



# El vacío detrás de las risas. Cuestiones sobre los juegos en el proceso educativo universitario

## The sadness behind the laughter. Questions about ludic pedagogy in the university education

**Alejandra Pinto-Ballinas**

Universidad Pedagógica Nacional, México

<https://orcid.org/0000.0002.9545.8932>

[alejandra.pintoballinas@viep.com.mx](mailto:alejandra.pintoballinas@viep.com.mx)

Recibido: 25-04-2026

Aceptado: 03-06-2026

Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Pinto-Ballinas, A. (2026). El vacío detrás de las risas. Cuestiones sobre los juegos en el proceso educativo universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3816. <https://doi.org/10.21555/rpp.3816>

---

### Resumen

En el presente ensayo se aborda el tema de la ludopedagogía, denominación referida a la implementación de juegos en los procesos educativos. En especial, se ha considerado idónea para los niveles básicos como preescolar o primaria, sin embargo, esta modalidad se hace cada vez más demandante en el nivel universitario, donde los estudiantes manifiestan aburrimiento y una constante necesidad al entretenimiento. Referente a ello, se encuentra una amplia bibliografía que sostiene la importancia de los juegos educativos. Declaran que favorecen la memorización y comprensión de conceptos, así como, la integración de grupos. Empero, es necesario observar que este fenómeno advierte dificultades de concentración, irresponsabilidad, así como actitudes materialistas y conductistas en los alumnos. Asimismo, esta tendencia educativa obliga a que los docentes se mantengan en actualización constante para la creación de juegos novedosos, funcionales, y agradables, exigencia que se agrava con la situación laboral precaria y estresante que predomina en la

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



actualidad. Con base en lo indagado y analizado a través de la bibliografía, se afirma que detrás de los juegos implementados en el nivel universitario, persisten vacíos tanto para los alumnos como para los maestros, lo cual tiene que ver con la sobrecarga de tareas o actividades laborales, desvelos, exceso de consumo digital, entre otras condiciones.

**Palabras clave:** Educación y ocio; Estrés laboral; Formación profesional; Ludopedagogía.

## Abstract

This essay refer about ludic pedagogy, which integrates playful methods into teaching and training, with the purpose to improve motivation, engagement and interactiveness in education process. Correspond on this argument, ludic pedagogy is particularly used for basic levels such as preschool and primary school. However, this practise has been becoming implemented in the university level, where students express boredom and a constant need for entertainment. In this regard, there is extensive literature about the importance and usefulness of educational games. Into benefits, It is find to promote better memorization, comprehension of concepts, and let facilitate group integration. Depite of this, It is necessary to observe that this educational phenomenon hide problems related with development of responsibility in students, and even promote a materialistic and behaviorist attitude. Moreover, this educational trend requires teachers to remain constantly updated, in order to create functional and enjoyable games for students, a challenge exacerbated by the precarious and stressful working conditions amogn teachers. Based on research literature, in this essay It is argument that behind the games implemented at the university level, there are priorities unsatisfied, for students and teachers, which are related to the overload of tasks or work activities, sleep deprivation, excessive digital consumption and another.

**Keywords:** Gamification; Leisure education; Mental stress; Vocational training.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, contar con diversión en los procesos de aprendizaje parece ser la fórmula ideal del progreso educativo. Básicamente, porque la necesidad de entretenimiento forma parte de la naturaleza del ser humano; es así, que a lo largo de la historia, se han creado diversas opciones de juego para complacer a niños, jóvenes o adultos (Simbaña-Haro et al., 2022), pues se trata de una actividad que, a través de una secuencia de acciones, brinda sensación de alegría, vitalidad, libertad, sorpresa y competitividad (Meneses-Montero y Monge-Alvarado, 2001; Palavecino, 2023). De esta afirmación, se sostiene el discurso de la ludopedagogía como una forma de hacer frente a las clases tradicionalistas, caracterizadas por ser tediosas y poco significativas (Caballero-Calderón, 2021; Preciado-Quevedo y Aguirre-Obando, 2024).

En sintonía con lo anterior, desde mediados del siglo XIX, reconocidos autores como Fröbel, Pestalozzi, Piaget, Vigotsky, y Montessori exploraron la utilidad de este recurso en los procesos de aprendizaje, descubriendo que funciona como medio de libertad

y exploración, asimismo, encontraron que es útil para mejorar el trabajo colaborativo, la socialización y la comprensión de los significados de los elementos simbólicos (Moya-Gómez, 2024).

Esta convicción se ha reiterado a través del tiempo y en diversos países, tanto de Europa como de Latinoamérica, que han experimentado su aplicación, obteniendo evidencias favorables en la motivación y asimilación de conceptos teóricos. Tal como lo reportan Zabala-Vargas et al. (2020) en su recopilación de 24 investigaciones provenientes de China, Francia, Reino Unido, Japón, Turquía, Grecia, España, Brasil, y Chile, la aplicación de juegos tradicionales y/o digitales en el campo educativo, promueven el desarrollo de habilidades de creatividad, socialización, y dominio afectivo-motivacional.

Asimismo, en la sistematización de 27 artículos que realizaron Huamaní-Quispe y Vega-Vilca (2023), sobre las estrategias y los aportes de la gamificación en el nivel básico, hallaron una incidencia lúdica relevante en el aprovechamiento académico. De igual forma, Caballero-Meneses et al. (2026) constataron mediante 26 investigaciones analizadas, que el diseño y ejecución de metodologías activas pueden favorecer la educación inclusiva, la ética formativa, la responsabilidad social, la atención, y el compromiso. Así entonces, conforme a experimentos y observaciones, esta modalidad pedagógica se admite de manera decisiva para promover el aprendizaje y desarrollo del ser humano.

Por su versatilidad, adaptable a diferentes asignaturas y fines formativos, tanto teóricos como axiológicos, los juegos educativos son un recurso factible a distintos niveles educativos, desde el preescolar hasta el universitario. A manera de ilustrar lo último, se encuentra el juego gerencial MKnow Audit, aplicado a 24 estudiantes de la Universidad de Medellín, Colombia, para complementar el proceso de aprendizaje de la auditoría de marketing (Vélez et al., 2019). Asimismo, en la Universidad de Zaragoza, se adaptaron juegos populares, y se aplicaron a 95 estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria, para mejorar la apropiación de contenidos teóricos sobre la historia de la educación española (Edo-Agustín, 2024).

Una prueba más de la efectividad lúdica en la educación universitaria se registró a través de la utilización de Kahoot!, pasa palabras y juego de cartas, con una muestra conformada por 156 universitarios chilenos, inscritos en la asignatura de Farmacología para Enfermería, quienes consiguieron una mejora en el puntaje de sus calificaciones (Ormazábal-Valladares et al., 2023). Bajo esta misma convicción, se encuentra el estudio experimental, en el que participaron 42 estudiantes universitarios de la carrera de Administración de una institución pública del Perú, con el material didáctico Business Challenge 1.0, creado desde un enfoque de competencias, con modelos clásicos de gestión y administración, para el aprendizaje de toma de decisiones estratégicas (Sánchez-Gonzales y Gutierrez-Sánchez, 2026).

