



**VOL. 25, Nº 1 (Marzo, 2021)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

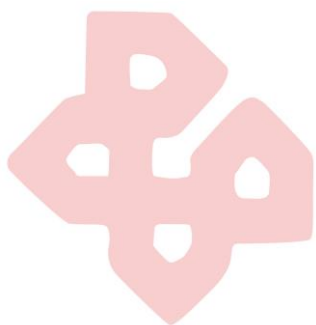
DOI: 1030827/profesorado.v25i3.8683

Fecha de recepción: 08/02/2019

Fecha de aceptación: 02/03/2020

## REVALORACIÓN DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA. EXPERIENCIA DE LOS AMIGOS EN LA CLASE MÁGICA.

Games as an educational tool: Insights from pre-service teachers during the implementation of *La Clase Mágica*.



*Verónica García Martínez; Jesús Izquierdo; Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Martha Patricia Silva Payró.*  
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

E-mail: [veronica.garcia@ujat.mx](mailto:veronica.garcia@ujat.mx);

[jesus.izquierdo@ujat.mx](mailto:jesus.izquierdo@ujat.mx) [saquinozuniga@gmail.com](mailto:saquinozuniga@gmail.com);  
[patypayro@gmail.com](mailto:patypayro@gmail.com)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5299-3540>;

<https://orcid.org/0000-0002-1647-2833>;

<http://orcid.org/0000-0002-7223-8582>;

<https://orcid.org/0000-0001-9081-0549>

### Resumen:

Se presenta la experiencia vivida por un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación que participaron en un proyecto de intervención educativa sustentada en el modelo de La Clase Mágica (LCM), quienes más tarde se convirtieron en docentes y aplicaron lo aprendido en el modelo. Afirmado, especialmente en el enfoque sociocultural, éste descansa en el empleo permanente de planeación y diseño de actividades didácticas mediadas por un proceso de capacitación y planeación. El objetivo del estudio fue identificar cuáles de los elementos de LCM contribuyeron a la formación de los estudiantes como docentes y fueron recuperados posteriormente en su práctica pedagógica en el campo laboral. El método de investigación utilizado fue la Teoría Fundamentada, se partió de tres preguntas generales para iniciar con la codificación abierta mediante una categoría principal que fue estrategias de enseñanza, de donde emergió el juego. La codificación selectiva se basó en tres características del mismo como estrategia de enseñanza: motivación intrínseca, simbolismo y relación

medios-fines. La selección de los participantes fue a través del muestreo teórico y la saturación dio pauta para definir al número de ellos que fueron 12 en total. La experiencia vivida fue documentada a través de entrevistas. Se concluye que los participantes perciben al juego, como un recurso poco reconocido pero muy valioso, que constituyó un poderoso instrumento de formación y enseñanza, y un elemento clave para su práctica pedagógica.

*Palabras clave:* enseñanza; intervención; juego; práctica pedagógica; servicio social.

### **Abstract:**

This study explored the experience of a group of pre-service teachers who, during their teaching internship, used games as a pedagogical tool for the implementation of La Clase Mágica (LCM) educational model. This model, with sociocultural foundations, places privilege on teacher education that focuses on the planning and design of instructional activities. In the study, we identified aspects of LMC that contributed to the development of the future teaching practice of the participants. Through the use of grounded theory, the study addressed three questions. These questions guided an open data-coding process with respect to the participants' instructional strategies that strongly adhered to the use of games. Thereafter, during a selective codification process, three characteristics of the use of games were analyzed: intrinsic motivation, symbolism and means-end relationship. The 12 study participants were selected considering theoretically-driven sampling and the data saturation principle. The data, collected through interviews, indicate that games constituted a valuable, yet underrecognized, educational tool. The data further revealed that the use of games played an important role during the pre-service teachers' training and teaching process, and helped them enhance their teaching practice.

*Key Words:* teaching, intervention, game, pedagogical practice, and internship.

