

# Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje<sup>1</sup>

## Teacher motivation for using game as a learning device

Carla Muñoz<sup>2</sup>, Benjamín Lira<sup>3</sup>, Andrea Lizama<sup>4</sup>, Jorge Valenzuela<sup>5</sup> y Patricia Sarlé<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Esta investigación ha sido financiada por Conicyt a través del proyecto Fondecyt 3130398 y del Proyecto MEC 80150048.

<sup>2</sup>Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Académico, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Chile. E-mail: cmunozv@ucm.cl.

<sup>3</sup>Profesor de Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador Fundación Ludens, Chile.

<sup>4</sup>Profesora de Educación Básica con Mención en Ciencias Naturales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Fundación Ludens, Chile.

<sup>5</sup>Doctor en Ciencias de la Educación. Académico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

<sup>6</sup>Doctora en Educación. Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

### Resumen

Aun cuando el juego ha sido ampliamente reconocido como práctica social y cultural en la que el niño aprende naturalmente, parece más bien estar ausente de las prácticas educativas. En este contexto, el presente trabajo tuvo como objetivo explorar la motivación de los profesores por la utilización del juego en contexto educativo. Para ello, se realizó un estudio en dos etapas. En la primera fueron encuestados 221 profesores de Educación Básica (primaria) por medio de la Escala de Motivación por el uso del Juego (EMJ), estructurada a partir del modelo motivacional de Expectativa / Valor; y, en una segunda

etapa, se indagó acerca de las concepciones que sostienen estos profesores sobre el juego a través de cuatro grupos focales. Los resultados cuantitativos muestran, pese a la alta valoración en los distintos componentes de la motivación, diferencias significativas entre ellos, siendo la dimensión más valorada la de utilidad, mientras que las más descendidas corresponden a los componentes de expectativa y costo. Estos resultados son consistentes con los discursos de los profesores, en los que emergen el costo de tiempo que lleva la implementación del juego y la falta de conocimientos para esa implementación como los factores gravitantes para su inclusión efectiva en aula. Adicionalmente, se destaca una

concepción de juego vaga e inespecífica, que, junto con los elementos anteriores, llama a formar de manera explícita a los futuros profesores en el uso e incorporación del juego como recurso educativo.

**Palabras clave:** *Motivación; Juego; Formación docente; Expectativa; Valor.*

## Abstract

Even though play has been widely recognized as a social and cultural practice where children naturally learn, evidence shows that international school practices have tended to reduce spaces for play, relegating it to nearly sporadic levels. Teaching practices in initial education have become increasingly scholastic; despite being recognized as a foundational principle, play has been left to the side of central learning activities, which may affect the development of children. For Chile, a country where standardized assessments have permeated the entire educational system, research has reported a schema of classes centered on adulthood that progressively structure and stiffen classroom activities. Play makes its appearance only as an instructional resource (instructional play), and does so with no measurable certainty of its effectiveness on impacting learning. Given such a gap in the literature regarding how teachers understand play-based education and their motivations toward implementing it at school, this work aimed to explore teacher motivations toward game-based learning in educational contexts under a mixed-methods sequential design. The first stage of the research design surveyed 221 primary education teachers (87.8 % women; average, 29.05 years  $\pm$  SD 8.74; average teaching experience, 3.67 years  $\pm$  SD 6.15) with the Motivation Scale for the use of educational games (Muñoz & Valenzuela, 2014) based on the Expectancy Value motivational theory. In the second stage, four focus groups were formed to inquire

about the conceptions that these teachers hold regarding play in school settings. Focus group participants were, in total, 29 currently-active primary education teachers (6 men, and 23 women; average age, 41 years  $\pm$  SD 11.16). Quantitative results show high valuation for different components of motivation, though with significant differences. The most valued dimension corresponded to *utility*, while the least were *expectancy* and *cost* components. No differences were observed by sex or by years of professional experience. These results are consistent with teacher self-reports, who indicate that time, cost, and lack of knowledge in implementing games are inhibiting factors for effective inclusion in the classroom. Moreover, teachers tended not to recognize themselves as players, or engage in play with students; rather, they believe their function is to observe and monitor to maintain order. Within *costs*, teachers also included loss of control in the classroom as a relevant element: the freedom (or even chaos) that classroom play can lead to is seen as a threat to the teacher. Additionally, teachers have a vague, non-specific –or even idealized– conception of games. They may see play as a series of classroom activities that are decidedly not within educational play; or, even if characterizing games as spontaneous, voluntary, dynamic, and entertaining activities, do not recognize these attributes when placing games in educational contexts. Indeed, games are seen as tools rather than a methodology in itself. Some also idealize play from “the way things used to be”, arguing that children no longer know how to play and blaming new technologies as responsible for this “lack of play” in present childhood. This background highlights the need for explicit evidence-based training of future teachers in the use and incorporation of games as an educational resource.

**Keywords:** *Motivation; Play; Teacher training; Expectancy; Value.*

## Introducción

El juego constituye una práctica social y cultural que actúa como expresión del desarrollo general (cognitivo, lingüístico, social y emocional) y representa una experiencia de aprendizaje privilegiada por medio de la cual los niños exploran a la vez que comprenden el mundo (Sarlé, 2001, 2008; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak y Sangster, 2007). El juego ofrece al niño el soporte cognitivo necesario para desarrollar procesos mentales de orden superior (Vigotsky, 1967; Whitebread et al., 2007) y al mismo tiempo, constituye una actividad en la cual el niño se siente libre de explorar sin las presiones que la situación formal de aprendizaje le impone tradicionalmente (Bruner, 1983; Rogoff, 1990).

