



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**Concepciones de profesores sobre el juego y la motivación por la
inclusión de este dentro del aula en cursos de Primer Ciclo Básico**
TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA

Profesora Guía : Dra. Carla Muñoz Valenzuela
Estudiantes : Benjamín Lira Valenzuela
Andrea Lizama Orellana
Katia Ordóñez Loaiza

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Dra. Carla Muñoz Valenzuela por guiarnos en esta investigación donde se mostró siempre dispuesta a brindar ayuda y a compartir su conocimiento a través de largas e interesantes conversaciones que muchas veces nos dejan mudos. También queremos agradecer al Dr. Jorge Valenzuela Carreño por dar lectura y recomendaciones a un escrito que estaba en pleno desarrollo.

A FONDECYT, por confiar en esta investigación y valorar nuestro trabajo.

A nuestros familiares y amigos, por la preocupación y apoyo incondicional.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	11
Pregunta de investigación	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
MARCO TEÓRICO	12
1.- El juego	12
1.1.- Conceptualización del juego	12
1.1.1 El juego y la cultura	14
1.1.2 El juego y el desarrollo infantil desde la psicología	15
a. El juego en la teoría psicogenética de Jean Piaget	16
b. El juego en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky	17
c. Beneficios del juego reportados por la literatura, desde el punto de vista educativo	18
1.2.- Características del juego	19
1.3. Clasificaciones del juego	20
1.3.1 El juego según Jean Piaget	21
a. Juego de simple ejercicio	21
b. Simple ejercicio	21
c. Combinaciones sin objetivo	21
d. Combinaciones con una finalidad	22
	3

e. Juego simbólico	22
f. Juego reglado	23
1.3.2 Cinco tipos de juego según Whitebread	23
a. Juego físico	23
b. Juego con objetos	24
c. Juego simbólico	25
d. Juego <i>sociodramático</i>	26
e. Juegos con reglas	28
2.- La motivación	28
2.1.- Conceptualización de <i>motivación</i>	28
3.- Relación entre <i>motivación, juego y Escuela</i>	29
4.- El juego en las prácticas educativas	32
5.- Concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje	36
5.1 Conceptualización de <i>concepciones</i> en el contexto educativo	36
5.2 Relación entre las <i>concepciones</i> de los profesores y las prácticas educativas	39
5.3 Vínculo entre las <i>concepciones</i> y el <i>juego</i> en el contexto educativo	41
MARCO METODOLÓGICO	46
1. Introducción	46
2. Método de investigación	46
3. Participantes	47
4. Instrumentos de investigación	47
4.1 <i>Grupos focales</i>	47
4.2 <i>Escala de Motivación por el Juego (EMJ)</i>	48
5. Procedimiento	49
RESULTADOS	51

1. Resultados cuantitativos de la <i>Escala de Motivación por el Juego (EMJ)</i>	51
2. Resultados Cualitativos de los Grupos Focales	55
2.1 Expectativas	58
2.2 Importancia	58
2.3 Interés	59
2.4 Utilidad	59
2.5 Costo	60
2.6 Características del juego aportadas por profesores	64
2.7 Tipos de juegos, desde la perspectiva de los docentes	65
2.8 Creencias de los profesores acerca del juego	66
2.9 Banalización del concepto juego	67
DISCUSIÓN	68
CONCLUSIÓN	73
REFERENCIAS	77
ANEXOS	81
Anexo 1	81
Anexo 2	84
Anexo 3	86
Anexo 4	89

RESUMEN

El juego ha sido recurrente tema de estudio por parte de profesionales del área de la psicología, sociología, antropología y también de la educación. No obstante, esta diversidad de acercamientos, no se ha llegado a establecer una única definición para *Juego* (Sandberg & Pramling, 2003). En vista de ello, en este trabajo se pretende construir una definición de juego a partir de las concepciones que tienen los profesores de Educación Básica del primer Ciclo Básico del sistema escolar chileno. En base al modelo de Expectativa - Valor (*Expectancy & Value*) de Wigfield y Eccles (2000) se aplicó la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) de Muñoz y Valenzuela (2014) que mide el nivel de motivación que tienen los profesores por incluir el juego en sus prácticas educativas. Este modelo permite identificar los siguientes componentes asociados al juego: *Importancia, Interés, Utilidad y Costo*.

Este estudio está enfocado en las concepciones de juego y en el nivel de motivación que tienen treinta y dos docentes de tres instituciones educativas dependientes de la Corporación de Viña del Mar y de Valparaíso. Metodológicamente el estudio se realizó bajo un enfoque mixto de investigación. En una primera fase, de carácter cuantitativo, se aplicó una escala tipo Likert donde los profesores declaran la motivación que tienen por aplicar el juego, a través de un auto-reporte. En segundo lugar, en una fase cualitativa, se realizaron cuatro *grupos focales (focus group)*, en los cuales los docentes declararon las creencias que tienen sobre el juego en el contexto escolar.

Los resultados muestran una definición de juego que tienen los profesores, el nivel de motivación de ellos por aplicar el juego en sus prácticas docentes, especificando que el costo del juego es el factor que más influye en ellos. Además, los detalles de la viabilidad de utilizar el juego como un dispositivo didáctico en el Primer Ciclo de Educación Básica.

Palabras claves: Juego, Escuela, Aprendizaje, Concepciones Docentes, Motivación por el juego.

ABSTRACT

Play has been a recurring theme of study by professionals in the fields of psychology, sociology, anthropology and also education. Despite this diversity of approaches, a single definition for Play has not been established (Sandberg & Pramling, 2003). In view of this, this paper aims to build a definition of play based on the conceptions that primary-school teachers have in the Chilean school system. Based on the Expectancy & Value model of Wigfield and Eccles (2000), Muñoz and Valenzuela's Game Motivation Scale (EMJ) (2014) was applied, which measures the level of motivation that teachers have for Include the game effectively in their educational practices. This model identifies the following components associated with play: Importancy, Interest, Utility and Cost.

This study is focused on the concepts of Play and the level of Motivation that have thirty two primary-school teachers from three educational institutions dependent on the Corporation of Viña del Mar and Valparaiso. Methodologically the study was conducted under a mixed form of research. In a first quantitative phase, a Likert scale was applied where teachers declare their motivation to apply the game through a self-report. Second, in a qualitative phase, four focus groups were held, in which teachers stated their beliefs about the game in the school context.

The results show a definition that was development by the teachers, the level of motivation of them to apply play in their teaching practices, specifying that cost of play is the factor that influences them the most. In addition, details of the feasibility of using the game as a didactic device in Primary School.

Keywords: Play, School, Learning, Teacher beliefs, Motivation for Play.

INTRODUCCIÓN

El juego es considerado como una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en la infancia (Sarlé, 2006). Es sabido que es una instancia frecuente y cotidiana que todos los niños disfrutan. Mientras estos desarrollan sus habilidades psicomotrices, el juego se va complejizando, es decir, en los primeros meses de vida, el niño lo utiliza como una manera de acercarse a los objetos y a su entorno, pero con el paso de algunos años esta actividad adquiere nuevas significaciones en la medida en que permite a los niños experimentar, crear y seguir reglas, compartir con los demás, imaginar y también aprender (Bruner, 1995, 2006; Sarlé, 2010; Vygotsky, 1967; Whitebread, Coltman, Jameson, & Lander, 2009).

Teniendo en cuenta los aportes de las diferentes teorías acerca del juego en el desarrollo humano, en esta investigación se apuntará a establecer de qué modo se entiende la aplicación de actividades lúdicas en el contexto educativo. Según las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2005), uno de los principios pedagógicos fundamentales es el juego, entendiéndolo como un proceso en el que se pueden desarrollar aprendizajes significativos. Por lo tanto, no se utiliza como un medio para generar interés o motivación, sino como un elemento clave de la metodología de trabajo para desarrollar aprendizajes. Este principio, en cambio, está ausente en las Bases Curriculares de Educación Básica. En efecto, en la revisión de este documento oficial no se observa en ninguna parte la evocación del concepto ni la utilización del juego como metodología para progresar en los saberes. Los profesores tenderían, más bien a ocuparlo como una herramienta para generar motivación en un momento determinado de la clase, pero no como metodología de trabajo.

De acuerdo a investigaciones realizadas recientemente, se ha observado que el uso del juego en la sala de clases durante la educación inicial permite avances significativos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los estudiantes (Arias, Buitrago, Camacho, & Venegas, 2014). Del mismo modo, se han reportado beneficios a nivel de aprendizaje y desarrollo infantil (Ivanova, 2000; Manuilenko, 1975; McInnes, Howard, Crowley & Miles, 2013; Sawyer, 2017). Otros estudios, enfocados en concepciones sobre el juego en sí mismo, que hacen repensar el concepto que se mantiene de él (Aizencang, 2010; Sandberg & Pramling, 2003; Sarlé, 2010). Es necesario aprender a ver el juego no como un medio o herramienta para facilitar el

aprendizaje de determinados contenidos –que es como mayormente se concibe el juego en contextos educativos- sino como un contenido en sí mismo, cuyos componentes especiales son el “enseñar a jugar” y “enseñar en el juego” (Sarlé, 2010).

Si la investigación reciente ha mostrado los beneficios que conlleva el jugar, así como la importancia que tiene dentro de la vida y desarrollo de los niños (Arias et al., 2014; McInnes et al., 2013; Rogers, & Evans, 2006; Smith & Pellegrini, 2013), ¿por qué no se juega en la sala de clases durante la Educación Básica? ¿Qué es lo que sucede en esta transición de Educación Parvularia a la Educación Básica? ¿Será un problema de los docentes o del sistema educacional?, ¿qué se necesita para poder incluir el juego en las aulas de clases?

En el año 2014, Muñoz y Valenzuela llevaron a cabo una investigación centrada en estudiar la motivación que el profesor presenta frente a la inclusión de una metodología basada en el juego en las salas de clases. Para tal estudio, se elaboró una Escala de Motivación por el Juego, conocida como EMJ, basada en el Modelo de *Expectativa-Valor* de Eccles y Wigfield (2002; Muñoz & Valenzuela, 2014), buscaba establecer, por un lado, el grado en que, en este caso el docente, se siente competente para implementar dispositivos lúdicos en la enseñanza y, por otro, la valoración asignada a los cuatro componentes del valor de la tarea (utilidad, importancia, interés y costo. Sus resultados fueron interpretados y dieron a conocer que los profesores se ven motivados por integrar el juego en sus prácticas cotidianas de enseñanza, sobre todo si se sienten capacitados para hacerlo, solo si creen que puede resultar útil para su desempeño, sin considerar el costo personal que conlleva su implementación, ya que se trataría de una tarea importante y beneficiosa para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, aquellos docentes que obtuvieron puntajes más altos en la Escala, al momento de ser observados en su práctica pedagógica, demostraban no implementar el juego dentro del aula. Es a partir de esto último que nace la presente investigación, la cual pretende ampliar los hallazgos del estudio de Muñoz y Valenzuela (2014), bajo el entendido de que la Escala utilizada no da a los profesores una definición formal de juego. En este marco, se busca responder a la siguiente pregunta: *¿Qué concepciones de juego son vehiculadas en los discursos de profesores de Educación Básica en ejercicio y qué motivación se observa en ellos por su inclusión en aula en cursos de Primer Ciclo Básico?* En este sentido el objetivo general de este estudio es el de *Identificar y describir las concepciones y motivación por la inclusión del juego en el aula por parte de profesores de Educación Básica de Primer Ciclo Básico.*

En vistas del objetivo mencionado, este trabajo se ordena de acuerdo con la siguiente estructura: en una primera instancia, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos, tanto el general como los específicos. En segundo lugar, se establece el marco teórico, en el cual se conceptualizan los términos de juego y motivación. La idea de este apartado es determinar lo que se comprenderá cuando se hable a lo largo de la tesis tanto de juego como de motivación, exponiendo los fundamentos teóricos que sustentan dichas concepciones. Además de la conceptualización de juego, se revisará una clasificación del mismo desde la psicología. A continuación, se relacionan los conceptos de juego y motivación para ilustrar la importancia de ambos de acuerdo con el objetivo de esta investigación. Como parte del Marco Teórico, se presenta también el uso del juego en las prácticas educativas, mediante una descripción de las características de su ejecución en el contexto escolar. Como cierre del Marco Teórico, se expone una conceptualización de *concepciones*, dado que el objetivo de la tesis es identificar las nociones que tienen los profesores sobre el juego; por lo tanto, es necesario establecer qué se entenderá por *concepciones* y qué repercusión tendrían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer apartado es el Marco Metodológico, en el cual se explica el modo en que se llevará a cabo la investigación, es decir, se ilustra el método de investigación, el grupo de participantes, los instrumentos y el procedimiento que se realizó con el fin de conseguir los datos necesarios para profundizar en los análisis. La cuarta parte de este trabajo es la discusión de los resultados, que corresponde principalmente a la triangulación entre los datos obtenidos tanto por la aplicación de la *Escala de Motivación por el Juego* como los *grupos focales*, con todos los aspectos teóricos que se han postulado durante la tesis. Finalmente, se establecen las conclusiones que fueron generadas tras el trabajo de investigación, detallando la proyección de ésta y analizando los caminos que pueden tomar futuros estudios sobre estas temáticas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Pregunta de investigación

¿Qué *concepciones* de juego son vehiculadas en los discursos de profesores de Educación Básica en ejercicio y qué *motivación* se observa en ellos por su inclusión en aula en cursos de Primer Ciclo Básico?

Objetivo General

Identificar y describir las concepciones y motivación por la inclusión del juego en el aula por parte de profesores de Educación Básica de Primer Ciclo Básico en ejercicio.

Objetivos Específicos

1. Describir los distintos componentes de la motivación por el uso del juego en el aula.
2. Describir la motivación por el uso del juego en el contexto de la enseñanza escolar en Primer Ciclo Básico.
3. Conceptualizar el juego como dispositivo educativo.
4. Identificar el nivel de motivación de profesores básicos por incluir el juego en sus prácticas, según el modelo de Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles).
5. Describir las concepciones de juego mediante una revisión del concepto, desde diferentes perspectivas teóricas en psicología y en educación.
6. Identificar y describir las concepciones de los profesores de Educación Básica en ejercicio sobre el juego en el contexto educativo.
7. Identificar *relaciones posibles* entre las concepciones y la motivación exhibidas por profesores de Educación Básica en ejercicio en Primer Ciclo Básico, en torno a la inclusión del juego como dispositivo educativo.
8. Analizar *relaciones posibles* entre la motivación de los profesores de Educación Básica y el uso del juego como propuestas escolares con tono lúdico en Primer Ciclo Básico.

MARCO TEÓRICO

1.- El juego

En este apartado, el lector podrá encontrar información referente a cómo el juego es conceptualizado desde diferentes áreas, características que describen lo que podemos llamar juego haciendo posible la diferenciación entre actividades que solo tienen matices lúdicos y de las que simplemente no lo son; para finalmente, encontrarse con dos categorizaciones de juegos basadas en estudios de psicología cognitiva.

1.1.- Conceptualización del juego

Cuando se habla de juego, en el lenguaje cotidiano surgen inmediatamente imágenes que denotan actividades recreativas con diferentes características, por ejemplo, individuales o grupales, utilizando juguetes o no, virtuales o reales, entre otras. No obstante, la dificultad se presenta al intentar definirlo científicamente desde una perspectiva educacional, puesto que hay tantos tipos de juegos que parece imposible aunar todas las concepciones en una que ayude a comprender la naturaleza de esta actividad humana (Elkonin, 1980, 2005). El juego es, en efecto, una actividad de los seres humanos, aunque no exclusiva de ellos (Huizinga, 2007), puesto que es posible observarla en animales. El autor holandés no solamente establece que el juego es una actividad inherente al ser humano, sino que asimismo es más antiguo que las propias culturas. Por su parte, Caillois (1986) se ocupa de profundizar las ideas de Huizinga, reconociendo que el juego es una acción humana y que trae consigo una carga de diversión, lo delimita enunciando características que son comunes a toda actividad lúdica. Para el autor es una tarea *ficticia, libre, con un tiempo y espacio determinado, presenta reglas específicas* y es *autotélica*, es decir, tiene un fin en sí misma, no busca generar un producto. Estos rasgos serán adoptados como parte de la definición de juego que utilizaremos en nuestro trabajo.

Por otra parte, Pellegrini & Bjorklund (1998) hacen referencia al juego a partir de tres dimensiones: el juego como una disposición psicológica (*psychological disposition*), el juego según el contexto generador de una conducta lúdica (*play as context*) y el juego como una conducta observable (*play as an observable behavior*). En la primera dimensión, el juego está definido como

una actividad que cumple con seis criterios esenciales: motivación intrínseca (propia de los niños), atención a los medios (cómo se lleva a cabo el juego y no al fin de este), la disposición del niño frente a “lo que puedo hacer con esto”, comportamientos no literales, flexibilidad en las reglas de juego (el niño puede cambiarlas a su disposición si estas van contra su juego) y el compromiso activo mientras juega tanto con los objetos como con los demás jugadores. La segunda dimensión, plantea que el juego puede ser definido mediante los contextos que generalmente conllevan a una actividad lúdica, los cuales deben ser seguro y confiables para el niño, donde la actividad del adulto se reduce a lo mínimo, y ellos tienen la libertad de escoger las actividades que quieren realizar y con las cuales se sienten comprometidos; este ambiente debe ser libre de cualquier estrés. Finalmente, la tercera dimensión, se basa netamente en los estudios observacionales que llevó a cabo Piaget (1962), del cual se hace mención en apartados posteriores de este trabajo y el que permite el análisis y categorización de los juegos que juegan los niños, desde una perspectiva psicológica.

El juego influye en el desarrollo infantil, tanto en el aspecto psicomotor, como en el desarrollo cognitivo y psicológico (Bodrova & Leong, 2003; Chateau, 1973; Whitebread et al., 2012). El juego pasa a ser entonces una fuente rica de experiencias que permiten el desarrollo integral de un sujeto. A este respecto, Piaget (1977) plantea que el juego sigue una lógica de progresiva complejidad, a medida que los niños experimentan los diferentes estadios del desarrollo cognitivo, pasando desde aspectos meramente concretos a operaciones que requieren de una mayor abstracción. Este progreso permite que se vayan perfeccionando ciertas actividades lúdicas y, por ende, los procesos mentales que estas requieren. Sarlé (2010), al igual que otros autores (Bruner, 1995, 2006; Vygotsky, 1967; Whitebread et al. 2009), plantea que el juego favorece el desarrollo de la curiosidad, enseña a confiar en las propias capacidades comprendiendo el error como parte del aprendizaje y proporciona un saludable grado de escepticismo sobre nosotros mismos. Tal como se ha mencionado con anterioridad, según algunos autores, los juegos varían según el estadio de desarrollo cognitivo en que se encuentre el niño, es decir, existen diferentes tipos de juegos, de modo que los beneficios también serán diversos (Ellis & Bjorklund, 2005). Por lo tanto, el juego pasa a ser un espacio próspero en experiencias que permiten al niño progresar en habilidades de todo tipo. En el contexto de enseñanza, las interacciones que suceden durante el juego también resultan beneficiosas para el perfeccionamiento de estas habilidades, puesto que se genera una *zona de desarrollo próximo*, entendida como aquella distancia entre el nivel de desarrollo real de un individuo, determinado por la capacidad para resolver un problema y el nivel potencial, determinado

por la posibilidad de resolverlo con el apoyo de otra persona, ya sea un docente o los pares (Vygotsky, 1980).

1.1.1 El juego y la cultura

El juego se vincula con la cultura desde el momento en que este se da en situaciones cotidianas, dado que se le otorgan significados enmarcados en un contexto cultural (Aizencang, 2010). Visto como fenómeno cultural, su función es tan importante como la reflexión y el trabajo (Huizinga, 2007). El uso del término juego puede considerarse un hecho social, pues designa una imagen o concepción de juego, propia de la sociedad en la que es utilizado (Brougère, 1998). Desde esta perspectiva, comprender la noción de juego implica conocer el propio significado que la sociedad, en la cual este se mantiene presente, le otorga; considerando el cómo y para qué se juega y cómo se lleva a cabo este mismo, así como también, el conjunto de significados que suelen atribuirse a esta actividad (Aizencang, 2010). Es decir, analizar la noción de juego sin prestar atención a los usos y al sentido cultural que este tiene, implicaría quitarle sentido y despojarlo de su propia identidad.

Dos paradigmas vinculan el juego y el trabajo en una relación de contrariedad y alternancia, lo que Brougère (1998) define como una lucha por la forma en la que se concibe lo lúdico en el escenario social. El primero, entiende el juego como un fenómeno cultural que cumple una importante función social. Mientras que el segundo, condiciona el juego como una actividad completamente contraria al trabajo, considerándolo como una instancia de descanso y distensión frente a actividades productivas. Lo mencionado anteriormente, comprende la actividad lúdica como un complemento a cualquier actividad, desconociendo la finalidad o función en sí misma (Aizencang, 2010). En el contexto cultural, la actividad lúdica está asociada al entretenimiento, a la diversión, a la pérdida de tiempo y al ocio. Bajo esta perspectiva, el juego es contrario a lo serio, se aleja del trabajo, del aprendizaje y, por supuesto, de la escuela. Es decir, culturalmente la actividad lúdica muestra rupturas significativas con relación a la valoración de juego en contextos más serios. Sin embargo, la lengua latina acerca el juego a tres situaciones que lo vinculan tanto al mundo cotidiano como al infantil. Caillois (1986) propone cuatro acepciones principales de juego, donde predomina el papel de la competencia (*agon*). Por ejemplo, cuando se juega al fútbol o al ajedrez; del azar (*alea*), en el caso de jugar a la ruleta o lotería; del simulacro (*mimicry*), en la interpretación de algún personaje. A este respecto, se genera una diferencia entre el francés o el inglés en donde actuar también tiene que ver con la palabra juego (*jouer* o *play*); o del vértigo (*ilinx*), en el momento

que se desafía el equilibrio mediante movimientos rápidos. Esta distinción permite instalar diferentes significados de la actividad lúdica dependiendo del contexto, pero también incluye el juego como una actividad predominante en la infancia, con el término *Paidia*, que deriva de crianza o juego infantil (Batista, 2014), tornándose un elemento fundamental para la educación, no solo infantil, sino que un aprendizaje para la vida. Es decir, el juego permite la apropiación de valores culturales, además de la estrecha relación con fenómenos cognitivos y sociales, como la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje del lenguaje, la construcción de roles sociales, el aprendizaje escolar, entre otros (Aizencang, 2010). Al analizar estas relaciones permite reconocer la contribución del juego en el desarrollo de capacidades del sujeto para su inserción en el mundo no lúdico, en el trabajo serio y, por supuesto en el sistema escolar.

1.1.2 El juego y el desarrollo infantil desde la psicología

El juego ha sido definido como una actividad propia del niño (Baquero, 2001). Esto permite situarlo como un elemento que debe ser estudiado, ya que resulta vital para la relación que tiene el niño con el mundo y, por ende, la representación que se hará de este. Según Elkonin (1980), la trascendencia fundamental del juego radica en que es la única actividad en donde el niño se vincula o identifica con la vida de los adultos, además de representar las funciones sociales y el sentido de las actividades de las personas.

En la medida en que va creciendo, el niño va cambiando su manera de relacionarse con el mundo, así como el modo en que juega. Ahora bien, este progreso no es lineal, sino que recursivo. Esto quiere decir que aún en la adultez se pueden apreciar ejercicios lúdicos al momento de adquirir un poder o conocimiento (Piaget, 1977), por ejemplo, al conseguir un nuevo objeto tecnológico y disfrutar con el hecho de jugar con él. En la psicología se advierten dos principales teorías constructivistas que intentan explicar cómo se lleva a cabo este proceso en el niño. Por un lado, se presenta Jean Piaget con los denominados *estadios evolutivos*, en cada uno de los cuales va a predominar un tipo de juego específico. Por otra parte, se encuentra Vygotsky (1967, 1980) con una línea centrada en la interacción social del niño al momento de jugar, donde destacan dos fases principales: la primera en la cual los niños juegan con los objetos de acuerdo al significado que el entorno social les otorga de manera física como simbólica; y la segunda, corresponde a lo que se conoce como *juego socio-dramático*.

a. El juego en la teoría psicogenética de Jean Piaget

Desde la perspectiva piagetana, cada estadio de desarrollo cognitivo implica a su vez un tipo de juego predominante. En el *estadio sensoriomotor*, entre los 0 y los 2 años, predominaría el juego funcional o de ejercicio simple; el *estadio preoperacional*, entre los 2 y 6 años, prevalece el juego simbólico y, finalmente, en el *estadio de las operaciones concretas*, entre los 6 y 12 años, el juego que se observa con mayor frecuencia corresponde al juego con reglas. Se debe recordar que los juegos de *construcción* son una transición entre los tres estadios anteriores y el trabajo inteligente o la imitación (Piaget, 1977). Es importante recalcar que los estadios cognitivos no son estáticos, por lo tanto, si bien existen juegos asociados a cada uno de ellos, también es posible encontrarlos en otras edades. Siguiendo a Piaget, siendo adulto también se pueden apreciar diferentes tipos de juegos, incluso aquellos de *simple ejercicio*, principalmente cuando se adquiere algo por primera vez, ya sea un objeto o un conocimiento, el individuo tiende a realizar una acción por el mero placer que produce.