## **1. Introducción**

Las universidades deben imbuir en los docentes en formación una actitud de búsqueda constante de recursos que permitan elevar la calidad en de la educación. En la trayectoria curricular del estudiante de pedagogía, el servicio social y la práctica profesional son dos requisitos curriculares que representan una oportunidad en su formación, ya que le permiten encontrar esos recursos en esferas reales de su disciplina. En la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México, en coordinación con la Universidad de California en Estados Unidos, se implementa LCM desde 2015 como un programa de intervención educativa que abre espacios en escuelas primarias, para que estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación desarrollen su servicio social y práctica profesional.

LCM es una propuesta instrumentada en Estados Unidos hace más de 25 años con el afán de proveer a los niños migrantes de elementos que les permitieran adaptarse a la cultura norteamericana. Su estructura permitió aplicarla a diferentes grupos y con diversos fines (Claeys y Muñoz, 2014; Ek, García y Garza, 2014; Macías y Vásquez, 2014). Tiene como base una riqueza teórica fundada en diferentes enfoques: la Quinta Dimensión de Cole (2003), la pedagogía de la pregunta de Freire (1970; 1997; 2002), la teoría del capital cultural de Bourdieu (2003, 2003b) y el pensamiento complejo de Morin (2002); aunque su base principal es la pedagogía socio-cultural de

Vygotsky (1931, 1979, 2008), particularmente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el juego.

LCM es un sistema complejo que vincula a los estudiantes y los investigadores de las universidades con la comunidad: los niños, docentes y padres de familia. Su implementación requiere de un proceso planeado y coordinado de ambas partes; los estudiantes universitarios son los mediadores en este proceso y reciben la denominación de “amigos”. Los amigos interactúan con los niños de primaria para estimular procesos de aprendizaje en temas como comprensión lectora, pero también en actitudes y valores. Esto lo logran por medio de visitas semanales a las escuelas, durante las cuales coordinan actividades lúdicas con propósitos de enseñanza. Para el desarrollo de esta intervención, se requiere poner en marcha mecanismos de análisis curricular, capacitación pedagógico-didáctica, planeación grupal e investigación en el campo. Todo esto es coordinado, implementado y seguido por un grupo de profesores.

La primera intervención en el estado mexicano de Tabasco fue en 2016 con un total de 16 estudiantes prestadores de Servicio Social y Práctica Profesional, quienes fueron reclutados para intervenir en dos centros escolares de la ciudad de Villahermosa. A partir de entonces el programa se implementó semestralmente, considerando que en cada ciclo escolar universitario (agosto-enero y febrero-julio) ingresa una generación de estudiantes. En promedio 15 estudiantes por semestre participan en LCM. Las intervenciones duran todo el ciclo escolar universitario y contemplan una etapa de preparación que abarca aproximadamente la mitad del ciclo, y otra etapa llamada “sitio”, que se desarrolla en la escuela primaria durante 10 semanas.

El número de niños que atiende cada amigo es de cinco; así, un grupo de ocho amigos atiende cerca de 45 niños con los cuales interactúan y a quienes aplican las actividades planeadas, a partir de la programación curricular para el grado correspondiente. Paralelo a la capacitación, se habilita a los universitarios en investigación, para que tomen nota de lo que acontece en el campo; empleando estos datos, se realizaron tesis de licenciatura y maestría, y algunas publicaciones derivadas de esta experiencia conjunta. En el presente estudio se confrontan los testimonios de estos actores para ofrecer evidencias sobre el impacto que este tipo de programas de intervención, y en particular LCM, tienen en la formación de los sujetos y en su práctica pedagógica.

### **1.1 Elementos de La Clase Mágica: el sitio, los amigos y el juego.**

El andamiaje teórico y conceptual del modelo de LCM es rico, algunos recursos educativos esenciales de LCM son: el sitio, los amigos y el juego. El primero hace referencia al lugar donde se desarrolla la intervención educativa, en el caso que nos ocupa, la escuela. El sitio debe ser un espacio físico donde puedan coincidir los elementos clave del modelo y debe estar coordinado por un responsable (profesor, padre). Duarte (2003) advierte que éste debe propiciar un ambiente que facilite el aprendizaje, la expresión libre de ideas, intereses, estados de ánimo y necesidades, y que estimule la creatividad en una relación integradora entre cultura y sociedad.

