



Uso del juego como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Percepción de profesores del sistema escolar

Use of games as a didactic resource in teaching and learning processes: Perception of teachers in the school system

*A utilização de jogos como recurso didáctico nos processos de ensino e aprendizagem:
Percepção dos professores no sistema escolar*

Eugenio Merellano-Navarro ¹ , Alejandro Almonacid-Fierro ¹ , Danae Bravo Basualto ¹,
Fabian Correa Pérez ¹, Gabriel Medina Rojas ¹, Lenin Valenzuela Beltrán ¹

¹ Department of Physical Activity Sciences, Faculty of Education Sciences, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

* Correspondence: Alejandro Almonacid-Fierro. E-mail: aalmonacid@ucm.cl

DOI: <https://doi.org/10.17398/1885-7019.21.77>

Recibido: 31/03/2023; Aceptado: 08/11/2024; Publicado: 15/01/2025

OPEN ACCESS

Sección / Section:
Educación Física / Physical
Education

Editor de Sección / Edited by:
Sebastián Feu
Universidad de Extremadura,
España

Citación / Citation:
Merellano-Navarro, E., Almonacid-
Fierro, A., Bravo-Basualto, D.,
Correa-Pérez, F., Medina-Rojas, G.,
& Valenzuela-Beltrán, L. (2025). Uso
del juego como recurso didáctico
en los procesos de enseñanza y
aprendizaje: Percepción de
profesores del sistema escolar. E-
balonmano Com, 21(1), 77-90.

Fuentes de Financiación / Funding:
No funding reported by autor

Agradecimientos/
Acknowledgments:

Conflicto de intereses / Conflicts of
Interest:
All authors declare no conflict of
interest

Resumen

Introducción: El juego está presente en todo rango etario, asumiendo un rol muy importante en el aprendizaje y maduración de los niños y niñas. El juego genera un gran aporte al desarrollo social, cognitivo y emocional, además su sentido lúdico, favorece la creatividad, la socialización y la convivencia escolar especialmente en primera infancia. **Objetivo:** Esta investigación pretende identificar la percepción de profesores de primaria y secundaria respecto al juego como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Metodología:** Muestra compuesta por 16 docentes de una muestra por conveniencia, utilizando como técnicas de recogida de datos entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La reducción y análisis cumplió con los siguientes pasos: transcripción, codificación y posterior categorización. **Resultados:** El juego es un elemento esencial en la vida y educación de los niños, jóvenes y adultos. En relación a lo anterior, los docentes describen sensaciones y aprendizajes positivos a través del juego, siendo un factor común en las clases de las diversas disciplinas escolares. **Conclusiones:** La perspectiva de los educadores frente al uso del juego es diversa en su aplicación y frecuencia, no obstante, en cuanto a la noción, relevancia y significado del juego como recurso didáctico es compartida

Palabras Claves: Juego; percepción; didáctica; profesor; estrategia.

Abstract

Introduction: Play is present in every age range, assuming a very important role in the learning and maturation of children. Play makes a great contribution to social, cognitive and emotional development, in addition to its playful sense, it favors creativity, socialization and school coexistence, especially in early childhood. **Objective:** This research aims to identify the perception of primary and secondary school teachers regarding play as a didactic resource in the teaching and learning processes. **Methodology:** Sample composed of 16 teachers from a convenience sample, using semi-structured interviews and focus groups as data collection techniques. The reduction and analysis complied with the following steps: transcription, coding and subsequent categorization. **Results:** Play is an essential element in the life and education of children, youth and adults. In relation to the above, teachers describe positive sensations and learning through play, being a common factor in the classes of the various school disciplines. **Conclusions:** The perspective of the educators regarding the use of play is diverse in its application and frequency, however, the notion, relevance and meaning of play as a didactic resource is shared

Key words: Game; perception; didactics; teacher; strategy.

Resumo

Introdução: A brincadeira está presente em todas as faixas etárias, assumindo um papel muito importante na aprendizagem e maturação das crianças. A brincadeira dá um grande contributo para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional, e a sua ludicidade favorece também a criatividade, socialização e coexistência escolar, especialmente na primeira infância. **Objectivo:** Esta investigação visa identificar a percepção dos professores do ensino primário e secundário relativamente à brincadeira como um recurso didáctico nos processos de ensino e aprendizagem. **Metodologia:** A amostra consistiu em 16 professores de uma amostra de conveniência, utilizando entrevistas semi-estruturadas e grupos focais como técnicas de recolha de dados. A redução e análise cumpriu as seguintes etapas: transcrição, codificação e subsequente categorização. **Resultados:** O jogo é um elemento essencial na vida e educação de crianças, jovens e adultos. Em relação ao acima exposto, os professores descrevem sentimentos positivos e aprendizagem através da brincadeira, sendo um factor comum nas aulas das várias disciplinas escolares. **Conclusões:** A perspectiva dos educadores sobre a utilização do jogo é diversificada na sua aplicação e frequência, contudo, em termos da noção, relevância e significado do jogo como um recurso didáctico é partilhada.

Palavras-chave: Jogo; percepção; didáctica; professor; estratégia.

Introducción

El acto de jugar es propio del ser humano y se considera una actividad libre y natural que favorece el desarrollo integral de un niño (Aras, 2016; Bateson & Martin, 2013; Kafai & Burke, 2015). Permite que un niño se manifieste de acuerdo a su nivel de maduración e intereses, pudiendo asimilar su cultura y lenguaje (Vendrell, Geis, Anglès, & Dalmau, 2019). En la infancia, el juego se considera una necesidad básica que permite el desarrollo (Brazelton & Greenspan, 2005; Linaza, 2013) y se recomienda su realización de forma periódica, diaria y en diferentes ámbitos de la vida, como la familia, amigos y también dentro de la escuela (Rasmussen, 2004; Toro et al., 2022). Sin embargo, debido a las obligaciones y complejidades de los niños y niñas (escuela y hogar), cada vez se limita más el tiempo de juego (Hofferth, 2009; Varela, 2015).