El juego, además de otorgar al niño instancias de placer y distracción, conlleva a una serie de diferentes componentes en el desarrollo infantil, tanto en el área cognitiva, como en el desarrollo social, emocional y motor. Durante la etapa *sensoriomotora*, el infante experimenta con el mundo que lo rodea por medio del juego, de este modo va perfeccionando sus movimientos, además de las percepciones de sí mismo y del rol del adulto que lo acompaña. Este proceso conlleva actividades fundamentalmente físicas, es decir, desplazamiento, manipulación, observación y experimentación. En consecuencia, el juego permite que el niño se introduzca en el mundo que lo rodea. Primero, mediante el proceso de *asimilación* que tiene que ver con la confrontación entre el estímulo del entorno y las estructuras cognitivas preexistentes, luego viene la *acomodación*, que implica la adaptación de la estructura pre-existente para la incorporación de nuevos elementos al *esquema mental*. Para la generación del conocimiento es fundamental que estos procesos ocurran, además de la *equilibración*, que es aquella tendencia a mantener una simetría entre los *esquemas mentales* y aquello que se está percibiendo en el mundo (Deci, 1975; Piaget, 1977).

El juego *simbólico*, por su parte, influye en el desarrollo del niño, puesto que comienza a trabajar con la imaginación y la imitación (Aquino & Sánchez de Bustamante, 1999; López & Delgado, 2013), esto conlleva que el menor paulatinamente vaya despojándose de su mirada egocéntrica y comience a comprender el mundo que lo rodea. El niño se encuentra en una etapa *preoperacional*, en esta comienza el desarrollo del lenguaje, aún no es capaz de resolver un

problema de manera lógica, aunque tiene la capacidad de comprender ciertas relaciones de causalidad. En este contexto, se comienza el desarrollo del juego *simbólico*, en donde la relación entre el niño y el entorno que lo rodea se modifica en base a la imaginación e imitación del primero, puesto que transforma los objetos o sus funciones atribuyéndole características diferentes (Piaget, 1977).

Finalmente, el juego que sigue en esta evolución es el *reglado* o *con reglas*, cuya característica fundamental es que toda actividad lúdica de carácter colectivo goza de normas, puesto que solo de esa manera se puede conseguir la meta que tienen, a saber, cumplir con la competencia (Piaget, 1977). Tanto los juegos físicos como los simbólicos pueden transformarse en reglados. Este tipo de juegos se desarrollan desde la etapa de *operaciones concretas*, el niño puede resolver problemas de manera lógica y el lenguaje continúa perfeccionándose. Las reglas son un contrato que permite progresar en la convivencia, dado que requiere de una decisión consensuada.

b. El juego en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky

Para Vygotsky (1967, 1980), la importancia del juego no radica en generar placer en el niño, puesto que existen otras actividades mayormente placenteras. Entonces, el juego trae cierto bienestar en sí mismo, puesto que da respuesta a las necesidades del niño. En palabras del propio autor, el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño. El juego tiene características fundamentales tanto para la apropiación de las representaciones del mundo, como para la generación de vínculos sociales. Una de estas características es comprender que toda actividad lúdica está basada en una *situación imaginaria* que responde a sus *propias normas de conducta* (Baquero, 2001; Vygotsky, 1967, 1980). Por lo tanto, el juego es comprendido como una actividad necesariamente social que tiene un impacto en la manera en que el niño construye no solamente el aprendizaje, sino su relación con el entorno. El concepto fundamental de la teoría de Vygotsky (1967, 1980) dentro de la aplicación del juego es la *zona de desarrollo próximo*, aquella potencialidad de resolver un problema siendo guiado por un mayor o los pares. Este es uno de los beneficios que se pueden evidenciar en una actividad lúdica, no obstante, cabe destacar que no toda actividad lúdica generará una *zona de desarrollo próximo* (Baquero, 2001).

La clasificación que se desprende de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1967, 1980) establece dos tipos de juegos, a saber, el juego con objetos según la forma en que la cultura se los traspasa, tanto de manera física como simbólica y el juego *socio-dramático*, el cual tiene relación con la representación de roles. El primer grupo se subdivide en dos niveles de desarrollo, el primero donde

de manera lúdica y por la interacción con el entorno familiar, aprenden las funciones reales de los objetos que manipulan y que son parte de su entorno socio-cultural. Mientras que, en el segundo, el niño libera el pensamiento concreto frente a los objetos, para de esta forma sustituir simbólicamente las funciones de estos; por ejemplo, en este nivel los niños son capaces de asociar funcionalmente los objetos en virtud de un rasgo, por ejemplo, el rodar y una pelota.

Por otra parte, el juego *socio-dramático* nace a partir del interés del niño en el mundo que lo rodea, el cual construye mediante la imitación, representándolo. En esta fase, el niño comienza a superar su pensamiento egocéntrico, produciéndose un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo, lo que será el reflejo de las vivencias que este mantiene dentro de su entorno socio-cultural.

c. Beneficios del juego reportados por la literatura, desde el punto de vista educativo

Desde un enfoque psicogenético, Aizencang (2010) considera una serie de objetivos que supone el juego en las prácticas escolares:

- a. Contribuir al desarrollo del niño en el plano social, emocional y mental.
- b. Ejercer una fuerza motivadora mayor a los ejercicios escolares u otros instrumentos de enseñanza, ya que genera interés en los estudiantes por la actividad escolar. En este caso, la motivación resulta ser una condición necesaria para todo tipo de aprendizaje.
- c. Promover comportamientos autónomos en la interacción del niño con sus pares.

Tomando como punto de partida la teoría de *desarrollo próximo* de Vygotsky, los autores reconocen *contribuciones* que trae el juego (Aizencang, 2010; Bodrova & Leong, 2003; Vygotsky, 1967); estas serían:

- a. Promover aprendizajes, enriqueciendo el juego del niño al incorporar nuevas herramientas y experiencias que permiten resolver desafíos y problemas.
- b. La inclusión de nuevos conceptos y habilidades en una situación lúdica facilitará el encuentro entre las actividades de interés infantil con los intereses escolares.

Desde ciertas concepciones psicológicas, se reconocen ciertos aportes del juego como una situación de aprendizaje que promueve el lenguaje y el pensamiento (Aizencang, 2010; Bruner, 1983, 1995):

- a. Mayor tolerancia al error y evita frustraciones en escenarios reales.
- b. Existe una diferenciación entre los medios y el fin, en el que se le otorga mayor importancia al proceso que al resultado.
- c. El niño transforma el mundo exterior en función de sus deseos y necesidades.
- d. Experimentación de placer y satisfacción al superar los obstáculos que la actividad lúdica plantea.

Algunos de los beneficios de trabajar con el juego, según Sarlé (2010), son:

- a. El interés que provoca en los niños.
- b. El juego, les gusta y divierte, les da seguridad y permite establecer relaciones entre pares.
- c. Es un espacio para el despliegue de potencialidades, de apropiación de aprendizajes y de inserción cultural.
- d. Es el dispositivo ideal para el enriquecimiento de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los niños.
- e. Permite el desarrollo de capacidades cognitivas complejas, tales como la memoria, la resolución de problemas y el lenguaje (Bodrova & Leong, 2004).

1.2.- Características del juego

Al intentar caracterizar aquello que define al juego, es posible observar múltiples definiciones a lo largo del tiempo; las que comparten ciertos rasgos que podríamos llamar definitorios.

Caillois (1986) menciona 6 particularidades que constituyen cualquier actividad lúdica: *libre*, *separado*, *incierto*, *improductivo*, *reglamentado* y *ficticio*. Cuando se menciona al juego como actividad *libre*, hace referencia a la opción y decisión propia del individuo de acceder a jugar, así como también de abandonarlo. Ello implica que desde el momento en que el juego se torna una obligación, se pierde el sentido de entretención atractiva y alegre de este. Mientras que el describirse como *separado* apunta a los límites de espacio y tiempo en los cuales se encuentra reducido de la realidad, se desarrolla en un momento y situación específica delimitada por la persona que se encuentra jugando. En cuanto al atributo de *incierto*, esto quiere decir que es improbable determinar un resultado de la actividad lúdica *a priori*; aludiendo a la característica de *improductivo*; es decir al momento de iniciar el juego no se reconoce un producto determinado más

que la mera actividad de jugar y el goce que esta produce. También se asume que el juego es *reglamentado*, sigue normas de conductas acorde a un plan interno (Sarlé, 2006). A pesar de que a simple vista se contradiga con la esencia libre de este, Caillois (1986) afirma que en el mundo lúdico se puede combinar la existencia de límites con la capacidad de inventar dentro de estos. Finalmente, el sexto atributo, *ficticio*, hace referencia a la cualidad de mantenerse separado de la realidad.

A nivel educativo, por su parte, Sarlé (2006) al igual que Bruner (1983) hacen mención a tres características que resultan interesantes para la enseñanza. La primera de ellas, es la *motivación intrínseca*, la cual expresa que el juego es una actividad primordial del niño, es decir que es una situación imaginada a partir del propio individuo y no originada a partir de elementos externos; el sujeto juega porque así lo desea, nace de un impulso interno. La segunda, alude al *simbolismo*, el juego requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser, el uso de significados arbitrarios sobre objetos y acciones toma una vital importancia. Por último, la relación medios y fines, al momento de jugar, los niños son capaces de percibir los fines, sin embargo, estos pueden ser modificados en el transcurso de la actividad. Asimismo, sucede con los medios, cuando un medio se vuelve un obstáculo para continuar el juego, el individuo tiene la libertad de cambiarlos con el fin de satisfacer la necesidad de jugar.

1.3. Clasificaciones del juego

Tal y como sucede con la definición de juego, su clasificación suele diferir según se resalten ciertos aspectos, dependiendo también de las disciplinas que realizan los estudios (UNESCO, 1980). Las categorizaciones que se presentarán provienen de la psicología, estas permiten relacionar aspectos del desarrollo cognitivo y social del niño con los tipos de juegos que van sucediendo a medida que esta evolución se lleva a cabo. Existe una gama diversa de juegos los cuales ofrecen a los niños diferentes oportunidades (Smith & Pellegrini, 2013). En esta ocasión, se presentarán distintos tipos de juegos a partir de dos aristas; la primera basada en los estudios del desarrollo cognitivo de Piaget (1977); y la segunda, corresponde a una clasificación otorgada por Whitebread y su equipo (2012), quienes presentan cinco categorías de juego. En ambas categorizaciones, se relaciona el desarrollo cognitivo con los diferentes juegos.

1.3.1 El juego según Jean Piaget

Como se ha mencionado con anterioridad, Piaget (1977) postula una conceptualización de juego y atribuye ciertas características a este según el estadio en el cual se encuentra el niño. Uno de los aspectos fundamentales que resalta Piaget (1977) tiene que ver con el *politelismo*, a saber, aquella particularidad de los juegos por tener diferentes objetivos. Por ejemplo, al jugar a las canicas, se puede hablar de un *ejercicio sensoriomotor* al inicio, pero a medida que el individuo va creciendo se transforma en una competencia y, por lo tanto, pasa a ser un *juego reglado*. Estos últimos son los más frecuentes en la adultez, sin embargo, no desaparecen los otros, de hecho, se pueden apreciar juegos basados en el *simple ejercicio*, como al utilizar un objeto por primera vez y experimentar con este. La categorización tiene tres grupos de juegos, aunque también se deben mencionar los de *construcción*, que son una *actividad de frontera (forme frontière)*, es decir, una transición entre los tres presentados y las conductas adaptadas o el trabajo inteligente o las conductas no lúdicas (Piaget, 1977).

a. Juego de simple ejercicio

Este tipo de juegos comienzan durante la fase sensoriomotriz y conlleva la primera relación lúdica que tiene el niño con el mundo. Se pueden clasificar en los que son netamente *sensoriomotores* y los que requieren del pensamiento sin ser simbólicos, por ejemplo, los juegos de palabras. Asimismo, pueden ser subdivididos en tres grupos (Piaget, 1977), a saber: *simple ejercicio*, *combinaciones sin finalidad* y *combinaciones con una finalidad*.

1. Simple ejercicio

El niño realiza una acción simplemente por el placer que conlleva esta y no existe un fin planificado, por ejemplo, dejar caer un objeto o saltar un charco. No ocurren solamente durante el estadio *sensoriomotor*, sino que constantemente se está retornando a este tipo de actividades lúdicas a medida que el niño aprende nuevas formas de experimentar el mundo. En palabras de Piaget (1977) es una actividad simple sin simbolización, ni ficción ni reglas, que es posible de observar en los animales, aunque en estos no variará en la adultez, como sucede en la especie humana.

2. Combinaciones sin objetivo

La única diferencia con la categoría anterior tiene que ver con que el individuo ya no se

centra en actuar de manera aislada, sino que suele mezclar acciones, esto puede ocurrir por el trabajo con un nuevo objeto o algún material de construcción. Tiene un fin meramente lúdico desde el inicio, para Piaget (1977) estos juegos consisten en “movimientos por el movimiento” o “manipulaciones por la manipulación”. Por ejemplo:

Y. (4 años; 2 meses) comienza desparramando por tierra el contenido de una caja de bloques y luego los vuelve a meter en ella. Después se divierte empujando un bloque contra otro y moviendo así el mayor número de ellos. Después pone un bloque sobre otro y empuja el conjunto (Piaget, 1977, p.162).

3. Combinaciones con una finalidad

En esta categoría, ya la situación que practica el niño tiene un fin lúdico previamente pensado. Por ejemplo, manipular objetos y reunirlos según características similares. El niño puede predecir que ciertos movimientos conllevarán un efecto deseado, por lo tanto, lo realiza para cumplir un fin.

b. Juego simbólico

El paso desde el *juego de ejercicio* al *juego simbólico* está marcado por el desarrollo, en forma paralela, de los de *construcción*. Esta clasificación tiene que ver con el momento en que el niño es capaz de imitar las costumbres adquiridas durante su desarrollo y proyectarlas en otro contexto, esto ocurre alrededor de los dos años de edad y se extiende hasta aproximadamente los siete. Tiene relación tanto con la imaginación como con la imitación, puesto que el menor utiliza sus esquemas mentales aplicándolos en los objetos con el fin de simular algo nuevo. Por ejemplo, cuando el niño utiliza una caja para imitar el movimiento de un auto o cuando hace dormir a un juguete.

La importancia de este tipo de juegos radica en que paulatinamente el menor va demostrando la *internalización de conceptos* y, por ende, es capaz de simularlos en otros objetos o contextos. Es así como se va alejando de la comprensión egocéntrica del mundo. La conformación de esquemas mentales parte por la experimentación con los nuevos conocimientos. A medida que el menor va creciendo y cumpliendo roles, va participando de la realidad y, por lo tanto, requiere de menor imitación y es así como va perdiendo, según Piaget (1977), importancia este tipo de actividad lúdica.

c. Juego reglado

Una vez que los juegos, sean estos de *ejercicio* o *simbólicos*, pasan de ser individuales a colectivos, tendiendo a generar normas que deben ser respetadas para poder cumplir el fin que tiene el juego en sí; en ese momento es cuando el niño comienza su participación de *juegos reglados*. El fundamento de este tipo de juegos es la existencia de la competencia, de modo que se debe decidir un ganador y para ello existen las normas.

Los juegos reglados se pueden subdividir en dos grupos, a saber, juegos con *reglas transmitidas* y juegos con *reglas espontáneas*. Los primeros responden a un traspaso de generación en generación y, por lo tanto, se basan en la imitación de un adulto o persona mayor. Mientras que los segundos, son aquellas actividades lúdicas en que se generan normas momentáneas y que no serán necesariamente aplicadas otra vez (Piaget, 1977).

Si bien se han definido tres grupos en esta clasificación, Piaget (1977) determina que el traspaso entre cada uno de los estadios tiende a mezclarse y no ser muy claro, esto sucede también en el desarrollo psicológico del niño. Además, previo a que se dé el salto a los juegos *simbólicos*, surgen los de *construcción* que tienen que ver con la utilización de objetos para la creación de algo mayor. Este tipo de juegos se proyecta a lo largo de toda la infancia del individuo.

1.3.2 Cinco tipos de juego según el equipo de Whitebread

Basados en diversos estudios empíricos, Whitebread y colaboradores (2012) identifican cinco tipos de juegos en consonancia con las etapas del desarrollo infantil, donde cada uno de estos se centra en un aspecto específico de aquellas; pero a la vez, todos ayudan al desarrollo físico, intelectual y socio-emocional. A continuación, se presenta cada uno de estos:

a. Juego físico

En los niños, este tipo de juego incluye los *juegos de ejercicio* (*exercise play*), como saltar, bailar, andar en bicicleta, jugar a la pelota, entre otros. Los *juegos bruscos* (*rough-and-tumble play*) con amigos y/o parientes, y finalmente, los *juegos de motricidad fina* (*fine-motor play*), tales como coser, pintar, recortar, reciclar objetos, etc.

El primero, surge alrededor de los dos años de edad, ocupando un 20% del comportamiento rutinario del niño; y de acuerdo a la evidencia empírica, se relaciona con el desarrollo del cuerpo completo, la coordinación y el aumento de la fuerza y resistencia (Pellegrini & Smith, 1998). El

segundo, incluye acciones tales como el perseguirse, la lucha y las patadas; siendo un mecanismo mediante el cual los niños logran un control de la agresión tanto desde ellos como hacia el otro. Es una subclase de juego que surge poco después de los juegos de ejercicio y se observa predominantemente en los niños en edad preescolar. Si bien pareciera que este tipo de actividad lúdica fuera una expresión de violencia, se diferencia de ésta en el simple hecho de que los participantes lo consideran una diversión y mantienen un disfrute durante aquella. Los juegos *bruscos* están asociados al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Por último, los juegos de motricidad fina, son actividades que a menudo se realizan de manera solitaria y ayudan al desarrollo de la concentración y la perseverancia en los niños.

b. Juego con objetos

En este tipo de juego los niños exploran el mundo y los objetos que en él se encuentran; aparece en cuanto estos son capaces de agarrarlos y sostenerlos, lo cual sucede aproximadamente al quinto mes.

Al igual que en los otros tipos de juego, el juego con objetos se asocia a la vez con otras categorías, este incluye elementos del ámbito físico, de la manipulación- y a menudo- rasgos socio-dramáticos, ya que al momento de construir o hacer, los niños desarrollan una historia o narración a lo largo de su proceso. Este tipo de juego permite que el niño desarrolle habilidades relacionadas con el pensamiento, el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Además, los niños al momento del jugar se proponen objetivos y desafíos personales, lo cual desarrolla como consecuencia, la perseverancia y el poder mantener una actitud positiva frente a los obstáculos (Sylva, Bruner, & Genova, 1976, citados en Whitebread et al., 2012).

Del juego con objetos, Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010), mencionan que es una actividad que nace desde muy temprana edad, aludiendo a las actividades que estos realizan siendo muy pequeños, como golpear, arrojar, chupar, así como también, los binomios traer-llevar, poner- sacar, apilar- derribar, entre otros. Al manipular, explorar y probar con estos objetos, los niños logran descubrir las propiedades de estos y clasificar los objetos que los rodean, de acuerdo a sus características, cualidades o propiedades; siendo estas experiencias las que permiten que el niño pase de un juego de tipo exploratorio, es decir sin mayor fin que el conocer el objeto, a un juego donde el niño le da sentido, dominándolo y elevando su imaginación durante este.

De esta manera, Sarlé et al. (2010) nombran tres categorías del juego con objetos: *juegos*

que dependen del diseño del objeto, juegos que surgen a partir de las propiedades particulares de los objetos y los juegos de construcción.

i) *Juegos que dependen del diseño del objeto*, son aquellos juegos donde el objeto sugiere su uso específico, delimitando la acción del niño. Ejemplo de esto son los muñecos, el trompo o el yo-yo. En este conjunto de objetos se encuentran los juguetes que miniaturizan el mundo cotidiano y *sostienen* el juego simbólico, guardando relación de semejanza con el objeto real que representa (juegos de té, espadas, muñecas/os, autos, etc.); objetos para jugar con el cuerpo, se utilizan para diferentes juegos que comprometen habilidades asociadas al equilibrio, desplazamiento, puntería, entre otras (triciclo, patineta, patines, arcos, pelotas, etc.); y objetos que son juegos en sí mismos, estos pueden ser de diversos modelos y materiales, pero que implican un único tipo de acción.

ii) *Juegos que surgen a partir de las propiedades particulares de los objetos*. El objetivo de este juego es que el niño logre descubrir, comprender, y aprender las propiedades de los objetos, ya que es esta la que orienta las acciones y posibilidades de juego. Parte desde una experiencia exploratoria, pero a medida que los niños van descubriendo y aprendiendo las propiedades y características de estos, logran un manejo de todas las posibilidades que permiten. Aquí encontramos los juegos con agua; con arena y barro; con la luz; el aire; y palancas, poleas, engranajes, planos inclinados.

iii) *Juegos de construcción*, tienen la característica de que se presentan a lo largo de todas las edades complejizando su estructura. Es así como los niños pequeños apilan bloques formando torres o puentes que luego desarman y vuelven a armar, pero luego entre los 2 y 5 años construyen pequeños escenarios que ambientan su propio juego, un ejemplo de esto es construir una pista o una mini ciudad para jugar con autos de juguete; y finalmente, el juego de construcción pasa a ser un juego que se basa en reglas externas, como el dominó, el Tetris, entre otros. El juego de construcción promueve diferentes tipos de aprendizajes ligados al desarrollo psicomotriz y lógico conceptual, además Sarlé y Rosas (2005), asumen que este tipo de juego, es un mediador entre la actividad lúdica y el trabajo escolar.

c. Juego simbólico

Dentro de la literatura, se hace mención al juego simbólico de manera indistinta, a aquellos juegos que suponen el ejercicio de la función simbólica; como lo son el juego dramático, el juego socio protagonizado o socio dramático.

En el día a día es común enfrentarse a diversos sistemas de símbolos, como lo es el lenguaje, la lectura y escritura, los números, la música. A partir de los primeros cinco años, cuando los niños comienzan a manejar cada uno de estos sistemas, estos elementos de su aprendizaje se convierten en aspectos importantes dentro de su juego, el cual ayuda al desarrollo de competencias que les permiten expresar y reflexionar sobre sus experiencias, ideas o emociones.

El juego con el lenguaje comienza desde muy temprana edad, al primer año de vida, cuando juegan con los sonidos que escuchan alrededor de ellos. Rápidamente logran adquirir nuevas palabras, jugar con rimas, y posteriormente utilizar y comprender el lenguaje figurado y realizar bromas mediante el lenguaje; resulta beneficioso en el desarrollo de habilidades lingüísticas y la adquisición de la conciencia fonológica (Lopez & Delgado, 2013).

En el caso del juego con la música, también es observable desde los primeros años del niño, quien acostumbra a cantar, bailar, explorar y hacer sonidos de todo tipo. Los juegos musicales permiten que los niños desarrollen ciertas competencias en lo que a interacción social y comunicación se refiere; además de potenciar la comprensión de emociones, la memoria, la autorregulación y la creatividad (Pound, 2010).

d. Juego *sociodramático*

Es uno de los juegos más frecuentes entre los niños pequeños, aparece alrededor del primer año de edad. Se caracteriza como un juego de carácter libre, en el cual el niño adopta un papel, debiendo seguir las normas sociales que caracterizan al rol que están ejecutando. Este se asocia con el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y académicas.

Por su parte, Sarlé y Rosemberg (2015), conectan este tipo de juego con lo que se conoce como juego socio protagonizado y juego simbólico, los cuales aluden a un tipo de juego que comprende la función simbólica y se encuentra fuertemente presente en los niños; donde estos se plantean en una situación denominada “como si”. En este proceso se reconocen diferentes momentos, siendo el punto cúlmine cuando los niños asumen un rol o papel social y ensayan sistemas simbólicos de significados, con el soporte de un guion dramático que van sosteniendo y construyendo durante el transcurso del jugar (Sarlé & Rosas, 2005).

El enfoque que Sarlé le otorga al juego va de la mano con su profesión de educadora, siendo su centro el cómo entra el juego en la escuela, a diferencia de la perspectiva que Whitebread hace alusión, la cual se encuentra enfocada en el juego en sí mismo y su función en el desarrollo

infantil.

