



PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LOS JUEGOS DIDÁCTICOS Y RECREATIVOS EN EL APRENDIZAJE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF DIDACTIC AND RECREATIONAL GAMES IN LEARNING AND EDUCATIONAL INCLUSIÓN

Ing. Gary Cristhian Chilán Villacreses, Mgtr.^{1*}

¹ Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1127-7755>. Correo: gary.chilan@unesum.edu.ec

Ing. Jonathan Fernando Muñoz Zambrano, Mgtr.²

² Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1079-4091>. Correo: jhonathan.munoz@unesum.edu.ec

Lic. José Enrique Mendoza Macias, Mgtr.³

³ Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3440-8920>. Correo: enrique.mendoza@unesum.edu.ec

Ing. Narciso Roberto Yoza Rodríguez, Mg. DUE⁴

⁴ Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2894-2302>. Correo: narciso.yoza@unesum.edu.ec

* Autor para correspondencia: gary.chilan@unesum.edu.ec

Resumen

El estudio describió la percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de juegos didácticos y recreativos y su contribución al aprendizaje y a prácticas educativas inclusivas. Se desarrolló una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 28 estudiantes de séptimo semestre de Ingeniería Forestal de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; mediante muestreo no probabilístico por conveniencia participaron 10. Se aplicó el Cuestionario de Estrategias Lúdicas e Inclusión Educativa, con 15 indicadores distribuidos en tres dimensiones y valorados mediante una escala de



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

frecuencia de cinco categorías. Los datos se analizaron con frecuencias, porcentajes y promedios descriptivos. Las respuestas favorables -siempre y casi siempre- alcanzaron 58% en uso y adaptación de juegos, 60% en habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y 64% en motivación, participación y aprendizaje. Los indicadores mejor valorados fueron clima respetuoso e inclusivo, respeto social, integración de estudiantes con dificultades y reducción del estrés. Se concluye que las percepciones son mayoritariamente favorables, aunque la regulación de la frustración y el uso de juegos físicos presentan margen de mejora. Por el tamaño y la selección de la muestra, los hallazgos constituyen un diagnóstico exploratorio y no permiten establecer efectos causales ni generalizaciones institucionales.

Palabras clave: juegos didácticos; actividades recreativas; enseñanza-aprendizaje; inclusión educativa; educación superior.

Abstract

This study described university students' perceptions of the use of didactic and recreational games and their contribution to learning and inclusive educational practices. A quantitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional design was used. The population comprised 28 seventh-semester Forestry Engineering students at the State University of Southern Manabí; a non-probability convenience sample of 10 students participated. The Didactic Strategies and Educational Inclusion Questionnaire was administered online. It included 15 indicators grouped into three dimensions and rated on a five-category frequency scale. Data were analyzed using frequencies, percentages, and descriptive means. Favorable responses -always and almost always- reached 58% for the use and adaptation of games, 60% for cognitive, social, and emotional skills, and 64% for motivation, participation, and learning. The highest-rated indicators were a respectful and inclusive classroom climate, social respect, integration of students with learning difficulties, and stress reduction. It is concluded that perceptions were predominantly favorable, although frustration management and the use of physical games showed room for improvement. Given the sample size and selection procedure, the findings constitute an exploratory diagnosis and do not support causal claims or institutional generalization.

Keywords: didactic games; recreational activities; teaching-learning; educational inclusion; higher education.

Fecha de recibido: 24/05/2026

Fecha de aceptado: 26/08/2026

Fecha de publicado: 07/09/2026

Introducción

Los juegos didácticos y recreativos han dejado de entenderse únicamente como momentos de descanso o entretenimiento. En el ámbito educativo pueden organizar experiencias de exploración, cooperación,



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

resolución de problemas y retroalimentación, siempre que exista una intención formativa clara. Esta distinción es relevante: no toda actividad agradable produce aprendizaje por sí misma, pero un juego articulado con objetivos, reglas comprensibles y oportunidades de participación puede ampliar las formas en que el estudiante se vincula con los contenidos y con sus compañeros.