La incorporación del juego al contexto escolar no solo proporciona oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, sino que favorece la autonomía, promueve la felicidad y el gusto por aprender, potenciando la racionalidad profesor-alumno, acercando el aprendizaje a los intereses de los niños (Almonacid-Fierro, Urrutia, Sepúlveda-Vallejos, & Valdebenito, 2021; Jiang, Vauras, Volet, & Wang, 2016; Tyng, Amin, Saad, & Malik, 2017). No obstante, la utilización de este recurso didáctico requiere que el profesor abandone la didáctica tradicional y asuma un rol de mediador de los procesos emocionales, cognitivos y educativos de los escolares (Varela, Fraguera-Vale, & López-Gómez, 2021). El aprendizaje basado en el juego como un enfoque innovador proporciona una experiencia educativa diferente y práctica desde la corporalidad, generando una atmósfera en el aula donde los estudiantes participan y aprenden activamente (Martin & Pastor, 2020). Sin embargo, a pesar de que diversos estudios avalan la necesidad de incluir el juego en los procesos de enseñanza, aún persisten imaginarios que el juego solo es una actividad recreativa, separada de propósitos educativos (Yawkey & Pellegrini, 2018). En este contexto, la rigidez del currículum, la presión por resultados medibles priorizan métodos tradicionales de enseñanza, incompatibilizando con la naturaleza del juego, generando contradicciones que afectan la innovación de los procesos formativos (Kuschner, 2012). En este sentido, aún son escasos los estudios que recogen apreciaciones y experiencias de los profesionales que están inmersos en el sistema educativo frente al uso del juego como medio educativo. Algunos estudios señalan que, para los profesores dentro del sistema escolar, el juego promueve la autonomía, considerando las motivaciones del estudiante, beneficiando el aprendizaje (Allsop & Jessel, 2015; Colliver & Veraksa, 2019; Kirk, 2017).

Desde una visión integral de los beneficios que otorga el juego, una estrategia metodológica lúdica permite la expresión de la autonomía, la libertad, la creatividad y el juego de los estudiantes (Almonacid-Fierro, De Carvalho, Vargas-Vitoria, & Fierro, 2022; Almonacid-Fierro et al., 2021), y que, en muchas oportunidades, su uso es limitado y la percepción en el diseño y aplicación es más complejo que una didáctica tradicional (Melo, 2020). En esta línea, el juego

en el contexto escolar, es una herramienta pedagógica para el rendimiento y el pleno desarrollo de los alumnos en el aula, puesto que el juego en la escuela proporciona momentos únicos de diversión, alegría, relajación y también un compromiso con el aprendizaje y las responsabilidades de los estudiantes (Allsop & Jessel, 2015; Colliver & Veraksa, 2019).

El rol del profesor en el desarrollo lúdico tiene que estar basado en la confianza, el afecto, el estímulo, el elogio, permitiendo la interacción entre los niños. Lo anterior, puesto que el profesor debe ser capaz de respetar y alimentar el interés del niño, dándole posibilidades de involucrarse en el proceso, o de lo contrario se perderá la riqueza que el juego representa en términos de nuevos aprendizajes, dentro de los ámbitos afectivo, cognitivo y motor (Hoffmann & Russ, 2016; Kafai & Burke, 2015; Kirk, 2017; Miller, 2015). El presente estudio tiene como propósito, identificar la percepción que profesores tienen respecto al juego como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando su especialidad y contexto educativo; es por esto por lo que esta investigación busca recoger las percepciones de los profesionales, logrando mediante actividades grupales y personales que estos reflexionen sobre su forma de plasmar conocimientos, buscando siempre las mejores estrategias de aprendizaje para los estudiantes.

Materiales y Métodos

Estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico. La población de estudio fueron profesores de distintas disciplinas educativas que trabajaban en la Región del Maule, Chile, durante el año 2022. Se considero como criterio de inclusión: a) ejercer más del 70% de su carga académica en los niveles de primaria y/o secundaria, b) disposición a participar y c) accesibilidad de conexión para entrevista virtual. Se opto por la virtualidad para facilitar la accesibilidad y participación de los profesores.

Participantes e Instrumentos

La muestra fue por conveniencia y estuvo compuesta por 16 profesores (Ver Tabla 1). Se realizaron 2 grupos focales (6 profesores en el primer grupo focal y 5 profesores en el segundo grupo focal) intencionado mantener heterogeneidad en cada grupo, en cuanto a edad, género, especialidad y nivel en el que enseña en la escuela. Este instrumento permite conocer el sentir, pensar y el vivir de los participantes a través de un espacio compartido, de confianza y de conversación (Bailey, 2017). Como medio de saturación, se realizaron 5 entrevistas a profesores que no habían participado en los grupos focales. La entrevista fue seleccionada como herramienta metodológica recurso debido a sus características flexibles, generando una interacción directa entre el equipo de investigación y el sujeto entrevistado (Kvale & Brinkmann, 1996). Ambos instrumentos fueron validados por tres investigadores en Educación y la aplicación de los instrumentos se realizó vía Zoom o Google Meets, manteniendo los cuidados sanitarios establecidas por las autoridades y facilitando la disponibilidad de los sujetos de estudio. El guion de la entrevista contemplaba preguntas organizadas en tres ámbitos: a) concepciones teóricas del juego, b) percepción del juego y c) experiencias de uso del juego.