Si bien es cierto el juego forma parte de la rutina diaria del niño, la evidencia internacional muestra que las prácticas en el nivel escolar han sufrido cambios, tales como un notorio énfasis en las competencias de orden académico (con énfasis en áreas de lenguaje y matemáticas), reduciendo el espacio del juego y relegándolo a un plano meramente anecdótico (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk y Singer, 2008; Nicolopoulou, 2010; Whitebread y Coltman, 2015). Así, las evaluaciones externas y la imposición de estándares han focalizado la atención sobre los contenidos que deben manejarse en este nivel, dejando de lado el juego como mediador del aprendizaje (Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers y Wekstrom, 2010). Incluso a nivel de educación inicial, donde el juego es reconocido como principio fundante, las prácticas docentes se han escolarizado en forma creciente, dejándolo de lado como centro de la actividad de aprendizaje, lo que está afectando el desarrollo de los niños (Bodrova, Germeroth y Leong, 2013). En Chile, un país en donde las evaluaciones estandarizadas han permeado todo el ciclo escolar, autores como Preiss (2009) han observado clases de profesores de primaria en el contexto del sistema de evaluación docente. Las observaciones

reportan mayoritariamente un esquema de clase centrado en el adulto que evidencia una progresiva estructuración y rigidización de la clase, traducida en una misma secuencia didáctica y donde el profesor hace escaso uso de recursos, tales como guías de ejercicios, textos de estudio, textos literarios, recursos multimedia o material didáctico y con un bajo nivel de desafío cognitivo para el estudiante. En este contexto, lo lúdico aparece como un recurso instruccional (*instructional play*), sin que exista certeza de su impacto efectivo en el aprendizaje. Dos factores parecieran estar en la base de esta apreciación: el primero, la falta de formación respecto al uso del juego como herramienta de mediación del aprendizaje de los futuros maestros, y el segundo, la presión que ejercen las pruebas estandarizadas que deben pasar los estudiantes en la mayoría de los niveles escolares en Chile (Inzunza, 2014; Popham, 1999).

En síntesis, pese al reconocimiento general sobre la importancia y la potencialidad del juego para mediar los aprendizajes, la evidencia sugiere que incluso en contextos específicos de intervención con los apoyos pertinentes, la implementación del juego es difícil y estaría mediada por la motivación que el profesor tiene a la hora de implementar la propuesta de enseñanza, es decir, por el valor que asigna a la tarea y la expectativa de desempeñarla adecuadamente (Muñoz, 2015). Este aspecto es el que se aborda más detalladamente en el presente artículo.

Aunque hay variadas formas de estudiar el tema motivacional, hemos privilegiado una perspectiva en donde la motivación puede ser concebida como la resultante de la expectativa que tiene el sujeto de realizar una tarea de manera exitosa y, por otra parte, del valor que se le asigna a dicha tarea. En el modelo *Expectancy & Value* (Barron y Hulleman, 2015; Wigfield y Cambria, 2010; Wigfield, Tonks y Klauda, 2016), la primera dimensión refiere al sentimiento de competencia para realizar con éxito la tarea (autoeficacia), la segunda se construye a partir de la utilidad, la

importancia, el interés y el costo que se está dispuesto a asumir para realizar la tarea.

Esta forma de operacionalizar la motivación provee un esquema de análisis que puede aportar claves para poder dar cuenta de las dinámicas motivacionales vinculadas al uso del juego como herramienta pedagógica a nivel de aula, de manera similar a como permite el análisis de la motivación por la lectura (Rosenzweig y Wigfield, 2017), el compromiso académico en estudiantes (Wigfield, Muenks y Rosenzweig, 2015) o el compromiso con la tarea en profesores (Richardson y Watt, 2014).

Investigaciones recientes (Graesser, Chipman, Leeming y Biedenbach, 2009) sugieren que efectivamente la incorporación del juego depende del valor que se atribuye a la tarea, es decir, en la medida que el juego es visto como un mediador eficaz, el profesor estaría más dispuesto a considerar este tipo de dinámicas en el diseño pedagógico de su clase. Sin embargo, el valor (declarado o real) pareciera no ser suficiente para explicar la implementación efectiva de este tipo de dispositivos (Muñoz, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2014), más bien pareciera ser necesario considerar junto con el valor de la tarea, la expectativa o sentimiento de competencia que tienen estos profesores para poner en práctica aquello que dicen valorar.

En este marco y dada una cierta visión ingenua sobre la utilización del juego como estrategia de mediación en el aprendizaje (Muñoz y Valenzuela, 2014), existe una falta de acuerdo sobre la definición del juego (Bodrova y Leong, 2010). Junto a lo anterior, se evidencia además la carencia de formación explícita sobre cómo generar dispositivos lúdicos para la mediación del aprendizaje a nivel de formación inicial (Rupin, Muñoz, Jadue, Rivas, Gareca, Iturriaga y Lobos, 2018). Así, teniendo presente lo anterior, este artículo reporta un estudio mixto cuyo objetivo fue caracterizar la motivación por el juego desde el modelo expectativa / valor (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016), y un segundo estudio,

que explora las concepciones sobre el juego que profesores en ejercicio sostienen en contexto educativo.

A partir de estos resultados, se plantea si la discordancia entre el valor que los profesores atribuyen declarativamente al juego y la falta de evidencia de que esta actividad valiosa se ponga en práctica en el aula, puede explicarse eventualmente a través del sentimiento de competencia para implementarlo (expectativa) o de valores descendidos en algunos de los componentes del valor de la tarea. Por su parte, a nivel cualitativo, la exploración de los discursos de los maestros en torno al juego, tuvo como objetivo generar evidencia empírica para profundizar la comprensión del modo en que los profesores consideran el juego en el aula.

## Método

### Diseño

La presente investigación considera dos estudios. Un primer estudio de carácter cuantitativo, cuyo objetivo fue identificar la prevalencia de cada uno de los componentes de la motivación docente por la inclusión del juego en aula, y un segundo estudio, de carácter cualitativo, que buscó caracterizar desde el discurso, las creencias y concepciones de profesores sobre el juego en contexto educativo.

### Estudio 1

#### Participantes

Participaron de este estudio, de manera voluntaria, un total de 221 profesores chilenos de enseñanza básica (primaria). La muestra estuvo conformada por 87.8 % de mujeres, un porcentaje levemente superior a la media nacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016). El criterio de inclusión fue estar desempeñándose al momento del estudio en el sistema escolar

como profesor. La media de edad de los profesores fue de 29.05 años ( $SD = 8.74$ ) y los años de experiencia promedio en el sistema fue de 3.67 ( $SD = 6.15$ ). Cabe mencionar que 163 de estos docentes corresponden a profesores nóveles, esto es, docentes con menos de 5 años de ejercicio profesional.