Los amigos son los estudiantes universitarios que interactúan con los niños en una relación empática y cordial, más de compañeros que de profesores. La intención es que el niño deje de ver al adulto como autoridad y lo perciba como un apoyo o guía en quien puede confiar. Esto favorece un cambio en su visión del mundo y el aprendizaje (Vázquez, 2003). La intención es que el uso del concepto amigo flexibilice el papel que desempeña el adulto en el proceso de aprendizaje del infante y facilite la instauración de una ZDP, entendida por Vygotsky (1979) como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Ese compañero, que por lo general es un adulto, es más un colaborador que un evaluador de sus tareas, y puede crear lazos afectivos que permitan un aprendizaje más efectivo de los participantes (Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós, y Sánchez-Busqués, 2014).

El juego representa el andamio de las actividades de aprendizaje que se realizan en virtud del objetivo original del modelo: enseñar a niños. La idea de Vygotsky es que el niño hace una representación de comportamientos y situaciones en un escenario imaginado a través del juego, el cual posee cierto carácter anticipatorio a situaciones futuras para las cuales no se prepara el niño. En LCM, el laberinto, las tarjetas de tarea y el Maga son los elementos lúdicos más representativos que incentivan el aprendizaje y el uso del lenguaje como instrumento mediador. A continuación, se describen estos elementos que LCM utiliza para facilitar la práctica pedagógica.

El Laberinto constituye una herramienta para medir el avance en la madurez del participante, sus elementos están íntimamente relacionados para conducir al participante por pasajes que lo lleven al logro de objetivos, el cual tiene varios niveles de experiencia: principiante, avanzado o experto.

Las tarjetas de tarea son una guía para situar al niño en un nivel de juego y contexto lingüístico cultural específico. Describen cómo se logra superar cada nivel de juego y estructuran de manera organizada las tareas en niveles de ejecución (Lamas y Lalueza, 2012). Una de sus características es la inclusión de una introducción motivadora para imbuir en el niño la idea que es capaz de lograr y superar cada nivel (López, 2018). Para su elaboración sólo se requiere la imaginación del docente.

El Maga es una figura simbólica en la que se combinan ambos géneros para lograr equidad con la intención de dejar de reproducir una ideología inspirada en el sexo masculino. Este personaje imaginario sabe todo lo que sucede en el sitio, y establece una interacción epistolar con cada niño. Los amigos (quienes en realidad son los que responden las cartas), les cuentan a los niños una historia rodeada de misterio para despertar su curiosidad sobre El Maga. Esta figura “no se resuelve nunca, hay debates continuos sobre quién es, dónde vive y cuál es su género” (Cole, 2003 p. 256). Los niños llegan a establecer un vínculo afectivo con ella, y esta interacción favorece la utilización de mecanismos mediadores como la lectura y escritura.

## **1.2. El juego como elemento motivador de la enseñanza y el aprendizaje.**

El juego representa un recurso para la enseñanza en muchas disciplinas como Química (Franco-Mariscal, Oliva-Martínez, y Bernal-Márquez, 2012; Zaragoza, Orozco, Macías, Núñez, Gutiérrez, Hernández, Navarro, De Alba, Villalobos, Gómez, Cerda, Gutiérrez y Pérez, 2016), Matemáticas (Muñiz-Rodríguez, Alonso, y Rodríguez, 2014), inglés (Baretta, 2006), Medicina (Farreny, Buen, Aguirrezabal, Ferriol, Tous, y Alcalde, 2012) y las Ciencias (Melo y Hernández, 2014). También se ha empleado con diversos fines como experimental (Amonachvili, 1986), resolución de problemas (González, 2014), enseñanza de Género (Lobato, 2005), comprensión y aprendizaje social (Ortega, 1991) y gestión de negocios (Wolfe y Chanin, 1993), por ejemplo. Sus alcances han llegado a la teorización, sobre todo en la etapa del desarrollo infantil. Por lo tanto, existen orientaciones que intentan mostrar la relación entre el juego y el aprendizaje, de las cuales derivan otras teorías como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1  
*Orientaciones teóricas del juego.*

