición, el enfoque y la actitud positiva del docente a desarrollar proyectos educativos que inviten a la creación de valor en la persona y en la comunidad (Matsumoto, 2021). Esto implica que el objetivo último del proyecto no es solo transmitir conocimientos, sino también generar un impacto positivo y significativo tanto en el desarrollo individual como en el colectivo. “Que se haya propuesto esta iniciativa desde la asignatura de *Juego y Aprendizaje* es maravilloso porque el cambio de las escuelas está también en nosotros. Está claro que aprender, ayudar y jugar sí pueden ir de la mano.” (Testimonio 12).

Por último, el proceso de aprendizaje resulta ser compartido, como se comentaba al inicio del artículo, los resultados del ApS resultan recíprocamente beneficiosos, tanto para los estudiantes como para la comunidad (González-Alonso *et al.*, 2022). “Es la primera vez que vivencio un Aprendizaje-Servicio como agente activo. Cuando experimentas desde dentro la transformación eres consciente del valor que puede tener también en los colegios” (Testimonio 8). Su compañera aporta un testimonio desde el otro punto de vista: “Muchos me preguntaron que cuándo iba a volver porque se ha generado una relación muy bonita. Esta experiencia ha sido enriquecedora para todos”. (Testimonio 1).

Autorrealización y satisfacción personal

Aunque las propuestas y los contextos varían, todos los estudiantes coinciden en que este proyecto ha supuesto una implicación personal alta. Las experiencias sociales vinculadas directamente con los contenidos de la materia favorecen aprendizajes holísticos con un fuerte potencial transformador personal (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022).

Me ha brindado la oportunidad de conocerme, aprender y crecer a todos los niveles. Fundamental para el desarrollo de personas creadoras de valor y ciudadanos globales [...]. Me he sentido muy bien, en ocasiones nerviosa por no saber con qué me iba a encontrar y tras conocer la realidad de alguna de las residencias, tomando mayor conciencia de la complejidad, estado y trato que reciben las personas mayores. (Testimonio 11).

Integrar el aprendizaje académico dentro de experiencias comunitarias no solo promueve aprendizajes transversales, sino que contribuye a la transformación del estudiante (Coelho y Menezes, 2021), tanto en el plano emocional como en el compromiso social y comunitario. Una de las estudiantes que asistió al Centro Penitenciario expresó lo siguiente:

No podría describir en unas líneas todo aquello que he experimentado estas semanas [...] ha supuesto aterrizar muchas teorías, convivir con el conflicto interno y evaluarme a mí misma como profesional y como persona. Nos han abierto las puertas de sus celdas, biblioteca, talleres, radio, pabellón, salón de actos y también de sus vidas. Es una ‘casa’ un tanto especial, que recordaré siempre por el valor personal que ha tenido. Creo que es el cierre perfecto para el final del Máster, al menos por la carga emocional que ha tenido para mí. (Testimonio 15).

En cuanto al componente emocional, innegablemente se establece un vínculo entre el estudiante y la población con la que se trabaja. Esto se traduce en mayor motivación, mejor regulación emocional y reflexiones más profundas. (Pong y Lam, 2023).

He disfrutado mucho con los participantes más pequeños, aunque el paso adelante lo he dado con los alumnos de primaria al realizar un planteamiento menos guiado. Esos momentos de incertidumbre me ha generado momentos de agobio, pero también de alegrías, motivación y aprendizaje personal. (Testimonio 8).

Por otro lado, respecto al compromiso social y comunitario, el estudiante no solo mejora el nivel académico, sino que además contribuye activamente a generar cambios en su contexto inmediato, tanto de forma individual como en colaboración con otros (Coelho & Menezes, 2021).

“Me ha gustado compartir tiempo de juego con mi padre, que es la persona con la que más tiempo paso (vivimos juntos), pero con la que hacía mucho tiempo que no jugaba. Verle correr y socializar con los padres de mis amigos de la uni ha sido muy gratificante. Era volver años atrás porque me olvidaba de todo, no pensaba y sólo jugaba con él. Estos últimos años no han sido fáciles y verle disfrutar así me ha hecho FELIZ, con mayúsculas.”