Cuidados Éticos

Previamente, los investigadores enviaron los propósitos del estudio y la descripción de su participación junto con el consentimiento informado a cada uno de los sujetos de estudio. Para garantizar la confidencialidad de los nombres de las personas, se protegió las identidades de los sujetos y todos los participantes por medio de un código -P=profesor + número de participante, identificando si participo en un grupo focal (GF) o una entrevista. Todos debieron firmar el consentimiento informado previo a la participación del grupo focal y entrevistas, conforme a los criterios éticos del tratado de Helsinki.

Análisis de datos

La reducción y análisis de los datos consideró una fase de transcripción y codificación (abierta y luego axial) y ajustes, eliminando y unificando categorías. A través del análisis de contenido se pudo identificar temas recurrentes,

creando categorías emergentes alimentadas por diferentes códigos que nacieren de la voz de los participantes (Graneheim, Lindgren, & Lundman, 2017). Las categorías emergentes nacen de la revisión del marco teórico y se subdividen en subcategorías agrupadas que detallan los diferentes códigos de los recursos (Miles et al., 2014)

Los datos se presentan por cada categoría, presentando uno o dos relatos más destacados por cada código. Cada relato tendrá la identificación del profesor por medio de un código que incluye un número y el instrumento utilizado.

Resultados

La Tabla 1 muestra las características de los sujetos que participaron en la investigación. La muestra final fue de 16 profesores, con una media de edad de 34,94±7,85 y 8,13±9,2 años de experiencia profesional. El 69% de los profesores trabaja en el sistema público del país. La Tabla 2 presenta la matriz de sistematización de los datos, con las categorías emergentes, subcategorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1. Características de los sujetos de Estudio.

Código	Edad	Años experiencia	Tipo de dependencia	Nivel en el que enseña*	Disciplina que imparte
P1 – Entrevista	27	2	Particular	Secundaria	Historia
P2 – Entrevista	28	3	Particular	Primaria	Educación Física
P3 – Entrevista	34	5	Publico	Primaria	Matemáticas
P4 – Entrevista	31	7	Publico	Primaria	General Básica
P5 – Entrevista	35	9	Publico	Primaria	General Básica
P6 – GF1	43	22	Publico	Primaria	Educación Física
P7 – GF1	52	35	Publico	Primaria	General Básica
P8 – GF1	26	2	Particular	Primaria	General Básica
P9 – GF1	25	3	Publico	Primaria	Educación Diferencial
P10 – GF1	25	3	Publico	Primaria	Educación Diferencial
P11 – GF1	33	7	Publico	Infantil	Educación Parvularia
P12 – GF2	27	3	Particular	Primaria	General Básica
P13 – GF2	26	2	Publico	Secundaria	Lenguaje
P14 – GF2	28	5	Publico	Primaria	Artes Visuales
P15 – GF2	43	18	Particular	Primaria	Psicopedagoga
P16 – GF2	28	4	Publico	Primaria	Inglés

Tabla 2. Matriz de Sistematización de los datos

Categoría emergente	Descripción	Subcategorías	Códigos
<i>Sentido del juego</i>	<i>Categoría que describe el juego y didáctica que utilizan los docentes en sus clases</i>	<i>Propósitos y recepción</i>	Percepción del juego, beneficios del juego, recepción didáctica
		<i>Relevancia de la colaboración</i>	Articulación de asignaturas, trabajo colaborativo
Percepción del juego <i>Proceso Didáctico</i>	<i>Categoría que describe las habilidades aplicadas dentro del aula</i>	<i>Despliegue didáctico</i>	Estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, dominio del contenido, aprendizaje mutuo, interacción de la clase, flexibilidad académica, herramienta de aprendizaje, trabajo en equipo estructura actividades, implementación del juego
		<i>Implementación</i>	Frecuencia de uso, características del juego, dificultades del juego
<i>Rol del Docente</i>	<i>Categoría que describe la experiencia profesional de los docentes</i>	<i>Características del docente</i>	Experiencia laboral, importancia de la experiencia, compromiso y vocación.
		<i>Contexto profesional.</i>	Variación institucional, diferencias escolares

A continuación, se presentan los resultados de cada subcategoría, considerando los relatos de los propios sujetos de investigación. En el análisis por subcategorías, los códigos que alimentan el análisis están escritos en negrita, identificando anónimamente al participante y el recurso analizado.

1. **Categoría: Sentido del juego:** Categoría que describe los propósitos del docente frente a la utilización del juego y los procesos didáctica que emergen en la implementación.

1.1 Subcategoría: Propósitos y recepción del juego (códigos: *Percepción del juego, beneficios del juego, recepción didáctica*)

La subcategoría **“Propósitos y recepción del juego”** recoge los propósitos en la implementación de una metodología lúdica, así como también, la forma en como los estudiantes reciben en aprendizaje. Los relatos establecen que los profesores ven que el juego va más allá de la diversión y estímulo que este genera en los estudiantes, coincidiendo en el sentido pedagógico siempre y cuando debe tener un objetivo claro al momento de ser aplicado en el aula. El primer código habla de la **percepción del juego**, el cual hace referencia a la mirada que tienen los docentes frente a esta metodología y las consecuencias positivas que esta misma trae. La percepción puede conformarse a través de su experiencia formativa o por medio del contexto laboral en el que se desempeña actualmente. La globalidad de profesores coincide en la relevancia de esta opción didáctica, conociendo sus alcances y beneficios en el aprendizaje de sus estudiantes.

“el juego abarca muchas aristas que son muy importantes, insisto los valores que para mí son elementales, el conocimiento a través del juego los alumnos aprenden mucho más porque ellos aprenden haciendo, con todo lo concreto y es algo que les entretiene Profesor P7-GF1.