Por consiguiente, avanzar hacia una clase dinámica, creativa y significativa se ha convertido en una recomendación fehaciente a los profesores, quienes deben cambiar de perspectiva, aceptando el reto y la oportunidad que demanda el nuevo contexto cultural de aprendizaje (Lion y Perosi, 2019). Requiere que sepan suscitar la participación animada y prolongada de sus estudiantes mediante el uso de la tecnología (Huamaní y Vega, 2023).

Más aún, implica que articulen la enseñanza con los atributos del juego, tales como el descubrimiento, soluciones diversas, reconocimiento de logros parciales, dificultad incremental, prueba y error, aletoriedad, retroalimentación, competencia, y desbloqueo creativo (Molina-Carmona et al., 2018).

Si bien puede parecer fácil, como algo intuitivo de solucionar, el hecho es que los docentes necesitan de capacitación para que sepan aplicar acertadamente las metodologías activas, empleando tiempos adecuados, actividades acorde a la edad, que estén relacionados con los temas de interés (Ricafuerte, 2025). Es necesario que dentro de su formación se incluya el abordaje de la estructura didáctica y la planificación lúdica para lograr eficacia en la realización de juegos educativos (Caballero-Meneses et al., 2026).

Más aún, es pertinente traer a estos planteamientos el contexto desfavorable que vive el docente, esto es, bajos sueldos, mayor carga administrativa, desprestigio social, y vulnerabilidad a ser violentados (Acosta-Ochoa y Buendía-Espinosa, 2018; Rodríguez-Martínez et al., 2018; Torres-Hernández, 2023). Todo ello, hace que la aplicación de estrategias lúdicas se convierta en un desafío, por el poco tiempo disponible, por el cansancio laboral; y también, porque estamos en un tiempo histórico marcado por el paidocentrismo, donde el perfil estudiantil es más individualista, materialista, afectado por el uso excesivo de las pantallas (Couso, 2024).

En este ensayo se pone en cuestión el agrado y efectividad legitimada hasta el momento hacia la ludopedagogía, ya sea en su expresión de juegos tradicionales o digitales. En concreto, se argumenta que la tendencia a esta modalidad educativa encierra carencia de sueño y prácticas excesivas de entretenimiento digital en los estudiantes, como también representa un incremento de desgaste laboral para los docentes. Por tanto, a través de este texto se incita al lector a reflexionar sobre lo que sucede detrás del diseño y ejecución de un juego en clase, ya que con la diversidad de testimonios exitosos se soslayan las posibles implicaciones.

De acuerdo con lo anterior, la presente exposición se compone por tres bloques, los cuales fueron construidos a partir de una revisión y análisis bibliográfico sobre los argumentos en torno al tema de la educación y la implementación de juegos, como método de enseñanza. Primero, se discute sobre el contexto que ha propiciado las preferencias ludopedagógicas, una sección bajo el nombre de ¡Para despertar, juguemos!; enseguida, se abordan las características de las estrategias lúdicas empleadas, lo cual se describe en el apartado con el nombre de ¡Que sean significativos, pero divertidos, obviamente!; finalmente, en la sección titulada Alumnos felices, docentes frustrados, se abordan las dificultades que representa para el ser docente emplear esta modalidad didáctica.

## **¡PARA DESPERTAR, JUGUEMOS!**

Conforme pasa el tiempo, las normas, los valores, y las prácticas culturales se van transformando. Se trata de nuevas generaciones, un concepto que no debe ser entendido únicamente desde su componente biológico, sino como la visión de mundo que constituye a un grupo social, resultado de incidencias políticas, económicas, tecnológicas, y culturales (Mannheim, 1928/1993). En este caso, el comportamiento de las generaciones jóvenes

se forma desde un espacio sobre-estimulado de imágenes e información, que ofrecen una multiplicidad de posibilidades virtuales de entretenimiento (Lipovetsky, 2018). Desde la infancia hasta la juventud tienen acceso a plataformas con alta disponibilidad de videojuegos, películas, series, canciones, canales de influencers, redes sociales, además de contenidos absurdos, fantasiosos, y materialistas (Hertz, 2021).

Desde esta realidad, el argumento que dirige la presente sección es la siguiente: los estudiantes universitarios viven en una constante rutina de desvelos, ahogados de contenidos digitales hiper-estimulantes, lo cual crea en ellos la necesidad de estar en constante ruido, movimiento, risas, retos y recompensas durante el tiempo de clases para mantenerse despiertos y alertas.

En particular, quienes nacieron después del año 2000 se consideran nativos digitales, pues han crecido con la tecnología digital, teniendo mayor acceso a internet, pero no significa que sepan usarlo con responsabilidad (Hernández-Contreras et al., 2019). Incluso, el problema se hace más complejo al constatar que hay una tendencia parental de descuido sobre el tipo y el tiempo de consumo digital que tienen sus hijos desde edades tempranas. Al respecto, en un estudio cuantitativo no experimental, en el que participaron 1144 estudiantes de educación secundaria, se reveló que el 76% de los encuestados manifiestan que sus padres no les restringen nada cuando navegan por la Red (Dans-Álvarez-de-Sotomayor y Muñoz-Carril, 2021).

Asimismo, se cuenta con el estudio realizado por Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020), con estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, el cual reveló que

En 2016, el 28,8% de los preguntados manifestaba usar las redes sociales entre 2 y 4 horas al día, mientras que en 2017 era el 37,5% y, en 2018, el 41%. Los datos de 2019 son aún más reveladores porque si bien baja el porcentaje de jóvenes estudiantes de las áreas de Comunicación en las universidades analizadas que usan las redes entre 2 y 4 horas (24,6%), aumenta de forma considerable el porcentaje de encuestados que les dedica entre 4 y 6 horas al día (p.6).

Así, es importante reconocer que el avance tecnológico y digital brinda grandes oportunidades de alcance académico, diversidad de información y entretenimiento (Hernández-Contreras et al., 2019). Por otro lado, también, se encuentra contenido sin sentido, superficial y repetitivo, retos peligrosos, plataformas de estafa, pornografía, etcétera, es decir, material estratégicamente diseñado para captar y manipular la atención del usuario (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020).

De esta manera, las consecuencias no solamente derivan de las horas frente a las pantallas, sino por el tipo de material que se consume. El riesgo de estar expuestos por largo tiempo ante este material sobrante y superfluo es que, se forja un estado de ansiedad y de adicción por entretenerse con momentos emocionantes, divertidos, rápidos, y bulliciosos (Couso, 2024). El consumo en exceso de este material disperso retarda la producción de melatonina, y hace que los adolescentes se vayan a dormir cada vez más tarde, alterando con ello, su ciclo circadiano (Rojí-Morcillo, 2024).