De esta manera, Sarlé y Rosas (2005) plantean cuatro tipos de situaciones de juego dentro del juego dramático: en *forma grupal*, en *pequeños grupos*, *con juguetes o escenarios* y *cercano al juego teatral*, los cuales varían en tres aspectos; en el tamaño del grupo, el grado de anticipación de los roles y acciones -antes o durante el juego-, y la organización del escenario o espacio del juego.

i) *El juego dramático como situación grupal*, permite sistematizar el contenido de una unidad didáctica o conocer los conocimientos previos de los niños frente al tema. Se caracteriza por la complejidad que supone el manejo de información que los niños deben de tener de los roles y personajes que asumen, además de mantener una serie de situaciones narrativas por un tiempo prolongado.

ii) *El juego dramático en pequeños grupos*, se diferencia del anterior en que solo una parte reducida del grupo y en un espacio restringido lleva a cabo la acción lúdica, teniendo un menor número de participantes, y donde los temas que se interpretan son diferentes. En esta categoría los niños tienen más libertad para elegir lo que quieren jugar y quieren representar, además no necesariamente los niños deben jugar de manera complementaria para representar el tema, sino que cada uno se mantiene ocupado en “su juego”.

iii) *El juego dramático con juguetes o escenarios*, es un tipo de juego para uno o dos participantes como máximo, en el cual el papel principal recae en los objetos y el espacio donde se sitúa la acción. En él, los juguetes u objetos a utilizar deben permitir la posibilidad de generar un diálogo, por lo cual se deduce que no hay un argumento previo establecido, sino que se crea durante el juego por los propios niños.

iv) *El juego dramático cercano al juego teatral*, es aquel donde el niño se ciñe a un argumento o guion preestablecido a partir de un cuento, relato o película. Corresponde a la categoría de juego donde existe una mayor regulación externa por parte del docente, ya que se explicita con anterioridad el modo en que los hechos deben suceder y cómo los roles y personajes se desenvuelven en él. La acción en este tipo de juego, se lleva a cabo a partir de dos aristas, desde los que actúan y desde los que resultan ser espectadores; de la misma manera, el escenario consta de dos secciones, la de actuación y la de audiencia, otorgando al profesor el papel de director de la obra.

e. Juegos con reglas

Los niños pequeños se esfuerzan en la tarea de comprender su mundo, parte de ello, corresponde al cumplimiento de reglas. En general los niños disfrutan desde temprana edad los juegos con reglas, los cuales en su mayoría son inventados por ellos mismos.

Este tipo de juego incluye juegos físicos como el perseguirse, las escondidas, lanzar y atrapar, entre otros; pero también hace referencia a juegos de carácter más intelectual, como los juegos de tableros, de cartas, juegos de computador y una alta gama de juegos deportivos (fútbol, tenis, atletismo, básquetbol, etc.).

El principal beneficio que trae consigo el juego con reglas se basa en el desarrollo de habilidades sociales, es de esta manera en que mediante el juego los niños comprenden el sentido de compartir, de respetar el turno y entender la perspectiva de los otros.

2.- La motivación

Una vez expuesta la información sobre juego, es fundamental ahondar en el concepto de motivación y sus componentes, ya que es un elemento esencial para la ejecución de cualquier actividad incluido el juego.

2.1.- Conceptualización de *motivación*

La motivación es un tema recurrente dentro de la investigación educacional, principalmente por la relación que tendría con la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes, además de los beneficios que generaría en ellos en diferentes ámbitos, tales como el aumento de su compromiso con el quehacer escolar, la mejora en su desempeño, el desarrollo de habilidades, entre otros (Lazowski & Hulleman, 2016). Al indagar en bases de datos especializadas, tales como *Scielo*, *ERIC* y *Scopus* se encuentran cerca de 100.000 artículos publicados en los últimos 5 años referentes a la motivación y el aprendizaje.

Al igual que sucede con el juego, el concepto de motivación es empleado de manera corriente en el lenguaje cotidiano y es normalmente entendido como aquella disposición del sujeto por realizar una actividad. Esta *disposición* puede ser por factores intrínsecos o extrínsecos. Sin embargo, esta definición parece demasiado básica, puesto que no clarifica cuál es la naturaleza de esta disposición o cómo se produce la motivación.

Por lo anterior, es necesario establecer una delimitación teórica sobre la motivación y sobre la perspectiva desde donde se comprenderá para realizar la investigación. La teoría principal que sustentará nuestro trabajo es la concepción de motivación desde el *Modelo de Expectación-Valor (Expectancy & Value)* de Wigfield y Eccles (2000). En esta teoría, la motivación es entendida como el producto de las *expectativas (expectancies for success)* y del *valor (task value)* atribuido al realizar una tarea (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, & Núñez, 2016; Wigfield & Eccles, 2000). Resulta importante puntualizar que cuando se habla de *expectativas (expectancies for success)* también se está considerando la percepción que tiene el individuo de sus propias habilidades (*ability beliefs o self Efficacy/ autoeficacia*). Ambos conceptos tienen relación con la apreciación que tiene el sujeto al llevar a cabo una tarea (*task*). La diferencia que existe entre los conceptos mencionados, es que la primera, es decir, las *expectativas (expectancies for success)* se refieren a algo futuro, en cambio, la segunda (*self Efficacy / ability beliefs*), tiene que ver con el presente. El *valor (value)*, entre tanto, es el importe que le atribuye un sujeto a una tarea y está compuesto por cuatro subcomponentes estos son, la *importancia (attainment value)*, que se refiere a la relevancia que tiene para un sujeto realizar la tarea de manera adecuada; el *interés (intrinsic value)*, que hace alusión a la satisfacción que el individuo sienta por hacer la tarea; la *utilidad (utility value)*, de qué forma realizar la tarea calza con los planes futuros del sujeto; finalmente, el *costo (cost)*, hace referencia a los sacrificios que se deben hacer al momento de optar por una tarea. Con respecto a esta última subdimensión, existe una clasificación más detallada, puesto que hay diferencias entre los *costos* que se pueden ver involucrados al momento de realizar una tarea (Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh, 2015). Las subdimensiones del *costo* son cuatro: *esfuerzo por la tarea (task effort)*, cuando realizar una actividad conllevaba un sacrificio o un esfuerzo; *costo externo del esfuerzo (outside effort cost)*, se refiere a todas aquellas situaciones externas que pueden afectar el compromiso de un individuo con una tarea determinada; *pérdida de alternativas valiosas (loss of valued alternatives)*, cuando el sujeto debe dejar otras actividades para realizar una tarea; finalmente, *costo emocional (emotional cost)*, tiene que ver con lo que sucede a nivel psicológico cuando un sujeto realiza una tarea, por ejemplo, sentir ansiedad antes de una presentación.

3.- Relación entre *motivación, juego y Escuela*

Generalmente la literatura asociada a la motivación y al juego suelen centrarse en el efecto positivo de este último como elemento motivacional, sobre todo en el área de la educación

aludiendo a su potencial en el aprendizaje de los niños (Aizencang, 2010; Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012; Olson, 2010; Rosas, Nussbaum, Cumsille, Marianov, Correa, Flores, López, 2003). El carácter motivacional intrínseco que tiene el juego radica en su propiedad de ser disfrutable (*enjoyable*) lo que daría paso a la posibilidad de generar una *experiencia de flujo* (*flow experience*), que viene a ser una actitud que beneficia la relación que establece el individuo con una actividad al sentirse completamente involucrado con ella (Csikszentmihalyi, 2014). Puesto que la motivación es un factor fundamental al momento de utilizar el juego como dispositivo de aprendizaje en el aula (Muñoz & Valenzuela, 2014), cabe preguntarse acerca de la concepción que tienen los profesores sobre el juego y si es que ésta tiene impacto en la motivación por incluir al juego en sus prácticas educativas.

Como ya se mencionó con anterioridad, la motivación conlleva expectativas y valor otorgado por el sujeto (Wigfield & Eccles, 2000), donde este último incluye la *importancia*, a saber, la relevancia que tiene para el sujeto hacer una tarea; el *interés*, que se refiere a la satisfacción que siente por esta, esa motivación intrínseca que genera un gusto al realizarla; la *utilidad*, es decir, el para qué se realiza la tarea; el *costo*, lo que se está dispuesto a sacrificar por llevar a cabo dicha tarea (Eccles & Wigfield, 2002). Por ende, al momento de incitar al docente a incorporar el juego a sus prácticas docentes, este solo se verá motivado a hacerlo en cuanto estime que resulte útil para su labor, a pesar de que al implementarse esto resulte costoso en un aspecto personal, ya sea por tiempo, esfuerzo, etc., siempre y cuando se sienta capaz de llevar a cabo la tarea y la conciba como importante para el aprendizaje de los niños (Muñoz & Valenzuela, 2014).

¿Por qué jugar en la escuela? ¿Por qué el juego podría resultar una actividad deseable frente a otras opciones en el aula? Los aportes de una investigación realizada por Aizencang (2010) demuestran que los profesores reconocen beneficios en implementar *actividades lúdicas*. Esto se condice con los resultados arrojados por la *Escala de Motivación por el Juego (EMJ)*, aplicada en el estudio de Muñoz y Valenzuela (2014). También se reconocen obstáculos (Aizencang, 2010), los que se resumen en dos: *condiciones del individuo* y de la *institución*.

El término *motivación* tiene diversas interpretaciones y en el ámbito escolar particularmente resultan algo ambiguas. En el lenguaje cotidiano, así como en el ámbito educativo, la *motivación* se refiere a los momentos iniciales de las clases y también para designar un momento de atención por parte del grupo de estudiantes. Otra acepción, se refiere al interés o potencial que tienen los estudiantes por realizar una tarea. En este sentido, Pozo (1996) entiende la motivación como una

forma de acercarse al aprendizaje, es decir, el aprendiz debe tener un motivo para esforzarse por cumplir una tarea, como un deseo de aprender o motivación intrínseca. Por el contrario, si no hubiera ninguna intención, interés o motivo por aprender, el aprendizaje se vuelve menos efectivo. El autor, se refiere a la falta de motivación como una de las principales causas del deterioro del aprendizaje (Pozo, 1996). En tal sentido, Aizencang (2010) asocia la motivación del estudiante a una necesidad de este mismo por adquirir nuevos conocimientos. Desde una perspectiva pedagógica, esta situación implica que el profesor desarrolle actividades propicias que movilicen este interés en favor del aprendizaje, comprendiendo por *actividades propicias* todas aquellas que respondan a las condiciones y contextos de los estudiantes. En este caso, el juego estaría directamente relacionado con la capacidad de despertar el interés del niño, tendría un carácter potencialmente motivacional, asociado a una actividad espontánea y cotidiana del niño, para quien todo resulta más atractivo y sencillo cuando juega (Aizencang, 2010).

Como es sabido, el juego en sí mismo es una actividad libre y espontánea. Por el contrario, en las salas de clases se tiende a actividades rutinarias que limitan la libertad y protagonismo de los alumnos. En este aspecto, el juego se entiende como una dimensión paralela, otro mundo dentro de la sala de clases, en el cual el estudiante se siente libre de tomar decisiones y protagonista de una actividad que lo motiva a participar voluntariamente. Para Aizencang (2010) esta *tensión* existente entre la naturaleza del juego y las prácticas educativas tienen su base en que la espontaneidad y la libertad del primero, no podría situarse a cabalidad en un contexto en donde todas las normas están establecidas con anterioridad, es decir, las prácticas educativas buscan construir una serie de aprendizajes y estos no permiten el uso del juego en su sentido esencial. No obstante, frente a esta dificultad, el autor establece que dentro del contexto educativo es necesario acomodar ciertas características del juego para que se transformen en *actividades lúdicas* potenciadoras de aprendizajes.

Los juegos *sociodramáticos* generarían un gran impacto en el desarrollo de la motivación, además de las habilidades y conocimientos de los estudiantes (Sawyer, 2017). En ellos, los niños serían capaces de demostrar de qué forma comprenden el mundo y al socializar sus perspectivas mediante la fantasía y la actuación, podrían producir conocimientos mediante la comunicación con otros. Existen diferentes estudios experimentales que demuestran la importancia de proporcionar un ambiente lúdico para el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Istomina, 1975; Ivanova, 2000; Manuilenko, 1975; Sawyer, 2017). Por ejemplo, en la situación experimental de Manuilenko (1975) y

la repetición de este por parte de Ivanova (2000), consistían en dividir un grupo de niños y solicitarles que actuaran de una determinada forma. Uno de los grupos debía hacerlo de manera lúdica, a saber, mediante un juego *sociodramático* simulando a soldados que resguardaban un objeto. Existen diferencias entre los estudiantes que lo hicieron de manera lúdica y aquellos que lo hicieron mediante una conducta de trabajo; los primeros pudieron mantener la postura mucho más tiempo que los segundos (Ivanova, 2000; Manuilenko, 1975; Sawyer, 2017). Se evidencia cómo mediante una situación lúdica, los estudiantes demuestran mayor compromiso con una determinada actividad. La idea de este experimento es demostrar el desarrollo de la *autorregulación* mediante una actividad lúdica. Lo primordial de estos estudios radica en que permiten comparar un contexto lúdico (*playful context*) con uno no lúdico o de trabajo (*non-playful context*) y, de este modo, demostrar el impacto que tiene tanto en el aprendizaje como en la motivación de los estudiantes (Sawyer, 2017).

En estas situaciones experimentales también se ha demostrado la importancia que tiene el juego para el desarrollo del *habla privada* (*private speech*), proceso fundamental para el progreso de la *autorregulación* (Krafft & Berk, 1998; Sawyer, 2017). En estos estudios, se evidenció de qué manera el contexto influye en el desarrollo del *habla privada*, específicamente en aulas en donde la metodología está basada en el juego. Durante aquellas actividades lúdicas, los estudiantes demostraron mayor incidencia en el uso de su *habla privada* (*private speech*), a diferencia de aquellas tareas que tendían a ser más dirigidas por el docente (Krafft & Berk, 1998; Sawyer, 2017). La importancia de estos trabajos experimentales radica en que el desarrollo del *habla privada* (*private speech*) favorece la adquisición del lenguaje por parte de los niños. Además los contextos lúdicos (*playful context*) apoyan paulatinamente el progreso hacia la *autorregulación*, mediante el uso de actividades que permiten la toma de decisiones y la generación de relaciones entre los alumnos y el profesor (Krafft & Berk, 1998; Sawyer, 2017).

4.- El juego en las prácticas educativas

Al hablar de juego, como se ha mencionado, se comprende como una actividad libre, espontánea y placentera. La noción de juego se relaciona con un uso cotidiano de este concepto y bajo esta perspectiva, se vincula de manera dicotómica a dos ideas principales. Brougère (1998) explica que en el escenario social hay una especie de lucha entre las concepciones que se tienen de juego. El primero, entiende el juego como un fenómeno cultural que permite el desarrollo social,

mientras que el segundo concibe la actividad lúdica en oposición al trabajo. Es decir, se asocia el juego a lo divertido, a la pérdida de tiempo y a los momentos de ocio, se le considera una actividad improductiva y poco seria. Por su parte, la Escuela implica trabajo serio y esfuerzo, que suponen ser las virtudes máximas (Aizencang, 2010). La educación formal suele ser reconocida por tomar distancia con cualquier actividad espontánea y voluntaria del niño, puesto que las metas de la educación están previamente establecidas, por lo tanto, está basado en un proyecto más bien rígido (Aizencang, 2010). Por lo tanto, pareciera ser que el juego en la escuela resulta ser una actividad inviable, puesto que promueve la competencia y no genera ningún bien material. A pesar de ello, el juego trae consigo una connotación que resulta ser positiva y necesaria cuando se propone como un instrumento educativo y de socialización, pues al ser un espacio ficticio y poco “serio”, permite experimentar y explorar las actividades sin miedo al error.

Desde el plano psicológico, el juego simbólico se considera “una instancia propicia para explicar el abandono de las formas egocéntricas de pensamiento y la progresiva construcción de modalidades lógicas avanzadas” (Aizencang, 2010, p.44). Desde esta arista, se le otorga al juego la capacidad de poder generar nuevos esquemas mentales alcanzando niveles cognitivos de carácter superior y permitir la reflexión acerca de los procesos cognitivos y de la estructura intelectual con la que opera el sujeto. Es por esto que Aizencang (2010), considera lo anterior como uno de los principales argumentos para incluir la actividad lúdica en las instancias de aprendizaje formal en el sistema escolar.

Otro aspecto tiene que ver con el valor del juego en el desarrollo social del niño. Es decir, se presenta como un medio importante para la socialización, que facilita el acatamiento de pautas disciplinares, hábitos de trabajo y reglas de convivencia que se construyen con los niños en las aulas (Aizencang, 2010, p.51; López & Delgado, 2013). En este aspecto, es fundamental que el docente comprenda la potencialidad que tiene toda actividad de juego que tenga que ver con la interacción entre los participantes, por ejemplo, los juegos *sociodramáticos*. En estos los niños tienden a representar situaciones cotidianas utilizando todo lo que tengan a su alcance, incluso ocupan su imaginación si es que carecen de un elemento (Bodrova & Leong, 2004). La importancia radica en que en este proceso se pueden presenciar las *zonas de desarrollo próximo* y, por lo tanto, el docente puede evidenciar el nivel de desarrollo en que se encuentran sus estudiantes.

Entretanto, cuando el juego se formaliza, especialmente en los espacios educativos tiende a adquirir diferentes funciones transformándose en un recurso para enseñar, una actividad para atraer

la atención de los estudiantes o una actividad de disfrute y distensión para los estudiantes. Según Sarlé (2010), los pedagogos miran el juego como un método para diseñar las prácticas, los psicólogos una manera de desarrollo de los niños y los antropólogos como una representación cultural, pero, converge en que la actividad lúdica atraviesa desde la vida emocional, cognitiva, social y hasta el mismo desarrollo motor.

Esta manera de entender lo lúdico como un aporte y una necesidad en el contexto escolar, resulta ser una manera de recuperar la oposición natural entre el juego y la escuela (Aizencang, 2010). Resulta interesante observar dinámicas de juego en la que los niños pueden diferenciar entre instancias de juegos libres de las de aprendizaje. Para lograr el cometido, y hacer que el juego sea un dispositivo de aprendizaje, la intervención docente y los recursos deben ser planificados. Para Sarlé (2010), la propuesta de enseñanza, no puede imponerse al niño desde afuera con sometimiento, sino que debe generar la intencionalidad por parte del niño para apropiarse del juego que está puesto en dicha situación. Es decir, el juego debe ser una experiencia positiva de aprendizaje, en el que el niño debe ser un participante activo motivado por sus propios intereses. Para lograrlo, el docente debe generar una instancia de participación, la que implica dos grandes desafíos didácticos, primero la propuesta debe ser potencialmente significativa con características atractivas de la tarea y segundo, debe considerar los aspectos motivacionales del alumno (Sarlé, 2010).

En este sentido, cabe mencionar, que ciertas situaciones identificadas por los profesores como juego (pintar con pinceles, rellenar una plantilla, jugar con números) son actividades escolares disfrazadas de juego. Si bien, estas actividades guardan un parecido con lo lúdico, no son un juego. Lo que es necesario entender es que el juego en el contexto escolar supone una forma distinta de apreciarlo y presentarlo. Es lo que Sarlé llama *juegos instruccionales*. Ello supone considerar el juego como un dispositivo lúdico en el aula.

Garrido y Zacchi (2010) proponen criterios para implementar el juego como un *dispositivo didáctico*. Para los autores, se debe comenzar por dos asuntos fundamentales; uno tiene que ver con el contexto, es decir, el docente debe ocuparse de analizar tanto la edad, la cantidad, los gustos e intereses y las expectativas de los estudiantes. Por otro lado, debe considerar las condiciones del establecimiento, a saber, espacios, tiempos, materiales, recursos y seguridad. Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza la siguiente clasificación tomando como base las características de los juegos (Garrido & Zacchi, 2010).

Tabla 1.- Clasificación de los juegos.

Participación de los niños	Coordinación del juego	Cantidad de jugadores	Con los materiales	Con el ganador
<p>-Todos realizan lo mismo y al mismo tiempo.</p> <p>-Todos realizan lo mismo, pero de manera alternada.</p> <p>-Las acciones de los participantes son complementarias.</p>	<p>-Juegos que requiere de un director que no juega.</p> <p>-Juegos que requieren de un director que juega.</p> <p>-Juegos que no requieren de un director.</p>	<p>-Juegos individuales</p> <p>-Juegos en parejas</p> <p>-Juegos en grupos pequeños.</p> <p>-Juegos en grupos grandes (Más de 10 participantes).</p> <p>-Juegos donde el número de jugadores varía según el desarrollo de este.</p>	<p>-Juegos con objetos</p> <p>a. El objeto determina la regla.</p> <p>b. El objeto permite el logro de la regla.</p> <p>-Juegos sin objetos.</p>	<p>-Respecto a la existencia de un ganador.</p> <p>a. No hay ganador.</p> <p>b. Hay uno o más ganadores.</p> <p>-Evaluación del ganador.</p> <p>a. El ganador se conoce al final.</p> <p>b. Tras la realización de una acción se determina el ganador (conteo de puntaje).</p>
Causas que definen quién gana	Con el perdedor	Con el desplazamiento y movimiento de los niños	Con el espacio que se requiere	Con el tiempo
<p>-Juegos en los que ganar depende del azar.</p> <p>-Juegos en que ganar depende de la habilidad.</p> <p>-Juegos en que ganar es por estrategia.</p>	<p>-Juegos en que el perdedor se retira momentáneamente</p> <p>-Juegos en el que el perdedor se retira de manera definitiva.</p> <p>-Juegos en que el perdedor sigue jugando.</p> <p>-Juegos en que el perdedor</p>	<p>-Desplazamiento</p> <p>a. Ningún desplazamiento</p> <p>b. Poco desplazamiento</p> <p>c. Mucho desplazamiento.</p> <p>d. Con desplazamiento diagramado.</p> <p>-Movimientos</p> <p>a. Con poco movimiento</p>	<p>-En espacios reducidos.</p> <p>-En espacios amplios.</p>	<p>-Juegos que requieren de cierto tiempo para que se obtenga el fin.</p> <p>-Juegos en los que el tiempo no es determinante para el logro.</p>

		b. Con mucho movimiento		
--	--	-------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en texto Garrido, R. & Zacchi, C. (2010).

5.- Concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

5.1 Conceptualización de *concepciones* en el contexto educativo

Las *concepciones* sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se entienden como las ideas que tienen, tanto profesores como alumnos, respecto de cómo se realiza la tarea educativa. Otra definición de *concepciones* es entenderlas como “ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos” (Vilanova, Mateos-Sanz, & García, 2011, p. 55). Es decir, tienen un conocimiento construido socialmente de los procesos, de las condiciones, de la transmisión del conocimiento y de los resultados involucrados en la enseñanza y aprendizaje (Vilanova et al., 2011). Dichas concepciones pueden ser interpretadas desde la perspectiva de la *teoría implícita* que será detallada posteriormente, sin embargo, corresponden a una herencia ligada a la tradición cultural y a las experiencias que han tenido los sujetos (Pozo et al., 2006). Al considerar el aprendizaje como una actividad social y cultural, las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza puede variar en cada sujeto; profesores y alumnos tienen sus propias ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que provienen no necesariamente de la instrucción formal, sino más bien de la herencia y de las formas culturales en cómo es entendido el aprendizaje y la enseñanza. Lo anterior, es lo que Pozo et al. (2006) llaman *teorías implícitas*, porque se entienden como ideas arraigadas que no se sabe que están, pero forman parte activa de las prácticas educativas.

También las *teorías implícitas* podrían ser entendidas como el conjunto de representaciones no conscientes que determina la forma en que el sujeto interpreta las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje (Vilanova et al., 2011). En este sentido, para Aizencang (2010) esta perspectiva de las *teorías implícitas* enfatiza el rol que cumplen los escenarios culturales para la construcción de los conocimientos. Por su parte, Martínez (2013) plantea que las concepciones solo pueden suceder en la razón, por ello significan un elemento

de conocimiento, además proceden de otras fuentes como: los sentimientos y los deseos. Esto conlleva a que el sujeto crea en algún hecho. La cultura y la sociedad también corresponden a otra fuente que influye en la manera de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, este último aspecto coincide en todos los autores (Aizencang, 2010; Martínez, 2013; Pozo et al., 2006; Vilanova et al., 2011), hay un aspecto que toma cierta distancia, a saber, que Martínez (2013) plantea que las concepciones suceden en la razón, mientras que los otros autores hablan de una representación *no consciente* (Pozo et al., 2006; Quintana, 2001, en Martínez, 2013; Vilanova et al., 2011). Aunque exista esta diferencia, en ambas definiciones sí se establece que las *concepciones* hacen referencia a ideas que están arraigadas en el sujeto.