### Instrumentos

En este estudio se utilizó la Escala de Motivación por el Juego desarrollada y validada en población chilena por Muñoz y Valenzuela (2014). Se trata de una escala tipo Likert que mide diversos componentes de la motivación del profesor por el uso del juego en el aula, desde el modelo de expectativa y valor. Siguiendo este modelo, el valor fue medido a través de las subescalas de Interés, Utilidad, Importancia y Costo. En su conjunto, el instrumento consta de 27 ítems de diferencial semántico que evalúan, en una escala de 1 a 6, el grado de acuerdo/desacuerdo frente a una serie de afirmaciones relativas a la motivación por el uso del juego como estrategia pedagógica.

Algunos ejemplos de ítems son: *Me siento capaz de animar a mis alumnos en actividades lúdicas con fines pedagógicos* (Expectativa); *Las actividades lúdicas ayudan a que los estudiantes aprendan mejor* (Utilidad); *Considero que es muy importante que los niños*

*aprendan jugando* (Importancia); *Me encanta que la clase se transforme en un juego inteligente que ayude a aprender* (Interés); *Estoy dispuesto a invertir tiempo en preparar material y/o actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos* (Costo).

Un análisis factorial confirmó la estructura de ambos componentes del modelo (*expectativa y valor*), evidenciando buenos indicadores de ajuste (cf. Kenny, 2014). Respecto del componente Expectativa, se confirmó la unidimensionalidad de la medida [ $\chi^2 = .61$ ;  $p = .738$ ;  $RMSEA = .000$  ( $IC = .000$ ;  $.093$ );  $CFI = 1.00$ ]. En el caso del constructo valor, constituido a partir de Utilidad, Importancia, Interés y Costo, se confirma la estructura factorial [ $\chi^2 = 143$ ;  $p = .001$ ;  $RMSEA = .078$  ( $IC = .062$ ;  $.095$ );  $CFI = .99$ ], es decir con niveles aceptables ( $RMSEA < .08$ ) (Schreiber, Nora, Stage, Barlowy King, 2006). Asimismo, la unidimensionalidad para cada uno de estos componentes se confirma y en todos los casos obtienen un  $RMSEA$  menor a  $.06$ . Por su parte, los análisis de confiabilidad muestran altos valores para todas las escalas, tanto en el Alfa de Cronbach como en la confiabilidad compuesta, no observándose diferencias sustanciales entre estas dos medidas (cf. Peterson y Kim, 2013). El detalle de los índices Alfa, sus intervalos de confianza, así como la confiabilidad compuesta, son reportados en la Tabla 1.

Tabla 1. *Descriptivos e índices de confiabilidad (Alfa de Cronbach, intervalos de confianza y confiabilidad compuesta).*

Escala	N	M	D	Ítems	alfa	IC inferior	IC superior	Confiabilidad compuesta (CR)
Expectativa	221	5.40	.69	4	.84	.80	.87	.85
Valor	215	5.43	.63					
Utilidad	221	5.60	.68	4	.92	.90	.94	.92
Interés	215	5.56	.67	3	.85	.90	.05	.85
Importancia	221	5.53	.73	3	.86	.83	.89	.87
Costo	221	5.32	.73	3	.78	.72	.82	.79



## Procedimiento

La aplicación de la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) se realizó de manera electrónica, en una plataforma *web*. Dado que indagaciones preliminares mostraban una alta homogeneidad de la muestra respecto de la medida (Muñoz, 2015), se realizó una invitación abierta (*online*) a profesores de educación primaria que se desempeñaran en el sistema educacional primario con independencia de la región de procedencia, a partir de una base de datos del equipo de investigadores. La participación fue voluntaria y no estuvo asociada a ningún incentivo. Para proceder a contestar la Escala, los participantes debían marcar su acuerdo formal de participación mediante un consentimiento informado electrónico. La EMJ solo se desplegaba a quienes aceptaban participar explícitamente. Asimismo, se invitó a quienes respondían a hacer partícipes a otros colegas que reunieran las condiciones para participar del estudio. Las respuestas fueron de carácter confidencial, resguardándose los aspectos éticos que se consideran para este tipo de estudios.

## Estudio 2

A partir de los resultados obtenidos en el estudio precedente de la investigación y con el objetivo de dar cuenta de las concepciones de profesores primarios sobre el juego en contexto educativo, se realizó un segundo estudio, esta vez de carácter cualitativo, por medio de cuatro grupos focales.

## Participantes

Por razones de accesibilidad de la muestra, se trabajó con profesores de la región de Valparaíso (Chile), a quienes les fue aplicada la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) y donde no se observaron diferencias significativas con la muestra general (Estudio 1). El grupo total que participó en los grupos focales estuvo compuesto por 29 profesores de pedagogía básica (primaria), 6 varones y

23 mujeres, todos en el ejercicio activo de la profesión, con una edad promedio de 41 años ( $SD = 11.16$ ). El criterio de inclusión de los profesores participantes fue desempeñarse laboralmente como profesor de primaria en instituciones escolares públicas de la Región de Valparaíso, Chile.

## Instrumentos

Para la realización de los grupos focales se elaboró y validó por medio de jueces un guión que permitiera elicitación de aspectos claves de las concepciones que estos profesores tienen sobre el juego en contexto pedagógico. El guión consideró inicialmente un video *ad-hoc* que permitiera introducir la conversación en torno al juego (por ej. ¿Qué les pareció el video? ¿Les trae algún recuerdo de infancia?), tras lo cual se plantearon preguntas en torno a la experiencia de los participantes con el juego, para luego ahondar en el uso de éste en contexto escolar (por ej. ¿Han realizado juegos en las aulas?, ¿Con qué propósito los usan?, ¿Qué dificultades han experimentado al aplicar el juego en la sala?).

Aunque existen distintas perspectivas de las técnicas grupales (Martín, 1991), se siguió el modelo de Krueger y Casey (2009) y se utilizaron los aportes de Flick (2009, 2012) en cuanto a la generación y uso del grupo focal. Cabe hacer notar que estos profesores también fueron evaluados con la EMJ (Muñoz y Valenzuela, 2014).

## Procedimientos

Los grupos focales fueron realizados en condiciones apropiadas y resguardando los estándares éticos y técnicos de rigor para investigación cualitativa (Flick, 2009; Krueger y Casey, 2009; Tracy, 2010); esto es, resguardando la confidencialidad a través de consentimientos informados, siendo conducidos siempre por dos de los investigadores de este equipo. Se cumple además con los criterios de calidad propuestos por Tracy (2010), referidos

a los procedimientos de análisis y a la relevancia del estudio.