El bombardeo de entretenimiento e información agrava los hábitos de sedentarismo y atención dividida, lo cual refiere al procesamiento de información múltiple de manera

simultánea, pero con poca profundidad, lo que perjudica el aprendizaje de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de competencias de aprendizaje, tales como el análisis y el pensamiento crítico (Fernández, 2021; Fernández-García et al., 2025). Por desgracia, este lado negativo de la tecnología y el mundo digital es lo que más abarca el tiempo de las generaciones jóvenes, ocasionando en ellos, dependencia del móvil, baja tolerancia a la frustración y el mal hábito del desvelo (Sulca-Quispe et al., 2026).

La falta de calidad en el descanso deteriora las conexiones neuronales, suben los niveles de cortisol, aletarga su disposición a concentrarse (Bueno, 2022). Sencillamente, porque la costumbre a los estímulos digitales hace cada vez más difícil gestionar la atención y tranquilidad en actividades que requieren alta y prolongada concentración como los asuntos académicos (Sulca-Quispe et al., 2026). En consecuencia, se puede entender que la mente cansada se vuelve perezosa, haciendo que aprender, pensar, o tomar decisiones se conviertan en una carga pesada que se prefiere evitar.

Precisa observar cómo la falta de sueño y el uso excesivo de pantallas afectan la corteza prefrontal, la región cerebral responsable de funciones ejecutivas como la atención, la planificación y la resolución de problemas (Fernández, 2021). Sobre todo, cuando el uso de dispositivos electrónicos se acentúa por la noche devienen alteraciones en el ritmo circadiano, y en la calidad del desempeño académico (Albán-Angulo, 2025; Couso, 2024; Guida-Acevedo et al., 2023).

Los índices de este problema son significativos, Espinoza-Gallardo et al. (2023) reportaron que un 56,74% de 220 estudiantes universitarios participantes, pasaban entre 5 y 10 horas con algún tipo de pantalla, lo cual ha ocasionado que se duerman más tarde, y por lo tanto, se quieran despertar más tarde. Asimismo, Guida-Acevedo et al. (2023) identificaron que un 62,2% de estudiantes universitarios de medicina experimenta mala calidad de sueño. En concordancia, ambas investigaciones sostienen que el desvelo prolongado trae consecuencias en la memoria, la claridad en los pensamientos y el equilibrio emocional.

De lo anterior, hay otro aspecto a destacar, la privación del sueño repercute en la regulación emocional y el bienestar psicológico, incrementando la irritabilidad, el estrés y la ansiedad (Albán-Angulo, 2025). En efecto, somos más intolerantes a la frustración, al aburrimiento, la falta de recompensas, gratificaciones, o elogios, y a la vez, también más susceptibles al enojo, ansiedad y desánimo, entre otros sentimientos (Rodríguez, 2025). Así, ante las manifestaciones de soledad, angustia, preocupación, o frustraciones que experimentan los jóvenes universitarios por diversos factores personales, escolares, o incluso laborales, porque hay quienes estudian y trabajan se sugiere que reciban formación socioemocional, de manera que les ayude a establecer relaciones más sólidas con el otro, a pesar de sus dificultades (Hernández Aragón et al., 2024).

Asimismo, se ha considerado incluir en la formación universitaria la gestión de las emociones y la socialización mediante talleres, cursos, tutorías, o bien, abrir grupos de apoyo con colegas, asesoramientos psicoterapéuticos, sensibilizando y capacitando a docentes, supervisores, o familiares del estudiante (Fragoso-Luzuriaga, 2019); de igual forma, se ha propuesto la promoción de espacios de diálogo donde se compartan las

preocupaciones, tristezas y alegrías con otras personas que escuchen y les ayuden a superar sus dificultades (Apaza et al., 2017).

Aunado a lo descrito hasta aquí, se suman los efectos en la alimentación. Un mal descanso inciden en la regulación de hambre-saciedad, dando predisposición al consumo de dietas híper-calóricas (Fuentes-Barría et al., 2022). Más allá de los beneficios en la salud física, la alimentación saludable es importante para el correcto funcionamiento del cerebro, inicialmente, porque este órgano requiere del 20% de glucosa de una dieta correcta basada en 2000 calorías (Aguilera et al., 2025).

Lamentable es que entre los estudiantes se ha elevado el consumo de frituras, galletas, gaseosas, yogurt, entre otros muchos productos industrializados. Se tiene un referente porcentual de que, el 30% de la ingesta diaria es de azúcares y grasas asociadas a alimentos fritos industrializados, lo cual se agrava por un consumo bajo de vegetales (Parra-Castillo et al., 2021). Este tipo de dieta provoca nerviosismo, altera las enzimas reguladoras del apetito, hace que constantemente se tenga más hambre, y deseo de estar picando bocadillos (Mallol, 2025). Todo lo cual, repercute en el desempeño académico, la capacidad de memoria, y la optimización de la concentración (Álava y Barba, 2026). Por lo que, la disponibilidad y tranquilidad del estudiantado para prestar atención evidentemente se verán afectados.

Ahora bien, si se observa desde la tradicional teoría de la motivación de Abraham Maslow, el ser humano tiene una escala de necesidades que se deben satisfacer y mantener para lograr los múltiples objetivos profesionales y personales, que representan en algún momento el sentido de autorrealización (Cafiel-Cuello y Martínez-Trujillo, 2024). Por consiguiente, se entiende que la insatisfacción de necesidades básicas como una buena alimentación, descanso suficiente, o seguridad laboral puede ocasionar aburrimiento y desmotivación hacia las actividades académicas.

A menudo, se culpa a los profesores y a sus estrategias tradicionalistas, se les insiste en que deben dinamizarse incursionando algunos juegos en su clase para el abordaje de los contenidos (Escalante, 2025), pues se afirma, con énfasis irrefutable que: “aprender jugando es una de las formas más efectivas de alcanzar los objetivos educativos y fortalecer el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes” (Rimascca-Rodríguez et al., 2025, p. 10). Hemos seguido este patrón, asumiendo que si funciona en el nivel preescolar o primaria, debe serlo también para el nivel universitario; que si es útil para enseñar matemáticas o inglés, lo será para cualquier otra asignatura. No obstante, se ha prestado poca atención a las condiciones que preceden tal convicción.

Recapitulando, el cansancio por el desvelo no permite que procuren mantenerse tranquilos y concentrados en los temas que se abordan, ya que tienen prioridades que no pueden atender en ese momento porque se encuentran en horario de clases. Ante la poca o nula posibilidad de tomar una siesta, buscan distractores que les ayuden a despertar, para mantenerse activos y cumplir con las tareas que corresponden. Razonamiento que deriva de observar en las aulas a estudiantes universitarios bostezando, ingiriendo golosinas, galletas, o gaseosas en el receso. Además, su intranquilidad es notoria, se mueven constantemente, hacen comentarios burlescos, salen constantemente al baño o a contestar una llamada, se inclinan sobre el mesabanco, o molestan al compañero de al lado.