La literatura reciente relaciona las estrategias lúdicas con dimensiones académicas y socioemocionales. González-Martínez et al. (2022) sostienen que el juego puede favorecer tanto el aprendizaje como la inclusión dentro del aula. En una línea complementaria, Engracia-Magallon et al. (2024) reportan que los juegos didácticos pueden apoyar el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, mientras Bustamante Mora et al. (2024) destacan su relación con procesos cognitivos, interacción y desarrollo emocional. La revisión de Tejada Tantalean y Leandro De los Reyes (2025), basada en 35 estudios latinoamericanos, también identifica aportes en dimensiones cognitivas, motrices, lingüísticas y socioemocionales. Estos antecedentes permiten comprender la lúdica como una estrategia multidimensional y no solo como un recurso motivacional.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación constituye una condición importante porque influye en el tiempo que el estudiante permanece en la tarea, la disposición para participar y la tolerancia frente al error. Egas Villafuerte et al. (2023) identificaron una relación favorable entre gamificación, motivación y rendimiento académico. Por su parte, González Romero et al. (2024) observaron que, aunque los juegos recreativos no siempre se aplicaban con frecuencia, su uso se asociaba con participación, interacción y predisposición positiva hacia el aprendizaje. Estos resultados sugieren que la frecuencia de aplicación es solo una parte del problema; también importan la pertinencia de la actividad y la calidad de la mediación docente.

El valor inclusivo del juego depende de la posibilidad real de que todos participen. Ajustar materiales, flexibilizar reglas, distribuir roles y ofrecer diferentes formas de respuesta permite reducir barreras vinculadas con ritmos, habilidades o necesidades de aprendizaje. Quinto et al. (2023) señalan la utilidad de las estrategias lúdicas para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Asimismo, Uribe Veintimilla et al. (2024) subrayan el aporte psicopedagógico de los juegos recreativos en estudiantes con dificultades específicas, y Ramírez et al. (2024) muestran que la adaptación de juegos tradicionales puede favorecer la inclusión en Educación Física.

La tecnología amplía estas posibilidades, pero no garantiza por sí sola una experiencia inclusiva. Suárez Pérez et al. (2024) destacan que los recursos móviles y en línea pueden facilitar personalización, acceso y motivación en entornos regulares. Al mismo tiempo, la dependencia de dispositivos, conectividad o habilidades digitales puede producir nuevas barreras. Por ello, la combinación de juegos de mesa, recursos digitales y dinámicas físicas ofrece una alternativa más flexible que el uso exclusivo de una sola modalidad.

Conviene diferenciar tres conceptos cercanos. El juego recreativo prioriza el disfrute, el descanso activo y la interacción social; el juego didáctico incorpora una meta de aprendizaje explícita; y la gamificación utiliza componentes como puntos, retos, niveles o reconocimiento dentro de una actividad que no necesariamente es un juego completo. En la práctica pueden combinarse, pero la planificación requiere saber qué función cumple cada recurso. Una dinámica recreativa puede fortalecer la convivencia, mientras un juego didáctico puede apoyar la comprensión de un contenido y una mecánica gamificada puede hacer visible el progreso.

La inclusión añade un criterio decisivo a esta planificación: la actividad debe ser accesible y significativa para participantes con características diferentes. No basta con permitir que todos estén presentes si algunos ocupan



funciones periféricas, no comprenden las reglas o dependen constantemente de otra persona. La participación equitativa exige anticipar barreras, ofrecer apoyos, permitir rutas alternativas y valorar logros diversos. De este modo, la adaptación no reduce el nivel de exigencia; modifica el acceso para que el propósito formativo permanezca alcanzable.

En educación superior, la diversidad no se limita a la presencia de estudiantes con un diagnóstico o discapacidad identificada. También comprende diferencias en conocimientos previos, formas de participación, seguridad para expresarse, condiciones tecnológicas y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, explorar cómo los universitarios perciben las actividades lúdicas permite reconocer fortalezas y necesidades de mejora en la práctica docente. Sin embargo, una percepción favorable no equivale automáticamente a una mejora objetiva del rendimiento; ambas dimensiones deben distinguirse al interpretar los datos.