El poder del juego

El tercer aspecto que no pasó desapercibido fue cómo el juego y la acción de jugar se convirtieron en un elemento determinante para que la experiencia de ApS fuese más significativa. El juego no deja de ser una forma de involucrarnos y expresar cómo somos y estamos en el mundo (Sicart, 2014):

“El juego ha sido la puerta de entrada para estar en un entorno donde la soledad está presente en los pasillos. Jugar era tiempos de encuentro, de memorizar y pensar, de reír, por eso no era raro que a las partidas se sumasen más personas. Verlos participar activamente ha sido muy bonito [...] Al final, “jugar” son personas, recuerdos y tiempo compartido”. (Testimonio 9).

Tal como refleja la experiencia de la estudiante, desarrollar experiencias de ApS con en centros de día o residencias de mayores contribuye a reducir el edadismo, promoviendo una visión positiva y enriquecedora de las personas mayores e incluso despertando vocaciones para trabajar con ellas (Martin *et al.*, 2016). Además, la experiencia de las participantes pone en relieve estudios como los de Estrada-Plana *et al.* (2021), en los que se evidencia que el uso de juegos de mesa ayuda a mitigar problemas asociados al envejecimiento cognitivo.

Asimismo, otros testimonios señalan que incorporar juegos motores y expresivos con música favorece la socialización y mejora el estado de ánimo de las personas: “El juego, el movimiento y la música ayuda a conectar, reír y mejorar el bienestar de las personas, a nivel físico, cognitivo, mental y emocional” (Testimonio 4). También supone una mejora de la calidad de vida física, psicológica y social de las personas mayores, considerado uno de los colectivos más sedentarios (Ceballos *et al.*, 2022; Martin *et al.*, 2016).

Otro contexto donde los estudiantes pudieron comprobar el poder del juego fue en el grupo del centro penitenciario. El taller de juegos de mesa para presas se reveló como un recurso social y educativo de gran valor, al favorecer la inclusión y la reintegración social mediante la creación de un espacio seguro en el que las participantes pudieron socializar, interactuar y establecer vínculos significativos.

Las tres integrantes concebimos el juego como un medio para igualar. A través de diferentes juegos de mesa hemos conseguido en un entorno tan marginal, rutinario y hostil como es una prisión, llevar novedad, diversión y generar un espacio de expresión, evasión y conexión. (Testimonio 15).

Tal y como señala el artículo 25.2 de la Constitución Española, las penas privativas de libertad se fundamentan en la reeducación y la reinserción social de las personas condenadas. En este sentido, fomentar las competencias prosociales es esencial en la formación de personas en conflictos con la ley. (García-Fariña *et al.*, 2024).

Este aspecto se corrobora en el testimonio de otra participante que indica que “el juego ha sido el puente entre personas de distintas realidades; no sólo entre nosotras y los internos sino entre personas con dificultades para relacionarse, el personal de la prisión, etc.” (Testimonio 3). En este sentido, a partir de esta evidencia se reafirma el potencial del juego como recurso valioso en los planes formativos de ocio en prisión (Barba-Núñez *et al.*, 2021).

En esta ocasión, las características propias de los juegos de mesa, como seguir reglas, elegir dinámicas competitivas o cooperativas e incorporar mecánicas variadas, favorecen el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, además del carácter lúdico intrínseco (Boghian *et al.*, 2019). Otra de las integrantes remarcó el componente terapéutico que supuso el juego para varios internos: “Algunas mecánicas de los juegos de mesa eran aprovechadas para reconocer errores, expresar sus emociones o para contar su historia de vida [...] el juego servía como elemento de escucha activa”. (Testimonio 4).

El juego en el contexto penitenciario puede resultar más novedoso, sin embargo, incluso en entornos habituales, como es el ámbito escolar, a menudo no se aprovecha todo su potencial. Un ejemplo de ello son las bibliotecas escolares, que a menudo se limitan a ser espacios de consulta o lectura, perdiendo así parte de su valor. El juego, sin embargo, puede convertirse en un elemento innovador y transformador dentro de ellas. (Ordás, 2018).

La impulsora de la intervención reconoce y reivindica que “si dices la palabra juego... a los chavales les cambia la cara y ven la lectura con otros ojos. Esa conexión debemos explotarla más en las bibliotecas de los centros educativos” (Testimonio 11). Como señalan Zambrano *et al.* (2024), incorporar el juego en los planes de animación a la lectura puede dar excelentes resultados entre los escolares.