Aquí es donde salta la alternativa lúdica como medio de rescate. Puesto que los juegos, con la virtud que tiene de generar dopamina, serotonina, o incluso adrenalina se convierten en estímulos ideales para conseguir las condiciones de atención que requieren en ese momento, que bien podrían tener si cubrieran sus necesidades básicas como el sueño reparador. Más aún, hay que reconocer que, frente a la dopamina que deriva de los estímulos digitales, las clases resultan muy poco atractivas. En este sentido, con lo expuesto, se ha propuesto otra interpretación sobre el uso y gusto por los juegos en clases, lo que se confunde como desmotivación, más bien es una lucha para mantenerse despiertos. Por tanto, la predisposición hacia los juegos no solamente es causa de una práctica docente tradicionalista, sino que acarrea un complejo entramado de malos hábitos en el cuidado de la mente que ocasionan cansancio, ansiedad y aburrimiento, se trata de desvelos, exceso de uso digital, y una alimentación pobre de nutrientes, que terminan afectando la capacidad de atención e interés hacia los asuntos escolares.

## **¡QUE SEAN SIGNIFICATIVOS, PERO DIVERTIDOS, OBVIAMENTE!**

En la educación, los juegos deben ser de utilidad, no solamente divertidos, de lo contrario serán una pérdida de tiempo, y en lugar de incitar o sostener el interés de los estudiantes sobre los temas, su motivación decaerá. De manera precisa, se trata de promover en ellos un aprendizaje significativo, es decir, que se apropien de conceptos y/o habilidades para que sean aplicables a sus experiencias y necesidades de vida (Mendoza-Laz et al., 2025). Así, los juegos son significativos en dos dimensiones. En lo académico, cuando ayudan a introducir un tema, a reforzarlo, o hacerlo comprensible; y también, en lo axiológico, cuando contribuyen a establecer actitudes positivas, reacciones tranquilas y colaborativas, lo que coadyuva a la valoración e integración entre los estudiantes (Escalante, 2025; Preciado-Quevedo y Aguirre-Obando, 2024).

Si bien, el uso de los juegos en el nivel universitario está centrado en la apropiación de conceptos y contenidos teóricos (Vélez et al., 2019; Edo-Agustín, 2024; Lion y Perosi, 2019; Sánchez-Gonzales y Gutierrez-Sánchez, 2026), la búsqueda de conexión con los pares parece ser una necesidad urgente de satisfacer. Refiere Hertz (2021) que debido al uso desenfrenado de los medios digitales, la interacción entre amigos, familiares o compañeros de trabajo va perdiendo calidad, las conversaciones son más superficiales y distanciadadas, lo que genera desconexión humana, estrés, sentimientos de soledad e insignificancia, en agravio, este pilar de la humanidad se va enlistando a la oferta del mercado mundial.

La situación anterior es preocupante, puesto que las relaciones interpersonales han sido un canal prioritario por el que transita la afectividad, la comprensión, el apoyo, la sensación de pertenencia, entre otros sentimientos que favorecen el estado de bienestar de todo ser humano. Más aún, sobre lo anterior, Waldinger y Schulz (2023) explican que la longevidad en las personas se encuentra asociada a las relaciones sólidas y sinceras, consecuentemente porque es ahí, donde radica la sensación de felicidad, manifestada en confianza, seguridad, risas, consuelo, y complicidad; por el contrario, las relaciones lla-

madras tóxicas o superficiales no aportan al bienestar, estimulan las sensaciones de estrés, angustia, miedo, tristeza, etcétera.

Cuando no estamos en socialización, la capacidad de regular los sentimientos se ven afectados, puesto que, en grupo descubrimos aquello que nos molesta, lo que nos agrada, los anhelos se construyen, y la red de apoyo se fortalece. Solamente, cuando interactuamos con los demás, nuestros propios intereses emergen, acompañados de alegrías, curiosidades, e inconformidades. En este sentido, los juegos pueden mejorar el clima escolar, ya que permiten abrir un tiempo-espacio propicio para las prácticas de cooperación, comunicación, favoreciendo así, actitudes de inclusión, participación, y comunidad (Rimascca-Rodríguez et al., 2025).

Por tales razones, no se trata de poner en marcha juegos al azar, con el único propósito de pasar el tiempo, sino que estos ayuden al desarrollo integral de la persona. Al respecto, de acuerdo con Caballero-Meneses et al. (2026) el uso de metodologías activas como la gamificación, proyectos basado en problemas, o simplemente dinámicas, han permitido crear ambientes más inclusivos. Lo cual refiere a que, su uso fomente al menos cuatro habilidades de socialización: la comunicación asertiva, toma de decisiones, capacidad de negociación, y resolución de conflictos (Ortiz-Cueva, 2021).

En el estudio que realizó Araya-Pizarro (2021), encontró que existe una predisposición alta de parte de los universitarios hacia los juegos de mesa, a razón de que les han facilitado el desarrollo de habilidades sociales, no solamente analíticas y resolución de problemas. De igual forma, el autor registró que, en general, se prefieren los juegos de tipo colaborativo, comprensibles, de complejidad media, con un duración máxima de 90 minutos. Otro punto destacable de su investigación fue la discrepancia de gustos entre los géneros; los hombres prefieren juegos competitivos, de alta interacción y complejidad, mientras que las mujeres optan por aquellos juegos de complejidad media que conducen a la colaboración e interacción.

No basta hacer pausas activas, momentos de distracción y estiramiento, con movimientos estratégicos aplicados a zonas específicas del cuerpo como el rostro, los brazos, la espalda, o las piernas (Cabrera-Armijos et al., 2022); los profesores suelen recurrir a ello cuando observan que sus alumnos están inquietos o muestran algún gesto de aburrimiento, entonces, detienen su clase un momento, y animan a su grupo a seguir algún movimiento, como hacer muecas, saltar en su lugar, o hacer ejercicios de gimnasia cerebral.

Se requiere de la aplicación de dinámicas o juegos que incentiven la participación de los alumnos al inicio de algún tema, o bien, para promover la reafirmación de saberes. También puede ser un medio para generar dudas e identificar los temas que han quedado incomprendidos. De esta forma, tienen un sentido evaluativo o de asimilación, además de ser un medio distractor. Algunos ejemplos, se describen a continuación.

El famoso juego “el cartero trajo cartas” consiste en que los participantes se sienten en un silla, en círculo, e intercambien su lugar cuando el moderador anuncia alguna prenda o aspecto físico que coincide entre varios o todos los asistentes. Antes de comenzar, se deja a alguien sin asiento para que trate de ganar un lugar cuando todos se mueven. Por ejemplo, comienza el moderador recitando, “el cartero trajo cartas para todos aquellos que

traigan...tenis”, enseguida quienes llevan tenis se levantan de sus asientos y buscan otro lugar, en este cambio, alguno se quedará sin lugar, y será el perdedor. Estando en un ámbito escolar, dicho perdedor puede tener como castigo una pregunta para repasar o evaluar la retención del tema, en lugar de sacarlo de las rondas de participación.