En carreras universitarias que no pertenecen directamente al campo pedagógico, las estrategias lúdicas también pueden organizar simulaciones, resolución de casos, clasificación de información, toma de decisiones y trabajo colaborativo. Su utilidad no depende de infantilizar los contenidos, sino de plantear problemas con reglas, restricciones y retroalimentación. En este sentido, la percepción de estudiantes de Ingeniería Forestal aporta una mirada situada sobre metodologías activas en un contexto disciplinar diferente de la educación escolar, aunque no representa por sí sola a toda la comunidad universitaria.

El proyecto de aula que dio origen a este artículo reunió información de estudiantes de séptimo semestre de Ingeniería Forestal de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. La pregunta que orientó el análisis fue: ¿cómo perciben los estudiantes la frecuencia y contribución de los juegos didácticos y recreativos al aprendizaje y a las prácticas inclusivas? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo fue describir la percepción de los estudiantes sobre el uso y adaptación de los juegos, su relación con habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su aporte a la motivación, participación y aprendizaje.

Materiales y métodos

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. Se observaron las variables tal como fueron informadas por los participantes, sin manipulación ni intervención pedagógica controlada. Este diseño permitió caracterizar tendencias de respuesta en un momento determinado, pero no establecer relaciones causales entre el uso de juegos y los resultados de aprendizaje.

La población estuvo conformada por 28 estudiantes legalmente matriculados en séptimo semestre de la carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Participaron 10 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, equivalentes al 35,7% de la población. Se incluyó a estudiantes mayores de edad, matriculados en el periodo académico correspondiente y que aceptaron participar voluntariamente. Se excluyeron registros incompletos y respuestas de estudiantes pertenecientes a otros niveles o carreras.

La técnica empleada fue la encuesta. El instrumento, denominado Cuestionario de Estrategias Lúdicas e Inclusión Educativa (CELIE), quedó organizado en 15 indicadores y tres dimensiones: uso y adaptación de



juegos; habilidades cognitivas, sociales y emocionales; y motivación, participación y aprendizaje. Cada indicador fue tabulado mediante una escala de frecuencia con cinco categorías: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, codificadas de 1 a 5.

La encuesta se administró mediante Google Forms. La participación fue anónima y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos. Al tratarse de personas adultas, se consideró su consentimiento informado y se evitó solicitar información que permitiera identificarlas. La aplicación digital facilitó el registro uniforme de las respuestas y su posterior organización.

Los datos se procesaron con estadística descriptiva. Para cada indicador se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes. Además, se obtuvo una media ponderada asignando valores de 1 a 5 a las categorías de menor a mayor frecuencia. Con fines interpretativos, se consideró respuesta favorable la suma de las categorías siempre y casi siempre. Los resultados se agruparon en tres tablas, una por dimensión, para evitar la fragmentación producida por presentar quince tablas independientes.

La interpretación se mantuvo en el nivel descriptivo. No se aplicaron pruebas inferenciales debido al tamaño reducido de la muestra y a su selección por conveniencia. Tampoco se asumió que la frecuencia percibida demostrara efectividad objetiva. Los resultados se contrastaron con literatura reciente para identificar coincidencias, diferencias y posibles implicaciones pedagógicas.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan según las tres dimensiones del instrumento. En cada tabla se conservan las frecuencias y porcentajes originales del proyecto de aula. Debido a que participaron 10 estudiantes, cada respuesta representa 10% de la muestra; por esta razón, las diferencias pequeñas deben interpretarse con cautela.

Uso y adaptación de los juegos

Tabla 1: Frecuencia percibida del uso y adaptación de juegos didácticos y recreativos.

Indicador	Siempre f (%)	Casi siempre f (%)	A veces f (%)	Casi nunca f (%)	Nunca f (%)
Juegos de mesa académicos	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Juegos digitales y aplicaciones	4 (40%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Juegos físicos y recreativos	3 (30%)	2 (20%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)
Adaptación de materiales	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Ajuste de reglas para la inclusión	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)

Fuente: encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre de Ingeniería Forestal de la UNESUM.

La dimensión alcanzó una media global de 3,58 sobre 5 y concentró 58% de respuestas favorables. Los juegos digitales obtuvieron la media más alta (3,70), mientras los juegos físicos y recreativos y la adaptación de materiales registraron 3,50. En todos los indicadores apareció 20% de respuestas en casi nunca o nunca. En



consecuencia, la tendencia es positiva, pero no permite afirmar que estas prácticas se encuentren plenamente consolidadas.