(...) uno tiene que aprovechar y entrar en el mundo que a ellos les interesa, trabajar el juego les sirve bastante, pero el trabajar el juego es importante y requiere más atención, movimiento y el aprendizaje es muy significativos, pero también para el respeto de los estudiantes, ósea abarca todo, es un grupo, es un todo y hasta uno a veces aprende más del juego” (P6 – GF2)

Sobre los **beneficios** que otorga el juego, los profesores señalan la entrega de habilidades a sus estudiantes, tanto físicas como sociales, cognitivas y de comunicación, siendo este un trabajo minucioso que mediante la diversión produce diferentes conocimientos sin que ellos se percaten del trabajo que existe bajo las intenciones que busca el docente.

“el juego puede mejorar la autoestima que no es medible tan fácilmente, pero a lo mejor puede ser medible en cuanto a que el niño puede estar un poco más feliz un poco más contento que puede sociabilizar más yo encuentro que lo mejor es esa observación que uno hace sin un instrumento porque ahí yo tengo un sesgo para evaluar todo lo que es esto del juego como que siento que lo desvirtuaron” (P7 - GF1)

El código **recepción didáctica**, manifiesta la reacción positiva que tienen los estudiantes frente al uso del juego como una forma de llevar a cabo el contenido. Los profesores consideran que este tipo de recurso es una manera diferente de entregar los conocimientos, ya que el juego permite aprendizajes de una forma natural, que es bien recibida por los estudiantes, al demostrar entusiasmo e intriga al momento de aplicar este tipo de estrategia didáctica.

“los niños, entienden el contenido, pero no siempre lo saben aplicar, entonces desde el juego es una forma más natural y sencilla, es una buena estrategia” (P4 – Entrevista)

1.2 Subcategoría: Relevancia de la colaboración. Subcategoría que desarrolla la necesidad de interacción con pares (*Articulación de asignaturas, trabajo colaborativo*).

Subcategoría que incorpora los códigos de articulación de asignaturas y trabajo colaborativo. Los profesores manifiestan la relevancia de no trabajar su asignatura de forma aislada y mencionan la fortaleza que tiene la

articulación de asignaturas, especialmente por medio del juego. Es posible mezclar contenidos de distintas asignaturas para hacer accesible y más completa la enseñanza, no obstante, requiere de comunicación entre profesores y organización para lograr los propósitos establecidos.

“Solo complementar que podemos articular con los colegas. Nosotros en el colegio articulamos harto¹ con los profes de educación física, que ellos utilizan arto el juego, a veces viendo contenidos en otras asignaturas, artes, historia, tecnología, resulta bastante bien, es super importante la articulación cuando se logra concretar bien”. (P3 - Entrevista).

Dentro de la implementación de una actividad lúdica, el trabajo colaborativo entre colegas y la articulación de asignaturas, permite que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido de forma teórica, y que lo puedan aplicar los aprendizajes en contextos que trascienden la disciplina. Esto genera una experiencia que permite aprendizajes aplicables a la vida. Las metodologías que pueden ser empleadas para implementar el juego son múltiples, se destaca entre ellas la articulación de asignaturas, siendo una alternativa de fortalecer el aprendizaje desde diferentes subsectores de enseñanza, donde la comunicación entre profesionales es clave para emplear los contenidos a tratar.

“trabajo mucho con la articulación de otras asignaturas, y el trimestre pasado trabajamos con Matemáticas, con medición, entonces trabajamos articuladamente con la profesora de Matemáticas, fue una experiencia fabulosa, los niños entendieron la conexión (...) el aprendizaje fue mucho más significativo, tuvimos mejores resultados con alumnos de cuarto básico, y bueno esto es trascendental y se puede ver en diferentes asignaturas... (P6 - GF1)

Además, el juego puede desarrollar el trabajo colaborativo en los estudiantes, intencionado vivencias que permitan la resolución de problemas a través de experiencias lúdicas y sentidas. Lo anterior desarrolla aprendizajes que trascienden al contenido propio de la asignatura curricular, sino que impacta en la formación humana de los estudiantes.

“El juego lo dice, ósea tiene que tener varias instancias como del desarrollo porque te ayuda a trabajar en equipo, hace que los alumnos se complementen unos con otros, que puedan ver distintas maneras de desarrollar un problema que se presente a través de experiencias entre sus pares”. (P4 - Entrevista).

2. **Categoría: Proceso didáctico:** Categoría que reúne códigos asociados al proceso completo de análisis didáctico y que finaliza en el aprendizaje intencionado por parte del profesor.

2.1 Subcategoría: Despliegue didáctico: Subcategoría que reúne la mayor cantidad de códigos del estudio y que desarrolla diferentes aspectos que convergen en la generación del aprendizaje (*códigos: Estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, dominio del contenido, aprendizaje mutuo, interacción de la clase, flexibilidad académica, herramienta de aprendizaje, trabajo en equipo estructura actividades, implementación del juego*).

El código **“Estrategias de aprendizaje”** hace referencia al conjunto de procesos que permiten una mejor asimilación de la información, concretándose en acciones intencionados que conllevan el aprendizaje. Este proceso es mediado por el profesor a través de diferentes etapas, técnicas, dinámicas y métodos, previamente planificada y considerando las características propias de los estudiantes y *contexto*.

“depende netamente de la realidad de los estudiantes (...) depende de la realidad del curso y ser bien planificado en ese sentido. yo le hago clases a dos terceros, con uno me funciona muy bien el juego con otro es más desorden, a veces incluso peleas por el tema de, los turnos y ahí volvemos como al tema de la pandemia que los hace muy individual, creen que a veces el juego es un tiempo libre y ahí se pierde un poquito el foco.” P11 - GF1

Es importante señalar la relevancia que tiene el contexto en el momento de establecer una estrategia lúdica, debido a que las características de los estudiantes influyen positiva o negativamente en el éxito de la actividad. Debido a esto, que una actividad exitosa no necesariamente puede servir en otro grupo de estudiantes.

¹ Modismo chileno que refiere a “mucho o abundante”.

El **Aprendizaje autónomo** se refiere al grado de intervención del estudiante en su aprendizaje, no obstante, el profesor establece objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje desde un rol de mediador.