Asimismo, en las intervenciones realizadas en espacios y tiempos de ocio, el juego motor y los juegos de mesa se muestran como aliados eficaces para reducir el exceso de tiempo frente a las pantallas, cuyo abuso perjudica la salud (Fung-Fallas, 2020). Una de sus impulsoras señala que “lo más destacado ha sido redescubrir el gusto de los niños por jugar en el parque a juegos que son inventados. Les gusta hacer pruebas competitivas con otros niños de su edad”.

En otra de estas intervenciones se pone de relieve que el acto de jugar no tiene edad (Marín, 2023). Fomentar jornadas de juegos intergeneracionales, organizar actividades lúdicas en parques o habilitar espacios urbanos que inviten a jugar son estrategias que ayudan a cambiar hábitos y promover conductas más saludables.

Siento que hemos recuperado tiempo de calidad con nuestros seres más queridos, y lo hemos hecho jugando. Poder conectar así con su presente, y también con nuestro pasado es algo muy bonito. Los juegos más tradicionales dan para compartir recuerdos y sentimientos de cómo se sienten cuando juegan con nosotros en la actualidad. (Testimonio 5).

En definitiva, el hecho de jugar es una acción inherente al ser humano y forma parte de nuestra esencia (Huizinga, 2012):

Jugar te cambia la vida. Pueden ser cambios vitales, simplemente te ayuda a evadirte de problemas o a pasar un buen rato. Cuando te diviertes con otros se genera una energía que te dura tiempo. Este año me he dado cuenta de que jugamos poco y tenemos que jugar más. (Testimonio 8).

5. Conclusiones

En definitiva, este artículo ha tenido un doble planteamiento: describir la experiencia educativa *Activismo Lúdico* y analizar su impacto en la formación universitaria. Los resultados evidencian que la combinación de Aprendizaje-Servicio y juego potencia la conexión entre teoría y práctica, favorece la adquisición de competencias socioemocionales y refuerza el compromiso social del alumnado. Además, la propuesta contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y consolida la Responsabilidad Social Universitaria como eje estratégico en la educación superior.

Debido a la evidente transformación personal y comunitaria de las personas participantes, el proyecto de *Activismo Lúdico* se volverá a implementar con alumnado que se matricule en la misma materia en cursos posteriores. En relación con su replicabilidad, se recomienda implementar esta experiencia en otros programas y contextos, adaptando las dinámicas lúdicas a diferentes perfiles y áreas de conocimiento.

Entre las limitaciones se señalan el tamaño muestral reducido, la ausencia de grupo control y el tiempo limitado para la ejecución de los proyectos. Futuras investigaciones podrían explorar su impacto longitudinal, incorporar elementos de *gamificación* y comparar su eficacia con otras metodologías activas, ampliando así la evidencia sobre su potencial transformador.

6. Referencias

- Alonso, R. A., Valdemoros, M. A. y Medrano, C. (2025). El pentágono del Aprendizaje-Servicio. Fases en el diseño de un proyecto. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coords.), *Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Acción transformadora y compromiso social* (pp.60-71). Dykinson.
- Arcos, A., Elías, A. y Arcos, A. (2020). Intergenerational service-learning, sustainability, and university social responsibility: A pilot study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(6), 1629-1641. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5322>
- Bagur-Pons, S., Rosselló, M. R., Paz, B. y Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>

- Balakrishna, C. (2023). The Impact of In-Classroom Non-Digital Game-Based Learning Activities on Students Transitioning to Higher Education. *Education Sciences*, 13(4), 328. <https://doi.org/10.3390/educsci13040328>
- Barba Núñez, M., Expósito Diéguez, A. y Morán de Castro, M. C. (2021). Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, 77-99.
- Boghian, I., Cojocariu, V., Popescu, C. V. y Mata, L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences y Psychology*, 9(1), 51-57.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (1ª edición español). Fondo de cultura económica.
- Caparrós, N. y Carbonero, D. (2025). Escenarios universitarios para el ApS. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coords.), *Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Acción transformadora y compromiso social* (pp.30-38). Dykinson.
- Ceballos, J., Valverde, T., González, F. T. y Ruiz, P. J. (2022). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio sobre Ejercicio Físico concurrente con personas adultas-mayores: Pilates y juegos de socialización. *Retos*, 45, 704-713. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92693>
- Cervi, L. y Divon, T. (2023). Playful Activism: Meme-tic Performances of Palestinian Resistance in TikTok #Challenges. *Social Media + Society*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20563051231157607>
- Coelho, M. y Menezes, I. (2021). *University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education*. *Frontiers in Psychology*, 12, 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas [CRUE]. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://acortar.link/zrQNfD>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers y Education*, 59(2), 661-686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>
- Corrales, C. y Andrade, J. S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 109-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Estrada-Plana, V., Montanera, R. R., Ibarz-estruga, A., March-llanes, J., Vita-Barrull, N., Guzmán, N. N., Ros-Morente, A., Ayesa Arriola, R. y Moya-Higueras, J. (2021). Cognitive training with modern board and card games in healthy older adults: two randomized controlled trials. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 36, 839-850. <https://doi.org/10.1002/gps.5484>
- Flanagan, M. (2009). *Critical Play: Radical Game Design*. MIT Press.

- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1). <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Fung-Fallas, M., Rojas, E. J. y Delgado, L. G. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Medica Sinergia*, 5(6), e370. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i6.370>
- García-Fariña, A., Gómez-Rijo, A., Fernández-Cabrera, J. M. y Jiménez-Jiménez, F. (2024). Perception of those responsible for a juvenile justice center regarding a service-learning experience in physical activity and sports. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 47-57. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9705>
- García-Romero, D. y Martínez-Lozano, V. (2022). Social Participation and Theoretical Content: Appropriation of Curricular Concepts in Service- Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1). <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1504>
- Glas R., Lammes S., Lange M., Raessens J. y Vries I. (2019). *The playful citizen*. Amsterdam University Press.
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes A. y Guzmán Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, 1(17), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Gonzalo-Iglesia, J. L., Lozano-Monterrubio, N. y Prades-Tena, J. (2018). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-Based Learning methodologies. *Revista Lusófona De Educação*, 41(41), 45-62. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.03>
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos Aprendizaje-Servicio*. Fundación Jaume Bofill.
- Huizinga, B. J. (2012). *Homo ludens*. (3ª edición). Alianza Editorial. <https://doi.org/10.4324/9781315824161>
- Jabbar, A. I. A., y Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S. y Belando-Montoro, M.-R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- Liesa, M., Latorre, C., Corell, S. y Vázquez, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio: un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 233-252. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- Manzano, A., Ortiz, A. M., Rodríguez, J. y Aguilar, J. M. (2022). Aprendizaje-Servicio lúdico en la formación inicial docente: un estudio cualitativo. *REIDOCREA*, 13(14), 194-205. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.39171>

- Marín, I. (2018). *¿Jugamos?: Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Marín, I. (2023). *Jugar: Crecer y aprender jugando en familia*. Paidós.
- Martin, T., Warner, S. y Das, B. (2016). Senior Games: Service-Learning With Older Adults in a Sport Setting. *Sport Management Education Journal*, 10(1), 43-53. <http://dx.doi.org/10.1123/SMEJ.2015-0004>
- Matsumoto, M. (2021). La actitud del maestro: un requisito fundamental en la educación creadora de valor. *Cuadernos del Instituto Ikeda*, 4, 29-42.
- Moreno, E. y Lopezosa, M. D. (2020). Gamificación a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio: Diseñando un Breakout educativo desde la universidad para el alumnado de Primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(20), 106-130. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15524>
- Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. J. (2026). Impacto de la gamificación y el aprendizaje-servicio en la motivación y el compromiso social del alumnado universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1951>
- Navarro-Mateos, C., Mora-González-J. y Pérez-López, I. J. (2024). The “Star Wars: The First Jedi” Program – Effects of gamification on Psychological Well-Being of College Students. *Games for Health Journal*, 13, 2. <https://doi.org/10.1089/g4h.2023.0059>
- Negre, F., Crosseti, B. B., Tur, G. y Villatoro, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 177-193. <https://doi.org/10.6018/reifop.558221>
- Olmedo, E. L. y Arquero, R. (2025). Aprendizaje-Servicio como instrumento para la accesibilidad y la inclusión: resultado de una propuesta colaborativa entre universidades y bibliotecas. *Information Research-an International Electronic Journal*, 30(iConf), 910-918. <https://doi.org/10.47989/ir30iConf47167>
- Ordás, A. (2018). El juego como inspiración para innovar. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 119, 16-20.
- Parker, R., Thomsen, B. S. y Berry, A. (2022). Learning Through Play at School: A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, 7, 1-12 <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pérez-López, I. J., Rivera, E. y Trigueros, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Plass, J. L., Homer, B. D., Mayer, R. E. y Kinzer, C. K. (2020). *Theoretical foundations of game-based and playful learning*. (pp. 3-24). The MIT Press.