Como las concepciones son adhesiones a una idea, permiten que el sujeto se represente mentalmente su mundo físico y social (Martínez, 2013; Pozo et al., 2006). Por lo tanto, permiten que el sujeto se desenvuelva y tome decisiones en situaciones cotidianas, no obstante, resultan poco adecuadas para enfrentar nuevos conflictos culturales. Al observar las prácticas docentes, los maestros fijan sus objetivos de enseñanza y las maneras de enseñar en un contexto escolar determinado, cuando este contexto cambia, las formas de enseñanza y aprendizaje necesitan también de cierto cambio. Es así que la organización de los espacios de enseñanza y aprendizaje viven cambios culturales, pero esto se contrapone con las dificultades que presentan los adultos para adaptarse (Pozo et al., 2006, p. 35). En otras palabras, las *representaciones* con las que un sujeto interpreta y participa del entorno están orientadas por las situaciones y prácticas culturales que experimenta (Vilanova et al., 2011). Los docentes construyen dichos conocimientos o creencias desde su perspectiva como alumnos y luego como docentes y esto implica que vinculan las creencias implícitas de su experiencia y las explícitas de su conocimiento académico como docente en su quehacer cotidiano (Aizencang, 2010).

A partir de los estudios realizados sobre las concepciones implícitas observadas en los profesores, Pozo et al. (2006) propone cuatro teorías de dominio desde la perspectiva de las *teorías implícitas* en relación con las *concepciones* sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en docentes: *la teoría directa, la interpretativa y la constructiva*. Y una cuarta teoría, la *posmoderna*, que aún se encuentra en construcción, y que algunos autores la consideran como una versión del constructivismo. Para formular estas teorías implícitas del aprendizaje se relacionaron tres componentes principales, a saber, las condiciones, los procesos del aprendiz

y los resultados. En síntesis, el modelo de las *teorías implícitas* se refiere a una manera de representación cognitiva del hombre, que se enmarca en el conocimiento cotidiano y permite vincular estas ideas individuales con diferentes situaciones y contextos (Aizencang, 2010).

Tabla 2.- Cuadro comparativo de las cuatro teorías implícitas del proceso de enseñanza aprendizaje.

	Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructiva	Teoría posmoderna
Epistemología	Realista ingenua	Realista crítica	Relativismo moderado	Relativismo radical
Principio ontológico	El aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal o contextual. Se entiende como único componente del aprendizaje los resultados, donde dicho aprendizaje se logra con la exposición continua al contenido.	Conecta los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje de forma relativamente lineal. Los resultados, al igual que en la teoría directa, se basan en replicar la realidad.	El aprendizaje es un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo, y también de la autorregulación de la propia actividad de aprender.	El conocimiento no es un espejo de la realidad, sino una construcción de esta. Según la cual no habría posibilidad de evaluar o jerarquizar las representaciones de conocimiento.
Principios conceptuales	No intervienen supuestos conceptuales, el único componente es el resultado. Dada ciertas condiciones básicas del aprendiz el aprendizaje será siempre igual, independiente de quién aprenda y cómo aprenda.	Articula los tres componentes básicos del aprendizaje de forma lineal y unidireccional. Las condiciones actúan sobre las acciones y los procesos; estos a su vez actúan sobre los resultados.	Articula múltiples componentes de aprendizaje de manera recursiva y con la capacidad de transformar el objeto estudiado según las capacidades metacognitivas que tenga el sujeto.	Las actividades de enseñanza están configuradas desde el sujeto de aprendizaje y su contexto que por el objeto de aprendizaje.
Creencia de	El aprendizaje se	El aprendizaje se	El aprendizaje se	El aprendizaje se

los profesores	concibe como una fiel reproducción de la información o del modelo presentado.	logra haciendo y practicando repetidas veces aquello que se está aprendiendo.	logra a través de la reconstrucción y no de una réplica de la realidad.	logra por las reconstrucciones que logre realizar el sujeto de algún objeto de estudio.
Creencia de los alumnos	Las anotaciones de las explicaciones del profesor son los que mejor reproducen el contenido.	El aprendiz necesita de procesos mediadores para aprender el contenido.	El aprendizaje se logra al conocer los propios procesos de aprendizaje.	El alumno es libre, por ello puede tomar las decisiones de qué aprender y cómo hacerlo.
Rol del profesor	Activo, es la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Intervención explícita que favorezca la apropiación correcta del aprendizaje.	Rol de mediador, favorece las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y otorga mayor importancia al proceso de aprendizaje que a los resultados.	Mediador, favorece las condiciones y entrega libertad al alumno.
Rol del alumno	Pasivo y reproductor de la información.	Activo, puede usar diferentes procedimientos para llegar al resultado óptimo.	Activo, durante el proceso de aprendizaje puede haber múltiples caminos para adquirir el conocimiento.	Protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Libre para construir el conocimiento a través de diferentes procedimientos.
Teoría del aprendizaje	Conductismo.	Modelo de procesamiento de la información.	Constructivismo.	Constructivismo.

Fuente: Elaboración propia basada en Pozo et al. (2006) y Vilanova et al. (2010).

5.2 Relación entre las *concepciones* de los profesores y las prácticas educativas

Quienes estudian las creencias, sostienen que las concepciones o creencias que tengan los profesores acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje o más bien, de cómo se

adquiere el conocimiento se vincula de forma directa con las prácticas educativas que lleven estos profesionales en diferentes contextos. En el campo de la investigación pedagógica, las concepciones de los profesores son un estudiado foco de análisis y con esto se pretenden mejorar las prácticas docentes y con ello, la educación. En otras palabras, “las concepciones que los profesores mantienen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituirían uno de los factores que influyen sobre su práctica docente” (Pozo et al., 2006, p. 171).

Existe una relación tensa entre las representaciones implícitas y las explícitas de los docentes, lo que influye en las prácticas docentes (Pozo et al., 2006). Puesto que las primeras son las creencias que han conformado los individuos durante su experiencia, mientras que las segundas, son todos aquellos conocimientos teóricos propios de la formación pedagógica. De manera que las prácticas docentes se ven afectadas, puesto que nacen del diálogo y lucha existente entre estas dos representaciones. Entonces, la posibilidad de integrar estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje está sujeta a los cambios en estas percepciones. Es decir, “para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías y concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos y pautas de acción” (Pozo et al., 2006, p. 95), sino, también es necesario cambiar pautas de comportamiento influenciadas por las creencias de los docentes. Para realizar estos cambios, es fundamental conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje (Pozo et al., 2006, p. 35). Como se mencionaba en el apartado anterior, hay profesores que tienden a repetir conductas y enseñar de la manera en la que ellos aprendieron, esto puede traer consigo un estancamiento de la educación. En palabras de Pozo et al. (2006), cambiar la educación requiere modificar las representaciones que alumnos y profesores tienen acerca de proceso de transmitir y adquirir el conocimiento. Al conocer las concepciones de los profesores, se puede reconocer el motivo de la resistencia al cambio que se tiene con respecto a las prácticas educativas, saber, además, por qué los nuevos paradigmas de la educación son tan difíciles de llevar a la práctica.

Según se ha mencionado, las representaciones implícitas serían producto de un funcionamiento cognitivo implícito que no requiere de un control consciente ni de la instrucción formal, Pozo (2003; Pozo et al., 2006) lo caracteriza como un sistema cognitivo de guardia que asegura respuestas estereotipadas en situaciones cotidianas, a esto se incluye, por supuesto, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como tienen un carácter implícito y acumulativo, sus

cambios suelen tardar y ser poco eficaces (Pozo et al. 2006). Un ejemplo que presentan Pozo et al. (2006) tiene que ver con la dificultad para cambiar concepciones implícitas, más aún cuando estas representaciones sociales tienden a perpetuarse y transformarse en una profecía *autocumplida*, en este caso, ejemplifica con el siguiente texto:

El profesor que crea que las niñas son menos capaces en matemáticas, probablemente generará, aún de modo inconsciente, situaciones que tiendan a confirmar su representación; el alumno que se cree capaz de realizar una tarea será capaz de lograrlo (Pozo et al., 2006, p. 111).

La manera no sencilla que proponen Pozo et al. (2006) para cambiar o reestructurar las representaciones implícitas, puede producirse sólo por procesos de aprendizaje explícitos.

En resumen, lo que se intenta explicar en este apartado, tiene que ver con lo complejo que es cambiar o modificar las conductas arraigadas o teorías implícitas acerca de las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores, sin cuestionar si son buenas o malas prácticas, sino solo con la idea de modificar e innovar las prácticas educativas sumando nuevas experiencias que se relacionan con el avance sociocultural del proceso de aprendizaje, particularmente con la incorporación del juego como una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

5.3 Vínculo entre las *concepciones* y el *juego* en el contexto educativo

El estudio de las concepciones de los profesores respecto del juego como dispositivo educativo, permitiría comprender el margen de posibilidad que tiene el ingreso del juego al aula. De esta manera, se podría esclarecer la posibilidad de incorporar el juego como metodología en las prácticas de enseñanza, siendo una alternativa para suplir las tradicionales. Esta manera de atender a la diversidad de actividades en el aula, permite reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje y la adquisición de este por parte de los estudiantes. En este caso, la actividad lúdica presenta una vía de acceso al conocimiento distinta a la educación más tradicional, Aizencang (2010) postula que enseñar en y para el juego podría facilitar el trabajo con niños que muestran ciertas dificultades al momento de aprender, en este aspecto, se considera la totalidad de estudiantes y no se refiere específicamente a aquellos que presenten alguna Necesidad Educativa Especial.

El estudio de las teorías docentes, resulta revelador para generar propuestas

innovadoras en el plano de la educación, dado que permite conocer aquellos aspectos que los docentes reconocen como facilitadores u obstaculizadores para implementar el juego (Aizencang, 2010).

Primero, el docente es un agente constructor de sus propias prácticas, es portador de supuestos, valores y conocimientos personales, implícitos o explícitos que determinarán sus prácticas educativas. Las representaciones con las que el sujeto se relaciona con el entorno están marcadas por las experiencias y las prácticas culturales de las que participa. Para Aizencang (2010) la construcción de estas representaciones surge de la interacción y negociación con otros. Esto implica, que aun cuando la elaboración de las representaciones sea personal, pueden no ser individuales ni exclusivas. Es decir, que los sujetos que comparten un mismo contexto pueden compartir el modo de comprender significar y planificar su acción pedagógica.

Segundo, en función de estas aclaraciones es importante resaltar la idea que las concepciones y acciones docentes forman parte de una práctica social que transcurre en una institución, por lo tanto, en este sentido tiende a ser condicionada (Gimeno Sacristán, 1994, citado en Aizencang, 2010). Es decir, las prácticas educativas son de hecho, una práctica social que no depende únicamente del profesor, sino que está condicionada por el marco normativo de la institución en que labora.

Tercero, el modelo interpretativo de las *teorías implícitas* propone que los sujetos accedan a sus concepciones implícitas en un intercambio reflexivo y que las expliciten. Una vez consciente de ellas -concepciones implícitas- el maestro puede analizarlas y reescribirlas (Aizencang, 2010), con la idea de poder redefinir sus propias prácticas. Es decir, el vínculo que se establece entre las concepciones implícitas y la posibilidad de adoptar el juego como una práctica educativa radica en conocer dichas concepciones del juego, conocer qué entienden los profesores por el proceso de transmisión del conocimiento, qué concepciones tienen acerca del juego y cuál es la viabilidad que se tiene de aplicarlo en la sala de clases. Una vez que se esclarecen estas concepciones, es posible establecer el nivel de motivación por incorporar el juego como estrategia formal dentro de las prácticas educativas.

El objetivo del estudio cualitativo realizado por Aizencang (2010), busca conocer las concepciones de los docentes con respecto al deseo y la posibilidad de incluir el juego en las prácticas de enseñanza. La muestra correspondió a cuarenta profesoras de Educación General

Básica de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atienden a sectores de la población medios y bajos. Respecto de *la deseabilidad de incluir el juego en las aulas*, las docentes atribuyen importantes beneficios y consideran que es una actividad deseable en la escuela. *Treinta y dos de cuarenta profesoras consideraban el juego como una actividad innovadora y diferente cuando se busca promover el aprendizaje de los alumnos, que genera disposición y motivación.* Las maestras además consideraban el juego, como una actividad característica de los niños de acuerdo a su edad.

Aizencang (2010) sintetiza los resultados en tres puntos, donde las maestras reconocen beneficios vinculados a:

- i. *La posibilidad de favorecer el aprendizaje en los alumnos*
 - ii. *La posibilidad de flexibilizar algunas de las condiciones características de la actividad escolar.*
 - iii. *La posibilidad de promover la apropiación de hábitos sociales.*
- a) *Los juegos que los docentes entrevistados proponen en sus aulas*

Los juegos que las maestras proponen en el aula guardan una distancia significativa con los juegos que los estudiantes realizan en otros contextos, se les considera violentos y tienden a valorar de manera negativa los juegos que los niños eligen comúnmente. Además, reconocen que los niños tienen pocas instancias de juego, no hay acompañamiento de los adultos, ni muchas instancias para favorecer la actividad lúdica y que por lo mismo no saben jugar. Un gran porcentaje de la muestra definen los juegos que implementan en la sala de clases como *juego didáctico* vinculado a los contenidos escolares, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

- b) *Sobre la viabilidad de lo lúdico: los obstáculos que los docentes reconocen al proponer juegos en sus clases*

Los obstáculos que se reconocen se distribuyen en *condiciones individuales o propias de los alumnos y condiciones de la institución o características de la escuela.* En el primer caso, se refiere a la falta de hábitos disciplinarios o a la carencia de conocimientos previos y los contenidos escolares que la actividad implique, además de los rasgos de personalidad del niño y la escolarización previa del menor. De las condiciones de la institución se refiere a la organización del tiempo escolar, la falta de formación docente en el uso del recurso lúdico,

escases de recursos materiales, falta de consenso en los padres frente a las actividades lúdicas y la exigencia de cumplir con el cuaderno de trabajo.

Las propuestas pedagógicas con tonos lúdicos que señalan las docentes son las siguientes (Aizencang, 2010):

i. La presentación de la propuesta de trabajo como un juego, con la finalidad de que la clase sea más entretenida, que participen y disfruten de la actividad.

ii. La instalación de una situación imaginaria, en la que los alumnos asumen roles a partir de una situación ficticia.

iii. La apertura de una actividad de exploración y descubrimiento por parte de los alumnos, de manera que anticipen el conocimiento.

iv. El guardar un carácter grupal y generalmente competitivo, esto genera en los niños la motivación y el interés por superarse, y de esta manera colaborar con sus compañeros de grupo.

v. El verse orientada por fines pedagógicos predominantemente implícitos, esto significa que las propuestas están vinculadas al aprendizaje de contenidos, pero los alumnos desconocen los objetivos y la idea es que los alumnos no se den cuenta de lo que están aprendiendo ni para qué están jugando.

El estudio de Aizencang (2010) establece un precedente acerca de las concepciones que tienen los profesores con respecto al juego y de qué manera lo podrían usar durante sus prácticas educativas. Esto se relaciona específicamente con la pregunta de la presente investigación, a saber, *¿qué concepciones de juego son vehiculadas en los discursos de profesores de Educación Básica en ejercicio y qué motivación se observa en ellos por su inclusión en aula de Primer Ciclo Básico?* En este sentido, es necesario estar atento a aquellos aspectos que puedan surgir, por ejemplo, que los docentes declaren beneficios que tiene el juego, pero que no crean que sea posible realizarlos durante las clases por diferentes motivos, ya sean personales o del contexto. Otro aspecto que puede surgir tiene que ver con las creencias que son aceptadas por los profesores, como que los juegos de su infancia son diferentes a los que se juegan hoy en día (Sandberg & Pramling, 2003).

La importancia de esta investigación radica en que se intentan vincular dos aspectos;

por un lado, el nivel de *motivación* de los profesores por aplicar el juego en el aula; por otro lado, qué es lo que entienden los docentes cuando se habla de *juego*. De esta manera se podría analizar si existen relaciones entre lo que se comprenden los profesores y el uso o no del juego en el aula.

MARCO METODOLÓGICO

1. Introducción

La presente investigación, tuvo como objetivo general identificar y describir las concepciones y motivación por la inclusión del juego en el aula, por parte de profesores de Educación Básica de Primer Ciclo Básico en ejercicio. Para ello, se utilizó una metodología mixta¹, que consideró la aplicación de un cuestionario sobre la Motivación por el Juego – Escala de Motivación por el Juego (EMJ) -, la realización de un *grupo focal*, observación directa no participante y entrevista semi-estructurada.

El procedimiento anteriormente descrito buscó contrastar las siguientes hipótesis referentes al estudio:

- ❖ Las concepciones que los profesores posean sobre juego se verán reflejadas en su motivación por la inclusión del juego en el aula.
- ❖ Se observará una concepción del juego desprovista de marcos teóricos claros, en donde su inclusión en el aula tendrá carácter anecdótico y no central.
- ❖ Los resultados arrojados por el auto-reporte de la EMJ serán contradictorios a las declaraciones de los profesores en el Grupo Focal.

2. Método de investigación

En una primera etapa se evaluó la motivación de los profesores de manera cuantitativa por medio de la *Escala de Motivación por el Juego* (Muñoz & Valenzuela, 2014). En una segunda etapa, y a partir de los datos arrojados por la Escala, se profundizó en la

¹ El enfoque mixto es un método de investigación que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos para el planteamiento de un problema con el fin de dar respuesta a distintas preguntas de investigación (Hernández, 2006). Mediante el método mixto se logra una perspectiva más precisa del fenómeno que ayuda a clarificar y formular mejor el planteamiento del problema (Muñoz, 2011). Los investigadores pueden mejorar sus investigaciones recopilando y haciendo converger diferentes tipos de datos relacionados con el mismo fenómeno (*triangulación*). El recopilar datos cuantitativos y cualitativos por separado en dos fases, da como resultado que los datos de una fuente puedan mejorar, elaborar o complementar los datos de la otra fuente. Dicho de otra manera, al mezclar las ventajas de cada método se neutralizan las debilidades del otro, dando información más completa y con mayor validez (Creswell, 2012). Esto permite una aproximación más comprensiva sobre el fenómeno explorado.

conceptualización de los docentes respecto del juego de manera cualitativa.

3. Participantes

En esta investigación participaron 32 docentes contestando la *Escala de Motivación por el Juego* y 29 durante los grupos focales que realizan o han realizado clases en el Primer Ciclo de Educación Básica. Los profesores participantes pertenecen a tres establecimientos municipales de la región de Valparaíso.

La muestra seleccionada es de carácter incidental. Todos los docentes participaron de manera voluntaria, previo conocimiento de los términos y características de la investigación. Su aceptación fue formalizada con la firma de un protocolo de consentimiento informado [Anexo 1]. En dicho protocolo se aseguró la confidencialidad de la información de los participantes, ajustando así, nuestra investigación a los estándares éticos para este tipo de investigación.

4. Instrumentos de investigación

4.1 Grupos focales

Los grupos focales se usan generalmente para recolectar un entendimiento compartido entre varias personas que comúnmente van entre cuatro a seis personas, en este caso, un grupo variado de profesores de Primer Ciclo Básico. Para ello, los investigadores realizan un pequeño número de preguntas generales y obtienen respuestas de todos los individuos del grupo con la ayuda de un moderador que dirige la conversación. Esto resulta ser ventajoso cuando la interacción entre los entrevistados da una riqueza de información relevante para el estudio lo cual sucede cuando ellos son similares y cooperativos entre sí. También son útiles cuando el tiempo para recopilar información es limitado (Creswell, 2012).

El *grupo focal* fue utilizado para hacer emerger las creencias compartidas por los docentes acerca de la concepción de juego, la práctica de éste en las salas de clases y su relación con el aprendizaje.

Para ello se organizaron grupos con un mínimo de cuatro docentes y un máximo de nueve. Los grupos focales fueron dirigidos en su discusión por medio de un guión [Anexo 2], bajo la dirección de un mediador o moderador con conocimientos sobre el tema. Barbour

(2013) menciona que las encuestas y los grupos de discusión resultan métodos complementarios útiles para la obtención de información.

La conversación comenzó con la proyección de un video que tenía como objetivo generar interés y promover la discusión entre los participantes. Además de evidenciar, entre otros, su comprensión libre del juego y la relación cotidiana de los participantes con este.

4.2 Escala de Motivación por el Juego (EMJ)

Para medir la motivación por el uso del juego en el aula se utilizó la Escala de Motivación por el juego. La *EMJ* (Muñoz & Valenzuela, 2014) es un instrumento basado en el *Modelo de Expectación – Valor (Expectancy-Value)* de Eccles y Wigfield (2000), diseñado para ser aplicado a profesores que busca evidenciar la disposición por parte de los docentes para implementar el juego como recurso educativo.

La *Escala de Motivación por el Juego (EMJ)* consiste en 27 ítems que apuntan a las dimensiones de la motivación, está distribuida como una escala de Likert de 1 a 6, según el grado de competencia que siente el sujeto para implementar *dispositivos lúdicos* (Muñoz & Valenzuela, 2014).

La Escala [Anexo 3] presenta diferentes ítems y cada uno de ellos responde a una de las dimensiones descritas por el *Modelo de Expectación – Valor (Expectancy-Value)*, por ejemplo, el número 3 “Las actividades lúdicas ayudan a que los estudiantes aprendan mejor” tiene relación con la *utilidad*, es decir, con lo beneficioso que son las prácticas educativas centradas en el juego para el aprendizaje de los estudiantes. La organización de cada uno de los componentes resulta en que hay tres categorías con seis enunciados, estas son la de *expectativas*, la de la *utilidad* y la de *importancia*. Por su parte, la de *interés* cuenta con cinco proposiciones y la de *costo* con cuatro (Muñoz & Valenzuela, 2014).

La importancia de esta escala radica en que gracias a ella es posible dimensionar la magnitud de la motivación de los docentes por usar el juego como recurso educativo en el aula; además, la escala permite analizar con más detalle cuáles son los aspectos que contribuyen más a dotar de valor al uso del juego. Es así que este instrumento permite obtener datos relevantes para los fines que persigue esta investigación, puesto que se pueden comparar las concepciones acerca del *juego* con los resultados de esta escala. Finalmente, las características psicométricas de la Escala demuestran que es un instrumento confiable y

válido² (Muñoz & Valenzuela, 2014)

5. Procedimiento

En primera instancia se entregó una carta a los directores de cada establecimiento con el fin de recibir el permiso y apoyo para la realización de cada una de las etapas de la investigación. Seguido de esto y ya teniendo la confirmación de cada director, se procedió a comunicar directamente a los profesores que quisieran participar del estudio, a los cuales se les entregó el consentimiento informado, dando a conocer y describiendo las distintas etapas donde se requería su participación, asegurándoles absoluta confidencialidad en todo momento.

La primera etapa consistió en la aplicación de manera presencial de la *Escala de Motivación por el Juego (EMJ)* a todos los docentes participantes (32), teniendo una duración máxima de 30 minutos para contestar los 27 ítems que esta Escala considera.

La siguiente etapa y final, consideró la invitación a los docentes seleccionados a participar de *grupos focales*, que se realizaron en los mismos establecimientos educacionales. Esta selección se basó en los resultados que obtuvieron los docentes en la aplicación de la Escala, de esta manera, se puede generar un análisis entre los puntajes y los discursos que surgieran durante los *grupos focales*, los objetivos de esta investigación requieren que esto se lleve a cabo.

Fueron realizados cuatro *grupos focales* en los que participaron 29 profesores en total, a todos ellos les fue aplicada la *Escala de Motivación por el Juego*. El promedio de edad de los participantes fue de 40 años, mientras que los años de experiencia van desde profesores noveles hasta algunos con 38 años de labor docente. Con respecto a la distribución de género, se debe mencionar que hubo 6 varones y 23 damas. Cada uno de los *grupos focales* tuvo una

² La validez del instrumento se llevó a cabo mediante un Análisis Factorial, por su parte, para evaluar la confiabilidad se realizó el cálculo del Alfa de Cronbach por cada componente de la motivación (Muñoz & Valenzuela, 2014):

Dimensión evaluada	α de Cronbach
Expectativa (Valor de la tarea)	0.894
Utilidad	0.940
Importancia	0.939
Interés	0.901
Costo	0.832

duración entre 30 y 60 minutos y fueron grabados en audio y video, los cuales fueron posteriormente transcritos para su análisis.