Otro juego popular es “la papa se quema”, como se sabe, consiste en turnar entre los asistentes un objeto (que funciona como “la papa”), o bien, se pueden emplear varios objetos, que en otras palabras, serán dos o tres papas. Durante un tiempo breve, el moderador recita “la papa se quema, la papa se quema, la papa se quema...”, y termina diciendo “la papa se quemó”, quien se quede con la papa se le puede hacer una pregunta o se le puede asignar alguna tarea durante la clase.

Asimismo, los juegos han sido utilizados para la organización de equipos, pues “los grupitos” son otra de las características en las clases, cada vez que hay alguna tarea por equipo, hacen junta con quienes sienten afinidad, en consecuencia, genera dificultades en integración, comunicación y respeto. Quizás no tenga nada de malo que los estudiantes hayan identificado con quienes se sienten mejor para trabajar en sus tareas escolares, pues al estar a gusto con las personas de confianza, el rendimiento puede ser mayor y de mejor calidad, no obstante, se fomenta la intolerancia, la incomprensión e indisposición por aprender de aquel que consideran ajeno (Escalante, 2025).

Aunque no es responsabilidad solo del magisterio, su iniciativa y persistencia es necesaria para atenuar conflictos, desde luego, la creación de interacciones e interrelaciones sanas, respetuosas y colaborativas entre los estudiantes es una tarea del ejercicio docente (Moya-Gómez, 2024). En este sentido, el uso de los juegos funciona como una estrategia de integración, no forzada, sino dada por la suerte y el propio esfuerzo, lo cual es mejor asimilado por los estudiantes.

Al sortear los equipos, se admite la selección de manera apacible, brindando sentido de libertad. En cambio, la denominación directa se percibe como imposición de parte del docente. Cuando se hacen agrupaciones por medio de juegos se consigue integrarlos entre quienes no se agradan, o mantienen alguna rivalidad. El barco se hunde, conejos y conejeras, tómbola, entre otros, son maneras de ilustrar el uso de este recurso como modalidad de distribución de equipos. Mediante estas dinámicas, los alumnos se quedan en agrupaciones inesperadas, algunas veces se conforman, otras no, aun así, cuando tienen el sentimiento de inconformidad, aceptan quedarse y trabajar con quienes les ha tocado porque lo perciben como resultado de la suerte o de su audacia en el desempeño de la dinámica.

Hasta el momento, se ha descrito que tenemos estudiantes con gran sentido de competitividad, comparación, individualidad, y por supuesto, con agrado a la intelectualidad; condiciones que exigen de dinámicas o juegos que sean divertidos, que den paso a la sorpresa, las risas, la creatividad y la agilidad. No obstante, ¿todo esto es significativo, en términos académicos y socioemocionales? Por una parte, la incursión de alguna dinámica dentro de las clases ayuda a estimular la atención y relajación en los estudiantes, lo cual impacta en la motivación, una condición indiscutible en todo proceso de aprendizaje, pues sin ello, no hay persistencia, no hay retención, no hay vinculación con lo emocional y contextual (Mendoza-Laz et al., 2025).

Respecto al beneficio académico, un juego puede ayudar a mejorar el aprendizaje si genera dopamina, un neurotransmisor asociado al hipocampo, lugar en el cerebro donde se gestiona la memoria y el aprendizaje (Bueno, 2022), por lo que, si se crean experiencias agradables en la enseñanza, le será más fácil la asimilación de los temas, sin sentir que estudia, reduciendo con ello la idea de que la escuela es aburrida.

En contraste, muchas veces lo único que les importa es la emoción de competir, de demostrar mayor agilidad ante sus compañeros, o de buscar modos de perder tiempo de clases. Funciona como una chispa de adrenalina, que se diluye rápidamente, así entonces, se debe tener cuidado al hacer hincapié en la diversión, ya que esto puede desviar el proceso educativo. La finalidad es elevar el grado de atención, no de erradicar las habilidades de pensamiento crítico, comunicación, y diálogo.

Molina-Carmona et al. (2018) señalan que la gamificación puede tomar dos enfoques, uno superficial, que se refiere a resultados cuantificables como sistemas de puntuación, tablas de clasificación o medallas, o bien puede ser profunda, es decir, que el contenido y el proceso estén estratégicamente previstos y establecidos para un objetivo de aprendizaje, como la apropiación o la comprensión de conceptos. Por lo regular, se torna al sentido cuantitativo, no se logra profundizar en la comprensión de los temas. Incluso si se habla de valores, la implementación de juegos educativos no garantiza que se fomente la cooperación, la comprensión, tolerancia, puesto que al final, ha de haber un ganador frente a un perdedor, un premio ante a un castigo, dando paso a las comparaciones de aptitudes y habilidades entre pares.

Por todo lo expuesto, la incursión de juegos en clase, no garantiza el fomento a un aprendizaje significativo, a falta de cuidado en su realización, se puede caer en la superficialidad, el materialismo y la vagancia. Su éxito se basa en una planificación equilibrada entre los componentes motivacionales extrínsecos (lo que corresponde al docente), y los componentes intrínsecos (lo que corresponde a los alumnos), de esta forma, el desarrollo del juego exitoso implica la creación de un entorno adecuado y de la disposición de tiempo suficiente, antes y durante su ejecución (Ormazábal-Valladares et al., 2023).

En suma, los juegos deben tomarse como medios de fortalecimiento de valores, no tanto para los aspectos académicos, sino como una manera de poner en práctica la cooperación, el respeto, y la convivencia. Por lo mismo, es importante que su desarrollo no fomente sentimientos de superioridad, o en el peor de los casos, la burla hacia quienes han perdido. De igual forma, deben ayudar a contrarrestar el agotamiento mental que va en aumento por la sobrecarga de tareas, los desvelos, el ajetreo del tráfico, lo cual trae múltiples consecuencias, entre ellas, mala concentración, la mala alimentación, letargo, y desánimo por la escuela.

## **ALUMNOS FELICES, DOCENTES FRUSTRADOS**

Ciertamente, la educación no debería considerarse como el lado aburrido de la vida, no debería haber tantos señalamientos de desprestigio sobre la educación formal y los docentes. Sin embargo, se percibe de este modo, y como tal, se ha optado por recurrir a los

juegos para hacer frente a esta problemática. Siendo los docentes quienes deben responder a esta nueva modalidad de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes (Rimascca-Rodríguez et al., 2025). Como se ha analizado en la sección anterior, esta alternativa presenta dos riesgos, primero, que los alumnos solamente presten atención a la diversión; y segundo, que se convierta en una carga de trabajo para los docentes, quienes como seres humanos, construyen su ser, tanto en un sentido individual, como también en lo social y profesional. Este último asunto, es justamente el que se abordará a continuación.

Desde hace varias décadas se ha observado que la función docente no se limita a la impartición de temas, sino que se agregan nuevos retos que complejizan su formación y estado de bienestar en particular. Se trata de desafíos como: el uso efectivo de las tecnologías de la información en los procesos de aprendizaje y socialización, así como la promoción y sostenimiento de actitudes inclusivas.