Teoría/Autor	Concepción del juego	Ventajas y/o tipos
Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento. Piaget (1945)	Consiste en el predominio de la asimilación sobre la acomodación y tiene lugar en cada una de las etapas de desarrollo del niño para estimular capacidades en sus diferentes dimensiones.	Distingue cuatro categorías de juegos: 1. juegos de ejercicios, 2. juegos simbólicos, 3. juegos de reglas y 4. juegos de construcción.
Teoría sociocultural del juego Vygotsky (1933); Elkonin (1980)	Es un proceso de sustitución; la realización imaginaria, de deseos irrealizables. Ayuda al niño a crear una estructura de sentido en la que el aspecto semántico, significado de la palabra y del objeto determina su conducta.	El juego crea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Establece una relación con el contexto sociocultural en el que vive el niño, en el cual se apropia de las reglas internas de los juegos y las extrapola posteriormente a su realidad. Desde esta perspectiva (escuela soviética) el objetivo del juego es aprender del mundo de las personas adultas.
Teoría de la enculturación de Sutton-Smith y Roberts (1964, 1981)	Señala una relación entre los valores inculcados por una cultura y los tipos de juego que predominan. Consideran que el juego tiene un valor adaptativo y de acomodación a la realidad que le da un esencia positivo para el desarrollo del niño y le ayuda a convertirse en adulto.	Distinguen tres tipos de juego: De destreza física, de azar y de estrategia. Esta perspectiva confiere enorme importancia a la interacción entre el medio en que vive el niño y el tipo de juego que realiza. Aprende valores, destrezas y el funcionamiento de las estructuras sociales.

Fuente: Elaboración propia con base en Gallardo y Gallardo (2018).

Aunque todas las orientaciones teóricas aportan a la educación, en el presente trabajo nos centramos en el enfoque sociocultural. Vygotsky (1931) consideró al juego como una de las herramientas promotoras del aprendizaje y enfatizó lo imprescindible que resulta para mediar el desarrollo infantil. Sarlé (2000, 2001) sostiene la idea del niño como un ser que juega con sentido, y en ese ambiente adopta hábitos y habilidades necesarias para afrontar situaciones de interacción social; esto les obliga a intercambios para coordinar sus acciones con las de otros. Constituye su actividad cultural típica de niño, como lo será luego de adulto el trabajo (Baquero, 1998).

Hay quienes consideran que el juego es un componente substancial que actúa en las dimensiones cognitiva y afectiva en el desarrollo de niños y adolescentes (Gallardo y Gallardo, 2018; González, 2014; Moreno, 2016). Gómez (2010), afirma que sus beneficios se orientan incluso a la estructuración del yo y el incremento de la atención, la concentración y la memoria. Se le confieren funciones en la educación como banco permanente para resolver situaciones problemáticas, activador de relaciones humanas, promotor y facilitador del aprendizaje (Bernabeu y Goldstein, 2008); también es considerado como un medio fundamental para la estructuración del lenguaje (Stein, Migdalek y Sarlé, 2012; Vygotsky, 2008) además de representar un recurso para el aprendizaje, y agregar valor en los aspectos físico y psicomotor, intelectual, social, cultural, afectivo, emocional y proyectivo (Rael, 2009).

A pesar de sus bondades, el juego se percibe como parte de la cultura del ocio y no del trabajo (Bernabeu y Goldstein, 2008; Chacón, 2008); de ahí que se discuta su importancia en el contexto educativo. Al respecto, como aclara Baquero (1998), no toda actividad lúdica genera aprendizaje, del mismo modo en que no todo proceso de enseñanza lo hace. ¿Por qué el juego es un elemento motivador del aprendizaje entonces? Diversos autores (Amonachvili, 1986; Bernabeu y Goldstein, 2008; Gallardo y Gallardo, 2018; Gómez, 2010; Melo y Hernández, 2014; Sarlé, 2001) consideran que tiene una particularidad que lo coloca en el centro de atención del sujeto, y es su condición de promover la libertad. Una actividad placentera y espontánea, caracterizada por la libertad de elección, no impuesta, que por sí misma auto-motiva a la acción. Suele ser utilizado como un recurso mágico al servicio del contenido de la enseñanza (Sarle, 2001), que es capaz de estimular el pensamiento creativo e innovador y, de este modo, potenciar la autonomía y facilitar el aprendizaje (González, 2014; Moyles, 1999).