A continuación, se detallan una serie de preguntas incluidas en el guión [Anexo 2] realizadas en cada uno de los grupos focales:

- ❖ ¿Cuáles eran los juegos que primordialmente jugaban en sus infancias?
- ❖ ¿Aún siguen jugando tales juegos u otros más innovadores?
- ❖ En la actualidad, ¿cuántas veces a la semana ustedes juegan?
- ❖ ¿Creen que existe un vínculo entre el juego y el aprendizaje?
- ❖ ¿Qué características creen ustedes debe tener una actividad en el aula para ser entendida como juego?

RESULTADOS

En base a la naturaleza mixta de nuestra investigación, se decidió dividir este apartado en dos secciones; la primera enfocada en dar a conocer los resultados del área cuantitativa relacionados con las respuestas de la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) dadas por los docentes participantes. Se explican las dimensiones y cómo se construyeron los puntajes, luego se presentan los promedios a modo general, posteriormente, en modo particular por cada una de las categorías. La segunda parte, presenta el análisis cualitativo de los grupos focales tendientes a identificar y describir las concepciones que tienen los Profesores de Educación Básica en ejercicio. Además de analizar las relaciones posibles entre la *motivación* de los docentes y el uso del juego en el aula.

1. Resultados cuantitativos de la *Escala de Motivación por el Juego (EMJ)*

Los resultados arrojados a partir de la aplicación de la Escala de Motivación por el Juego (de aquí en adelante EMJ), muestran en primera instancia que los profesores tienen una alta motivación por incorporar el juego en el aula como recurso educativo.

En la EMJ el puntaje máximo que se puede obtener es de 36 puntos³ dato que representa una alta motivación por aplicar el juego en contexto educativo, por el contrario, 1 correspondería al puntaje mínimo alcanzable en la escala de motivación, sin embargo, el puntaje mínimo obtenido por los participantes corresponde a 13,1 puntos. En dicha escala, dieciocho puntos corresponden a la media de la motivación. El puntaje final del instrumento se obtiene del producto entre las dimensiones Expectativas y Valor.

En la tabla 3, se presentan los resultados obtenidos de la motivación por aplicar el juego en una población de 32 Profesores de Educación Básica. Los resultados han sido ordenados en 3 categorías a partir de la identificación de la puntuación media obtenida entre los

³ Recuérdese que cada una de las subescalas tiene una puntuación de 1 a 6, que la dimensión *Valor* de la tarea se construye promediando las subescalas (*utilidad, importancia, interés, costo*), mientras que la puntuación final se construye multiplicando *Expectancy* por *Value* (E*V).

participantes del estudio correspondiente a 26,3 puntos cuya desviación estándar (Sd.) es de \pm 6,74. Por lo anterior, se determinaron las siguientes categorías; la primera nombrada “A” *bajo dos desviaciones estándar (Sd.) de la media* que va desde la puntuación mínima obtenida en la EMJ hasta el límite inferior del valor normal (19,0 puntos), en la cual se encuentran 8 de los 32 profesores. La segunda categoría denominada “B” *valor normal* corresponden a los valores cercanos a la media en \pm una desviación estándar, el número de profesores que se encuentran en esta categoría son 18 y corresponde a la mayoría de los profesores en estudio. La tercera categoría llamada “C” *sobre dos desviaciones estándar (Sd.) sobre la media* va desde el límite superior de la categoría normal (32,8 puntos) hasta la puntuación máxima (36 puntos) alcanzada por 6 de los 32 profesores.

Tabla 3. Resultados de Motivación por la incorporación del Juego en el contexto educativo

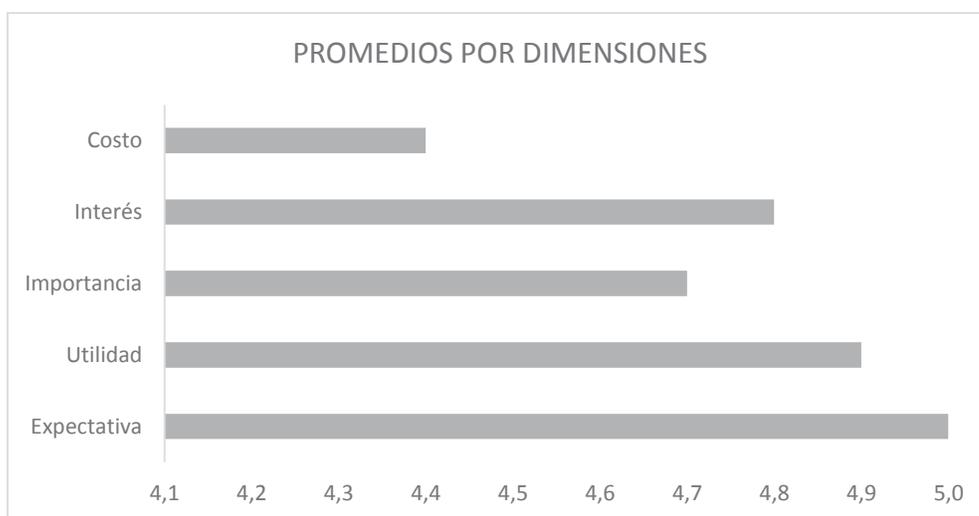
Categoría	A Más de una Sd. Debajo de la media	B Valor normal	C Más de una Sd. Sobre la media
Puntajes de motivación	13,1	19,9	33,2
	15,2	23,5	33,3
	15,3	24,9	34,8
	16,3	25,3	35,3
	17,7	25,4	36,0
	17,7	25,4	36,0
	18,8	25,9	
	19,0	27,7	
		27,8	
		28,3	
		28,4	
		28,9	
		29,4	
		30,7	
		31,3	
	32,5		
	32,5		
	32,8		
Número de profesores	8	18	6

De una población de 32 profesores de Educación Básica en ejercicio en el Primer Ciclo

Básico los resultados obtenidos en relación a la Motivación pueden interpretarse de la siguiente manera.

La categoría “A” (más de una desviación estándar bajo la media) cuenta con un número de 8 profesores que se encuentran entre los 13,1 puntos y los 19,0, este resultado denota que se sienten poco competentes y tienen una baja motivación por incluir el juego en la sala de clases, En la categoría “B” (valor normal) se encuentra la mayor cantidad de profesores quienes fluctúan entre los 19,9 puntos y los 32,8 puntos, 18 docentes que se encuentran más menos cercanos a la media (26,3 puntos) y se sienten competentes y motivados por incluir el juego en las prácticas educativas. Por otra parte, la categoría “C” (más de una desviación estándar sobre la media) con puntajes que varían desde los 33,2 puntos al puntaje máximo de la escala 36,0 puntos, indicando que 6 de los 32 profesores en estudio se sienten altamente competentes y motivados por integrar el juego como un dispositivo didáctico en las aulas.

Gráfico 1. Resultados de los promedios por dimensiones de la Motivación



Los resultados de las dimensiones que permiten cuantificar la Motivación son representados en el gráfico anterior. La dimensión que presenta mayor puntuación corresponde a la de *Expectativa*, esto es equivalente al constructo *autoeficacia*, es decir a cuán competentes se sienten los profesores por implementar el juego en su diseño de actividades en la sala de clases, es decir, los profesores reportan, en general, alta competencia y capacidad para realizar dicha tarea de manera satisfactoria. La dimensión *Utilidad* se encuentra en un alto nivel otorgándole al juego un alto potencial como herramienta para favorecer y facilitar los aprendizajes escolares. El *Interés* se encuentra cercano a la puntuación de las dos

dimensiones mencionadas, esto demuestra que los profesores sienten disfrute o goce por realizar la tarea. La *Importancia* es una dimensión que se encuentra baja en relación a las anteriores, sin embargo, la diferencia no es excesiva, ya que se encuentra solo a 0,3 puntos del máximo, lo que demuestra que los profesores consideran relevante integrar el juego en sus prácticas educativas. La dimensión *Costo* se encuentra 0,6 puntos bajo de la puntuación máxima, esto quiere decir que los profesores se encuentran menos dispuestos a invertir tiempo a la hora de planificar las sesiones de aprendizaje con un tono lúdico.

Tabla 4. *Escala de Motivación por el juego – Descriptivas por componentes*

Dimensiones	N	Media	Desviación estándar	Bajo una desviación estándar	Sobre una desviación estándar
Expectativa	32	5	±0,77	4,23	5,77
Utilidad	32	4,9	± 0,67	4,23	5,57
Importancia	32	4,7	±0,72	3,98	5,42
Interés	32	4,8	±0,69	4,11	5,49
Costo	32	4,4	±0,88	3,52	5,28
Valor	32	5	±0,69	4,31	5,69

La tabla 4 explica de manera detallada las dimensiones de la motivación y los respectivos promedios (media) obtenidos de una muestra de 32 profesores. En relación al gráfico 2 (pág. 61), se reafirma la idea de que el *Costo* asociado a la tarea es la dimensión con los puntajes más bajos obtenidos en la EMJ donde los puntajes extremos, es decir, el más alto y el más bajo tienen una distancia amplia entre sí, esa diferencia repercute en que la desviación estándar⁴ de dicha dimensión sea mayor.

⁴ La desviación en este caso se utiliza para establecer una distancia positiva o negativa de la media. Es decir, demuestra qué tan alejados se encuentran de la media, los puntajes obtenidos por los profesores. Los valores que se encuentran bajo una desviación estándar, se refieren a aquellos puntajes obtenidos en la EMJ que están alejados de manera negativa de la media. Por el contrario, aquellos puntajes por sobre una desviación estándar son aquellos que se alejan de manera positiva, indicando que los individuos se encuentran en mayor acuerdo con las dimensiones.

Para definir la existencia (o no) de diferencias significativas estadísticamente entre las subescalas, se realizaron comparaciones de medias (*t* de Student para muestras relacionadas). Se observan tres subconjuntos homogéneos con estas cinco variables, que se diferencia significativamente entre ellos ($p < .05$).

En un primer subconjunto homogéneo, encontramos las variables *Utilidad* e *Interés*, las que se diferencian significativamente de un segundo grupo de variables (*Importancia* y *Expectativa*). Finalmente, la escala más descendida y más baja del resto en tercer nivel es el *Costo* de incluir el juego en aula.

Tabla 5. *Diferencias entre las subdimensiones del constructo motivacional.*

	Subconjuntos homogéneos		
	1	2	3
Utilidad	5,38		
Interés	5,26		
Importancia		5,08	
Expectativa		5,03	
Costo			4,81

2. Resultados Cualitativos de los Grupos Focales

Los grupos focales que se realizaron fueron cuatro en tres establecimientos educacionales. Los participantes totales fueron 29 profesores, todos ellos previamente respondieron la *Escala de Motivación por el Juego* (EMJ). Hubo grupos focales de 4 docentes hasta uno de 9 participantes. Hubo 6 hombres y 23 mujeres en total entre los participantes, la media de las edades fue de 40 años y los años de experiencia iban desde profesores en su primer año laboral hasta aquellos que llevaban 38 años de ejercicio. La estructura del grupo focal consistió en un inicio en donde se hacía la presentación tanto de los investigadores como de los objetivos de la investigación y de la actividad de discusión. A continuación, se presentó un video para introducir y generar interés en los docentes acerca del tema de estudio. El

monitor se ocupó de dirigir la conversación, haciendo hincapié en aquellas afirmaciones que parecían interesantes e invitando a los docentes a compartir opiniones. Se utilizó un guion [Anexo 2] como base para mantener la conversación, en este se establecieron preguntas de inicio, preguntas de desarrollo y preguntas de cierre, todo dependiendo de cómo iba la conversación. Era un guion abierto, por lo tanto, el monitor tomó la decisión de detenerse o no en algunos asuntos. Para cerrar sí fue necesario solicitar a los docentes que fueran definiendo en conjunto lo que entendían por juego basándose también en los conceptos tratados durante la conversación.

Los docentes durante los grupos focales mostraron una actitud participativa, la proyección del video al inicio facilitó el comienzo de la discusión. En todo momento, se mostraron colaborativos con el quehacer de los investigadores, esto llevó a que el monitor pudiera ahondar en aquellos temas que parecían más interesantes para el estudio. No obstante, hubo situaciones en que ciertos docentes intentaron dominar la conversación, por lo tanto, el monitor tuvo que invitar a otros a participar y a opinar. Todos los grupos focales cumplieron con la base del guion, por lo tanto, en cada uno de ellos se pudo evidenciar una definición de lo que los docentes entienden por juego. Además pudieron mencionar sus motivaciones para usar el juego como metodología de aprendizaje.

El análisis de los discursos de los profesores en los distintos grupos focales realizados se llevó a cabo mediante el examen del contenido de estos, estableciendo *categorías a priori* basadas, en su mayoría, de las dimensiones de la EMJ y, por lo tanto, a partir del Modelo *Expectativa-Valor*. Mientras que otras surgieron de la recurrencia de ciertos conceptos que daban luces de lo que los docentes consideraban como juego (*categorías a posteriori*). Este estudio de los discursos, en primera instancia, fue una detección de palabras claves que pudiesen ser clasificadas en alguna de las dimensiones de la EMJ. Luego, tras la lectura exhaustiva de los discursos, se reconocieron afirmaciones que podían ser consideradas como categorías en sí, por ejemplo, aquellas que apuntaban a *creencias* entre los docentes (“ellas no tienen patio, entonces, no saben jugar y les cuesta” P23, 9 años de experiencia). Todo esto se llevó a cabo con el soporte del programa *Atlas.ti*. Por medio de este, se seleccionaron las citas y se generaron los códigos. Las *categorías* establecidas a partir de las cuales se caracterizó la forma en la cual estos docentes entienden la implementación del juego en el aula con fines educativos, fueron las siguientes: *expectativas, utilidad, costo, importancia, interés,*

características del juego aportadas por profesores, tipos de juego desde la perspectiva de los profesores, creencias de los profesores acerca del juego y banalización del concepto. El número de veces que fue evocada la palabra clave o la expresión asociada a cada una de las categorías se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Frecuencia de afirmaciones por categorías*

Categorías	Frecuencias
Expectativas	7
Importancia	9
Interés	4
Utilidad	73
Costo	44
Características del juego aportadas por profesores	82
Tipos de juegos desde la perspectiva de los profesores	24
Creencias de los profesores acerca del juego	21
Banalización del concepto	7

En la tabla 6 se resume la frecuencia con que fueron reconocidas diferentes afirmaciones y clasificadas en cada una de las dimensiones generadas tras el análisis de los discursos. Se puede apreciar que las declaraciones referentes a las *características* y la *utilidad* del juego fueron las más frecuentes, seguidas de las que mencionaban algún *costo*. Por su parte, tanto los *tipos de juegos* como las *creencias* tuvieron una cantidad cercana de citas. Mientras que las categorías que presentan menor cantidad fueron las de *importancia*, *expectativas*, *banalización del concepto* y, finalmente, *interés* en ese orden. Esto permite tener un panorama general acerca del análisis de los discursos de los docentes.

A continuación, se presenta un desglose de las categorías con el propósito de evidenciar cada una de ellas con sus respectivos ejemplos.

2.1 Expectativas

Tomando en cuenta que, en este caso, las *expectativas* hacen alusión a cuán capaz se siente el profesor para aplicar el juego en el aula y tras analizar cada uno de los *grupos focales*, se constata que, a pesar de realizar juegos en aula, aún no se sienten completamente capaces al aplicarlos, porque encuentran que les faltan ciertas habilidades, conocimientos o incluso no se consideran tan lúdicos como ellos desearían.

“A veces radica en cuando no sabemos guiar la competencia”. (P12, 1 año de experiencia).

“Yo no, siento que tengo una tendencia a ser mucho más o quizás mi forma de jugar es mucho más seria. Por ejemplo, ahora que estoy en el primer ciclo yo sentía que me faltaba eso que tiene la Caro, eso de párvulos, esa chispa, me despierto hasta cantando y me gusta, pero yo siento que nos falta que nos enseñen a ser más lúdicos con los niños más chicos, que sí lo creo que tiene párvulos” (P14, 1 año de experiencia).

“Yo soy un profesor que le gustaría ser más lúdico, pero no lo soy” (P32, 1 año de experiencia).

“A lo mejor hay juegos que se pueden seguir aplicando, a lo mejor con menos periodicidad, pero que se siga manteniendo”... “Pero no los conocemos, no sabemos cómo se aplican” (P31 y P30, 10 y 6 años de experiencia).

2.2 Importancia

En relación a la *importancia* del juego para el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, los profesores relevaban esta dimensión en sus discursos. Cada una de las frases categorizadas, tiene la palabra “importante”, asociada ya sea el desarrollo de los niños o la relación que tiene con el aprendizaje de ellos, como también al aspecto motivacional que conlleva el juego. Así lo demuestran las siguientes citas:

“El juego es como súper importante para aprender a hacer cosas” (P13, 19 años de

experiencia).

“La curiosidad y el juego son importantes” (P17, 38 años de experiencia).

“El juego les enseña a los niños a crecer, a madurar, en el fondo el juego es importante en todas las etapas de la vida, sobre todo en la niñez” (P13, 19 años de experiencia).

“Que es importante la parte lúdica, es una motivación grande para la persona, es muy importante para el aprendizaje sobre todo” (P25, 11 años de experiencia).

2.3 Interés

Al analizar los discursos, los enunciados referentes al interés que sienten los profesores por el juego fueron mínimos, considerando que este ámbito tiene relación con el disfrute o gusto por realizar la tarea. En solo cuatro oportunidades, se mencionaron frases que daban luz de un placer por realizar el juego y ver cómo sus alumnos desarrollaban tal actividad. A continuación, se presentan ejemplos:

“A mí me encantaba observarlos, porque ahí aprendían a relacionarse a coordinar, a un montón de cosas que uno dice, pucha, no está intencionado, nadie está manipulando para que se logren los aprendizajes” (P13, 19 años de experiencia).

“Es que los niños cuando es entretenida la clase, les gusta que llegue esa clase. Eso es como el...para mí es como la retroalimentación que yo me llevo” (P8, 8 años de experiencia).

“Sería *bacán* jugar por jugar” (P32, 1 año de experiencia).

2.4 Utilidad

La *utilidad* resulta ser una de las categorías en la cual los docentes realizaron una mayor frecuencia de comentarios al hablar de juego, además es una de las categoría que presenta un alto puntaje en la Escala. Mencionando lo beneficioso que resulta para el aprendizaje de sus estudiantes, tanto en los disciplinar como en habilidades de ámbito más actitudinal, como la autorregulación y la socialización entre pares. Por otra parte, los profesores nombraron mayoritariamente al juego como una actividad que les permite “enganchar” y/o

motivar a los alumnos a interesarse en la clase; así como también, aunque en menor medida, para abarcar contenidos de cada disciplina. En cambio, no se hizo referencia reiterativa acerca del uso de este como un proceso de evaluación.

“Sirve harto como dominio de curso, con el *enganche*” (P12, 2 años de experiencia).

“En la sala empieza un pequeño desorden y les he dicho: ya tengo claro lo que está pasando. Entonces les digo que vamos a jugar un rato, pero ese quiebre jamás estuvo planificado” (P11, 4 años de experiencia).

“Yo utilizaba la lotería, yo hacía matemáticas, entonces la utilizaba con los niños para enseñarle los números” (P20, 7 años de experiencia).

“Yo lo uso para que ellos estén motivados y para verificar si el objetivo se cumplió. Qué objetivos se cumplieron y es una forma concreta de verlo” (P6, 1 año de experiencia).

“Muchas veces lo hago para que ellos aprendan a relacionarse, a respetar los turnos, a ponerse en el lugar del otro” (P11, 4 años de experiencia).

2.5 Costo

Al momento de enfocarse en los costos que explícitamente fueron declarados por los docentes, resaltaron significativamente los enunciados que se refieren a la cantidad de tiempo que es necesario dedicar a la implementación de juego en el aula, no solamente como el gasto de tiempo, sino también a la falta de este debido a diferentes motivos, por ejemplo, aquellos vinculados con la gran cantidad de contenido que el currículum exige a los docentes abarcar en un periodo rígido y específico, resultando en una dificultad y poco grado de acuerdo en su inclusión al ámbito educativo. Otros aspectos también mencionados fueron la escasez de recursos y espacios adecuados para utilizar el juego en sus clases; además de la generación de un comportamiento disruptivo durante las actividades lúdicas.

Gráfico 2. Frecuencia de conceptos referentes a la dimensión costo



En el gráfico 2, se pueden observar las frecuencias con que las palabras tiempo, contenido, orden/disciplina y recursos aparecieron en los diferentes discursos de los profesores, donde el concepto *tiempo* destaca considerablemente como *factor de costo* al momento de implementar el juego en las salas de clases.

“La verdad es que poco y nada de tiempo tenemos para usar el juego como herramienta tanto como quisiéramos” (P18, 9 años de experiencia).

“Entonces, qué es lo que pasa, que obviamente los contenidos nos han ido comiendo las posibilidades del juego: los contenidos, la cantidad de horas” (P32, 1 año de experiencia).

“Ahora personalmente, si lo enfocamos a lo que es la Educación, creo yo que con el ritmo de trabajo que uno lleva, cuesta cada día más incluir el juego dentro del aula” (P31, 10 años de experiencia).

“Creo que es importante también hacer un uso y manejo adecuado de los tiempos. Porque en determinado tiempo, el juego es un juego y se disfruta y es algo constructivo, pero si uno se pasa del límite, el juego ya degenera en un desorden y en una situación que se te escapa de las manos” (P18, 9 años de experiencia).

“Lo que pasa siempre en todo curso es que hay una, dos, tres o cinco que son más rupturistas, que les cuesta comprender y asimilar que los juegos tienen reglas” (P23, 9

años de experiencia).

“Exacto, los límites. Entonces, no hay mucho para darles para el juego, porque si tú les das a ellas el juego, esa situación la manejan muy bien. Ellas saben activar eso: ‘¿Por qué no seguimos con juego?’ Perdemos, entonces, la noción del contenido que vamos a pasar. Entonces, yo ahí soy bien riguroso, trato de primero la Unidad y después, si la Unidad me permite, alcanzo a generar una situación lúdica” (P24, 28 años de experiencia)

“Sucede con esos alumnos que tienen mucha energía que no hay cómo calmarlos” (P12, 2 años de experiencia).

“Al curso hay que prepararlo para tener una dinámica que sea más lúdica, porque si hay desorden no sirve” (P3, 1 año de experiencia).

“Espacios también. En esta escuela, si tú ves el espacio se hace pequeño para la cantidad de cursos” (P18, 9 años de experiencia).