“A poder trabajar solo por ejemplo y poder trabajar la autonomía y siento que esas cosas por ejemplo son las que llevan una persona a ser súper integral” P9 - GF1.

Otro código, hace alusión al **dominio de los contenidos** que los profesores deben tener, el cual consiste en la suma de saberes teóricos (saber lo que se enseña) y saberes metodológicos (saber cómo se enseña), que se despliegan en el acto didáctico.

El profesor debe ser experto en el tema e intencionar el juego al aprendizaje. (P1 – Entrevista)

El **aprendizaje mutuo** se genera en el despliegue didáctico, donde el profesor aprende al igual que el alumno, pero de manera distinta, puesto que el docente al desempeñarse aprende de errores o vivencias aplicadas a las metodologías que se somete el alumno.

“Como decían que día a día nos llenamos de aprendizaje, nosotros también de lo que ellos nos pueden entregar” P9 - GF1

La **Interacción de la clase** hace referencia a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí (docente, alumno – docente, alumno, contenido)

“Sí, lo que pasa es que yo ocupó el método científico y al ocuparlo me da la libertad para ocupar varias estrategias lúdicas entonces todas las actividades las puedo orientar a un juego a lo mejor si tienen que aprenderse los elementos químicos hacerle un memorice por ejemplo” (P14 - GF2).

La **flexibilidad académica** se considera en términos simples como la característica o propiedad del diseño que permite y promueve la toma de decisiones de los estudiantes para diseñar el itinerario de su formación. En este contexto, los profesores señalan que, debido a las exigencias administrativas del colegio, la flexibilidad ha ido disminuyendo, reduciendo las posibilidades de autonomía e innovación en el aula.

“Cuando yo empecé a trabajar, había como un poco más de libertad para hacer, ahora como hay más exigencias que de repente uno considera que no son necesarias eso desmotiva un poco.” P7 - GF1

El siguiente código menciona las **herramientas de aprendizaje**, técnicas o métodos que sirven como material de apoyo al momento de enseñar o dirigir una estrategia lúdica. Estos cumplen un papel importante en el desarrollo de la actividad personal, ya que permiten a las estudiantes a mantenerse en constante motivación y claridad en las reglas y formas de juego.

“la no comprensión de instrucciones, porque debe quedar claro la metodología, debe haber una buena comprensión del juego” P11 - GF1

2.2 Subcategoría: Implementación (códigos: frecuencia de uso - características del juego - dificultades del juego)

En esta categoría describe el juego desde la perspectiva, experiencia y especialidad propia de los profesores entrevistados, entendiendo la diversidad de cada uno desde su especialidad. Los códigos que confirman esta subcategoría son *percepción del juego, uso del juego, beneficios del juego, características del juego y dificultades del juego*. Los profesores coinciden en que el juego genera instancias de aprendizaje significativo en los estudiantes, momentos que se deben aprovechar para generar un protagonismo en los estudiantes, llegando a crear experiencias en base a su propia participación aplicando lo que van aprendiendo sin percatarse de los conocimientos que esta entrega.

En relación a la **frecuencia de uso**, los profesores señalan que como metodología de enseñanza en sus aulas dependerá del contenido y la asignatura que imparta el educador.

“lo utilizo en tiempos más breves y momentos específicos, por ejemplo, para introducir o retroalimentar” (P1 – Entrevista).

“sí se utiliza bastante el juego, así que yo creo que es igual un recurso que puede ser empleado dentro del aula, aunque no específicamente suelo utilizarlo, pero, en mi caso da bastantes resultados y yo creo que en todas las áreas de los profesores que están acá” (P10-GF1).

“quizás la diferencia radical de que no todos pueden que lo usen tan frecuentemente, puede que todos en algún momento utilicen el juego, pero no todos de manera tan constante, entonces quizás esa puede ser una diferencia que se pueda dar” (P12 – GF2)

Los profesores describen las **características** que debe poseer un juego para cumplir con ciertos criterios para que este sea efectivo en el aula, reiterándose que el juego debe ser entretenido, simple y con un objetivo claro.

“Yo creo que una de las principales características es que sea entretenido, para que sea significativo para que el niño lo va a pasar bien aprendiendo, que no sea muy estructurado, porque los chicos se aburren, debe ser entretenido, lo debe pasar bien debe aprender y ser motivador” (P7 - GF1)

“Considero que hay características super importantes dentro de esta metodología, ejemplo de ello, que tengan que tener un objetivo súper claro, si no tienen un objetivo claro, es difícil considerar este juego como una forma de metodología sin que se desvíe el objetivo general del aprendizaje, que sería generar una habilidad” (P1 – Entrevista)

“yo creo que motivación. credibilidad, energía y que participes ser uno más con ellos” (P6 - GF1)

Dentro de esta categoría emerge el método que **estructura las actividades**, organizando las actividades lúdicas en todo el componente didáctico, llegando a un consenso de que su conformación debe ser simple y sin mayores complicaciones a la hora de aplicarlo. Los profesores relevan la importancia de darle una estructura al juego, con objetivos definidos e instrucciones claras, evitando de esta forma, el jugar solo por el componente lúdico y orientando que la actividad lúdica tenga un propósito educativo.

“debe tener un objetivo, una meta, debe tener los lineamientos claro, las funciones deben ser simples pero muy bien orientadas al estudiante conceptos que sean sencillos...Yo creo que lo que facilita cuando las actividades son entretenidas, cuando el lineamiento es claro, cuando las instrucciones son básicas, pero son super clara” (P5- Entrevista).

Si bien el juego es una excelente metodología de enseñanza, en ocasiones presenta **dificultades** que van más allá de la enseñanza, generando situaciones que se escapan de las manos de los pedagogos, exponiendo en el relato los inconvenientes y realidades que existen en muchos establecimientos.