El predominio relativo de los recursos digitales coincide con Egas Villafuerte et al. (2023), quienes vinculan la gamificación con motivación y rendimiento, y con Suárez Pérez et al. (2024), que resaltan el potencial de tecnologías móviles y recursos en línea para personalizar el aprendizaje. Sin embargo, la diferencia entre juegos digitales y físicos es pequeña. Más que sustituir una modalidad por otra, los datos respaldan la conveniencia de combinar recursos digitales, actividades de mesa y dinámicas corporales según el objetivo de aprendizaje y las condiciones del grupo.

La adaptación de materiales y el ajuste de reglas alcanzaron 60% de respuestas favorables. Estos indicadores son centrales para la inclusión porque muestran si la actividad permite distintas formas de participación. Los resultados guardan relación con González-Martínez et al. (2022) y Quinto et al. (2023), quienes destacan que el juego adquiere valor inclusivo cuando se ajusta a las necesidades del estudiante. No obstante, la presencia constante de respuestas desfavorables recuerda que la flexibilidad no se aplica de manera uniforme en todas las experiencias.

Habilidades cognitivas, sociales y emocionales

Tabla 2: Percepción sobre habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Indicador	Siempre f (%)	Casi siempre f (%)	A veces f (%)	Casi nunca f (%)	Nunca f (%)
Apoyo a la memoria y organización	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Mejora de la comprensión	4 (40%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Fortalecimiento del respeto social	5 (50%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Reducción del estrés y confianza	3 (30%)	4 (40%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)
Manejo de la frustración	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)

Fuente: encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre de Ingeniería Forestal de la UNESUM.

Esta dimensión obtuvo una media global de 3,64 y 60% de respuestas favorables. El fortalecimiento del respeto social alcanzó la media más alta (3,80), seguido de la mejora de la comprensión y la reducción del estrés y aumento de la confianza (3,70 en ambos casos). El manejo de la frustración presentó el resultado más moderado (3,40), con 30% de respuestas en la categoría a veces y 20% en casi nunca o nunca.

El resultado asociado con respeto e interacción coincide con Engracia-Magallon et al. (2024), quienes sitúan las habilidades socioemocionales entre los aportes relevantes de los juegos didácticos. Bustamante Mora et al. (2024) también señalan que el juego puede integrar procesos cognitivos y socioemocionales. En la muestra estudiada, la valoración de la comprensión y la memoria fue favorable, pero las respuestas representan percepciones; para demostrar mejora cognitiva sería necesario incorporar evaluaciones de desempeño antes y después de una intervención.

La reducción del estrés recibió 70% de respuestas favorables, mientras la regulación de la frustración alcanzó 50%. Esta diferencia es pedagógicamente relevante. Una actividad puede generar un ambiente distendido sin enseñar de forma automática a esperar turnos, aceptar errores o persistir ante la dificultad. Por ello, las reglas,



la retroalimentación y el cierre reflexivo deben aprovecharse para trabajar autorregulación, no solamente diversión. La lúdica es más formativa cuando el docente acompaña la experiencia y ayuda a interpretar lo ocurrido.

Motivación, participación y aprendizaje

Tabla 3: Percepción sobre motivación, participación y aprendizaje.

Indicador	Siempre f (%)	Casi siempre f (%)	A veces f (%)	Casi nunca f (%)	Nunca f (%)
Motivación frente a la clase tradicional	4 (40%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Equidad en la participación	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Integración de estudiantes con dificultades	3 (30%)	4 (40%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)
Logro de aprendizajes duraderos	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)
Clima respetuoso e inclusivo	5 (50%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)

Fuente: encuesta aplicada a estudiantes de séptimo semestre de Ingeniería Forestal de la UNESUM.

La tercera dimensión presentó la media global más alta (3,68) y 64% de respuestas favorables. El clima respetuoso e inclusivo obtuvo 3,90 y 70% en siempre o casi siempre. La integración de estudiantes con dificultades alcanzó 3,70 y el mismo porcentaje favorable. La motivación registró una media de 3,70, mientras equidad en la participación y aprendizaje duradero obtuvieron 3,60 y 3,50, respectivamente.