Las citas presentadas hacen mención a diferentes tipos de costos que fueron reconocidos durante el análisis de los discursos. En ellas se pueden evidenciar: el tiempo, la carga curricular, las situaciones disciplinares y las condiciones estructurales (espacios y recursos). En este sentido, el *costo* también pudo categorizarse en cuatro subdimensiones (Flake et al., 2015), estas son: *esfuerzo por la tarea (task effort)*, es decir, cuando se entiende que realizar una actividad conlleva un esfuerzo o un sacrificio; *costo externo del esfuerzo (outside effort cost)*, hace referencia a todas aquellas situaciones externas que puedan afectar en el compromiso del individuo con una determinada tarea; *pérdida de alternativas valiosas (loss of valued alternatives)*, cuando el individuo por realizar la tarea, debe dejar otras actividades de lado; finalmente, el *costo emocional (emotional cost)*, referente al aspecto psicológico del sujeto al realizar una tarea, por ejemplo, si siente estrés al tener que contestar una prueba. Al analizar las afirmaciones se evidenciaron ejemplos de cada una de estas subcategorías de *costo*, que se encuentran ilustrados en el siguiente cuadro:

Tabla 7. *Clasificación de afirmaciones de los docentes acerca del costo*

Categorías	Afirmaciones de los docentes
<i>Esfuerzo por la tarea (task effort)</i>	“La verdad es que poco y nada de tiempo tenemos para usar el juego como herramienta tanto como quisiéramos” (P18, 9 años de

	<p>experiencia).</p> <p>“Al curso hay que prepararlo para tener una dinámica que sea más lúdica, porque si hay desorden no sirve” (P3, 1 año de experiencia).</p>
<p><i>Costo externo del esfuerzo (outside effort cost)</i></p>	<p>“Entonces, qué es lo que pasa, que obviamente los contenidos nos han ido comiendo las posibilidades del juego: los contenidos, la cantidad de horas” (P32, 1 año de experiencia).</p> <p>“Ahora personalmente, si lo enfocamos a lo que es la Educación, creo yo que con el ritmo de trabajo que uno lleva, cuesta cada día más incluir el juego dentro del aula” (P31, 10 años de experiencia).</p>
<p><i>Pérdida de alternativas valiosas (loss of valued alternatives)</i></p>	<p>“Exacto, los límites. Entonces, no hay mucho para darles para el juego, porque si tú les das a ellas el juego, esa situación la manejan muy bien. Ellas saben activar eso: ‘¿Por qué no seguimos con juego?’ Perdemos, entonces, la noción del contenido que vamos a pasar. Entonces, yo ahí soy bien riguroso, trato de primero la Unidad y después, si la Unidad me permite, alcanzo a generar una situación lúdica” (P24, 28 años de experiencia).</p>
<p><i>Costo emocional (emotional cost)</i></p>	<p>“Sucede con esos alumnos que tienen mucha energía que no hay cómo calmarlos” (P12, 2 años de experiencia).</p> <p>“Creo que es importante también hacer un uso y manejo adecuado de los tiempos. Porque en determinado tiempo, el juego es un juego y se disfruta y es algo constructivo, pero si uno se pasa del límite, el juego ya degenera en un desorden y en una situación que se te escapa de las manos” (P18, 9 años de experiencia).</p>

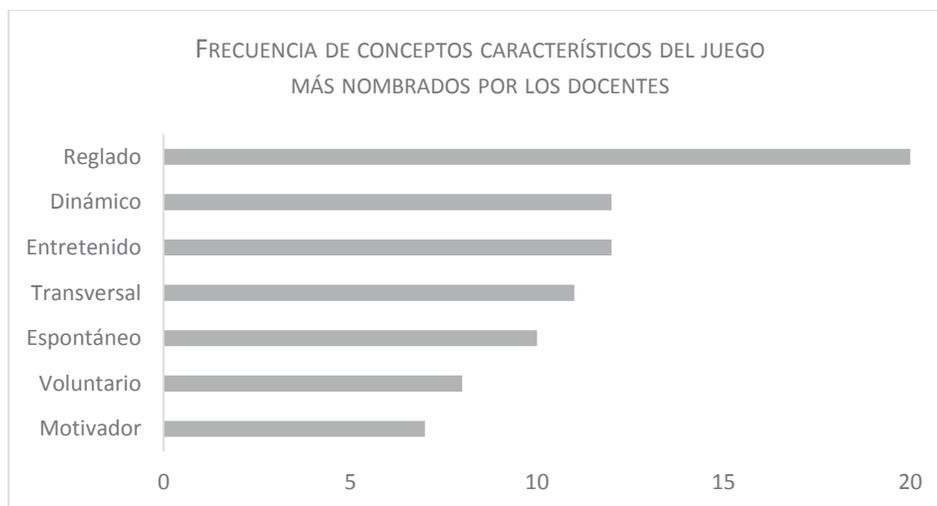
Los docentes mencionaron el tiempo de manera frecuente, sin embargo, no siempre se referían a la misma situación. Cuando se habla del gasto de tiempo para planificar y generar una clase basada en la metodología de juego estaría categorizada como un *esfuerzo por la*

tarea (task effort), mientras que cuando hablaron de los tiempos acotados que conllevaba el cumplimiento del currículum nacional, se estaría aludiendo a la categoría de *costo externo del esfuerzo (outside effort cost)*, puesto que los profesores establecieron que el ritmo de trabajo y la cantidad de contenido para el tiempo que tienen, impediría la inclusión del juego en las prácticas educativas. Por su parte, en la categoría *pérdida de alternativas valiosas (loss of valued alternatives)* se pudo reconocer un ejemplo, en este, el docente declaraba que, si bien, se podía utilizar el juego, no se podía pensar que esto era lo fundamental, no se podía perder la posibilidad de ocuparse del contenido. Mientras que el *costo emocional (emotional cost)*, se podría vincular con las *expectativas* que tienen los docentes sobre sus capacidades de guiar la actividad lúdica, porque estas podrían generar instancias de interrupción, lo que afectaría a su quehacer dentro del aula.

2.6 Características del juego aportadas por profesores

En cuanto a las características señaladas por los docentes a lo largo de los cuatro grupos focales realizados, apuntaron a una concepción de juego en la que deben estar presentes diversos aspectos para su definición, a saber, un juego mantiene reglas y un objetivo o meta, puede ser espontáneo o planificado, es transversal y dinámico, es decir, que si bien el juego se desarrolla a lo largo de toda la vida, no se mantiene igual con el tiempo; conlleva un disfrute y se considera como una actividad voluntaria y motivadora.

Gráfico 3. *Conceptos utilizados para caracterizar el juego*



El gráfico 3 muestra la frecuencia con que los términos fueron mencionados durante las conversaciones con los docentes. En este gráfico se observa que la característica de que un juego debe ser reglado es la más mencionada entre estos.

“Todo juego tiene reglas y eso les cuesta mucho asimilar a los niños, porque si ella no quiere jugar, yo no la puedo obligar, porque el juego es voluntario, tiene reglas” (P23, 9 años de experiencia)

“Es sumamente dinámico” (P2, 17 años de experiencia)

“No es rígido, es que al juego tú le puedes dar la finalidad que quieras”. “Es que el juego por naturaleza no es rígido” (P4 y P3, 27 y 1 año experiencia respectivamente)

“El juego es transversal a toda edad y al entender que las actividades que a uno más te enfocan, que te entretienen y captan tu atención; el juego logra hacer eso” (P2, 17 años de experiencia)

“El juego de por sí es estimulante, no necesitas un estímulo externo” (P3, 1 año de experiencia)

“El juego más allá del estímulo, ya jugar es estimulante” (P9, 1 año de experiencia)

2.7 Tipos de juegos, desde la perspectiva de los docentes

Al hablar sobre tipos de juegos, los resultados indicaron que los docentes conocen solo ciertos tipos de juego, sobresaliendo el juego físico y el lógico. Son pocos los que hicieron mención acerca de juegos de roles y en ningún caso se habla de juegos de construcción, por dar algunos ejemplos. Aún cuando declararon realizarlos, no dieron un nombre técnico (se pueden apreciar menciones al juego *sociodramático*, sin embargo, los docentes no lo declaran como tal). Las siguientes citas buscan ejemplificar lo anterior:

“Yo quería decir que, en realidad, en cierta parte es real, porque yo a mis hijos cuando veía que tenían harta tarea, les decía juguemos a la escuela. Pero en el fondo de juego no tenía nada, solamente que yo me sentaba y hacía como de profesora para que hicieran sus tareas. Y para ellos era un juego, pero en el fondo no era un juego” (P31, 10 años de experiencia).

“Juegos libres o de rincones” (P13, 19 años de experiencia).

“De repente, uno ve a los niños jugar libre, me pasa que en la sala comienzan a jugar a la profesora y te imitan” (P11, 4 años de experiencia).

“Solo sabemos que pueden ser mentales o pueden ser físicos” (P3, 1 año de experiencia).

Con respecto a los *tipos de juegos*, los docentes intentaron categorizar los juegos en dos grandes grupos, a saber, *lógicos* y *físicos*, sí reconocieron similitudes con la clasificación de Garrido y Zacchi (2010). Puesto que declaraban que existían juegos individuales y otros colectivos, que también se pueden utilizar o no objetos y que no siempre hay un ganador. Cuando se refirieron a lo que sucede dentro de la sala de clases, mencionaron que lo importante es que todos participaran, por lo tanto, que todos hicieran la misma tarea.

2.8 Creencias de los profesores acerca del juego

A lo largo de los discursos, los profesores produjeron enunciados los cuales se categorizaron como “creencias”, debido a que son afirmaciones que difieren de lo que teóricamente se dice sobre juego, además son representaciones que tienen los docentes basándose en ideas provenientes de su contexto y experiencia. La creencia que resultó más reiterativa, es aquella en la que los docentes aseveran que los niños ya no juegan, atribuyendo como causa a la tecnología sin que haya evidencia. A continuación, se presenta una serie de citas que reflejan lo expuesto anteriormente:

“Los niños ahora no están interesados ni dispuestos a jugar estos juegos, porque ahora les interesa más el Tablet, juegos del celular. La tecnología eliminó todos los juegos, porque ya no se hacen” (P27, 38 años de experiencia).

“Yo me doy cuenta que los niños no juegan. Entonces yo, como viejita, les cuento a qué jugábamos nosotros cuando éramos chicas. Y como son inquietas, ellas tienen que gastar las energías, entonces ellas ven como qué raro que juguemos” (P23, 9 años de experiencia).

“Además se ha perdido el juego” (P25, 11 años de experiencia).

“Es un medio (el juego en las clases). En cambio, en la clase de Educación Física puede ser un fin en sí mismo, aprender a jugar cierto deporte, cierta unidad deportiva” (P18, 9 años de experiencia).

“Pero sí yo siento que se han perdido muchos juegos que aparecía ahí (aludiendo al video), ya no se ven, tú las recuerdas, pero para los niños muchas veces son desconocidos. O sea, hay muchos juegos, pero son individuales, se han perdido los juegos colectivos” (P31, 10 años de experiencia).

2.9 Banalización del concepto juego

Los profesores de manera general hicieron referencia a que cualquier actividad podría transformarse en juego, como el hecho de utilizar cambios de voz, el realizar pequeñas dinámicas dentro de la clase que salieran de lo tradicional o el hecho de utilizar canciones, considerando implícitamente el juego como una acción banal y no como una actividad con esencia propia que se diferencia de actividades rutinarias como las mencionadas; lo cual se puede ver reflejado en las siguientes citas obtenidas de distintos grupos focales:

“En taller de cálculo, por ejemplo, estoy trabajando la resta, la suma y, en el momento, por ejemplo, las niñas tienen las manitos con los nombres para distinguir sus percheros. “No sé *po*, ya tengo 10 manos y se caen 5, ¿cuántas quedan?”. Y están todas dada vuelta – “Ya, ¿cuántas?” – levantan la mano y listo”. (P26, 9 años de experiencia).

“Incluso va más allá, una simple actividad va en base a la entonación a cómo la plantees o una interrogación a la pizarra. Puedes sacar un niño de cada fila a la pizarra como interrogación. Pero si le cambias eso: “no si estamos compitiendo entre cada uno”; ya le transformas todo el sentido del salir a la pizarra.” (P2, 17 años de experiencia).

“Soy mucho de jugar con cambios de voz, con una broma, con una talla, “ya cambiémonos de puesto”, los típicos ejemplos “paremos las de acá, comparemos y mira cómo está ella”, y ahí te vas riendo y transformas una situación en juego”. (P31, 10 años de experiencia).

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo *Identificar y describir las concepciones y motivación por la inclusión del juego en el aula por parte de profesores de Educación Básica de Primer Ciclo Básico en ejercicio.*

A partir de esta meta y de acuerdo a los resultados presentados en el apartado anterior, por una parte, se pudo identificar que la motivación por incluir el juego en el aula por parte de los profesores de Primer Ciclo resultó alta, tras la aplicación y análisis de la EMJ, en una muestra de 32 profesionales, al igual como lo determinaron Muñoz & Valenzuela en su estudio realizado el año 2014, con una muestra mucho más significativa de participantes que la utilizada en esta oportunidad, por lo que se deduce que, en general, los docentes sí estarían dispuestos a utilizar una metodología basada en el juego en sus clases. Sin embargo, al desglosar las dimensiones que componen la motivación, aparecieron datos relevantes, entre estos, que el *costo* se presentó como la dimensión en la cual los docentes se encuentran en mayor desacuerdo al momento de aplicar el juego en el aula, coincidiendo una vez más con el estudio anteriormente mencionado. Esto se reafirmó en los grupos focales, aludiendo al tiempo acotado que mencionaron tener y en la necesidad de recursos para poder efectuarlo, lo que podría ser relacionado con el sistema educacional al cual los establecimientos pertenecen, ya que la educación formal, generalmente es reconocida por tomar distancia con cualquier actividad espontánea y voluntaria del niño, ya que los objetivos de la educación están preliminarmente establecidos, originando un proyecto educacional donde la flexibilidad es mínima, tomando un carácter rígido (Aizencang, 2010).

Por otra parte, la *expectativa*, entendiéndose como la apreciación que tiene el sujeto de sus propias habilidades al llevar a cabo una tarea (Wigfield & Eccles, 2000), fue el componente que se encuentra más valorado. No obstante, de acuerdo a los discursos de los docentes en los diferentes *grupos focales*, se retrató una percepción deficiente en cuanto a sus habilidades lúdicas o de manejo de grupo en este tipo de metodología. Por lo que se generó una oposición entre lo que refleja su auto-reporte y lo que declararon en conversaciones con sus pares, entendiéndose que los profesores no se sentirían completamente capaces de realizar la tarea de utilizar el juego dentro de sus clases. Esto podría deberse, por una parte, a responder considerando la deseabilidad social, es decir, priorizando lo que socialmente es aceptado como

bueno, para no “quedar mal” frente a las personas que examinan los datos, ya que se mantiene ese sentimiento de incertidumbre frente a la interpretación que se dará a sus respuestas. Y, por otra parte, está el hecho de que al realizar situaciones lúdicas más complejas, podría suceder que noten que les falta conocimiento para conducir las.

El aspecto que sí se condijo entre la EMJ y lo planteado en los *grupos focales*, tuvo que ver con la *utilidad*, a saber, para qué sirve cierta actividad. En este caso en particular, los docentes declararon que el juego es beneficioso dentro de las prácticas educativas, principalmente porque es importante para el desarrollo de los niños, lo cual concuerda con lo expresado por autores como Bodrova & Leong (2003); Chateau (1973); Whitebread y colaboradores (2012), quienes muestran al juego como una situación que genera un desarrollo integral en los niños. Los profesores de la muestra, en cambio, tendieron a marcarlo más como una herramienta que como una metodología de trabajo, se puede evidenciar que en reiteradas ocasiones plantearon que el juego se utiliza para atraer la atención de los estudiantes o como inicio de una nueva unidad o de una clase. También estableció que el juego puede servir para hacer una inflexión en la rutina de la clase. En cambio, solo un par de docentes hizo mención acerca de un posible uso como metodología o como evaluación, por ende, el juego es visto más como un mediador de aprendizaje debido a su carácter motivacional, que a un generador o potenciador de este.

Por otra parte y respondiendo al segundo foco de nuestro objetivo de investigación, respecto a la definición de juego, se pudo evidenciar que las características que aportaron los docentes desde sus concepciones se relacionan bastante con lo estipulado por la teoría, principalmente en autores como Caillois (1986) y Pellegrini (1998), considerándolo como una acción humana y que trae consigo una carga de diversión, pero que a la vez cumple con características esenciales como la existencia de reglas, su realización en un tiempo y espacio determinado, que se genera a partir de una motivación intrínseca del sujeto, entre otras. Pero, a la vez, se alejan notoriamente de otras formas de concebir el juego, como las propuestas por Sarlé (2006, 2010) y Aizencang (2010), quienes proponen el juego como un método propio de enseñanza, más que como un instrumento. De modo que al realizar una definición a partir de las concepciones que los profesores de Primer Ciclo Básico vehiculan, esta quedaría algo así: *el juego es una actividad dinámica, es decir, puede variar en cualquier momento; voluntaria, el individuo decide si participa; entretenida, genera un goce en los participantes; motivadora,*

estimula a los individuos; transversal, porque no importa la edad, el juego acompaña durante toda la vida; espontánea, sucede en un momento; y reglada, porque cumple con una serie de normas, las cuales son de carácter flexible, es decir, pueden cambiar durante el juego. Las características que fueron nombradas por los docentes durante los grupos focales están en estrecha relación con aspectos que la teoría ha establecido por décadas. Sin embargo, al pensar en la propiedad del juego de ser *libre*, los profesores negaron la posibilidad de que eso suceda dentro del aula, principalmente, porque *libre* es igual a *desorden, lo que va de la mano con uno de los paradigmas mencionados por Brougère (1998),* donde el juego en vez de considerarse como un fenómeno cultural que cumple una importante función social, se asocia a una actividad en oposición al trabajo, considerándolo como una instancia de descanso y distensión frente a actividades productivas.

Si bien la definición construida a partir de las *concepciones* de los profesores parece bastante acertada al contrastarla con las definiciones de la teoría, es primordial esclarecer que los docentes al hablar de juego tienden a involucrar actividades que distan mucho de ser juegos, son, mejor dicho, *actividades con tintes lúdicos o juegos instruccionales* (Sarlé, 2010), las que si bien, guardan un parecido con lo lúdico, no son un juego, al menos, desde las perspectivas reconocidas tradicionalmente. Desde las *teorías implícitas* (Aizencang, 2010; Pozo et al., 2006), se podría entender que esta construcción del concepto juego está basado en las representaciones inconscientes que tienen los docentes acerca de este. En este sentido, cabe preguntarse si es que el juego en el contexto escolar está sujeto a otra definición, una que permita mezclar las normas propias del ambiente escolar y la naturaleza del juego; se podría pensar que la noción misma de juego muta, siendo distinto al juego “in abstracto”, debido a que cuando se sitúa en la escuela, este debe lidiar con un espacio y límites que este contexto ofrece e impone, totalmente diferente al de la naturaleza propia del juego. Los docentes, tal como se puede ver en la categoría *banalización del concepto*, mostraron una tendencia a calificar cualquier acción como juego (incluso yendo contra la propia definición formal de juego que ellos construyeron), por ejemplo, al hacer inflexiones en la voz o al contar un chiste, creen que están desarrollando una actividad lúdica, sin embargo, al ceñirse a la teoría se podría establecer que esta situación dista mucho de lo que sería verdaderamente un juego siendo simplemente situaciones que intentan ser lúdicas. Ello es coincidente con el estudio de Preiss (2009), quien revisó evidencia de videos de la Evaluación Docente, identificando un gran número de tareas que producían actividades que codificó como *juegos instruccionales*. Esto se relacionaría, por

una parte, con el hecho de que no posean una profundización teórica en cuanto a tipos de juego, y crean que solo existen juegos físicos y lógicos, cuando de acuerdo a la literatura existen variadas categorías de este (Piaget, 1977; Sarlé & Rosas, 2005; Whitebread et al., 2012).

Por otra parte, los docentes manifestaron diferentes *creencias* sobre el concepto de juego, entendiéndose éstas como concepciones que corresponden a una herencia ligada a la tradición cultural y a las experiencias que han tenido los sujetos (Pozo et al., 2006); de las cuales resultó ser más reiterativa la afirmación de que el juego ha ido desapareciendo con el tiempo, afirmando que los niños ya no juegan debido a la aparición y uso excesivo de la tecnología. Este hecho, además de mostrarse como una creencia compartida entre los profesores del estudio –lo que es coincidente con la teoría que establece que estas representaciones están orientadas por las situaciones y prácticas culturales que experimenta (Vilanova et al., 2011)-; también demuestra que se aferrarían a un concepto de juego de antaño anclado en su propia vivencia, omitiendo que éste posee un carácter dinámico que varía con la cultura, tal como lo especifica Brougère (1998). Cuando los docentes generaron esa diferencia entre los juegos de su infancia y los que se llevan a cabo hoy en día, se pudo evidenciar aquella concepción de que en cierta medida idealizarían sus recuerdos de infancia, tratando de generar un distanciamiento con los cambios que se han producido en la sociedad (Sandberg & Pramling, 2003). El uso del término juego puede considerarse un hecho social, pues designa una imagen o concepción de juego, propia de la sociedad en la que es utilizado, por lo tanto, analizar la noción de juego sin prestar atención a los usos y al sentido cultural que este tiene, implicaría quitarle sentido y despojarlo de su propia identidad. Otra creencia interesante, estaría centrada en esta separación entre tecnología y juego, en donde los docentes, en su mayoría, plantearon que lo primero, es decir, los avances tecnológicos han sido perjudiciales para el desarrollo del juego por parte de los niños. Esta idea nuevamente reafirmaría la concepción de que los docentes estarían visualizando el concepto *juego* como una actividad estática que no se ajusta a los cambios que sufre la sociedad.

También dentro de las *creencias* de los docentes y, específicamente, con respecto a las *teorías implícitas* se podría mencionar que en los discursos producidos por los profesores durante los diferentes *grupos focales* estarían mezcladas las posturas *interpretativas* y *constructivistas* (Pozo et al., 2006), puesto que los docentes, por una parte, comprenderían que el centro de la educación es el niño y, por ende, es él quien construye su propio conocimiento,

pero, por otra parte, los profesores seguirían teniendo un rol principal durante las sesiones, de manera, que el estudiante pasaría a tener un papel más pasivo.

En síntesis, en relación a las hipótesis planteadas, se constató que los docentes declaran una alta motivación por la inclusión del juego en las salas de clases de acuerdo a la EMJ, en la cual los docentes se encuentran en su mayoría cercanos a la media y no bajo esta. Junto con esto, también se corroboró que los resultados del auto-reporte tienden a ser superiores, en relación a lo que declaran posteriormente en los grupos focales, donde sería posible determinar que hay docentes dispuestos a incluir el juego en la sala de clases, sin embargo, el *costo* sería el aspecto limitante para realizarlo. Las subdimensiones del *costo* más recurrentes entre los docentes serían: el *esfuerzo por la tarea*, todo el sacrificio que conlleva realizar el juego durante la sesiones; y el *costo externo del esfuerzo*, con respecto a que todas las cargas curriculares que impedirían la inclusión del juego como una metodología. Por otra parte, en el análisis de los discursos se reveló que los profesores mantienen una concepción de juego desprovista de marcos teóricos claros, reflejados en discursos basados en creencias y en la banalización del concepto, lo cual influiría en la implementación del juego en las aulas, debido a que muchas veces los profesores consideran que lo incluyen en sus clases, pero en el fondo realizan actividades que se encuentran bastante alejadas de lo que realmente sería el juego. Por otro lado, hay docentes que aseveran que los niños ya no juegan. Ambas ideas, podrían afectar a la motivación que estos presenten por incluir al juego en el aula, ya que, por una parte, mantendrían una concepción estereotipada de juego, pensando que están realizando actividades lúdicas y tendiendo a tomar estas como referencia al momento de responder la EMJ, y por otra, porque al creer que los niños ya no juegan, podrían perder el interés de incluirlo en sus clases. Estos resultados nos llevan a cuestionarnos por la inclusión del juego en aula, por el carácter que toma el juego en la sala y por la noción misma de este y su inclusión en la formación inicial docente. Es necesario, a nuestro juicio, ahondar en estos tres aspectos tanto a nivel investigativo como en la reflexión propia de los programas de formación inicial docente.

CONCLUSIÓN

El juego y la educación tienen en común que ambos constituyen realidades que se revelan como irrenunciables en la vida de cualquier persona, al punto de saltar a la vista como componentes que todo individuo ha de experimentar. Sin embargo, es precisamente esa obviedad o cercanía de estos fenómenos lo que a menudo dificulta el ejercicio de tomar distancia para teorizar en torno a ellos. Esta investigación ha apuntado no sólo a aportar en la comprensión de ambas realidades, sino sobre todo de la relación entre ellas.

De acuerdo con el objeto de esta investigación, y a partir de las concepciones encontradas entre los docentes que participaron en el estudio, la conclusión más importante que se debe resaltar es que hay mucho por trabajar con vistas a una comprensión cabal de la relación entre educación y juego de modo que se produzca una verdadera dialéctica que favorezca un auténtico enriquecimiento del niño. Como ya se ha indicado, dicha comprensión pasa por superar la tradicional concepción 'instrumentalista' del juego con respecto al aprendizaje, según la cual "se juega para aprender", para adoptar una visión que rescate el carácter recíproco de juego y aprendizaje, que se manifiesta en la perspectiva del niño que, en una sola y misma vivencia, "aprende jugando" y "juega aprendiendo".

La presente investigación ha tenido por objeto identificar y describir las creencias que tienen los profesores acerca del juego mediante el análisis de sus propios discursos y medir el nivel de Motivación, con los componentes de Expectativa - Valor, que tienen los profesores de Primer Ciclo de Educación Básica por incorporar el juego como un dispositivo educativo en las salas de clases.

De acuerdo con nuestros resultados, las creencias que tienen los profesores en relación al juego coinciden con características del juego establecidas por diversos autores especializados en dicha actividad como potenciador del aprendizaje, a saber, es una actividad voluntaria, dinámica, entretenida, tiene la capacidad de motivar a los estudiantes y es transversal a las edades de los participantes. Sin embargo, difiere con la teoría en dos aspectos, primero en que el juego deja de ser una actividad espontánea en la sala de clases, por tener un objetivo claro durante esta, donde el juego permite iniciar una actividad, generar un punto de quiebre o evaluar algún contenido. El segundo, hace referencia a la incapacidad de considerar el juego como una actividad libre, porque para los profesores el juego libre dentro

de la sala es poco apropiado ya que tiende a relacionarse con el desorden de los estudiantes.

En relación a la motivación de los profesores, los resultados permitieron realizar las siguientes afirmaciones. Los profesores en relación a sus capacidades se sentirían competentes para incluir el uso del juego en la sala de clases y considerarían el juego como un recurso útil e importante para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, los docentes tendrían cierta resistencia a integrar el juego a sus salas, porque no están de acuerdo en invertir tiempo y recursos en la planificación, diseño e implementación de la actividad lúdica. Tampoco el sistema educacional vigente permitiría integrar una metodología de juego, producto de la carga curricular. Lo anterior, se relaciona estrechamente con resultados de investigaciones que han analizado el interés y la viabilidad de incorporar el dispositivo didáctico en el quehacer del docente (Aizencang, 2010; Muñoz & Valenzuela, 2014).