Sin embargo, esta libertad está permeada por una estructura y condiciones que implican que el niño posea un mayor grado de conciencia de las reglas de conducta auténticas dentro del escenario construido, y atienda las prescripciones sociales que representa en las situaciones imaginarias del juego (Sarle, 2001). El éxito de esta herramienta de enseñanza depende en gran medida de la personalidad del maestro. No se trata simplemente que éste domine la asignatura que enseña y conozca las leyes pedagógicas y psicológicas del desarrollo del niño, sino que debe ser capaz de ponerse en el lugar de él.

De acuerdo con Sarlé (2015), existen tres características del juego que interesan a la enseñanza a) el juego y la motivación intrínseca, b) el simbolismo en el juego y c) la relación medios-fines. La primera está provista por dos circunstancias: el impulso interno y la autorregulación. El niño juega por una necesidad interna más que por placer, y no necesariamente requiere de estímulos externos; su objetivo es experimentar y autorrealizarse por el logro y descubrir algo nuevo (Ospina, 2006, p.159); es capaz de autorregularse, seguir reglas y establecer límites, de este modo somete a sus impulsos de manera voluntaria.

Con relación a la segunda característica sobre el simbolismo en el juego, éste refiere a una situación imaginaria o ficticia creada por el sujeto, que define al juego

como tal y constituye su rasgo esencial Vygotsky (como se citó en Shuare y Montealegre, 1997). En el juego simbólico se construyen escenarios y significados arbitrarios en referencia a los objetos. En esta característica se alude al criterio de la no literalidad, como la creación de un campo semántico y visual que transforma a los objetos en otros y les otorga ciertos significados (compartidos) y que permite al jugador interactuar con los demás y comunicarse consigo mismo.

La última característica subraya la relación inestable medios-fines. Al respecto, señala Sarlé (2015, p. 47) que, aun cuando los niños perciben los fines del juego, llegan a modificarlos para poder alcanzar sus propósitos, lo que les ayuda en su ambiente natural a saltar los obstáculos que se le presentan. Esto es un activo ya que descubre nuevas formas de conseguir los fines. “Esta característica permite que los niños intercambien ideas, negocien intenciones, creen situaciones, elaboren temas a fin de sostener una acción determinada”, lo cual lo lleva de alguna manera a ser aceptado por los demás y se autorregule.

Toda la evidencia señala las posibilidades del juego, pero también es importante que se explore con más profundidad sus aportaciones con más trabajos empíricos. Lo más viable es hacerlo a través de los actores mismos. Resulta necesario conocer la percepción que tienen los docentes en relación a sus bondades, ventajas y resultados. También interesa constatar la necesidad de considerar las posibilidades didácticas del juego en la formación profesional inicial, lo que puede contribuir al desarrollo de la práctica pedagógica profesional.

### 3. Método

El estudio se realizó con el método de Teoría Fundamentada (TF) en virtud de la presencia de cualidades como la emergencia del tema de estudio, el surgimiento de una teoría derivada de los datos en el campo (Glaser y Strauss, 1967) y el descubrimiento de rasgos del fenómeno a través de la contrastación de regularidades (Mora, 1984), entre otras. Una de las condiciones de la TF es la utilización del Método Comparativo Constante (MCC) en afán de buscar semejanzas y diferencias a través de los incidentes contenidos en los datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). En este sentido el incidente se refiere a la significatividad que el dato adquiere por sí mismo.

En el presente estudio se compararon las experiencias de los sujetos que se expusieron como estudiantes al programa de intervención inspirado en La Clase Mágica (LCM), y que posteriormente aplicaron lo aprendido a su práctica profesional docente. Los patrones que se pretendían identificar se relacionan con los elementos de LCM que se convierten en principales estrategias de enseñanza. Las etapas que se efectuaron en este estudio se ajustan a las del MCC (Strauss y Corbin, 2002). La primera orientada a la formulación de preguntas generales que en este caso son dos: ¿Cuáles fueron los elementos más significativos aprendidos durante la participación en La Clase Mágica que sirven como estrategia de enseñanza en la práctica profesional docente?, ¿Cómo se ejercen en el aula esos elementos? Y posteriormente se agregó una tercera: ¿Cómo sirve la experiencia en LCM a la formación profesional y luego a la práctica laboral?