“lo dificulta la convivencia escolar, también a veces el espacio de las escuelas, que no hay muchos espacios fuera del aula (...) hay colegios que no tienen áreas verdes y eso es un problema y los favorece que le profesor sea libre de realizar la actividad que le parezca mejor para el contenido” (P3 – Entrevista)

“trabajo con niños de tercero hasta octavo, entonces trabajo como con todos los niveles, y de pronto igual es difícil, no solo por la forma en que se desarrollan los niños, sino que, pensando en el mismo nivel, de pronto un juego te sirve en un nivel y en el otro no, entonces hay que ir como adaptando (P14 - GF2).

3. **Categoría: Rol del Docente:** Categoría que desarrolla las características del rol docente que convergen en un proceso de aprendizaje efectivo. Las características del docente y del contexto configuran y fortalecen las metodologías lúdicas.

3.1 Subcategoría: Características del docente. (Experiencia laboral - importancia de la experiencia - compromiso y vocación).

“Yo siempre quise estudiar pedagogía, yo soy feliz haciendo lo que hago, he tenido buenas experiencias en los colegios que he trabajado, pero esto de la pandemia ha afectado tanto a nivel emocional, socioemocional, a nivel académico que ha sido un poco complejo, estresante y agotador lo último, pero en general bien”. (P12 - GF2).

“Mi segundo año en ejercicio, ha sido un año súper desafiante, me tocó empezar mi carrera en pandemia, así que nada de lo que he vivido en estos dos años lo aprendí en la universidad y siempre, todos los días un constante aprendizaje como muy bien lo dijo el profesor”. (P8 - GF1).

La experiencia laboral es una característica que toma mucha relevancia al momento de diseñar e implementar una actividad. En este contexto, los relatos de los profesores son diversos, mencionando las dificultades propias del periodo virtual que la educación vivió y la libertad que algunos asumen en la implementación, al no tener presiones de pares que entreguen lineamientos de acción. Por otro lado, se menciona la vocación y el amor por la profesión, lo cual determina una forma de actuar en el aula que intenciona aprendizajes afectivos.

En relación a la experiencia, el profesor requiere adquirir métodos, estrategias, saberes, pautas de comportamiento, teorías, etc., que favorezcan su accionar en el aula. La práctica pedagógica es un ir y venir de hechos y sucesos de los que el docente aprende para luego apropiarse de ellos y llegar a generar un cambio educativo y social, la **importancia de la experiencia** hace enfrentar de mejor manera las diversas problemáticas que se van dando durante los años de experiencia.

“La educación es el hacer, qué los chicos aprenden haciendo, que investiguen, que se desarrollen a base de esfuerzos, crear diálogos entre ellos mismos y el trabajo grupal”. (P7 - GF1)

Por otra parte, el código **compromiso y la vocación**, el cual va de la mano con la experiencia. Para cualquier profesional de la educación estas son dos palabras claves dentro del aprendizaje y la entrega de conocimientos hacia los estudiantes, un docente que tenga diversas maneras de llegar a los alumnos, creando un lazo más cercano dentro del aprendizaje.

“Pero a pesar de todo eso uno tiene que tratar, ya que se metió en esto, de enamorarse constantemente de lo que uno está haciendo”. (P1 - Entrevista)

3.2 Subcategoría: Contexto Profesional. (Códigos: Variación institucional, diferencias escolares)

Cuando se habla de la experiencia profesional, el contexto institucional adquiere gran relevancia, ya que este influye directamente en la valoración de su experiencia. En este ámbito, el código **variación institucional** describe las diferencias de contexto que pueden influir directamente en el logro del aprendizaje. Aquí conjugan diversas creencias propias de cada establecimiento respecto al juego y aprendizaje.

“Muchas veces o antiguamente se creía un aula en silencio en un aula que está aprendiendo y sabemos que no es así y en general claro, los directivos muchas veces eso es lo que buscan y es por eso que la experiencia está la mano de esto”. (P7 - GF1)

“Directores y equipos de gestión nos piden que todo método que nosotros utilizamos tiene que estar muy bien justificado y planificado, tiene que ser explicado porque lo voy a utilizar, cuál es la pauta que voy a utilizar con la metodología que lo quiero aplicar, recordar también que, si a ellos no les parece, debemos hacer todo de nuevo” (P-4 entrevista)

El desarrollo cognitivo es un factor fundamental para establecer **diferencias escolares**, esto debido a que la capacidad de un niño de pensar y razonar varía según su edad, es decir, es difícil aplicar las mismas metodologías, o en este caso los mismos juegos a todos los niveles, ya que la atención de los niños o su agrado a desarrollar una actividad va a depender de su nivel de madurez.

“Trabajo como con todos los niveles, y de pronto igual es difícil, no solo por la forma en que se desarrollan los niños, sino que, pensando en el mismo nivel, de pronto un juego te sirve en un nivel y en el otro no, entonces hay que ir como adaptando depende las características de los chicos. (P14 - GF2)

Discusión

El juego es una de las formas más significativas en la que los niños adquieren conocimientos y habilidades esenciales, pudiendo ser una herramienta utilizada en el contexto escolar que promueve los aprendizajes desde una forma integral (Balan & Shaao, 2014; Robles, Collado-Mateo, Fernández-Espínola, Viera, & Fuentes-Guerra, 2020; Wachelke, 2012). Entre los hallazgos principales del estudio se encuentran que los profesores independientes de su especialidad pedagógica reconocen y valoran el rol educativo del juego, no obstante, en su aplicación y frecuencia, esta está mediada por factores curriculares, administrativos y contextuales.