El diseño implementado mediante una investigación mixta permitió corroborar las hipótesis. Se constató que el conocimiento que los profesores declaraban acerca del juego no tenía sustento teórico y que estaría basado en la experiencia en su quehacer docente. Por lo tanto, su inclusión en aula pasa a tener un carácter más anecdótico y, por ende, no se utiliza como un fin en sí mismo, sino generalmente como un medio “motivacional” (es interesante también considerar la noción de motivación que manejan los profesores, más como un momento que como una condición del sujeto que aprende). Otra hipótesis que pudo ser constatada, tiene que ver con que, si bien, los profesores reportaron altos niveles de motivación por el juego y su inclusión en el aula en el resultado de la EMJ, al contrastar sus discursos con los resultados, se pudieron ver ciertas contradicciones. Las concepciones que presentaron los docentes acerca del juego afectarían la manera en que lo utilizan durante sus prácticas en el aula, puesto que al entenderlo como un medio, podrían restarle importancia a su carácter potenciador y generador de aprendizajes.

Esta investigación ha permitido aproximarnos con mayor claridad a las concepciones que tienen los profesores acerca del juego y la motivación que tienen los docentes por aplicarlo como un dispositivo educativo en la sala de clases. Según investigaciones recientes -incluida la nuestra-; se ha encontrado un grupo importante de profesores dispuestos a utilizar el juego, reconociendo la importancia que tiene este en el desarrollo de habilidades, contenidos y competencias en los alumnos. Esta investigación no ha sido asumida por sus autores como un mero ejercicio teórico de reflexión en torno al juego, sino más bien como una invitación a

innovar en las prácticas pedagógicas a la luz de los hallazgos de los estudios recientes sobre el tema y de la experiencia recogida en el marco de este proyecto.

Es importante destacar que, como en toda investigación, existieron factores que limitaron su perfecto desarrollo, dentro de estos se puede mencionar en primer lugar, la gestión de los centros educacionales, ya que para llevar a cabo parte de la recolección de datos fue necesaria la intervención directa de los docentes. Por lo mismo, los investigadores quedamos a disposición de la coordinación de equipo directivo y de los docentes, lo que no fue efectivo en todos los establecimientos planteados desde el inicio y conllevó la búsqueda de otros centros de investigación.

En segundo lugar y en relación a aspectos metodológicos, el uso de un auto-reporte como instrumento de investigación (EMJ) aportó un grado de subjetividad al estudio, puesto que la respuesta va dada a partir de la visión que tienen los profesores de su propia labor, también puede ocurrir que respondan lo socialmente correcto o aceptado, sabiendo que existen personas que van a leer sus respuestas. A partir de esto, la observación directa de las prácticas de los docentes hubiese resultado un instrumento complementario óptimo para aminorar el impacto de esta subjetividad y otorgar información que permitiera una triangulación entre la Escala, el discurso y la práctica.

Con respecto a los *grupos focales*, dado que no habíamos monitoreado nunca una actividad como esta, hubo algunas situaciones en las cuales no se profundizó en opiniones de los docentes que podrían haber sido de gran importancia para el análisis de los discursos. Esto se produjo también porque existía un guion y una cierta categorización de lo que se quería averiguar, en este sentido, este sesgo pudo haber significado que ciertos asuntos o temas que tuviesen que ver con el objeto de investigación no hayan sido desarrollados durante las discusiones.

Y una última limitante, fue la muestra analizada, la cual resultó ser reducida en cuanto a la cantidad de docentes de Educación General Básica de la región. Esto determinó que al analizar la información no se viera con total claridad la curva normal, además conllevó que no se pudo realizar una generalización de los resultados. Sin embargo, para lo que requirió esta investigación sirvió, puesto que hubo una confrontación entre los resultados de la Escala y los discursos de los docentes en los diferentes *grupos focales*.

En base a nuestra experiencia en esta investigación, reconocemos la importancia de estudiar el vínculo existente entre el juego y la educación. Por lo anterior, se sugiere profundizar en el estudio del juego como un dispositivo educativo. En esta perspectiva, nos parece importante en futuros estudios:

a. Comparar establecimientos educativos para poder identificar las posibilidades de incorporar el juego como un dispositivo educativo en distintos contextos escolares.

b. Conocer, en primera instancia, qué leen los profesores en ejercicio, de esta manera saber si los profesores revisan literatura académica para tomar decisiones en su quehacer pedagógico. Así se podrá reconocer si los profesores leen acerca del uso del juego en la sala de clases y la importancia que tenga este en el desarrollo de los alumnos.

c. Analizar los contenidos abordados en la formación inicial con la idea de reconocer cuánta importancia se le da al uso del juego en el contexto educativo. De esta manera se puede comprender el interés que tengan los profesores por utilizar el juego, siguiendo un poco la idea de que no se puede tener interés por algo que se desconoce.

d. Observar las condiciones y márgenes de libertad pedagógica con que cuentan los docentes de Educación Básica para implementar innovaciones educativas, donde el juego cumpla un rol activo como un dispositivo de enseñanza.

e. Conocer la percepción de los niños acerca de realizar clases donde el juego tenga un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

f. Evaluar los aprendizajes adquiridos bajo una metodología basada en el juego como un recurso educativo, posteriormente comparar la metodología tradicional y la basada en el juego, de esta manera poder analizar aportes significativos en el proceso académico y social de los estudiantes.

g. Observar y analizar qué aporte tiene el juego para la diversidad de alumnos y en especial, si tiene algún aporte significativo para los alumnos con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Aquino, F., & Sánchez de Bustamante, T. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*, 1(2), 131 - 156.
- Arias, C., Buitrago, M., Camacho, Y., & Venegas, Y. (2014). Influencia del juego como pilar de la educación en el desarrollo del lenguaje oral y escrito por medio de los juegos de mesa. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 39 - 48.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Batista, L. (2014). Jogo e educação. *Revista Entreideias*, 3(2), 177 - 183.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México D. F.: Pearson Educación.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*: Artmed editora.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años*, 78, 4 – 10.
- Bruner, J. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The selected works of Jerome S. Bruner*. New York: Routledge.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661 - 686.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer: Dordrecht.
- Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz S.A.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109 - 132.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Elkonin, D. (2005). Chapter 3: Theories of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(2), 3-89.

- Ellis, B., & Bjorklund, D. (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York, NY: Guilford Press.
- Flake, J., Barron, K., Hulleman, C., McCoach, B., & Welsh, M. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232 – 244.
- Garrido, R., & Zacchi, C. (2010). Criterios para clasificar el juego. In P. Sarlé (Ed.), *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela* (pp. 125 - 140). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). El currículum: una reflexión desde la práctica. En: Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. (P. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México D.F.: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Istomina, Z. (1975). The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 5 - 64.
- Ivanova, E. (2000). The development of voluntary behavior in preschoolers: Repetition of ZV Manuilenko's experiments. *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(2), 6 - 21.
- Krafft, K., & Berk, L. (1998). Private Speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637 – 658.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602 – 640.
- López, E., & Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje en preescolar. *Revista Criterios*, 20(1), 203 - 2018.
- Manuilenko, Z. (1975). The development of voluntary behavior in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 65 - 116.
- Martínez, O. J. (2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 17(57), 231-239.
- MINEDUC, (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268 – 282.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Ciudad de México D.F.: Pearson Educación.
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2014). Escala de motivación por el juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1).
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la

- Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68.
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180 - 187.
- Pellegrini, A., & Bjorklund, D. (1998). *Applied Child Study: A Development Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577 - 598.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton & Co.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pound, L. (2010). Playing music. In J. Moyles (Ed.). *The Excellence of Play* (pp. 139-153). Maidenhead: Open University Press.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Echeverría, M., Mateos-Sanz, M., Ortega, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1 – 11.
- Quintana, J. (2001). Las creencias y la educación. *Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder S.A. En: Martínez, O. J. (2013). Las creencias en la educación matemática. (p. 233). *Educere*, 17(57), 231-239.
- Rogers, S., & Evans, J. (2006). Playing the Game? Exploring Role Play from Children's Perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43 – 55.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., López, V. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Sandberg, A., & Pramling, I. (2003) Preschool Teachers Play Experiences Then and Now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), 2-20.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P., Rodríguez, I., & Rodríguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P., & Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Sarlé, P., & Rosemberg, C. C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84 - 96.
- Smith, P. K. (2011). Observational methods in studying play. In P. P. Nathan, A. (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In: Tremblay, R., Boivin, M., Peters R. (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SmithPellegriniANGxp2.pdf>
- Sylva, K., Bruner, J., & Genova, P. (1976). The Role of Play in the Problem Solving of Children 3+5 Years Old. En: Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. (p. 20) Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).
- UNESCO, (1980). *El niño y el juego: Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO.
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53 - 75.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6 - 18.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, Cognition and Self-Regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40 – 52.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

ANEXOS

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dirigida a Profesores de Primer Ciclo de Educación Básica

Estimado(a) Profesor(a),

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio cuyo objetivo es *Describir las concepciones de juego en la práctica educativa*. El proyecto, titulado *Concepciones de juego y la motivación por la inclusión de este dentro del aula en cursos de Primer Ciclo Básico* corresponde a un Proyecto de investigación en el marco de nuestra tesis de licenciatura en educación. Los investigadores responsables somos *Benjamín Lira Valenzuela, Andrea Lizama Orellana y Katia Ordóñez Loaiza*.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

La investigación tendrá una duración de 10 meses y comprende una serie de etapas, en las cuales vuestra participación será clave. Detallamos a continuación las actividades en que será requerida su colaboración y el tiempo *estimado* para cada una de ellas:

1. Responder un cuestionario *Escala de Motivación por el Juego (EMJ) (30 minutos aproximadamente)*.
2. Participar de un *grupo focal (60 minutos aproximadamente)*.
3. Solo para los participantes seleccionados, facilitar a los investigadores sus planificaciones semestrales.
4. Solo para los participantes seleccionados, participar en entrevista *(60 minutos aproximadamente)*.
5. Solo para los participantes seleccionados, permitir la grabación video de una sesión de clase *(90 minutos aproximadamente)*.

Toda la información recogida durante el proceso será tratada con la más absoluta reserva y sus datos no serán utilizados de manera individual, siendo codificados los nombres para que no exista posibilidad de identificación de los participantes.

RIESGOS Y BENEFICIOS: Este estudio no conlleva ningún riesgo para usted ni ningún beneficio directo. Tampoco deberá pagar por su participación en el mismo.

INCENTIVOS: Los participantes no serán remunerados por su participación en este estudio, sin embargo, se realizará un sorteo de un libro tras el grupo focal.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO: Esta investigación velará por la confidencialidad de vuestra identidad y usará los datos (entrevistas, videos, cuestionarios)

con propósitos estrictamente profesionales, reemplazando los nombres por un código y manteniéndolos en archivos seguros, utilizando los resultados de manera agregada y sólo para fines asociados con la presente investigación. La responsabilidad del almacenamiento corresponde a los investigadores. Además, en las comunicaciones de los resultados no se entregarán datos sensibles que pudieran permitir identificarlos personalmente, por lo que siempre se omitirá el nombre de la Institución y se hablará de aspectos generales como tipo de institución, zona geográfica, entre otras categorías generales.

UTILIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: Los resultados del estudio serán usados de manera agregada (no individual) para fines únicamente académicos relacionados con la tesis de licenciatura. De igual manera, se deja constancia que los participantes tendrán derecho a retirarse de esta investigación en cualquier momento y podrán exigir que sus datos no sean considerados, sin que deban dar razones y sin que esto tenga consecuencias de ningún tipo para ellos.

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadores: *Benjamín Lira Valenzuela, Andrea Lizama Orellana, Katia Ordóñez Loaiza.*

Título de la Investigación:

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro cuidado médico, empleo u otros derechos.
- El investigador puede eliminarme de la investigación bajo su discreción profesional.
- Si durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley.

Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, podré contactarme con Benjamín Lira Valenzuela, vía telefónica a través del número +56 985954904; o vía correo electrónico a través del e-mail benjamin.lira.v@gmail.com o a.lizama7@gmail.com o katia.or.loaiza@gmail.com.

- Declaro, además, que he recibido una copia de la Descripción de la Investigación y del documento “Derechos de los Participantes”.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con mi participación en este estudio.

Firma del Participante: _____

Fecha: ____/____/____

Nombre: _____

C. I. _____

Anexo 2

Guion Focus Group

I.- Presentación

- Agradecer la participación a cada uno de los participantes.
 - Presentación del moderador e investigadores.
 - Breve descripción de por qué fueron elegidos.
 - Descripción de los objetivos del focus group.
 - Informar que la sesión será grabada para no perder partes de la discusión.
 - Descripción de la dinámica de la sesión.
- a) Duración del encuentro
 - b) Respeto de la anonimidad
 - c) Dejar claro que se espera que expresen sus opiniones y experiencias sin temor a ser criticados por cualquier otro participante.
 - d) Dejar claro que nos interesa hacer una conversación grupal y que cada uno de ellos expresen libremente sus ideas y opiniones.

Etapas del Focus Group

I. Video

El video muestra diferentes imágenes en las cuales se pueden ver personas jugando diversos juegos que has sido o son muy populares en la historia de cualquiera de nosotros.

II. Preguntas de inicio

1. ¿Qué les parece el video?
2. ¿Les trae algún recuerdo de su infancia?
3. ¿Recuerdan a qué jugaban?

4. ¿Aún juegan? ¿Qué es lo que hacen hoy como juego?
5. ¿Juegan con los niños en el colegio?

III. Preguntas de desarrollo

1. ¿A qué tipos de juego, juegan?
2. ¿Han realizado juegos en las aulas?
3. ¿Cómo les ha resultado? ¿Los han tenido que planear o salen improvisados? ¿Con qué propósito los usan?
4. ¿Lo usan para enseñar? ¿Creen que exista un vínculo entre el juego y el aprendizaje?

IV. Preguntas de cierre

1. ¿En qué sentido el juego podría ser un aporte la enseñanza/aprendizaje?
2. ¿Qué dificultades han experimentado al aplicar el juego en la sala? ¿Qué dificultades podrían surgir al aplicar el juego en el aula?

Anexo 3

ESCALA DE MOTIVACIÓN POR EL JUEGO (EMJ) (Muñoz & Valenzuela, 2014)

<p>Datos generales:</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Establecimiento educacional: _____</p> <p>Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Edad: _____</p>		
<p>Datos laborales:</p> <p>Años en ejercicio: _____</p> <p>Universidad de egreso: _____</p> <p>Título: _____</p> <p>Mención: _____</p> <p>¿Posee algún tipo de posgrado? Sí No</p> <p>Tipo de posgrado: _____</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Institución: _____</p>		
<p>Expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones encerrando en un círculo la opción que mejor refleje tu opinión, teniendo en cuenta que 1 significa total desacuerdo y 6 total acuerdo.</p> <p>Total Desacuerdo 1 2 3 4 5 6 Total Acuerdo</p>		
1	Me siento capaz de animar a mis alumnos en actividades lúdicas con fines pedagógicos	1 2 3 4 5 6
2	El juego es una herramienta útil para favorecer los aprendizajes escolares.	1 2 3 4 5 6
3	Las actividades lúdicas ayudan a que los estudiantes aprendan mejor.	1 2 3 4 5 6
4	Para mí es importante que las actividades de clases consideren el juego	1 2 3 4 5 6

5	Me gusta que en mis clases se aprenda jugando.	1 2 3 4 5 6
6	Estoy dispuesto a invertir tiempo en actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos	1 2 3 4 5 6
7	Considero que selecciono actividades didácticas efectivas que consideran, entre otras, el juego.	1 2 3 4 5 6
8	El juego es útil para facilitar los aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
9	Para mí es importante integrar actividades lúdicas en el diseño de la clase.	1 2 3 4 5 6
10	Para mí es importante que los niños aprendan jugando.	1 2 3 4 5 6
11	Disfruto cuando los estudiantes hacen de la materia un juego.	1 2 3 4 5 6
12	El tiempo que dedico en mis clases a actividades lúdicas es provechoso.	1 2 3 4 5 6
13	Si me lo propongo puedo hacer que mis estudiantes aprovechen el juego como medio para el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
14	Considero que las actividades lúdicas ayudan a mejorar los aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
15	Considero que es muy importante que los niños aprendan jugando.	1 2 3 4 5 6
16	Disfruto cuando las actividades lúdicas ayudan a aprender de manera profunda.	1 2 3 4 5 6
17	Para lograr un buen aprendizaje de las materias, invierto un tiempo importante en actividades lúdicas.	1 2 3 4 5 6
18	Soy capaz de proponer actividades lúdicas para el aprendizaje, cuando es necesario.	1 2 3 4 5 6
19	La actividad lúdica facilita el aprendizaje haciéndolo entretenido.	1 2 3 4 5 6
20	Considero muy importante el juego para el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
21	Me encanta que la clase se transforme en un juego inteligente que ayude a aprender.	1 2 3 4 5 6
22	Me causa placer cuando mis alumnos aprenden a través del juego.	1 2 3 4 5 6
23	Estoy dispuesto a invertir tiempo en preparar material y/o actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos.	1 2 3 4 5 6

24	A pesar de lo complejo que es enseñar a través del juego, soy capaz de lograr buenos aprendizajes a través de este medio.	1 2 3 4 5 6
25	El juego ayuda a que los estudiantes aprendan más.	1 2 3 4 5 6
26	Considero muy importante el juego como posibilidad de integrar varios aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
27	Soy capaz de pensar mi clase para que sea un ambiente lúdico.	1 2 3 4 5 6

Anexo 4

Categorías	Citas
<p style="text-align: center;">Expectativa</p>	<p>“Yo no, siento que tengo una tendencia a ser mucho más o quizás mi forma de jugar es mucho más seria. Por ejemplo, ahora que estoy en el Primer Ciclo, yo sentía que me faltaba eso que tiene la Caro, eso de Párvulos, esa chispa, me despierto hasta cantando y me gusta, pero yo siento que nos falta que nos enseñen a ser más lúdicos con los niños más chicos, que sí lo creo que tiene Párvulos”</p> <p>“Uno lo tiene incorporado de formación, pero creo que ahora he ido aprendiendo más contenidos, pero mi didáctica va por ese lado”</p> <p>“Sí, yo les enseño de juego. Les enseño el juego para que ellas practiquen y les doy, bueno como yo fui muchos años profesora de Ciencias, les doy el valor científico del juego”</p> <p>“A veces, sí. Por eso te digo que planifico el juego para que salga bien. Claro que uno siempre quiere que no se frustre la actividad, que no salga mal. Hay veces que simplemente no te resultó para ese curso”</p> <p>“Yo soy un profesor que le gustaría ser más lúdico, pero no lo soy”</p> <p>“A lo mejor hay juegos que se pueden seguir aplicando, a lo mejor con menos periodicidad, pero que se siga manteniendo. Pero no los conocemos, no sabemos cómo aplican”</p> <p>“Yo creo que el problema del juego a veces radica en cuando no sabemos guiar la competencia, porque lo único que atenta a nuestro trabajo transversal de los juegos es la competencia”</p>
<p style="text-align: center;">Importancia</p>	<p>“El juego es como súper importante para aprender a hacer cosas”</p> <p>“El juego son ensayo y error de muchas habilidades, competencias y les enseñan a los niños a crecer, a madurar, en el fondo el juego es importante en todas las etapas de la vida, sobre todo en la niñez”</p>

	<p>“La curiosidad y el juego son importantes”</p> <p>“La curiosidad y el juego son muy importantes en nuestra materia. Tenerlos pendientes de lo que va a venir o la materia para donde vamos”</p> <p>“Yo pienso que lo importante que es el juego a través de la vida de la persona”</p> <p>“Que es importante la parte lúdica, es una motivación grande para la persona”</p> <p>“Es muy importante para el aprendizaje sobre todo”</p> <p>“Incluso llega a ser...yéndose más en lo importante. Es ir entendiendo cómo se desarrolla el niño”</p> <p>“Yo me acuerdo que en la encuesta preguntaste: ¿tú consideras que es importante? Claro que es importante”</p>
<p style="text-align: center;">Interés</p>	<p>“En esos juegos libres o juegos de rincones, a mí me encantaba observarlos, porque ahí aprendían a relacionarse a coordinar, a un montón de cosas que uno dice: pucha, no está intencionado, nadie está manipulando para que se logren los aprendizajes”</p> <p>“En la universidad me enseñaron a educar a través del juego”</p> <p>“Es que los niños cuando es entretenida la clase, les gusta que llegue esa clase. Eso es como el... para mí es como la retroalimentación que yo me llevo”</p> <p>“Sería bacán jugar por jugar”</p>
<p style="text-align: center;">Utilidad</p>	<p>“Yo también quiero agregar un juego que hice hasta Sexto, jugaron al dominó de las multiplicaciones, teníamos un dominó, jugaban entre ellos y también a la lotería, el objetivo era que aprendieran a multiplicar, eso resultó bastante bien”</p> <p>“Cambian de disposición en la clase cuando les dices que quieres hacer un juego”</p> <p>“Sirve harto como dominio de curso, con el enganche”</p> <p>“El alumno está pendiente de lo que tú haces, aparte</p>

del tema del aprendizaje”

“Utilizo el juego para introducir un contenido”

“Que algunos traten de autorregularse”

“Muchas veces lo hago para que ellos aprendan a relacionarse, a respetar los turnos, a ponerse en el lugar del otro”

“Yo lo veo también como en la interacción, el hecho que entre ellos interactúen dentro del juego es que se les haga el aprendizaje más significativo”

“Cuando intento ingresar un contenido nuevo, trato de hacer un juego”

“En la sala empieza un pequeño desorden y les he dicho: ya tengo claro lo que está pasando. Entonces les digo que vamos a jugar un rato, pero ese quiebre jamás estuvo planificado”

“También me pasa si veo un ratito libre, uno igual tiene que aprovechar el tiempo para que aprendan algo, se sabe que si los niños están mucho tiempo sin hacer nada, se empiezan a desordenar, ahí se inventa algún juego de lo que se trató la clase y sirve como relleno”

“A veces, ellos están fatigados o cansados y queda un ratito, yo les digo: ¿juguemos a algo? Y ellos dicen: sí”

“Hago lo mismo a veces cuando me queda un rato de clases, ponemos palabras en la pizarra y se juega por turnos”

“Hay una cierta evaluación, por ejemplo, si te das cuenta que hay una palabra que les cuesta mucho sacar, entiendes que quizás no les quedó muy claro y hay que reforzar”

“Cuando uno tiene un objetivo definido y el juego como estrategia, lo tienes que traer totalmente planificado”

“Hay ciertos juegos que tienen que tener una planificación, porque tienes que lograr el objetivo específico”

“Hay otro tipo de juego que... En mi caso, les he permitido que jueguen libre, que saquen los cubos o escriban en la pizarra y me sirve para ver cómo interactúan, como

para ir descubriendo los intereses”

“A veces hay pequeños juegos como introducción a un tema específico, pero no va más allá de los 5 o 10 minutos”

“Y todas las actividades que hacíamos eran lúdicas, aprender con el juego”

“Y como son inquietas, ellas tienen que gastar las energías, entonces ellas ven como ‘qué raro que juguemos’, yo las hago moverse”

“Ese juego nos va a ayudar a ser mejores”

“Juego para empezar una actividad. Un juego para que logren la motivación”

“Yo jugaba siempre. Siempre lo hice y me gustaba mucho. Era bueno, porque las chicas aprendían bastante”

“Se les quedaba mucho más grabado todo en la memoria”

“El juego lo he ocupado para la motivación”

“Cuando están desatentas, tú también puedes ocupar el juego”

“Botan el exceso de energía moviéndose un rato”

“Cuando llegan del recreo *pasadas de revoluciones*, uno las armoniza: ‘se sientan, respiremos’”

“Prestan más atención”

“Yo utilizaba la lotería, yo hacía matemáticas, entonces la utilizaba con los niños para enseñarle los números”

“Se puede utilizar como recompensa”

“Yo he hecho todo el desarrollo a través del juego”

“El enganche es para eso, para que en la clase se tranquilicen”

“Se dan las personalidades”