Cada grupo focal (con 7, 8, 5 y 9 participantes, respectivamente) fue grabado en audio y video, con una duración aproximada de 60 minutos y fueron posteriormente transcritos *verbatim* para su análisis. El protocolo de aplicación consideró la presentación de los objetivos del estudio y de la dinámica de los grupos de discusión.

Los datos obtenidos en los grupos focales fueron analizados empleando un procedimiento cualitativo que combina la elaboración inductiva de categorías, en base al método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) y el sistema de codificación de primer y segundo ciclo (Saldaña, 2015), obteniendo categorías y relaciones entre ellas. El análisis se realizó con la asistencia del programa Atlas-ti 7.5.7 e incluyó triangulación de datos e investigadores (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

## Resultados

### Resultados del Estudio 1: Caracterización de la motivación por el juego

Para caracterizar la motivación por el juego se contrastaron las medidas de EMJ

Expectativa y EMJ Valor, observándose que el valor asignado a la tarea de implementar el juego en el aula obtiene una media significativamente superior a la expectativa de realizar de manera exitosa dicha tarea ( $t_{(1,221)} = 4.008$ ;  $p < .001$ ;  $d = .273$ ). Seguidamente, se realizó un análisis más fino, considerando esta vez todas las subescalas del componente valor. El contraste entre estas dimensiones muestra diferencias significativas entre ellas ( $p < .05$ ), salvo en los componentes importancia e interés, ( $t_{(1,214)} = .382$ ;  $p = .703$ ;  $d = .026$ ). Así, y a pesar de que el tamaño del efecto es más bien pequeño (cf. Rhea, 2004), estas diferencias dan lugar a una jerarquización en cuatro niveles, o subconjuntos homogéneos ( $p > .05$ ), en donde la utilidad aparece como la dimensión mejor evaluada por los docentes; le siguen el interés y la importancia sin diferencias significativas entre éstas. En un tercer nivel de jerarquía, aparece la expectativa, quedando el costo como la dimensión peor evaluada por los docentes. Las escalas que son puntuadas con el mayor y menor promedio (utilidad y costo) son, a su vez, aquellas que exhiben la menor y mayor dispersión de datos, respectivamente (ver detalles en Tabla 2).

Tabla 2. EMJ: Subconjuntos homogéneos y tamaño del efecto.

	N	1	2	3	4	d de Cohen*
Utilidad	221	5.6007				
Interés	215		5.5609			.139
Importancia	221		5.5370			.026
Expectativa (Autoeficacia)	221			5.4069		.240
Costo	221				5.3269	.177
Sig.		.042	.703	.001	.009	
*d de Cohen de la diferencia con la escala anterior.						

Adicionalmente, se contrastaron a través de una ANOVA estas variables por sexo y por experiencia (0-5, novel; más de 5 años, expe-

rimentado) no hallándose ninguna diferencia significativa ( $p < .05$ ) entre estos grupos.

## Resultados del Estudio 2: Concepciones sobre el juego en contexto educativo

Dos procedimientos fueron llevados a cabo para analizar los discursos de profesores, a partir de grupos focales. Por un lado, se realizó un examen del contenido a partir de categorías *a priori* basadas en el modelo de Expectativa y Valor (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016) y contenidas como dimensiones en la Escala de Motivación por el Juego (EMJ): expectativas, utilidad, interés, costo e importancia. Por otra parte, se realizó un análisis de las verbalizaciones a partir de categorías emergentes en torno a tipos y características del juego y las creencias de los profesores en torno al mismo, siguiendo los procedimientos de análisis de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002).

Siguiendo el procedimiento de comparación constante, una vez categorizados los aspectos más relevantes en torno a la definición y el uso del juego que surgen del encuentro, se realizó un análisis comparativo de los incidentes comprendidos por cada una de las categorías. Este análisis permitió identificar las propiedades de cada una de ellas y delimitar un sistema conceptual que da cuenta del valor atribuido al juego en la configuración de sus prácticas. En el primer nivel de análisis, el sistema consideró la manera en que los profesores caracterizaban al juego, los tipos de juego que empleaban en sus clases y su relación con la enseñanza. La comparación entre las propiedades de estas categorías mostró las contradicciones que aparecían en el discurso de los profesores en torno a la concepción de juego, el uso que hacían del mismo y las dificultades que enfrentaban a la hora de implementarlo.

El análisis de estos primeros resultados, especialmente la distancia ya observada entre las expectativas y el valor asignado al juego y el alto costo que se le atribuía, puso de relieve la labilidad en la definición del concepto, sus contradicciones y la preponderancia de una

mirada negativa sobre el jugar. Este segundo análisis permite comenzar a comprender la distancia que se observa entre el decir de los profesores y el uso del juego en los salones de clase y aporta evidencias sobre este aspecto que ya ha sido estudiado en investigaciones anteriores (Aizencang, 2005; Sandberg y Pramling-Samuelsson, 2003).

### *El juego en el aula visto desde las expectativas y el valor de la tarea.*

El examen del contenido a partir de categorías *a priori* basadas en el modelo de Expectativa y Valor (Wigfield y Eccles, 2000) puso de relieve la preeminencia de dos categorías en sus discursos. En primer lugar, los profesores emplean la noción de utilidad y, en segundo lugar, se refieren al costo. En menor medida, los educadores se refieren a la importancia, las expectativas y el interés por el juego.

Las expectativas consideran la percepción que tiene el individuo de sus propias habilidades para llevar a cabo una tarea. En este caso, cuando los profesores hacen alusión a ellas, señalan que, a pesar de realizar juegos en el aula, 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.

La carencia de estas habilidades es algo que, según ellos, debiera ser enseñado explícitamente durante la formación: “siento que nos falta que nos enseñen a ser más lúdicos con los niños más chicos” (P14, 1a)<sup>1</sup>.

Por su parte, el valor atribuido al juego en contexto educativo se evidencia a partir de las verbalizaciones que los profesores realizan en torno a las nociones de importancia, utilidad, interés y costo. Sus discursos sugieren claramente que el juego es importante. Dicha importancia estaría asociada a tres elementos: a la relación que tiene con el aprendizaje, al aspecto motivacional que conlleva el juego,

<sup>1</sup>F: Focus Group; P: participante; Xa: años de experiencia como docente.



pero fundamentalmente, al desarrollo de los niños, porque “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, 19a).