Diversos estudios analizan el uso del juego como estrategia pedagógica, analizando su eficacia en la enseñanza de las matemáticas (Reikerås, 2020; Starepravo, Bianchini, de Macedo, & Vasconcelos, 2017), en la comprensión lectora (Castro & Sevillano, 2022) y principalmente, en la clase de Educación Física (Arufe Giráldez, 2019; Guío, 2022; Ramos-Perez, Fernandez, Burguenõ, & Morente-Oria, 2021). Los resultados del presente estudio concuerdan con lo obtenido en los estudios antes mencionados, valorando el rol educativo de esta estrategia sin hacer distinción de la especialidad, contexto y rango de edad con los que trabajan los profesores. Sin embargo, la frecuencia de uso por parte de los profesores depende de diferentes ámbitos, identificando las influencias de las características propias del contexto escolar (percepción de los directivos referente al uso del juego), la naturaleza de la disciplina que imparte y las presiones curriculares sobre la innovación. En base a lo anterior, los resultados concuerdan con estudios que señalan que dentro de las dificultades de implementación del juego en el contexto escolar se encuentra la rigidez del contenido curricular (Kuschner, 2012; Vendrell et al., 2019), la excesiva cantidad de estudiantes por aula (Vendrell et al., 2019), la falta de materiales e implementos para desarrollar juegos (Párraga-Salvatierra, Vera-Arcental, Bazurto-Briones, Mendoza-Castro, & Barcia-Briones, 2021), falta de tiempo para la organización y planificación de la actividad (Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh, 2015). Otros estudios analizan la dificultad en la implementación, a pesar de una valoración positiva por este tipo de estrategia (Bodrova & J.Leong, 2010; Muñoz, Lira, Lizama, Valenzuela, & Sarlé, 2019; Whitebread, Basilio, Kuvaljia, & Verma, 2012; Whitebread, Kuvalja, & Verma, 2012). Esta discrepancia entre valoración e implementación podría explicarse a través de las exigencias curriculares que tienen los profesores, que en algunas disciplinas deben demostrar aprendizajes medibles a través de métodos y pruebas bajo modelos tradicionales exigidas por el mismo establecimiento (Muñoz et al., 2019).

Sobre las características que debe poseer el juego para su implementación, los resultados del estudio señalan importancia en la claridad de las instrucciones, el sentido de diversión que debe poseer y el propósito orientado al aprendizaje. Resultados esperados, debido a que la literatura señala que entre los factores que debe poseer una estrategia lúdica, se destaca la finalidad pedagógica por parte del docente, claridad, simpleza, espontaneo, libre de agotamiento, equitativo e inclusivo (Delgado & Solano, 2009). Es por esto, que debe cumplir con el propósito establecido por parte del profesor, evitando el "jugar por jugar", presentado un dominio claro del contenido al momento de implementar un juego, adecuarlo a su propia especialidad de asignatura, además de conocer el contexto educativo en que está trabajando, englobando en el término de contexto educativo, las estrategias de aprendizaje utilizadas por estos mismos (Muñoz et al., 2019). Dado lo anterior, la disposición y las características propias del profesor influyen positivamente en el éxito del juego (Muñoz & Valenzuela, 2014).

Según los resultados, un momento clave en la implantación de un juego es la planificación, en primer lugar, se debe conocer la realidad de los estudiantes, sus características, entorno y de la comunidad educativa (Guamán & Venet, 2019). Resultado similar a lo encontrado en un estudio chileno, el cual señala la relevancia del entorno en el desarrollo de aprendizajes a través del juego (Almonacid-Fierro et al., 2021). En cuanto a la experiencia profesional, por parte de los profesores, los resultados señalan lo complejo y gratificante que ha sido esta experiencia, respecto a la carrera docente. Dentro de las entrevistas se pudo apreciar en los relatos como el juego facilita la experiencia docente identificándolo como una forma relevante en que los escolares obtienen conocimientos y generan competencias esenciales para su crecimiento (Almonacid-Fierro et al., 2021).

Otro aspecto a valorar es el trabajo colaborativo y la articulación de asignaturas a través del juego. Los profesores señalan que el juego, debido a sus características permite la articulación entre asignaturas, intencionado el trabajo colaborativo entre pares. En este contexto, las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual, sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Márquez, 2018).

Conclusiones

En el presente estudio, los profesores reportan que las actividades de juego cuando están bien planificadas, fomentan el desarrollo y las competencias de aprendizaje del niño de forma más eficaz que ninguna otra actividad escolar. En esta línea podemos señalar que, a través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. El juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además de relacionarse en grupo, a afrontar los retos sociales, además de superar sus temores. En definitiva, el accionar del estudiante se ve favorecido en la medida que el profesor propone el juego como recurso de aprendizaje y como herramienta de socialización.

Respecto a los docentes, existe una percepción positiva hacia la utilidad y relevancia del juego como recurso didáctico, no obstante, la frecuencia y aplicación en el aula escolar está determinado por características personales del docente, de la especialidad y las exigencias propias de la unidad académica donde se está inserto.

Limitaciones y aplicaciones prácticas

La investigación se llevó a cabo sólo con profesores en ejercicio, en consecuencia, para estudios futuros, se podría tener en cuenta a los profesores en formación inicial. Por otro lado, más allá del discurso del profesorado recuperado y sistematizado a través de las entrevistas y grupos focales, resultaría interesante observar el aula, de tal manera que contar con registros sobre como el profesor incorpora y despliega el juego como recurso didáctico, triangulando el discurso con la práctica en el aula.

Las principales aplicaciones prácticas que se pueden derivar de este trabajo se relacionan con describir la importancia que le atribuyen los profesores al juego como recurso pedagógico, independiente de la disciplina educativa que se imparte.