En la segunda etapa se construyen las categorías de acuerdo a las primeras experiencias recogidas, en un proceso simultáneo de muestreo teórico que fue determinado por los mismos sujetos. En la tercera, con la distinción de la categoría central (Glaser, como se citó en Carrero, Soriano y Trinidad, 2012) en este caso *estrategias de enseñanza*, se destacaron las emergentes de acuerdo al análisis de incidentes y se discriminaron las propiedades que no eran relevantes para los propósitos del estudio. Lo anterior con el fin de reducir datos y construir las categorías emergentes, mismas que se presentan en los resultados.

### 3.1. Selección de los participantes

Inicialmente la selección de participantes se basó en los criterios de inclusión y exclusión siguientes: 1) egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con participación en LCM ya sea a través de servicio social, práctica profesional o ambas y 2) estuvieran laborando por lo menos seis meses en el sistema educativo del estado. Se comenzó con uno de los sujetos que cumplían con las condiciones y se continuó con dos más. Se usó el muestreo teórico propio de la TF que apunta a la escogida de informantes (o fuentes) de acuerdo a los datos que van brotando del trabajo empírico, específicamente de las características que delimitan patrones comportamentales y actitudinales (Carrero, 1999). La posterior selección de participantes se realizó en función del análisis de los incidentes que fueron coincidiendo con el propósito del estudio y el marco referencial, a través de un sistema de recomendación de candidatos en función del perfil.

De este modo la muestra inicial se amplió paulatinamente hasta cumplir con el principio de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002), dando como resultado 12 jóvenes entrevistados. Fueron ocho mujeres y cuatro varones, quienes habían participado en La Clase Mágica durante su servicio social o práctica profesional siendo estudiantes, habían concluido formación profesional y obtenido su título, y contaban entre seis y 18 meses de experiencia desempeñándose como docentes en el nivel básico en escuelas tanto públicas como privadas de diversos municipios del estado.

Se obtuvo la autorización de las autoridades universitarias para la realización del estudio. A los docentes que aceptaron la invitación se les pidió que firmaran una carta donde consentían participar en el estudio. Se les informó que podían abandonar las entrevistas en cualquier momento si lo deseaban y que la información sería tratada confidencialmente.

### 3.2. Procedimiento

Las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio se transcribieron y se utilizó el programa Atlas-ti para su codificación y posterior análisis. La codificación fue abierta, selectiva y teórica, de acuerdo a lo establecido en el método de TF (Strauss, 1987). La selección abierta partió de la gran categoría *estrategias de enseñanza* utilizadas por los docentes, de la cual se derivó el juego como la principal. A partir de ahí para la codificación selectiva se consideraron las tres características del juego que sustentan a la enseñanza: la motivación intrínseca, el simbolismo y la relación medios-



finés (Sarlé, 2015), que fungieron como procesos sociales básicos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012) dado que permitieron ordenar conceptualmente el mundo social estudiado sin menoscabo de las propiedades de las categorías emergidas y su posible explicación. Por último, la codificación teórica permitió establecer las conexiones entre las condiciones derivadas de dichas categorías con las características del juego que lo conforman como una estrategia de enseñanza, todo lo cual se expone en los resultados.

La validez y fiabilidad de este tipo de estudios están dados por los dos mecanismos establecidos por los creadores del método, Glaser y Strauss (2002), que son el uso del muestreo y la saturación teóricos, mismos que fueron clave en el presente estudio. Además, la comparabilidad de los incidentes también fue un elemento que agregó validez ya que aseguró la concordancia entre las categorías establecidas y las subcategorías emergidas del análisis empírico.

Pero además se consideran los tres criterios planteados por Lincoln y Guba (1985) para evaluar la calidad científica de los estudios cualitativos: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. El primero se aseguró mediante la retroalimentación que los mismos actores dieron una vez concluido el reporte, pero además se consideró la revisión de dos expertos en el tema. La segunda, llamada también confirmabilidad, se evidencia en la exposición pormenorizada del procedimiento efectuado y el resguardo de los documentos base que están a disposición de la comunidad científica.