Sobre el alto crecimiento de innovación tecnológica y contenido virtual, se encuentran nueve tipos de servicios; dentro de ellos, están los tutores, planes de clases, apps retroalimentación, todo con base en inteligencia artificial, cuya función abarca desde la ayuda a la búsqueda rápida de información, como también a la elaboración de tareas o procesos administrativos (Molina et al., 2024). Si bien todo ello es de utilidad, cabe precisar que representa un riesgo en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque suele pasar que, cuando un estudiante recurre a herramientas tecnológicas para “facilitar” la realización de las tareas, lo que hace es meramente tomar la información sin análisis o selectividad, ni respeto a la autoría, en consecuencia, el docente va teniendo dificultades para fomentar la atención, lectura, y análisis en sus estudiantes.

En este marco de desafíos, se suman las exigencias gubernamentales referidas al incremento de estándares de calidad en la educación, centrada en que los alumnos tengan profundidad de conocimientos; además, que sepan aplicar tales saberes y habilidades en términos de intervención para una sociedad más comunitaria. En específico, se puede tomar como ejemplo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, que pretende contrarrestar los estragos del marco político-económico neoliberal mediante el cumplimiento de pautas educativas basadas en la noción de comunidad, inclusión, interculturalidad, transformación, asumiendo a los actores sociales como agentes de cambio (Tobón, 2024).

La realidad es que hasta el momento se ha privilegiado el hacer, en lugar del ser, es decir, en este contraste de modelos educativos, emerge otra tarea para el docente, si bien se ha dado lugar al uso práctico y retribuyente de la formación de habilidades, por otra parte se ha dejado de lado la recuperación de los valores morales y el fortalecimiento del pensamiento hacia el bienestar común del ser humano (Cedillo, 2017). Más aún, debe formar valores inclusivos, de ahí que se le solicita compromiso social, con la finalidad de que enseñe desde la empatía, colaboración, y respeto, para que de esta manera las promueva entre sus estudiantes (Ballester-Zúñiga et al., 2025). Dicho de otra manera, para crear un clima escolar adecuado, es crucial que el profesor demuestre con acciones y palabras un comportamiento interesado en la convivencia saludable entre sus alumnos (Rokwell, 2018).

Las novedades y la llegada de nuevas generaciones hacen que las experiencias docentes sean interminables, y con ello, un camino de mejora constante (Suárez, 2005). Esto viene a que, si bien, las pautas educativas se han caracterizado por ser resultado de una

configuración de paradigmas políticos, económicos, y culturales; también es de reconocer que todo lo planeado, previsto y anhelado es incierto, ya que su ejecución se encuentra determinada por las condiciones y sucesos del contexto micro social, donde ocurren situaciones insospechadas que exigen audacia, creatividad e inmediatez para su solución (Muñoz-Mancilla, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se admite que toda modalidad particular de enseñanza obedece a una demanda configurada por el currículo y por lo vivenciado en el espacio escolar, en el cual un profesor tiene la oportunidad de demostrar su autonomía y creatividad en la atención de problemas concretos (Fontanilla-Lucena, 2021). No obstante, su actuación está condicionada en privilegiar los intereses de los alumnos, a costa de las consecuencias de la carga laboral, que deja daños en el estado emocional, físico y vida social del docente. Lo cual, se encuentra presente en diferentes puntos del planeta. Alvites-Huamaní (2019) documentó evidencia de ello en Norte América, Europa y América Latina; en estos lugares se incrementa los índices de personas con síndrome de *burnout*, estrés, trastornos del sueño, y disminución de la motivación intrínseca.

Aunado a lo anterior, en México más del 50% de los docentes universitarios sufren de pagos precarios, bajo contratos limitados con la denominación de profesor asignatura, por hora, de tiempo parcial, de lo cual, no cuentan con derechos laborales básicos como vacaciones o servicio de salud, no hay reconocimiento por antigüedad, ni por grado de estudios, no obstante, se les exige actualización, y alto nivel de desempeño en su práctica docente, tanto en escuelas privadas como públicas (Acosta-Ochoa y Buendía-Espinosa, 2018).

El desgaste laboral de los docentes se identifica como uno de los fenómenos más preocupantes del tiempo contemporáneo. Solamente en México, se estima que esta condición asciende al 75% de los trabajadores, y en el caso de los docentes, dicho estrés deviene por la incertidumbre contractual, los vacíos en la formación profesional, la baja vocación y experiencia docente (Torres-Hernández, 2023). Se trata de una crisis que merma día a día el pensamiento del profesor, afectando su estado emocional, la percepción de auto-eficiencia, la calidad de su desempeño, así como los niveles de ansiedad y depresión, ya que en promedio a la semana deben trabajar 18 horas frente al grupo, sin contar las horas extra para preparar clases, calificar tareas o proyectos, atender conferencias u otras actividades académicas, atienden más de 80 alumnos, y hasta seis materias diferentes al año (Rodríguez-Martínez et al., 2018).

Así, estamos ante condiciones de sobrecarga laboral que se caracterizan por, al menos, seis variables: el trabajo en casa, lo que disminuye el tiempo para dedicarlo a las actividades familiares y personales; la actualización continua en conocimientos y estrategias didácticas; la exigencia de autocontrol de las emociones, para demostrar siempre una actitud positiva y tranquila frente a los estudiantes; la incertidumbre laboral, todo ello, hace un contexto de requerimientos que provocan agotamiento mental y físico (Suárez et al., 2022). En consecuencia, se corre el riesgo de caer en un círculo de prácticas contra la salud, pues para sobrellevar el estrés se opta por el consumo desmedido de sustancias nocivas tales como alcohol, café y tabaco, que a su vez terminan repercutiendo en su economía, salud, y rendimiento profesional (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

Como se mencionó al principio de esta sección, es urgente el reconocimiento del profesor como ser humano, no como una máquina o un profesionista fracasado que solamente consiguió trabajo de “profe”. En especial, porque se encuentran en un mundo acelerado e inestable, cargado de obstáculos sobre su persona, y sobre su desarrollo profesional, condicionado por el marco social y político del país en el que se encuentre (Aldana-Barberena, 2021). De ahí que se requiere voltear a ver el estado anímico en que se encuentran, pues hasta el momento, los profesores siguen fungiendo un rol protagonista en la enseñanza, por lo que, precisa cuidar de su estado físico y psico-emocional (Keck y Saldívar, 2016).

En este sentido, el dilema de llevar una modalidad educativa lúdica radica en el tiempo que se requiere para diseñarlos y adecuarlos a los temas, pues aún, cuando los juegos tienen flexibilidad, no se pueden estar usando siempre los mismos, ya que las nuevas generaciones prefieren dinámicas diferentes, quieren ver y hacer algo nuevo para no aburrirse. Se quedan con la práctica de una sola ocasión, cuando en la mayoría de los casos, los juegos están estructurados para obtener distintos resultados, sin embargo, pocas veces quieren volver a intentarlo y experimentar los diferentes resultados. Curiosamente, se puede observar que lo anterior se relaciona con las características del tiempo contemporáneo: el consumismo, la superficialidad, e hiperindividualidad (Lipovetsky, 2018).