	<p>“El desarrollo de habilidades”</p> <p>“Por medio del juego, veía la personalidad de mi hijo”</p> <p>“Yo ocupo el juego en mis clases como una herramienta, como puede ser cualquier otra herramienta. Normalmente, motivacional”</p> <p>“En los primeros 15 minutos de motivación”</p> <p>“Yo creo que para cuando es necesario hacer un quiebre en la clase”</p> <p>“Para enganchar a los que no están enganchados”</p> <p>“Hay una participación mucho mayor cuando uno está haciendo la clase”</p> <p>“Para producir un quiebre de una situación dentro de la clase”</p> <p>“Puedes cerrar una Unidad haciendo un juego”</p> <p>“La Unidad completa se puede trabajar con el juego”</p> <p>“Otra finalidad, por ejemplo, cuando se van a ir y están muy <i>hiperventilados</i>, un juego provoca que se vayan bajando y ahí tú te puedes despedir tranquila”</p> <p>“Logro dos cosas ahí; el objetivo de la clase y tenerlos entretenidos. Además, lograr que trabajen en grupo y dejen limpio”</p> <p>“La idea, en realidad, era demostrar que ellos manejaban el conocimiento y ponían a prueba a los demás para ver si estaban al mismo nivel. Esa era la idea”</p> <p>“Para la motivación y para que ellos se apropien”</p> <p>“Yo lo uso para que ellos estén motivados y para verificar si el objetivo se cumplió. Qué objetivos se cumplieron y es una forma concreta de verlo”</p> <p>“Entonces, son un montón de habilidades que uno practica en el juego”</p> <p>“Y el juego desde el concepto de evaluación hasta</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>como introducir y pasar una materia hace eso”</p> <p>“Cambio de rutina, una actividad de quiebre”</p> <p>“Porque la idea del juego también es que aprendan, porque uno lo usa a veces como conducto de entrada de una actividad, entonces para introducirlos a...”</p> <p>“Ese gancho y ahí vuelven y te despides”</p> <p>“Pero si estamos así jugando, los niños se dan cuenta. Están contando, corriendo”</p> <p>“Una actividad lúdica, es como difícil, quizás haya que dejarla para cerrar una sesión de algo, se relajen un poquito”</p> <p>“Porque, claro, lo hicieron bien digo, pero ya fueron dos horas y a la siguiente clase veo que ‘tía, ¿podemos hacer los ejercicios con el material?’. ‘ya, bueno’; pero se demoran el doble o el tripe, pero para ellas es más significativo”</p> <p>“Muchas veces las niñas en un juego de lo que sea, aprenden a cantar, contar, a hablar, muchas veces tú en una canción, en una ronda, tú les enseñas a hablar, les puedes enseñar las vocales”</p> <p>“Ahora, siempre están ligadas. Siempre, siempre están los valores incluidos en todo juego, hasta el juego más mínimo que tú hagas en la sala de clases tiene incorporado los valores”</p> <p>“Tú sabes que siempre va a haber un aprendizaje”</p> <p>“Sí tú puedes dejarle un aprendizaje detrás, ya sea de contenido o valórico”</p> <p>“Pero, si yo puedo evaluar, porque yo te puedo hacer incluso una rúbrica, te puedo hacer una pauta de evaluación si es que se logró o no se logró. Una nota acumulativa, podría ser...”</p> <p>“Yo creo que parte lúdica es la que más puede generar ese vínculo, o sea, que la niña entienda desde adentro y físicamente que está jugando y que entienda cognoscitivamente que está aprendiendo algo”</p> <p>“Uno de los principales provechos que le pueden</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>sacar al juego que el aprendizaje se logra a largo plazo, porque la niña puede un día de mañana recordarlo y a lo mejor implícitamente lo utiliza”</p> <p>“Pero hay otros como los tableros de multiplicar, para eso tienes que traer material”</p> <p>“Sucede con esos alumnos que tienen mucha energía que no hay cómo calmarlos”</p> <p>“Tengo un chico que es autista, entonces, él tiene poco o cero tolerancia a la frustración. En matemáticas, sobre todo que me gusta trabajar con juegos, él se frustra, hasta el punto en que se descompensa y se quiere ir. Entonces, a mí me genera bastante estrés, porque si bien a todos les encanta no puedo interferir en el juego para que él siempre gane”</p> <p>“Y también el miedo que me provoca el juego es que se emocione mucho el cuento, se crea dinosaurio y muerda a su compañero. O, que él se descompense y quiera salir de la sala, dependerá de cómo sea su día. Entonces, muchas veces que yo aplique el juego, dependerá de cómo se encuentre él ese día”</p> <p>“Por el estadio de madurez, hay varios que tienen baja tolerancia a la frustración, por lo tanto, ahí es complejo hacer juegos competitivos, porque se generan llantos, un ambiente hostil”</p> <p>“La competitividad también genera problemas”</p> <p>“Que uno tiene que pensar en el perfil del alumno para tratar de introducir un juego que vaya acorde a sus intereses y necesidades”</p> <p>“En los juegos, el niño o la niña aprende a respetar las normas que le pone cada civilización”</p> <p>“Si el niño le da significancia a lo que está haciendo, le da importancia, claro que va a quedar más en su estructura cognitiva y va a armar un aprendizaje”</p>
<p style="text-align: center;">Costo</p>	<p>“La verdad es que poco y nada de tiempo tenemos para usar el juego como herramienta tanto como quisiéramos”</p> <p>“Que, a veces, tiene como una connotación un poco</p>

negativa para el apoderado, por ejemplo, nosotras a veces si tú juegas un día a la Gran Capital en Matemáticas para manejar dineros o juegas a la Lota, después el comentario de los apoderados es: 'hoy día no hicieron nada, estuvieron puro jugando'"

"En Segundo Ciclo, hay que ver juegos más específicos, ya no les gusta moverse tanto"

"Creo que es importante también hacer un uso y manejo adecuado de los tiempos. Porque en determinado tiempo, el juego es un juego y se disfruta y es algo constructivo, pero si uno se pasa del límite, el juego ya degenera en un desorden y en una situación que se te escapa de las manos"

"No saben perder, vienen las discusiones y ahí uno tiene que aplicar la justicia. 'Te equivocaste, no te equivocaste, cómo ganaste, por qué ganaste' y saber perder"

"No tienen tolerancia a la frustración"

"Los tiempos acotados"

"Acotar tiempos"

"Espacios también. En esta escuela, si tú ves el espacio se hace pequeño para la cantidad de cursos"

"Lo que pasa siempre en todo curso es que hay una, dos, tres o cinco que son más rupturistas, que les cuesta comprender y asimilar que los juegos tienen reglas"

"Porque el juego si es completamente espontáneo, te puede pasar eso. 'Ya, todas nos paramos y nos empezamos a mover'. No se vaya a entusiasmar demasiado una y se ponga a correr"

"El apoderado está demasiado encuadrado, por decirlo así, con que las clases tienen ciertas metodologías o, tal vez, estructura, entonces, el juego ya para ellos no es dentro de una actividad que podrías utilizar lúdica para enseñar a los niños. Entonces, como dijo la Verónica, habría que entrar a que ellos participaran y, tal vez, enseñarles de qué manera uno trabaja y hacerlos partícipes"

"Exacto, los límites. Entonces, no hay mucho para darles para el juego, porque si tú les das a ellas el juego, esa

situación la manejan muy bien. Ellas saben activar eso: ‘¿Por qué no seguimos con juego?’ Perdemos, entonces, la noción del contenido que vamos a pasar. Entonces, yo ahí soy bien riguroso, trato de primero la Unidad y después, si la Unidad me permite, alcanzo a generar una situación lúdica”

“Boicotearlo. Ese es otro de los motivos por los cuales planificarlo, te permite adelantarte a esos y tener una estrategia para enfrentar eso”

“Sobre todo acá, que la disciplina no es muy buena”

“Al curso hay que prepararlo para tener una dinámica que sea más lúdica, porque si hay desorden no sirve”

“Tú no puedes llegar a hacer o plantear un juego si tú no tienes: punto 1, no tienes claro las reglas que vas a tener; dos, no sabes los materiales que vas a necesitar”

“Ahora personalmente, si lo enfocamos a lo que es la Educación, creo yo que con el ritmo de trabajo que uno lleva, cuesta cada día más incluir el juego dentro del aula”

“A veces, no lo uso tan seguido y no es porque no lo considere importante, es porque lamentablemente corremos tras el tiempo. Es un asunto lamentablemente te falta porque es mucho el contenido”

“El problema es que también tú en el contexto hay niñas que no saben diferenciar hasta dónde llega el juego”

“Volver a tomar la atención después de una actividad lúdica es como difícil”

“Qué pasa si una niña no lo logra: se frustra”

“Pero el tema es que, si uno lo quisiera incluir en las clases, creo que se debería de fomentar desde pequeños, o sea, pasar de kínder a primero y así sucesivamente, porque igual como imponerlo es como difícil”

“Tú te pillas con así (realiza gesto de grande) un currículum que tienes que cumplir”

“Es que en primero cuesta mucho...A ver, no es que no se pueda trabajar con juego, se puede, pero seguir el mismo ritmo que traen, es muy difícil, no te diría que imposible, pero es muy difícil, porque tú te ves forzada a

	<p>trabajar con el tiempo, sobre todo Primero Básico”</p> <p>“Y hay otra cosa, cuando pasan a Primero, no hay los elementos que tienen en, por ejemplo, las aulas de Pre-Básica están llenas de materiales y nosotros nos ceñimos a lo poco que manda el apoderado y nos da la escuela”</p> <p>“Hay muy pocas cosas que se pueden usar”</p> <p>“Yo intentaba jugar harto, pero se da en pocos casos por el tiempo y los recursos”</p> <p>“Es un tema de administración que no tenemos claro con qué profesores vamos a contar el año 2018”</p> <p>“Implica que estamos dentro de una inestabilidad que tampoco nos permite, por ejemplo, reparar en ciertas cosas. Porque todos sabemos que la articulación es importante, pero esa articulación, por ejemplo, te das cuenta que tampoco sabemos cuáles van a ser nuestras salas hasta que ya llegamos a clases”</p> <p>“Siento que la inestabilidad del sistema no nos deja la articulación que nosotros debíamos tener y, además, hay un tema de horas”</p> <p>“Hay obstáculos. Son como trabajas”</p> <p>“Entonces, qué es lo que pasa, que obviamente los contenidos nos han ido comiendo las posibilidades del juego: los contenidos, la cantidad de horas”</p> <p>“Entonces, quedas en ‘qué rico que me gustaría hacer esto’, pero dónde, cuándo y cómo. Es muy lento para producir el aprendizaje”</p> <p>“Es un tema de tiempo”</p> <p>“No tienen tiempo, no se puede implementar de esa forma como en la primera etapa”</p> <p>“A veces radica en cuando no sabemos guiar la competencia, porque lo único que atenta a nuestro trabajo transversal de los juegos es la competencia”</p> <p>“Porque el currículum me va pillando y las actividades extra-programáticas también”</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“¿En qué momento?”</p> <p>“Pasa un tema de tiempo”</p> <p>“Más que el tiempo es la cantidad de contenido”</p> <p>“Porque a veces falta tiempo para poner nota, entonces, si ponemos una nota por juego, ¿realmente cubrió todo lo que tenía que evaluar?”</p> <p>“Y si me dice la apoderada: ‘usted por un juego le puso un dos a mi hijo’ ‘Es que era la evaluación’ y queda como medio entrampado, porque siento que, a veces, dependiendo del juego y ahí hay que ser súper cuidadoso, en saber elegir qué juego para evaluar. Porque la evaluación no es solamente calificación, una evaluación te va a permitir saber si esa alumna avanzó o no avanzó”</p> <p>“Yo creo que es un tema de tiempo realmente, de nuestra vida en sí”</p>
<p>Características</p>	<p>“Porque uno sin importar la edad, uno juega, quizás de forma diferente, pero siempre busca jugar”</p> <p>“Puede ser que el juego sea más estructurado y con más normas”</p> <p>“Yo creo que los aprendizajes más significativos de la primera infancia sobre todo son a través del juego”</p> <p>“Uno nunca deja de jugar”</p> <p>“Entonces, si no quieres jugar, no lo hagas. Y después de a poco se empieza a incorporar al juego”</p> <p>“Juegos donde están involucrados otros tipos de objetos y sí hay una evolución, ese juego yo no lo podría hacer primero”</p> <p>“Entonces, más que a dónde va el juego, es la felicidad que provoca”</p> <p>“El juego es motivador”</p> <p>“Despierta más curiosidad”</p> <p>“No, porque con o sin reglas, son juegos igual y los niños se divierten igual”</p>

	<p>“Que uno nunca deja de jugar”</p> <p>“Yo creo que principalmente, es una forma de descubrir el mundo, a través del juego”</p> <p>“Es cierto que, a veces, salen cosas espontáneas”</p> <p>“Para mí el juego es como parte del desarrollo en conjunto. Yo me voy desarrollando a través del juego durante toda mi vida”</p> <p>“El juego es más libre”</p> <p>“Tiene que haber mucha más participación, mucha más interacción”</p> <p>“Contextualizado”</p> <p>“Tiene que tener un tiempo acotado”</p> <p>“Tiene que haber respeto. Tiene que ser motivador”</p> <p>“Tiene que ser entretenido, lúdico y dinámico”</p> <p>“La amplitud etaria también, se veía desde niños hasta adultos mayores jugando y todos disfrutando”</p> <p>“Es transversal a todas las edades”</p> <p>“El juego se estableció en un minuto determinado”</p> <p>“Se han modificado, porque a medida que va avanzando la sociedad y va evolucionando están los juegos virtuales, entonces, igual hay juegos, pero son virtuales y son más avanzados”</p> <p>“El juego es diversión”</p> <p>“Yo creo que ni siquiera es necesario de repente tener objetos ni implementos”</p> <p>“Todo juego tiene reglas y eso les cuesta mucho asimilar a los niños, porque si ella no quiere jugar, yo no la puedo obligar, porque el juego es voluntario, tiene reglas”</p> <p>“El juego es compartir y van saliendo reglas que no están establecidas”</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“Yo lo planifico, porque juego espontáneo es desorden dentro de la sala”</p> <p>“Se siente que el juego debe ser algo muy espontáneo y no lo es”</p> <p>“Es transversal, porque ahí uno conversa otro tipo de cosas”</p> <p>“Tiene que ser con reglas, tiene tiempos y tiene, como digamos, como actividades que deben realizar”</p> <p>“Tiene una finalidad”</p> <p>“Cumple etapas y hay un ganador”</p> <p>“Hay un ganador y tiene etapas”</p> <p>“Puede ser un fin en sí mismo”</p> <p>“Es motivador”</p> <p>“Reglado”</p> <p>“Ser lúdico y reglado”</p> <p>“Hay que darles los límites” “Que no se salten los tiempos, que tengan ciertos parámetros, pero esas cosas espontáneas del juego, siempre están surgiendo”</p> <p>“Prefiero el juego planificado y podría ser que en una situación sea espontáneo”</p> <p>“Porque el juego si es completamente espontáneo, te puede pasar eso... que no se vaya a entusiasmar demasiado una y se ponga a correr”</p> <p>“A todo el mundo cuando se le dice algo lúdico, es como entretenido y ya va con una disposición a pasarla bien”</p> <p>“Era transversal en todas las edades. Que lo lúdico no se pierda, no debería perderse nunca”</p> <p>“Todo juego tiene un instructivo. Hay reglas para poder jugar; las reglas que uno le pone, van a depender de la finalidad que busque el juego”</p> <p>“El juego de por sí es estimulante, no necesitas un estímulo externo”</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

“El juego más allá del estímulo, ya jugar es estimulante”

“Desde la concepción de juego hay una meta por cumplir, por lo tanto, si tú no cumples esa meta, aunque estés compitiendo contigo mismo, igual sigue siendo una competencia”

“Muy llamativas, los chicos se entusiasman al tiro”

“Es sumamente dinámico”

“No es rígido, es que al juego tú le puedes dar la finalidad que quieras”

“Es que el juego por naturaleza no es rígido”

“Se puede usar de distintas formas, en distintos momentos, con distintos fines. No es rígido”

“Desde esa actividad también hay un conjunto de reglas que están involucradas dentro de esta y con una definición y motivación distinta”

“El juego es transversal a toda edad y al entender que las actividades que a uno más te enfocan, que te entretienen y captan tu atención; el juego logra hacer eso”

“Creativo”

“Es una actividad”

“Voluntaria”

“Ser lúdico”

“Que participe la mayoría”

“A veces, sale espontáneo”

“Planificado”

“No es rígido”

“El juego para mí tiene que ver más con un hecho concreto”

“Porque el juego, en sí, es un elemento, un hecho”

“Yo puedo jugar ludo, todo es más estructurado, más normado”

“Porque hay una entretención, hay risa, hay entretenimiento, hay participación”

“Tú puedes hacer un juego y puede ser agradable, puede generarte una sensación cómoda, siempre y cuando no seas perjudicado en el juego”

“El juego deja de ser juego cuando el otro se siente mal, cuando la otra persona te pide que pares cuando no te sientes bien”

“Un juego no te puede hacer sentir mal. Porque se supone que en el juego lo pasamos bien, nos divertimos, compartimos, pero no porque hago sentir mal a la compañera”

“Debe ser aceptado”

“Yo creo que obligatoriamente sí, debe tener reglas”

“Yo creo que todo juego tiene que tener ciertas reglas, pero también tiene que estar abierto a modificarse”

“Yo creo que igual depende del objetivo que tú le quieras dar, porque si tu función es cumplir el objetivo como clase, no solamente tiene que tener reglas, más que reglas tiene que tener un final, un propósito”

“La verdad es que nunca he visto un juego sin reglas”

“Que los motiva más”

“Hay una disposición diferente”

“Es importante llegar a un acuerdo entre pares”

“Mientras el juego no provoque un daño físico o emocional en uno de los integrantes o participante del juego, hasta ahí está bien, creo yo”

“Lo importante que es el juego a través de la vida de la persona, había personas desde pequeñitos en el jardín hasta ya adultos”

	<p>“Yo creo que es la esencia de la infancia”</p> <p>“Hay juegos que son dirigidos pero otros que son libres”</p>
<p>Tipos de juegos</p>	<p>“Yo quería decir que, en realidad, en cierta parte es real, porque yo a mis hijos cuando veía que tenían harta tarea, les decía juguemos a la escuela. Pero en el fondo de juego no tenía nada, solamente que yo me sentaba y hacía como de profesora para que hicieran sus tareas. Y para ellos era un juego, pero en el fondo no era un juego”</p> <p>“Porque nosotros éramos más de juegos en el patio, en el pasaje, a la escondida, en el aire libre. La pinta, la escondida, esas cosas”</p> <p>“Juegos de palabras, juegos verbales”</p> <p>“Yo en Matemáticas hago más juegos con dados, con tableros, con cartas”</p> <p>“En el Séptimo, yo juego con naipes, fichas, los números enteros los pasé con ficha”</p> <p>“Juegos libres o de rincones”</p> <p>“De repente, uno ve a los niños jugar libre, me pasa que en la sala comienzan a jugar a la profesora y te imitan”</p> <p>“Un juego que envuelve mucho movimiento”</p> <p>“Yo lo que hago harto son competencias por filas”</p> <p>“En el Primer Ciclo es más fácil: Simón dice, las mímicas para dar las instrucciones”</p> <p>“Juegos con movimientos, diferentes a los de estar sentado”</p> <p>“En Primer Ciclo, yo utilizaba el juego de roles, juegos de personajes”</p> <p>“Que jueguen a la pinta, que jueguen con el balón, que jueguen en grupos”</p> <p>“Hay juegos que se preparan y hay cosas espontáneas”</p>

	<p>“A veces sale espontáneo. Yo lo planifiqué”</p> <p>“En el caso mío, jugar a ser chef en la Unidad de los alimentos y darles el gorrito de chef o darles una receta de un tutifruti y ubicarlos en grupos. Ellos juegan ese rol y se la creen y participan más”</p> <p>“Solo sabemos que pueden ser mentales o pueden ser físicos”</p> <p>“Simulando que son artistas, pintores”</p> <p>“Puede ser mental o puede ser físico”</p> <p>“Hay juegos que son competitivos, hay juegos que no lo son”</p> <p>“Yo lo veo como adulto que soy adulto que juega, yo juego Play Station, yo juego computador, pero diferencio que a veces son juegos que son juegos que no me generan aprendizaje, me entretienen”</p> <p>“Sí hemos trabajado a jugar a los negocios con el tema de los billetes y la moneda. O incluso a la profesora con las pizarras”</p> <p>“El juego físico, el correr, el saltar, el moverse”</p> <p>“Juego lúdico intelectual, hay muchísimos que podrían ser desarrollados, el mismo ludo, ajedrez, la dama”</p> <p>“Está ese de escribir, el bachillerato, también es un juego”</p> <p>“Las mímicas”</p>
<p style="text-align: center;">Creencias</p>	<p>“El fútbol, por ejemplo, se matan por el fútbol. En las carreras también se matan, porque apuestan”</p> <p>“La tecnología eliminó todos los juegos, porque ya no se hacen”</p> <p>“Eso nos habla de la realidad, de que la gente no les entrega juegos a los chicos. Los juegos que nosotros fuimos acostumbrados a vivir”</p> <p>“Juegos sexuales”</p>

	<p>“Yo me doy cuenta que los niños no juegan”</p> <p>“Ellas no tienen patio, entonces, no saben jugar y les cuesta”</p> <p>“Yo lo planifico, porque juego espontáneo, es desorden dentro de la sala”</p> <p>“Y el juego libre en una sala no es lo más adecuado, porque ellas pierden el sentido de para qué estamos en esto”</p> <p>“Cuando uno lo hace en Ciencias, en Historia, es un medio. Es un medio. En cambio, en la clase de Educación Física, puede ser un fin en sí mismo, aprender a jugar cierto deporte, cierta unidad deportiva”</p> <p>“Con niñas más chicas estás viendo la enumeración y usas números y los pones en la pizarra y te contesta uno y te contesta otro. ‘Bien’, la felicitas. Ya es un juego, ya es parte de y no lo planificaste como juego, pero sí se convierte en un juego”</p> <p>“Según mi perspectiva filosófica, el juego lo define uno, que para mí puede ser un juego pintar, para otro va a ser un hobby, un talento”</p> <p>“Yo creo que depende mucho de la visión personal de cada uno el definir qué es un juego y qué no es juego”</p> <p>“Uno retrocede la infancia, pero es algo que se ha perdido en el tiempo, o sea los niños ya no juegan casi a ese tipo de actividades”</p> <p>“Entonces ahí igual es interesante tanto personal como etario que empiecen a diferenciar entre juego y entretenimiento. E incluso uno lo ve después cuando es más adulto también, ya empiezas a discriminar los juegos y la entretenimiento, porque yo me entretengo conversando también, pero juego”</p> <p>“Se ha perdido el juego”</p> <p>“Porque el juego, a veces, puede resultar hasta nocivo”</p> <p>“En los cursos menores tú les dices: ‘vamos a jugar’, juegos súper poco estructurados y ellos felices. Pero los niños más grandes están ahí esperando toda la instrucción.”</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Entonces, cuando son más grandes como que van perdiendo esa espontaneidad”</p> <p>“Pero a veces, cosas tan simples como que se cambien y emparejen por la misma edad, para ellos ya es un juego. Que se sienten todos los que tienen el pelo café, para ellos ya les hace un quiebre en la clase. Y, a lo mejor, la palabra juego queda muy amplia, pero para ellos el moverse ya es algo lúdico”</p> <p>“A mí me llamó la atención que son juegos que ya no los ves aquí en la escuela. Antes se utilizaban, sí. Pero mucho tiempo ya no”</p> <p>“Cada vez se juega menos”</p> <p>“Y los juegos de ahora que les presentan a los niños son más agresivos”</p>
<p style="text-align: center;">Banalización del concepto</p>	<p>“Hay muchos juegos, pero son individuales, se han perdido los juegos colectivos”</p> <p>“Hay veces donde uno tiene que tener cuidado con el concepto de la competencia”</p> <p>“Las que juegan son las mínimas que juegan en sus casas”</p> <p>“Yo coincido mucho con Nicolás, soy mucho de jugar con cambios de voz, con una broma, con una talla. ‘Ya cambiémonos de puesto’, los típicos ejemplos: ‘paremos las de acá, comparemos y mira cómo está ella’ y ahí te vas riendo y transformas una situación en juego. Pero un juego formal, planificado: no, muy difícil”</p> <p>“Para mí hacer clases, a mí me encanta hacer clases, entonces si tú me preguntas, a mí me entretiene hacer clases, podría considerarlo un juego”</p> <p>“La verdad es que no, la verdad es que cada uno de nosotros tiene un bagaje respecto al juego en la cabeza. Ahora, cómo lo clasificamos, yo creo que los clasificamos a nuestra pinta”</p> <p>“Incluso va más allá, una simple actividad va en base a la entonación a cómo la plantees o una interrogación a la pizarra. Puedes sacar un niño de cada fila a la pizarra como interrogación. Pero si le cambias eso: ‘no si estamos</p>

	compitiendo entre cada uno'; ya le transformas todo el sentido del salir a la pizarra"
--	----------------------------------------------------------------------------------------