Algo completamente distinto sucede respecto a la dimensión interés. El placer por realizar el juego y ver cómo sus alumnos desarrollaban tal actividad sólo es mencionado en cuatro oportunidades. En estos casos, el profesor se posiciona siempre como un observador externo: “A mí me encantaba observarlos...” (P13, 19a). En consonancia con esto último, es importante señalar que se observa una visión ingenua del juego, según la cual, la sola presencia del juego –sin intervención por parte del adulto– sería educativa.

La utilidad, por su parte, fue la dimensión que aparece con mayor frecuencia en referencia al juego en contexto escolar. El juego resulta útil para propósitos específicos, principalmente para motivar a los niños, “engancharlos” en la actividad, interesarlos en la propuesta, “quebrar” la tensión o simplemente, ocupar el tiempo que resta para finalizar el horario de clases. Se reconoce también la utilidad del juego para enseñar algunos contenidos, especialmente en el campo de las matemáticas o para fomentar la autorregulación y la socialización.

Finalmente, la dimensión costo como componente del valor y expresión de lo que se está dispuesto a invertir/sacrificar para utilizar el juego en contexto educativo, aparece asociado directamente a la justificación de la poca presencia del juego en sus clases (y no a lo que estos profesores están dispuestos a sacrificar para realizar esta tarea). Para los participantes, el incorporar el juego en la sala de clases aparece como algo muy costoso especialmente en términos de tiempo y recursos. El juego es el rival del cúmulo de contenidos que el maestro tiene que abordar: [pasar el contenido] “ha ido comiendo las posibilidades del juego” (P32, 1a); “lo primero es la Unidad [de contenido] y después, si la Unidad me lo permite, alcanzo a generar una situación lúdica” (P24, 28a).

Pero jugar también resulta costoso a fin de mantener la dinámica de la clase. Jugar, parece “complotar” (en palabras de los entrevistados) contra el control del orden/disciplina, desordena, dificulta la tarea, los niños se dispersan: “sólo piensan en jugar” “degenera en un desorden” (P18, 9a). “[los niños] tienen mucha energía que no hay cómo calmarlos” (P12, 2a).

En síntesis, el análisis del discurso en relación con el costo y los diferentes modos de ser considerado, revela una mirada negativa con respecto al juego y las consecuencias que supone el jugar en el aula. Esta mirada pareciera desalentar su inclusión en la práctica pedagógica: ya [que] “degenera en un desorden y en una situación que se te escapa de las manos” (P18, 9a).

El análisis de las categorías que presentamos hasta ahora nos permitiría comprender por qué los docentes aun cuando estiman conveniente la inclusión de juegos y describen su importancia y su utilidad para motivar a los niños, le asignan poco lugar en sus prácticas. La fuerza que asume la categoría costo pareciera estar en la base de esta distancia entre el discurso sobre el juego y la práctica cotidiana.

### **Características emergentes: Tipos y concepciones asociadas al juego**

El análisis de las categorías emergentes, a nivel discursivo, puso de relieve que el juego es definido por los profesores como una actividad transversal y dinámica que, si bien se desarrolla a lo largo de toda la vida, no se mantendría siempre igual. El juego puede planificarse o surgir de modo espontáneo, posee objetivos o metas y puede ser reglado. Algunos juegos, según los docentes, permiten la interacción entre los participantes, mientras que otros no lo permiten. El juego conlleva disfrute, diversión o goce por parte del jugador y se considera como una actividad voluntaria, creativa, que promueve la imaginación y la motivación.

No obstante, los docentes reportan sólo ciertos tipos de juego, los que estarían más

bien relacionados con la propia experiencia como jugadores o monitores de juegos (tradicionales como “el luche” (rayuela) o “el elástico”, juegos con reglas, juegos de mesa, libres o deportivos). Se hace mención a juegos físicos y los diferencian de los lógicos o “mentales”. En relación con los jugadores, se reconocen juegos individuales y colectivos y diferencian juegos en función del nivel de desarrollo de los participantes, ya sea que estén en el nivel de educación inicial o primaria. Son pocos los profesores que hacen mención acerca de juegos de rol y en ningún caso se mencionan los juegos de construcción.

Con respecto a las concepciones sobre el juego, los profesores se alejan de lo que teóricamente se dice sobre el juego. La creencia que resulta más reiterativa es aquella en la que los docentes aseveran que los niños ya no juegan o no saben jugar: “...se ha perdido el juego” (P25, 11a) y la mayoría “... son individuales, se han perdido los juegos colectivos” (P31, 10a). En la misma línea, la mayoría de los docentes cree que la causa de que los niños no sepan jugar se debe al avance de las tecnologías: “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, 38a).

Junto con lo anterior, se reconoce la dificultad que ellos tienen para enseñar a jugar o a mediar en situaciones lúdicas: “Yo creo que el problema del juego a veces radica en no saber guiar la competencia” (P32, 1a). Esta dificultad para mediar el juego es atribuida a agentes externos (la formación de docentes), más que asumir este desafío de manera personal. Se espera que se les enseñe “[...] a ser más lúdicos con los niños más chicos” (P14, 1a). Con todo, algunos educadores, expresan acciones concretas para favorecer el juego o refieren a los niños sus propias experiencias como jugadores.

El análisis de los grupos focales también puso de relieve contradicciones entre las

concepciones de los educadores sobre el juego y el modo en el que describen su inclusión en el aula. En este sentido, los profesores llaman juego a una amplia variedad de situaciones que realizan en la sala, incluyendo como juego cambios en el tono de voz, movimientos que permiten cambiar la rutina como pararse o moverse, dibujar, bailar o disfrazarse. En algunos casos, reconocen que estas situaciones claramente no son juegos, pero las utilizan por la fuerza que tiene para motivar a los niños: “Cambian de disposición en la clase cuando les dices que quieres hacer un juego súper entretenido, aunque no tenga mucho de juego. Pero los motiva” [sic] (P13, 19a).

En este contexto, los profesores, reconocen que los niños rápidamente dejan de atender y la motivación inicial debe ser reemplazada por otros recursos, como el asignar recompensas.

La relación caos-orden propia del juego es considerada negativa. El desorden o el “ambiente hostil” (P13, 19a) que deriva de ciertos juegos intenta ser regulado por el docente, quien siempre intenta mantener el control del juego bajo ciertos límites predecibles (orden, disciplina). Solo bajo esa premisa el juego es considerado permisible en el aula.