Ante el estrés que experimentan los docentes, se ha propuesto trabajar la reflexión sobre la práctica docente. De acuerdo con Suárez (2005), consiste en abrir un espacio de posibilidades de sanación, que por un lado, da acceso a la afirmación de los propios conocimientos construidos durante la experiencia, y también les da la oportunidad para transformarse internamente. De esta manera, se permiten adaptarse a los cambios y exigencias rápidamente, tomando el control en el aula y en su vida misma. Por tanto, es imperativo tomar acciones de atención que reduzcan el desgaste laboral, a la vez que se promueva el desarrollo profesional y humano de los profesores, y no solo de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

A partir de la revisión documental sobre ludopedagogía y los desafíos docentes, se ha presentado un marco contextual que pone en cuestión el discurso inclinado hacia los beneficios del uso de juegos como medio didáctico. Si bien esta convicción se ha tomado como un imperativo en los diferentes niveles educativos, hay dos asuntos preocupantes.

Primero, las condiciones precarias en que laboran la mayoría de los docentes universitarios no son propicias, no dejan tiempo para estar diseñando juegos a cada poco, cumpliendo caprichos y aceptando exigencias, en pocas palabras, aceptando la culpa de que no hay avance educativo por los métodos tradicionalistas de enseñanza, como los ejercicios de investigación, debates, exposiciones, ensayos, entre otros. Las estrategias como la gamificación o las dinámicas en clase marcan una moda didáctica contemporánea altamente demandante para los docentes, pues les exige explotar las ventajas del juego como medio educativo, para que los estudiantes se apropien de saberes importantes, sin embargo, la renovación continua de juegos requiere tiempo, en planificación y aplicación, generando desgaste laboral, y al final de cuentas, poca profundización.

Segundo, preocupa que esta tendencia hacia el gusto lúdico en el nivel universitario, pueda estar asociado a la falta de un descanso suficiente, a tiempos de ocio saludable fuera de las pantallas, y a una necesidad por relaciones sociales sólidas. En consecuencia, se reafirman los patrones de pensamiento centrados en lo inmediato, imaginario, y visual, con mayor susceptibilidad a la motivación extrínseca. A diferencia, la reflexión y la teoría se asumen como prácticas antiguas y aburridas de aprendizaje, por lo que a cambio, es tendiente que prefieran los ejemplos con ilustraciones, dinámicas, vídeos, y se rehúsen a leer, en especial, cuando se trata de textos largos y teóricos.

Con base en este panorama, se afirma que detrás de los juegos empleados en el nivel universitario, persisten vacíos tanto de parte de los alumnos como de los maestros. Por un parte, los alumnos viven sobrecarga de tareas, desvelos, ajeteo del tráfico, lo cual trae múltiples consecuencias, entre ellas, mala concentración, la mala alimentación, letargo, y desánimo por la escuela. Por parte de los docentes, experimentan exceso de actividades laborales, entre trámites administrativos, direcciones y sinodalias de tesis, además de la atención de materias. Todo esto representa el vacío que hay detrás de la insistencia y aplicación de juegos en clase, que para colmo, no aseguran el aprendizaje o la mejora de apropiación de conceptos, sobre todo, para temas sociales, culturales o educativos que requieren discusión, análisis y reflexión.

## **CONFLICTOS DE INTERÉS**

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés, económico ni de otra naturaleza, que haya podido influir en los resultados o en la interpretación de los hallazgos presentados en este artículo.

## **CUMPLIMIENTO ÉTICO**

La investigación que sustenta este artículo es de carácter teórico-documental y no involucra experimentación con seres humanos, recolección de datos personales ni intervención sobre participantes. Por ello, no requirió evaluación por parte de un comité de ética institucional. El trabajo se llevó a cabo conforme a los principios éticos generales de la investigación académica, incluyendo el respeto a los derechos de autoría y la correcta atribución de las fuentes consultadas.

## **FINANCIACIÓN**

Este trabajo no contó con financiación específica de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

El artículo no genera conjuntos de datos primarios, dado que se trata de una investigación de revisión teórico-documental.

### REFERENCIAS

- Acosta-Ochoa, A., & Buendía-Espinosa, M. A. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En C. Bayón, S. Ochoa, & J. G. Rivera González (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales: Vol. 3. Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico* (pp. 591-608). COMECOSO. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1231>
- Aguilera, A., Godínez, D., & Chávez, M. P. (2025). Un cerebro saludable y la alimentación. *Milenaria, Ciencia y Arte*, (25), 17-19. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi25.574>
- Álava, D. A., & Barba, P. A. (2026). Estado nutricional y su relación con los trastornos específicos de aprendizaje en niños de Educación Básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 6(1), 66-75. <https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.965>
- Albán-Angulo, D. B. (2025). La privación del sueño y su impacto en la neurocognición: Un análisis de los efectos en la memoria, atención y emociones. *Horizonte Académico*, 5(1), 635-653. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.117>
- Aldana-Barberena, M. P. (2021). Reto del docente mexicano en la sociedad del siglo XXI. *Revista educ@rnos*, 43, 97-108. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43-1.pdf>
- Alvites-Huamán, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Apaza, B., Bautista, A., Quiza, C., & Tocto, G. (2017). Inteligencia emocional en estudiantes del doctorado. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6(2), 125-134. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.34>
- Araya-Pizarro, S. C. (2021). Preferencias y actitud discente hacia los juegos de mesa. Análisis multivariante. *Páginas de Educación*, 14(1), 73-93. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2433>
- Ballesteros-Zúñiga, H., Enamorado-Serna, M. J., Sánchez-Coneo, D. M., Junco-Mercado, M. D. C., Pacheco-Herrera, P., & Wilchez-Arboleda, Á. J. (2025). La formación docente actual es una necesidad ante la diversidad. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(1), 96-101. <https://doi.org/10.70625/rlce/267>
- Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.
- Caballero-Meneses, S. Y., Vergara-Causo, E. S., Gardi-Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2026). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