El tercero alude a la posibilidad de extender el estudio a otras poblaciones lo que deja verse en la relatoría del trabajo y en los incidentes de muestra en los resultados. Aunado a esto se contrastaron algunas evidencias conceptuales, empíricas y teóricas encontradas sobre el tema expuesto, mismas que se enuncian en la revisión de literatura y en la discusión.

#### **4. Resultados**

Los resultados del estudio obedecen a los constructos sociológicos (Charmaz y Belgrave, 2015) ya que se formularon sobre la base de combinar el conocimiento científico preconcebido respecto al juego como estrategia de enseñanza y la constatación de los datos en vivo emergidos de los docentes en servicio que participaron en La Clase Mágica. El uso del constructo sociológico se utiliza con el afán de no limitarse a la mera descripción sino construir una propuesta amalgamando ambos, datos teóricos y empíricos. La TF señala una serie de reglas analíticas que guían la clasificación que se elabora Glaser y Strauss (1967) a partir de una variable central que en este caso es el juego como estrategia de enseñanza y que se vincula con las tres características del juego como tal.

##### **4.1. Motivación intrínseca**

Esta característica refiere a los intereses del sujeto que juega, y que lo mueven a participar en el juego, no solo del jugador, también del mediador, en este caso el docente. Tanta motivación tiene el infante por ser partícipe de la actividad lúdica como el organizador de impulsarla, esto desde la perspectiva del segundo actor, quien

percibe que a los participantes les motiva a: divertirse, crear, moverse, palpar, como indican los testimonios en la Tabla 2. La motivación del docente parte de: innovar, resolver problemas específicos, aplicar estrategias facilitadoras, y despertar el interés como se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 2  
*Motivación del niño participante en el juego.*

Motivación	Testimonios
Divertirse	Yo me di cuenta de que los niños a la hora de decir vamos a jugar porque así lo mencionamos, ellos prestaban atención de qué se iba a tratar el juego les parecía a ellos interesante y les llamaba la atención, E:9. 2.1 Sí porque a ellos les llama más la atención, porque despierta su interés, Porque pues te, se sale de la rutina, que el maestro esté hablando o que el maestro esté diciendo lo mismo, el libro, la libreta, entonces trato de que en un momento de la clase les doy sus juegos, E:11.
Crear	Les emociona el hecho de que, de que actúen, de que puedan cantar, de que puedan hacer cosas más artísticas, E:6.
Moverse	Si damos una actividad teóricamente los niños se aburren, entonces tienes que dar actividades en donde se tienen que mover: aquí es donde se van a eh... crear más relacionarse más y pues desarrollar más la parte psicomotriz, E:8. A ellos también les llama la atención sobre todo ese tipo de cosas (actividades) que son más dinámicas, E:6.
Palpar	La Clase Mágica me enseñó que a los niños lo que le gustan es lo palpable lo... Manejar cosas, E:3. Tienes que darle actividades a partir de juegos algo que lo pueda palpar, E:8. 2.2 Que la parte teórica es la fundamental pero es más la parte práctica, y como también Vygotsky lo menciona la interacción entre el objeto y el sujeto, E:4.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3  
*Motivación del organizador o promotor del juego (docente).*

Motivación	Testimonios
Innovar	2.3 Te observas como maestro y dices esto está aburrido, estás haciendo la clase aburrida, tienes que hacer algo diferente ¿sí?, entonces es cuando, estar en la clase mágica te hace más consciente, de ser así ¿no?, de que tienes un tienes un compromiso, de que debe ser algo más lúdico, E:3. Romper en cierta forma el esquema tradicional de, eh, el esquema tradicional áulico, E:4. Las clases que estoy impartiendo ahorita o las que imparta en su momento adaptarlas de forma que los niños a través de-de juego, a través de cuestión de material concreto, E:1.
Resolver problemas (asignaturas)	Organicé lo que fue un Rally, ese Rally tenía que ver con una de las materias que a mí personalmente siempre me ha costado trabajo este que fue la historia, E:1. Yo lo sigo trabajando en la escuela con juegos que de verdad La Clase Mágica me hizo comprender que los niños aprenden jugando y hasta ahorita me ha funcionado con mis alumnos de verdad, E:9.