- Pong, H.-K. y Lam, P. (2023). The Effect of Service Learning on the Development of Trait Emotional Intelligence and Adversity Quotient in Youths: An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4677. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064677>
- Ramírez-Montoya, M. S. y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rey, M. y Mato, V. (2020). Enhancing the effects of university education for sustainable development on social sustainability: the role of social capital and real-world learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1451-1476. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0063>
- Rhodes, M. A. y Hannum, K. L. (2024). Dwelling with sustainable pedagogy aboard Amtrak: pathways for transdisciplinary and affective general education. *Journal Geography in Higher Education*, 48(5), 820-838. <https://doi.org/10.1080/03098265.2024.2333287>
- Rugelj, J. (2015). Serious computer games in computer science education. *EAI Endorsed Transactions on Game-Based Learning*, 2(6), 150613-7. <https://doi.org/10.4108/eai.5-11-2015.150613>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2004). *The rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Samuelsson, I. P. y Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10042.001.0001>
- Sotoca-Orgaz, P., Herrador, M., Hernández-Gándara, A. y Arévalo-Baeza, M. (2023b). Un serious game para el desarrollo de las capacidades expresivas corporales y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deportes Y Recreación*, 48, 34-42. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96507>
- Sousa, M., Pais-Antunes, A., Pinto, N. y Zagalo, N. (2022). Serious Games in Spatial Planning: Strengths, Limitations and Support Frameworks. *International Journal of Serious Games*, 9(2), 115-133. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v9i2.510>
- Subhash, S. y Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://acortar.link/fFluDN>
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Programme budget implications of draft resolution A/70/L.1. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/05/pdf/n1529105.pdf>

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. y van der Spek, E. D. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Zambrano, L.S., Alvarado, E.G., Lucas, N. A., Márquez-Jiménez, S. M., & Tamayo Vera, C. I. (2024). Estrategias Efectivas para la Animación a la Lectura en la Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10622-10631. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13201

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Sotoca-Orgaz, Pablo; Rubio López, Marta. **Software:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Del Castillo Fernández, Héctor. **Validación:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Del Castillo Fernández, Héctor. **Análisis formal:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Del Castillo Fernández, Héctor. **Curación de datos:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Del Castillo Fernández, Héctor. **Redacción-Preparación del borrador original:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Rubio López, Marta; Del Castillo Fernández, Héctor. **Redacción-Re- visión y Edición:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Rubio López, Marta; Del Castillo Fernández, Héctor. **Visualización:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Del Castillo Fernández, Héctor. **Supervisión:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Rubio López, Marta; Del Castillo Fernández, Héctor. **Administración de proyectos:** Sotoca-Orgaz, Pablo. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Sotoca-Orgaz, Pablo; Rubio López, Marta; Del Castillo Fernández, Héctor.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Pablo Sotoca-Orgaz

Universidad de Alcalá, España.

Personal Docente Investigador del Área de Expresión Corporal en la Universidad de Alcalá. Doctor en Educación, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y graduado en Magisterio de Educación Primaria. Parte de su labor docente e investigadora se centra en destacar el valor del juego a través de la incorporación de metodologías activas en la educación superior, como la *gamificación*, el *game-based learning* y el uso de juegos de mesa, videojuegos o *serious games* como recursos para el aprendizaje.

pablo.sotoca@uah.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5032-0131>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58483189000>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Sotoca-Orgaz>

Marta Rubio López

Universidad de Alcalá, España.

Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Graduada en Educación Infantil y Primaria y máster en Psicopedagogía. Su docencia e investigación se centran en el análisis de metodologías educativas innovadoras y el desarrollo de competencias digitales en profesorado de educación superior. Ha sido asesora pedagógica en el Centro de Innovación Docente y Estudios Online (IDEO) de la Universidad de Alcalá.

m.rubiol@uah.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0000-7513-4204>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Marta-Rubio-Lopez>

Héctor del Castillo Fernández

Universidad de Alcalá, España.

Personal Docente e Investigador del área de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Alcalá. Licenciado en Sociología y Doctor en Educación. Su docencia e investigación se centra en la innovación docente, el análisis de metodologías activas en educación superior, la tecnología educativa y los métodos de investigación en educación.

hector.delcastillo@uah.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7901-770X>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=6701508254>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Hector-Del-Castillo>