En este sentido, no es ya la falta de tiempo, de espacios o recursos ni la carga curricular lo que justifica la falta de uso del juego, sino un aspecto intrínseco al hecho de jugar. Los docentes consideran que es difícil lograr la inclusión del juego porque los niños no saben jugar y no saben cómo comportarse frente a la competencia y la frustración que conlleva el juego: “De repente esos dos o tres que no logran aceptar las reglas, te pueden echar a perder el juego” (P31, 10a).

Otro aspecto que resulta contradictorio refiere a la ruptura entre los niveles educativos. Para los educadores, el juego tiene un uso e impacto diferentes en la educación parvularia y en la educación primaria. En la educación inicial, el juego se define como una actividad no intencionada y directamente relacionada con el aprendizaje significativo, relevándose la capacidad de las educadoras de

párvulos para implementar el juego y generar propuestas “no intencionadas... y los niños aprenden igual” (P13, 19a).

En cambio, para la educación básica (primaria), el juego pareciera ser un mal necesario a la hora de motivar. Constituye un recurso para descargar energía excedente y con esto, sostener la atención; o bien, un premio o un castigo; un relleno cuando queda tiempo y finaliza la actividad instructiva. Estas diferencias entre educación parvularia y educación básica, también se observan a la hora de hablar del juego en las diferentes edades. Los niños del nivel inicial necesitan jugar, mientras que los mayores se cohibirían con el juego. A esto se sumala dificultad de poder identificar juegos propios para los niños entre 6 y 12 años que resulten valiosos para facilitar el aprendizaje y comprensión del mundo. Incluso, la posibilidad que tiene el juego para la vinculación con los otros y el aprendizaje de normas sociales, resulta compleja por la fuerza que tiene la competencia, la dificultad para enseñar a jugar con otros colaborativamente y los problemas que aparecen entre los niños cuando fracasan o pierden en el juego. Así, esta mirada más bien costosa y negativa sobre el jugar y los problemas que les ocasiona la implementación en el aula, podrían sintetizarse en esta expresión recogida en uno de los grupos: “la vida no es diversión y tampoco juego” (F3, p5).

## Discusión

El objetivo de esta investigación fue caracterizar la motivación por el juego en profesores primarios chilenos desde el modelo expectativa / valor (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016), y en un segundo estudio, explorar las características, concepciones y creencias sobre el juego en contexto educativo.

En este sentido, una primera conclusión es que a pesar de que la EMJ tiende a mostrar puntuaciones globales más bien altas de motivación por la inclusión del juego en el aula, el análisis cualitativo muestra las serias reti-

cencias de los docentes a su implementación. No obstante, los resultados cuantitativos de la EMJ permiten identificar los elementos que aparecen como más fuertes y más deficitarios respecto a dicha implementación, no hallándose diferencias ni por sexo ni por años de experiencia.

La discrepancia entre altas puntuaciones y la disposición a la incorporación efectiva del juego en el aula es consistente con resultados recientes que muestran que, a pesar de la alta valoración teórica del uso del juego en el aula (Bodrova y Leong, 2010; Bruner, 1983, Vygotsky, 1967; Whitebread, Basilio, Kvalja y Verma, 2012), no existe necesariamente una correspondencia con la aplicación de esta estrategia como mediación del aprendizaje (Muñoz y Valenzuela, 2014). Incluso intentos cuidadosamente diseñados para la integración del juego a nivel del aula en profesores rurales mostró este mismo patrón, es decir, alta valoración declarativa del uso del juego como mediación del aprendizaje y una incapacidad de implementación de este dispositivo, aún a pesar de contar con un soporte técnico (personal calificado en diseño y construcción de juego serio) y logístico (capacidad y financiamiento para construir prototipos de juegos), para su implementación concreta en el aula (Muñoz, 2015).

Esta discrepancia podría explicarse a través de tres vías:

Una alta dosis de deseabilidad social, que enaltece el valor el juego como mediación del aprendizaje, sintonizando con una larga tradición pedagógica y de conceptualización de la infancia (Linaza Iglesias, 2013; Martínez Quesada, 2013; Stefani, Andrés y Oanes, 2014), pero que se ve cooptado por la constante exigencia curricular que (sobre) valora ciertos aprendizajes medibles a través de pruebas y que tradicionalmente han sido enseñados de manera directa y estructurada.

La creencia de los profesores, según la cual, ellos incorporan efectivamente el juego en el aula, cuando en realidad, según Preiss (2009) lo que realmente implementan es un juego

instrucciona, es decir, tareas de instruccin que se insertan en actividades con apariencia de juego. Por lo anterior, serfa importante en una futura investigacin abordar las creencias y concepciones respecto del juego y la implementacin que efectivamente los docentes hacen de fl.

Una disociacin entre la declaracin de la importancia del juego y la dificultad para ponerlo en prctica, la que podra ser explicada a partir de un bajo nivel de expectativa (autoeficacia).

Cabe la posibilidad de que estas vas de explicacin sean complementarias o que haya interaccin entre ellas, abriendo nuevas interrogantes para su verificacin.

Con todo, las diferencias entre las subescalas de la EMJ permiten identificar los elementos que aparecen como ms deficitarios a la hora de la incorporacin efectiva del juego en el aula. Estos elementos, son la expectativa de implementar el juego de manera exitosa (sentimiento de competencia para realizar la tarea) y el costo que esto conlleva, es decir, un sentimiento de competencia disminuido respecto al valor atribuido a la tarea y asociado a una falta de confianza en la capacidad para llevarla a cabo por el alto costo que implicara. Valdra la pena en un futuro observar tambin lo que sucede en la formacin de nuevos docentes y cmo se incorpora en sta el diseo e implementacin de juegos con propsito educativo. Esto ltimo es relevante para brindar experiencias satisfactorias de aprendizaje de los futuros profesores que apuesten por potenciar su capacidad de creacin e implementacin de juegos con propsito educativo.