La valoración del clima de aula concuerda con Romero et al. (2024), quienes informan que los juegos recreativos favorecen participación, interacción y predisposición hacia el aprendizaje cuando son utilizados. También se relaciona con Guzman Murillo et al. (2025), cuyo estudio preexperimental mostró mejoras en participación e integración de estudiantes con discapacidad intelectual mediante juegos recreativos adaptados. A diferencia de ese trabajo, la presente investigación no aplicó una intervención ni midió cambios, por lo que solo puede afirmar que los participantes perciben una contribución favorable.

La integración de estudiantes con dificultades y la equidad en la participación muestran que el juego puede funcionar como punto de encuentro cuando existen roles, reglas flexibles y metas compartidas. Ramírez et al. (2024) identificaron beneficios de los juegos tradicionales adaptados para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, mientras Uribe Veintimilla et al. (2024) resaltan el acompañamiento psicopedagógico en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. Los programas analizados por Marquez Ramón et al. (2025) y Orosco et al. (2025) también destacan la adaptación y la participación activa de estudiantes con discapacidad intelectual. La coincidencia sugiere que la inclusión depende menos del tipo de juego que de las decisiones de diseño y apoyo.

La motivación fue favorable, pero el aprendizaje duradero obtuvo una media ligeramente menor. Esta diferencia refuerza la necesidad de no equiparar interés con logro. Zambrano Álava et al. (2025) destacan el potencial de las actividades lúdicas para promover exploración, creatividad y colaboración; sin embargo, en educación superior conviene complementar la percepción estudiantil con productos, calificaciones, tareas de transferencia o mediciones de retención. El juego debe producir evidencia de aprendizaje, además de participación visible.



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Síntesis interpretativa

Las tres dimensiones se ubicaron por encima del punto medio de la escala y presentaron entre 58% y 64% de respuestas favorables. La diferencia entre dimensiones fue reducida, lo cual muestra una valoración relativamente estable. Los resultados más altos se concentraron en el clima inclusivo, el respeto social, la integración y la confianza; los más bajos correspondieron al manejo de la frustración, el uso de juegos físicos y la percepción de aprendizaje duradero. El patrón sugiere que los beneficios sociales y ambientales son más visibles para los participantes que algunos procesos de autorregulación y consolidación cognitiva.

Desde la práctica docente, los hallazgos apoyan cuatro decisiones. Primero, seleccionar cada juego a partir del objetivo de aprendizaje. Segundo, adaptar materiales, reglas, tiempo y roles para ampliar la participación. Tercero, equilibrar recursos digitales con juegos de mesa y actividades físicas, evitando que la tecnología se convierta en requisito excluyente. Cuarto, cerrar la actividad con retroalimentación y reflexión para conectar la experiencia con el contenido, la convivencia y la regulación emocional.

Implicaciones para la práctica universitaria

Los resultados permiten proponer una secuencia de planificación aplicable a la docencia universitaria. El primer paso consiste en definir la evidencia de aprendizaje esperada. Si se busca recordar conceptos, el juego debe favorecer recuperación y asociación; si se pretende resolver problemas, debe incluir decisiones y consecuencias; si el propósito es desarrollar colaboración, la distribución de roles y la meta compartida necesitan ser parte del diseño. Elegir primero la aplicación o el material puede conducir a actividades atractivas pero desconectadas del currículo.

El segundo paso es anticipar barreras de participación. Antes de implementar la actividad, el docente puede revisar la claridad de las instrucciones, el tiempo disponible, la movilidad requerida, el tamaño de letra, el contraste visual, el acceso a dispositivos, la velocidad de respuesta y la exposición pública de los resultados. Una alternativa equivalente debe estar disponible cuando alguna condición impida participar. Este análisis convierte la adaptación en una decisión previa y no en una corrección improvisada durante la clase.

El tercer paso es equilibrar cooperación y competencia. La competencia breve puede elevar el interés, pero una clasificación permanente tiende a beneficiar a quienes ya dominan el contenido o responden con mayor rapidez. Los equipos heterogéneos, las metas colectivas, los retos por niveles y el reconocimiento del progreso individual permiten conservar el desafío sin excluir a quienes necesitan más tiempo. El indicador de clima respetuoso e inclusivo, que obtuvo la valoración más alta, sugiere que la dimensión social debe protegerse como parte del resultado pedagógico.