Author Contributions: “Conceptualización, EM-N y AA-F.; metodología, EM-N y AA; validación, DB, FPC, GMR y LVB, .; análisis estadísticos, EM-N, DB, FPC, GMR y LVB.; investigación, DB, FPC, GMR y LVB.; preparación de datos, DB, FPC, GMR y LVB.; preparación del manuscrito, DB, FPC, GMR y LVB.; redacción - revisión y edición EM-N y AA-F.; visualización, EM-N.; supervisión, EM-N. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom. *International Journal of Game-Based Learning*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2015010101>
- Almonacid-Fierro, A., De Carvalho, R. S., Vargas-Vitoria, R., & Fierro, M. A. (2022). School Recess in Primary School: Rescuing the Meaning of Play in Education. *International Journal of Instruction*, 15(3), 543–560. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15330a>
- Almonacid-Fierro, A., Urrutia, J. M., Sepúlveda-Vallejos, S., & Valdebenito, K. (2021). Social representations of physical education teachers concerning the game: a qualitative study in Chile. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 25(6), 373–381. <https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0606>

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arufe Giráldez, V. (2019). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil?. *Retos*, 2041(37), 588–596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Bailey, C. R. (2017). *A Guide to Qualitative Field Research | SAGE Publications Inc* (Sage Publi). Retrieved from <https://us.sagepub.com/en-us/nam/a-guide-to-qualitative-field-research/book245569>
- Balan, V., & Shaao, M. (2014). Study on Improving the Specific Content of Teaching Physical Education Classes through Movement Games in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 173–178. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.197>
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). Play, Playfulness, Creativity and Innovation. *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*, 1–153. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057691>
- Bodrova, E., & J.Leong, D. (2010). Curriculum and Play in Early Child Development. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, 1–6.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. (Vol. 11). Graó.
- Castro, S. S., & Sevillano, M. Á. P. (2022). Effectiveness of a Digital Serious Game in Improving Reading Comprehension and Academic Performance. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2022(17), 40–66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Colliver, Y., & Veraksa, N. (2019). The aim of the game: A pedagogical tool to support young children’s learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21(March), 296–310. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.001>
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*. 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9521>
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56(June), 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Guamán, V. J., & Venet, R. (2019). Significant Learning From the Context of Didactic Plan-. *Revista Conrado*, 15(69), 218–223.
- Guío, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 2041, 10119–10126. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/90023/68727>
- Hofferth, S. L. (2009). Changes in American children’s time - 1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*, 6(1), 26–47. <https://doi.org/10.13085/eijtur.6.1.26-47>
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114–125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers’ emotions and emotion regulation strategies: Self- and students’ perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2015). Constructionist Gaming: Understanding the Benefits of Making Games for Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 313–334. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124022>
- Kirk, D. (2017). Teaching Games in Physical Education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 17. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.17>
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242–249. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.735803>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (1996). *The Interview as a Conversation. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, 19–36. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linaza, L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. (Spanish). *Play Is for Children Both a Need and a Right*. (English), 65(1), 103–117. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=85980843&lang=es&site=ehost-live>
- Márquez, E. (2018). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional

- Reflexivo. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A*, 4(11), 360–379.
- Martin, L., & Pastor, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Prisma Social*, (30), 88–114. <https://bit.ly/3Gk4RUV>
- Melo, M. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 251–274. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.13>
- Miles, M. B., A. M. Huberman, y J. Saldaña (2014). “*Designing Matrix and Network Displays*”, en *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 108-119.
- Miller, A. (2015). Games centered approaches in teaching children & adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 36–58. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0155>
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2). <https://doi.org/10.16888/INTERD.2019.36.2.15>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2014). The motivation scale for the game (EMJ): Study of the use of the game in educational contexts. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878>
- Párraga-Salvatierra, N. del C., Vera-Arcentales, F. O., Bazurto-Briones, N. A., Mendoza-Castro, A. M., & Barcia-Briones, M. F. (2021). El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 903–919. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Ramos-Perez, D., Fernandez, F. T. G., Burgueno, R., & Morente-Oria, H. (2021). Curricular proposal through the traditional game of Mate: Tool for improving perceptual-decisional skills in Secondary school physical education students. *Retos*, 42, 517–523. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.87357>
- Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's placecs. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Reikerås, E. (2020). Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *ZDM - Mathematics Education*, 52(4), 703–716. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01141-1>
- Robles, M. T. A., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Viera, E. C., & Fuentes-Guerra, F. J. G. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>
- Starepravo, A. R., Bianchini, L. G. B., de Macedo, L., & Vasconcelos, M. S. (2017). Autorregulação e situação problema no jogo: Estratégias para ensinar multiplicação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 21–31. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111063>
- Toro, S., López, D., Contreras, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S., & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva-relacional en el contexto chileno. *Retos*, 45, 598–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Varela, A. (2015). *Xogo popular e Educación Física . Unha investigación etnográfica no Concello de Malpica de Bergantiños*. Universidade da Coruña.
- Varela, Apolinar, Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). Play and school tasks: The role of school and family in covid-19 lockdown time. *Estudios Sobre Educacion*, 41, 27–47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vendrell, R., Geis, À., Anglès, N., & Dalmau, M. (2019). Teachers' perception of the right to free play in early childhood education and primary education. A study carried out in Barcelona (Spain). *Bordon. Revista de Pedagogia*, 71(4), 151–165. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.71548>
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729–741. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.srt>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvaljia, M., & Verma, M. (2012). David-Whitebread---Importance-of-Play-Report. *The Importance*
-

of Play, (April), 18–24. Retrieved from https://learn.canterbury.ac.uk/bbcswebdav/pid-3286528-dt-content-rid-4712856_1/courses/A21MECMD1APT/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf

Whitebread, D., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations Written for Toy Industries of Europe (TIE)*. (January).

Yawkey, T., & Pellegrini, A. (2018). *Child's play: developmental and applied*. Routledge. <https://www.routledge.com/Childs-Play-Developmental-and-Applied/Yawkey-Pellegrini/p/book/9781138297722>