En relacin a las concepciones y creencias sobre el juego, fue posible constatar empricamente que si bien la nocin de juego manejada por los docentes recoge varios de los atributos clasicos de la literatura sobre juego (Caillois, 1958; Huizinga, 1955), la nocin se acerca ms a un uso cotidiano del concepto. Asf, salvo estas generalidades, no se observa una mirada ms tcnica, pedaggica o espe-

cializada respecto del juego, por ejemplo, criterios de clasificacin por la edad, nivel evolutivo o materialidad del juego. Lo anterior denota falta de conocimiento y/o formacin especializada en los docentes, alejndose de las concepciones tebricas, por ejemplo, las categorizaciones psicogenticas (Piaget, 1976) o socioculturales (Vygotsky, 1967; Whitebread et al., 2012). Esto ltimo tambin interpela respecto del tipo de lecturas que realizan los docentes y que informan sus prcticas (Leiva, Muoz, Conejeros-Solar, Bustos y Goldrine, 2016; Muoz, Munita, Valenzuela y Riquelme, 2018).

Las concepciones y creencias que emergen de los anlisis realizados dan cuenta tambin de una disociacin entre el juego propiamente tal, altamente valorado y lo ldico como lo ms cercano al juego que es posible introducir en el aula. La actividad ldica –con apariencia de juego, en palabras de Preiss (2009)- aparece al mismo tiempo como herramienta funcional con fines especficos, pero sobre la cual recae una sospecha fundamental ya que implica una prdida de control en la clase, especialmente en trminos de orden y disciplina. En esta lnea, por ejemplo, la falta de conciencia de que el desorden y la competencia tienen que ver con el uso que el profesor hace del juego en el aula y no con el juego en sf, contribuye a transformar al juego en mero ejercicio (Brougère, 2010).

Los desarrollos disciplinarios sobre el juego contrastan con esta versin ms bien pobre de esta actividad sociocultural (Brougère, 2010) y pone como desafio una formacin de profesores que ms all de prescribir el uso del juego en el aula, aporte una comprensin ms precisa/profunda de esta actividad. No basta con alabar el juego y decir que este es consustancial a la infancia, debemos mostrarles a los futuros profesores una mirada ms rica y compleja de este fenmeno que les permita aquilatar las posibilidades educativas que otorga.

Finalmente, es importante no perder de vista que los principales desafios para lograr una incorporacin del juego en el aula pasan

por el sentimiento de competencia a (autoeficacia) del profesor para utilizar el juego como recurso educativo y el costo que esta actividad implica en sus distintas facetas (cf. Flake, Barron, Hulleman, McCoach y Welsh, 2015).

Otro elemento emergente que ayuda a la comprensión de la factibilidad de incorporar el juego en el aula es la autoimagen de los docentes como jugadores. Resulta curioso que no se reconozcan a sí mismos como jugadores. Y a pesar de realizar actividades lúdicas, no se sientan completamente capaces de jugar, declarando que les faltan ciertas habilidades. Esto último coincide con los hallazgos de otras investigaciones en donde los docentes no muestran haber reflexionado sobre la influencia que sus propias experiencias de juego han tenido en su relación con el juego y sus prácticas docentes (Sandberg y Pramling-Samuelsson, 2003). En la misma línea del citado estudio, los profesores de nuestra investigación presentan mayormente una visión idealizada del juego identificando prácticas deseables del mismo como propias del pasado (jugar en la calle, juego físico), alertando sobre los riesgos de las nuevas tecnologías en el aislamiento de los niños y su dificultad para jugar como antes. En este sentido, los profesores juzgan ciertas prácticas lúdicas actuales como poco propicias para el desarrollo normal infantil. Las concepciones respecto del juego que emergen del análisis nos proporcionan pistas para pensar en una formación en juego de futuros profesores. Ideas tales como que los niños ya no juegan o que no saben hacerlo principalmente por el avance de las tecnologías, son un dato no menor. Esto supondría alejar el juego de su condición de fenómeno cultural y social, es decir, que se modifica según el contexto (Brougère, 2012).

Así, los docentes tienden a comprender el juego más como una herramienta que como una metodología en sí misma (Aizencang, 2005; Sarlé, 2006, 2010). En la misma medida, el juego no entra como una práctica con valor cultural, sino más bien desde una visión utili-

tarista, aunque también se reconoce la posibilidad de enseñar algunos contenidos mediante el juego (Cf. Gibaja, 1988). Es en general un medio que sirve, según los profesores, para atraer la atención de los estudiantes, generar una instancia de quiebre de rutina, para introducir un tema o para rellenar un tiempo que quede de la clase.

A nivel conceptual, se observa una aparente contradicción en los docentes. Si bien caracterizan el juego como una actividad espontánea, voluntaria, dinámica y entretenida, no parece que estos atributos sean reconocidos al contrastar el juego en contexto educativo. En este sentido, la espontaneidad no tiene cabida en el aula donde todo está programado y controlado previamente por el profesor. Al mismo tiempo, se niega la inclusión del juego en sus prácticas pedagógicas por temor a perder el control de la clase o a una desregulación del niño. Esto último referido específicamente a la frustración que pudiera generar el juego, revela una ignorancia respecto de una condición básica para que el juego exista en el aula, que es la práctica sostenida del mismo. Solo una práctica lúdica sistemática permite al niño probarse sin temer al error. La frustración surge cuando no existen suficientes ocasiones de probarse y donde el evento de juego es aislado.

Con todo, pareciera que un punto clave en la incorporación del juego en el aula se concreta en el costo que ello implica. Los docentes identificaron distintos tipos de costos asociados a la realización de una actividad lúdica en el aula, desde aspectos que tienen que ver con sacrificar tiempo, como aquellos que tienen que ver con aspectos intrapersonales, como son las ansias e incertidumbre que producen las situaciones de desorden que conlleva el juego. Siguiendo a Flake et al. (2015) podemos identificar el costo por la tarea, representado por el tiempo que lleva la planificación o los recursos necesarios para la implementación del juego; el costo externo, esto es, todas aquellas situaciones de contexto que me impiden realizar la tarea, por ejemplo,



la carga curricular; la pérdida de alternativas valiosas, en donde los docentes dejaron en evidencia que incluir el juego supone perder tiempo en lugar de pasar el contenido y el costo emocional, lo que sucede en la mente del sujeto al realizar la tarea, como la ansiedad que produce el desorden y la imposibilidad de manejar la competencia. Sin embargo, lo costoso que puede aparecer la integración del juego a nivel educativo depende, finalmente, del sentimiento de competencia para jugar de los propios docentes y de las concepciones que tienen sobre el juego. Estos elementos, pasan necesariamente por una formación explícita y potente de los futuros profesores, tanto a nivel teórico como práctico sobre el juego y su espacio en contextos educativos. El tiempo es el factor clave en el costo de incorporar el juego en el aula. Jugar lleva tiempo y aun cuando el tiempo es una de las variables del aula que más puede anticipar el educador en su planificación, el juego es visto como un modo de desperdiciar el tiempo instructivo y de aprovechar el tiempo inerte (Gibaja, 1988). Esto último se condice con el bajo sentimiento de competencia (expectativa) reportado en la EMJ, en donde la introducción del juego supone dejar de controlar la situación pedagógica por completo y dejar un margen para la libertad del niño y su iniciativa.