El cuarto paso es utilizar retroalimentación informativa. Decir únicamente quién ganó aporta poco al aprendizaje. La devolución debe mostrar qué decisión fue adecuada, dónde apareció el error y cómo puede mejorarse un segundo intento. Esta práctica resulta especialmente importante para el manejo de la frustración, el indicador con menor media en la segunda dimensión. Repetir, revisar y explicar convierte el error en parte de la actividad y reduce la asociación entre equivocación y fracaso personal.

El quinto paso es cerrar la experiencia con una transferencia explícita. Después del juego, los estudiantes pueden explicar la estrategia utilizada, relacionar lo ocurrido con un concepto, resolver una situación semejante sin apoyo lúdico o producir una evidencia breve. Este cierre permite distinguir entretenimiento de



aprendizaje y ofrece al docente información para decidir si la actividad debe mantenerse, modificarse o sustituirse. También ayuda a comprobar si la motivación inicial se tradujo en comprensión y no solo en participación.

En el contexto analizado, una implementación equilibrada podría combinar juegos de mesa para organizar conceptos, aplicaciones digitales para retroalimentación inmediata y dinámicas físicas o simulaciones para la toma de decisiones. La combinación debe responder al contenido de Ingeniería Forestal y a la diversidad del grupo. Por ejemplo, una clasificación colaborativa de especies, una simulación de manejo de recursos o un reto de interpretación de datos pueden incorporar componentes lúdicos sin perder rigor disciplinar.

La evaluación de estas actividades necesita recoger más de un tipo de evidencia. Las encuestas permiten conocer aceptación, seguridad y percepción de inclusión, pero deben complementarse con desempeño académico, observación de la participación, calidad de los productos y retención posterior. Comparar estas fuentes reduciría el riesgo de concluir que una actividad fue eficaz únicamente porque resultó agradable. Asimismo, permitiría reconocer estudiantes que participan poco en público, pero demuestran aprendizaje mediante otras formas de respuesta.

Alcance y limitaciones

Los hallazgos deben interpretarse como un diagnóstico exploratorio. La muestra estuvo formada por 10 estudiantes de una sola carrera y fue seleccionada por conveniencia, lo que impide generalizar los porcentajes a toda la UNESUM o a otros contextos. Cada participante representa 10% de la distribución; por ello, una sola respuesta modifica de manera visible los resultados.

La información procede de autoinforme y refleja percepción, no observación directa ni desempeño académico. El proyecto de origen no reportó evidencia formal de validez ni un coeficiente de confiabilidad del instrumento, por lo que las categorías deben considerarse indicadores descriptivos. Tampoco se identificó la condición individual de discapacidad o necesidad específica de apoyo de los participantes. En consecuencia, el estudio describe percepciones sobre prácticas inclusivas, pero no evalúa resultados en una población clínica o diagnosticada.

Futuras investigaciones pueden ampliar la muestra, incorporar varias carreras, validar el cuestionario y combinar encuestas con observación de aula. Un diseño pretest-postest o comparativo permitiría examinar cambios en aprendizaje, motivación y participación después de aplicar una secuencia lúdica definida. También sería útil diferenciar tipos de juegos, duración, objetivo pedagógico y ajustes inclusivos para determinar cuáles decisiones producen mejores resultados.

Conclusiones

Los estudiantes encuestados presentaron una percepción mayoritariamente favorable sobre los juegos didácticos y recreativos. La dimensión de uso y adaptación alcanzó 58% de respuestas en siempre o casi siempre, lo que indica presencia frecuente de juegos de mesa, recursos digitales, actividades físicas y ajustes inclusivos, aunque con una aplicación todavía no uniforme.

Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales concentraron 60% de respuestas favorables. El respeto social, la comprensión y la reducción del estrés fueron los aspectos mejor valorados. El manejo de la



frustración obtuvo la media más baja de esta dimensión, por lo que requiere reglas, acompañamiento y reflexión pedagógica más intencionales.

La motivación, participación y aprendizaje registraron 64% de respuestas favorables. El clima respetuoso e inclusivo y la integración de estudiantes con dificultades sobresalieron dentro de esta dimensión. Estos resultados respaldan el uso de actividades lúdicas como apoyo a la convivencia y participación, siempre que se adapten materiales, roles y reglas.