- Caballero-Calderón, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2615>
- Cabrera-Armijos, R. A., Hinojosa-Donoso, C. M., Moncayo-Hurtado, J. I., & Gil-Zumba, A. S. (2022). Pausas activas y estiramientos para los trabajadores en sus entornos laborales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1291-1311. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2872>
- Cafiel-Cuello, Y., & Martínez-Trujillo, N. (2024). La pirámide de Maslow y el proceso educativo contemporáneo: revisión literaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 15-29. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081402>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Cedillo, U. (2017). La pedagogía de lo cotidiano y su concepto de educación como apoyo a la psicología humana. En L. E. Primero Rivas & M. Biagini Alarcón (Coords.), *La nueva epistemología y la salud mental en México* (pp. 207-226). Instituto Nacional de Psiquiatría; Universidad Pedagógica Nacional.
- Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas: Cómo las pantallas impactan en el desarrollo cognitivo en la infancia y la adolescencia*. Ediciones Destino (Planeta).
- Dans-Álvarez-de-Sotomayor, I., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Internet y redes sociales: un desafío a la convivencia familiar. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 123-142. <https://doi.org/10.6018/educatio.463221>
- Edo-Agustín, E. (2024). Aprendizaje lúdico en la formación inicial docente: el juego en la enseñanza de historia de la educación española. *REIDOCREA*, 13(14), 194-205. <https://hdl.handle.net/10481/90602>
- Escalante, L. S. (2025). *Gamificación y trabajo colaborativo: una propuesta de intervención educativa para la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje en aulas multigrado* [Tesis de Maestría]. Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDECH).
- Espinoza-Gallardo, A. C., Martínez-Vázquez, Y. V., Zepeda-Salvador, A. P., Martínez-Moreno, A. G., & Vázquez-Cisneros, L. C. (2023). Uso de pantalla y duración de sueño en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior and Feeding*, 3(5), 22-29. <https://doi.org/10.32870/jbf.v3i5.37>
- Fernández, J. (2021). *Aprende a descansar: El método de las 7D para cuidar tu bienestar físico, mental y emocional*. Plataforma Editorial.
- Fernández-García, R., Ortega-Lasheras, M. R., & Salguero-García, D. (2025). Relaciones entre el uso excesivo de las redes sociales, sedentarismo e hiperactividad mental. *Comunicar*, 33(81), 8-16. <https://doi.org/10.58262/C81-2025-2>
- Fontanilla-Lucena, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 655-679. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35410>

- Fuentes-Barría, H., Aguilera-Eguía, R., & González-Wong, C. (2022). Patrones de conducta alimentaria y estado nutricional en estudiantes universitarios tras dos años de educación en línea. *Revista Finlay*, 12(3), 331-337. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2221-24342022000300331](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-24342022000300331)
- Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la Información*, 29(5), e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>
- Guida-Acevedo, G. N., Trujillo-Romero, X. E., & Franco-Delgado, R. M. (2023). Calidad del sueño en estudiantes universitarios. Consecuencias y problemas. Un reto en la sociedad actual. *Revista Conrado*, 19(S3), 229-237. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3503>
- Hernández-Aragón, M., González-Miguel, O., & Silva-Carmona, L. (2024). La construcción del ser estudiante universitario desde las experiencias socioemocionales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2162. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2162](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2162)
- Hernández-Contreras, J., Ortiz-Martínez, M., Martínez-Almaguer, J., Ramírez, A., & Miramontes, A. (2019). Adicción a internet: el caso de adolescentes de cinco escuelas secundarias de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Número especial, 34-45. <https://www.revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/39>
- Hertz, N. (2021). *The lonely century: A call to reconnect*. Sceptre.
- Huamaní-Quispe, M. del C., & Vega-Vilca, C. S. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1399-1410. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600>
- Keck, C. S., & Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (47), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Lion, C., & Perosi, V. (2019). Didácticas lúdicas: aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31(2), 47-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF>
- Lipovetsky, G. (2018). *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Mallol, G. (2025). *Efectos de los alimentos procesados en las alteraciones emocionales: Una revisión teórica sistemática* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.
- Mannheim, K. (1928/1993). El problema de las generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1980>
- Mendoza-Laz, P. E., Rivas-Quiroz, J. J., Freire-Jáuregui, J. P., Ugsha-Quishpe, M. N., & López-Vera, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Meneses-Montero, M., & Monge-Alvarado, M. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>

- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber* [Informe]. Innovaciones Digitales en Educación, Banco Mundial. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/509>
- Molina-Carmona, R., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C., & Llorens-Largo, F. (2018). Guía para la gamificación de actividades de aprendizaje. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, 3, 39-46. [https://aenui.org/actas/pdf/JENUI\\_2018\\_010.pdf](https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2018_010.pdf)
- Moya-Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9690714>
- Muñoz-Mancilla, M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación y Humanismo*, 21(36), 9-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Ormazábal-Valladares, V., Hernández-Montes, L., & Zúñiga-Arbalti, F. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e28.4952>
- Ortiz-Cueva, F. (2021). Aprendizaje basado en juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Revista educ@rnos*, 43, 109-116. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43-1.pdf>
- Palavecino, L. (2023). Juegos, videojuegos y artes: historia, conceptos y redefiniciones en la relación entre los universos lúdicos y las prácticas artísticas contemporáneas. *Jangwa Pana*, 22(1), 91-102. <https://doi.org/10.21676/16574923.4885>
- Parra-Castillo, A., Morales-Canedo, L. M., & Medina-Valencia, M. M. (2021). Relación entre los hábitos alimentarios y el rendimiento académico en estudiantes de universidades públicas y privadas de la localidad de Chapinero, Bogotá. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 23(2), 183-195. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.v23n2a05>
- Preciado-Quevedo, C. M., & Aguirre-Obando, E. A. (2024). Las actividades lúdicas como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 2(1), 20-33. <https://doi.org/10.70262/rced.v2i1.2024.59>
- Ricafuerte, J. A. (2025). *La gamificación en la formación docente: retos y oportunidades* [Tesis de Maestría]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Rimascca-Rodríguez, I. K., Jara-Velarde, G. M., & Contreras-Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4), e504108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Rockwell, E. (2018). Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano (2000). En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 569-600). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.24>
- Rodríguez, O. (2025). Síndrome de desregulación recompensa privación en redes sociales. *Revista Medicina Académica. Ciencia. Docencia. Investigación*, 3(2), 7-37. <https://revista.centromedicomdp.org.ar/detalles/detalles-v3n2a2/>

- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Informació Psicològica*, (115), 93-106. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.11>
- Rojí-Morcillo, G. (2024). Influencia del uso de redes sociales en el sueño, el rendimiento académico y la actividad física en estudiantes de Secundaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (17), 12-25. <https://doi.org/10.6018/riite.629881>
- Sánchez-Gonzales, A. del R., & Gutierrez-Sánchez, P. G. (2026). El juego como estrategia para la toma de decisiones empresariales en la educación universitaria. *Acta Peruana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 23-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18351642>
- Simbaña-Haro, M., González-Romero, M., Obando-Tasiguano, C., & Hinojosa-Cazco, G. (2022). El juego: una mirada desde los diferentes autores. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 145-156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1148>
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La\\_documentacion\\_narrativa\\_de\\_experiencias\\_pedagogicas.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf)
- Suárez, O. J., Suárez-Riveros, L. D., & Lizarazo-Osorio, J. C. (2022). Factores intrínsecos a la sobrecarga laboral en el estrés del profesorado. *Praxis & Saber*, 13(35), e14152. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14152>
- Sulca-Quispe, R. E., Lizama-Mendoza, V. E., Lira-Camargo, W., Vílchez-Guzmán, S., & Diaz Ricalde, L. M. (2026). Tolerancia a la frustración y dependencia al teléfono móvil en adolescentes escolares. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 17, e1414. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.17.1414>
- Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos & E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Dirección General de Materiales Educativos / Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XX1*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Vélez, O., Palacio, S. M., Hernández, Y. L., Ortiz, P. A., & Gaviria, L. F. (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: caso Universidad en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e12.2024>
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness*. Simon & Schuster.
- Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 13-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013>