El presente estudio tiene, por cierto, limitaciones especialmente en cuanto a representatividad, ya que la muestra fue de carácter intencionado. La participación voluntaria de los sujetos abre una posibilidad de que sean los que mayor motivación muestran en la inclusión del juego. Sin embargo, la discrepancia entre los resultados cuantitativos y cualitativos y la homogeneidad de dichos resultados observada tanto en la muestra general como en los participantes de los grupos focales, nos hacen pensar que estos resultados no debieran ser muy diferentes a otros centros urbanos chilenos.

Finalmente, resulta interesante notar que la necesidad de contar con recursos –mone-  
tarios, materiales- sea lo menos mencionado a la hora de pensar en lo costoso de jugar, aun

cuando el soporte más requerido en los juegos con reglas convencionales justamente es la materialidad de los juegos de mesa, la escenografía para los juegos de roles o los aparatos para facilitar el despliegue de juegos corporales. Esto también revela el desconocimiento de los profesores de las condiciones materiales que requiere el juego para entrar en la Escuela. Estas declaraciones sobre carencias de conocimiento y/o formación especializada en los docentes, muestran que debiera considerarse la formación explícita sobre juego educativo como complemento a la formación inicial docente (Rodríguez-Sosa, Ligan, Hernández y Alhuay-Quispe, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Barron, K.E. y Hulleman, C.S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. En J.D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 503-509). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6
- Benavides, M.O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2010). Curriculum and play in early child development [online]. En R.E. Tremblay, M. Boivin, P.R. y P.K. Smith (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1 – 6). Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/curriculum-and-play-early-child-development>.
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D.J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. En J. Bédard y G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations* (pp. 43-62). Sherbrooke: Editions du CRP.

- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. doi: 10.1080/01619568309538407
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Flake, J.K., Barron, K.E., Hulleman, C., McCoach, B.D. y Welsh, M.E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41(232-244). doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.03.002
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flick, U. (2012). Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. En J. Torres (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 15-27). Madrid: Morata.
- Gauntlett, D., Ackermann, E., Whitebread, D., Wolbers, T. y Wekstrom, C. (2010). *The Future of Play*. Billund: The LEGO Group.
- Gibaja, R.E. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La Educación*, 32(103), 81-94.
- Graesser, A., Chipman, P., Leeming, F. y Biedenbach, S. (2009). Deep learning and emotion in serious games. En U. Ritterfeld, M. Cody y P. Vorderer (Eds.), *Serious games: Mechanisms and effects* (pp. 81-100). New York: Routledge.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L.E. y Singer, D. (2008). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York: Oxford University Press.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Inzunza, J. (2014). Anatomía de una deformación. *Docencia*, (52), 4-13.
- Kenny, D.A. (2014). Measuring Model Fit. Recuperado de <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>
- Krueger, R.A. y Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. USA: Sage.
- Leiva, V., Muñoz, C., Conejeros-Solar, L., Bustos, A. y Goldrine, T. (2016). Boletín educativo: una experiencia de acercamiento al género académico en escuelas chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1275-1294.
- Linaza Iglesias, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 103-118. doi: 10.13042/brp.2013.65107
- Martín, M. (1991). Presentación al lector español. En R.A. Krueger (Ed.), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Martínez Quesada, M. (2013). El juego como método de aprendizaje. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 71, 102-112.
- Muñoz, C. (2015). *Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico*. Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398. Santiago: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.
- Muñoz, C. y 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), art. 4. doi:10.7203/relieve.20.1.3878
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante su formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4. doi: 10.1159/000268135
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE*. Madrid: OECD – Fundación Santillana.
- Peterson, R.A. y Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194-198. doi:10.1037/a0030767
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. En B. Inhelder, H. Chipman y C. Zwingmann (Eds.), *Piaget*

- and His School (pp. 11-23). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Popham, W.J. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56, 8-16.
- 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. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.004
- Rhea, M.R. (2004). Determining the magnitude of treatment effects in strength training research through the use of the effect size. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18, 918-920. doi: 10.1519/00124278-200411000-00040
- Richardson, P.W. y Watt, H.M.G. (2014). Why people choose teaching as a career: An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation. En P.W. Richardson, S.A. Karabenick y H.M.G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation* (pp. 3-19). New York: Routledge.
- Rodríguez-Sosa, J., Ligan, S. K., Hernández, R. M. y Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-424. doi: 10.16888/interd.2017.34.2.10
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenzweig, E.Q. y Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133-148. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.09.002
- Rupin, P., Muñoz, C., Jadue, D., Rivas, M., Gareca, B., Iturriaga, C. y Lobos, C. (2018). *El juego dentro y fuera del aula: miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa* (Informe final FONIDE FX11651). Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Fonide), MINEDUC.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sandberg, A. y Pramling-Samuelsson, I. (2003). Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), 1-17.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- 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.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A. y King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Stefani, G., Andrés, L. y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. doi: 10.16888/interd.2014.31.1.3
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vigotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosi Psikhologii (Soviet Psychology)*, 12(6), 6-76. doi: 10.2753/RPO1061-040505036
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. y 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., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D.P. y Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433. doi:

10.1891/194589507787382043

Whitebread, D. y Coltman, P. (2015). *Teaching and learning in the early years*. Maidenhead. New York: Routledge.

Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.

16 A, pp. 35-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Wigfield, A., Muenks, K. y Rosenzweig, E.Q. (2015). Children's achievement motivation in school. En C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens y P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (pp. 9-20). New York: Routledge.

Wigfield, A., Tonks, S.M. y Klauda, S.L. (2016). Expectancy-Value Theory. En K.R. Wentzel y D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 67-86): Routledge.

Recibido: 28 de diciembre de 2017

Aceptado: 23 de septiembre de 2019