El estudio no demuestra que los juegos causen mejoras académicas ni permite generalizar sus resultados. Su principal aporte consiste en identificar tendencias percibidas por un grupo universitario y señalar áreas para una intervención posterior. La evaluación futura debe combinar percepción con evidencias directas de aprendizaje y participación.

Referencias

- Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial: estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201-4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Egas Villafuerte, V. P., Pazmiño Arcos, W. R., Vinuesa Morán, O. O., & Alfaro Rodas, G. C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 875-894. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6319>
- Engracia-Magallon, A. L., Loo-Chila, G. D., Contreras-García, B. A., & Gavilánez-Mora, M. I. (2024). Juegos didácticos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para fortalecer las habilidades socioemocionales. *MQRInvestigar*, 8(4), 5625-5644. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.5625-5644>
- González-Martínez, F., González-Hernández, A., & De Jesús-Esquivel, N. (2022). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los alumnos dentro del salón de clases. *Revista RedCA*, 5(13), 133-143. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.18692>
- González Romero, L., Burgos Mendieta, D. J., Morán González, M. de L., & Miranda Moreira, J. K. (2024). Juegos recreativos y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Octavo Año de Educación General Básica. *Retos*, 58, 528-533. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.107272>
- González Romero, L. M., Coronel Vicuña, M. M., Toscano Villavicencio, Z. E., & Pinduisaca Carrasco, M. M. (2025). Incorporación de actividades recreativas y educación inclusiva en los centros educativos de Guayas, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(9), 1734-1750. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10410>
- Guzman Murillo, D. A., Narváez Valdiviezo, J. M., Morales Neira, D. J., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2025). Juegos recreativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la clase de Educación Física. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(12), 883-910. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10180>



- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Marquez Ramón, J. G., Miranda Tejena, A. A., & Rojas Valdés, G. R. (2025). Los juegos tradicionales como herramienta para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual moderada a la clase de Educación Física. Ciencia y Educación, Edición Especial, 881-896. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15760292>
- Orosco, C., Reinoso, L., & Rojas, G. (2025). Programa de actividades recreativas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual leve en la clase de Educación Física. 593 Digital Publisher CEIT, 10(1), 388-402. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1.2868>
- Quinto, I., Peñafiel, M., & Ortiz-Aguilar, W. (2023). Estrategias lúdicas para mejorar la inclusión educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje de cuarto año de educación básica en la escuela Juan León Mera. Sinergia Académica, 8(1), 45-60. <https://doi.org/10.51736/egtfg533>
- Ramírez, E., Zambrano-Chica, N., Loaiza-Dávila, L., & Maqueira-Caraballo, G. (2024). Estrategia didáctica de juegos tradicionales para la inclusión en la clase de Educación Física de estudiantes con discapacidad auditiva. 593 Digital Publisher CEIT, 9(5), 279-295. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2588>
- Suárez Pérez, R. N., Córdova Negrete, M. G., Cabrera Matamoros, A. V., & Plaza Ronquillo, S. D. (2024). Innovación y accesibilidad en la educación inclusiva: tecnologías móviles, motivación y recursos en línea como catalizadores del aprendizaje en entornos regulares. Reincisol, 3(6), 4291-4313. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)4291-4313](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)4291-4313)
- Tejada Tantalean, M. J., & Leandro De los Reyes, A. C. Y. (2025). Estrategias lúdicas en la infancia: una revisión en el contexto Latinoamericano. Revista Peruana de Educación, 7(15), 65-83. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.6>
- Uribe Veintimilla, A. M., Góngora Cheme, R. K., Zuñiga Muñoz, H., Tomalá Chavarría, M., & Zambrano Vélez, W. A. (2024). La psicopedagogía en la aplicación de los juegos recreativos con estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje. Retos, 55, 992-998. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104617>
- Zambrano Álava, M. A., Delgado Anchundia, M. L., Espinoza López, S. B., Espinal Mero, V. del R., & López Flores, M. S. (2025). El uso de actividades lúdicas como método de enseñanza-aprendizaje centrado en el crecimiento mental en los niños de educación inicial. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(5), 14279-14311. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20592