	<p>Hemos trabajado también, para empezar el día jugamos con él se quema la papa así con preguntas de multiplicaciones de suma, resta, el conjunto también, suma, resta, si yo les digo doce, dos por cuatro más quince, entonces es una manera de jugar con ellos e interactuar y les gusta, yo podría decir que a mí sí me ha funcionado, E:7.</p>
<p>Aplicar estrategias facilitadoras</p>	<p>Yo con ellos utilizo lotería de multiplicaciones y como tengo dos niños en rezago, utilizo la lotería de, este de, sílabas pues para alfabetizar, E1.</p> <p>Ahorita estoy trabajando algo de lenguaje de comunicación con los niños, en La Clase Mágica hicimos una actividad que se llama algo de trabalenguas y algo de noticias en donde los niños tenían que recrear a partir de imágenes eh... decir trabalenguas de diferentes emociones triste, alegre, algunas actividades o retomo para llevar a mi trabajo actual y trabajar con los niños, E:8.</p> <p>Eso fue una práctica para mí muy buena en la que adquirí esa competencia de cómo enseñarle a través de otras estrategias a los niños y que puedan aprender más y desarrollar su intelecto, E:5.</p>
<p>Despertar el interés</p>	<p>Tenía que buscar el tesoro, yo le di una hoja de pistas cuando llegaban al tesoro venían a las bases tenían que buscar este... la pista que yo les daba en la hoja ¿no? este cuando encuentra la pista viene una pregunta, E1.</p> <p>Puedo decir como que tengo un pequeño archivo de las actividades que implementamos ahí, como rallies como... actividades de cuentos donde los niños tenían que descubrir más que hacer la actividad en sí, entregar un producto si no despertar el interés en ellos, E:2.</p> <p>Pero el niño está en la etapa de interactuar con el objeto, con la sociedad y en mi observación desde Clase Mágica yo siempre percibí que como que el niño a la hora de implementar un juego, prestan atención a las indicaciones que se les daban, E:10.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2. Simbolismo

Esta característica que descansa en la fecunda imaginación que define al niño, también se deja entrever en el presente estudio. Los docentes admiten que el juego ha sido un aliado para la enseñanza de ciertos contenidos. Como lo ilustran los testimonios en la Tabla 4, el juego promueve la fantasía y curiosidad del infante a través de analogías que atrapan su atención o personajes que interactúan virtualmente con ellos.

Tabla 4  
Tipos de simbolismo.

Simbolismo	Testimonios
Analogías	<p>2.4 Una clase de ciencias hicimos un plato del buen comer gigante en la cancha de usos múltiples, donde los niños con papel <i>craft</i> se hace el plato gigante y ya, éste, organizo los niños en equipos de acuerdo a los grupos de alimentos... junto con los papás... esa es otra parte que también retomé de La Clase Mágica, E:3.</p>

	Trabajé en esa ocasión rectas y perpendiculares ... con palitos de madera, de lo que hay en la comunidad porque es una comunidad, E:3.
Personajes	2.5 Entonces yo les dije yo hice algo similar y les dije lo del Maga, de las cartas que según El Maga les respondía y los niños le escribían así, y hicimos más buena esas actividades y dijo el director: pues que se llame El Maga, entonces lo hicimos, E:7.

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. Relación medios fines

El juego en sí mismo es el medio y el fin para resolver problemas. Su valor radica en que posee una relación, aparentemente, indirecta y a veces hasta lejana con el propósito didáctico; lo que podría ser una limitante, eventualmente se convierte en una ventaja. La estrategia lúdica impacta no solamente en el conocimiento que los sujetos puedan aprehender, sino en su accionar actitudinal y axiológico al entrar en una dinámica de obediencia y respecto a las instrucciones, reglas y trabajo en equipo (ver Testimonios de la Tabla 5).

Tabla 5  
*Relación medios - fines.*

Medios - Fines	Testimonios
Con el ambiente	<p>... de lo que hay en la comunidad porque es una comunidad rural, y ya podías... y ya armaba los niños en equipo, en grupo a que expusieron sus trabajos, a que pintara sus palitos, sus materiales, que pudieran manipular más cosas de su medio, E:3.</p> <p>Recuerdo mucho esa actividad desde la, qué, tal vez no usamos el laberinto como tal, pero usamos uno que se llama en el, el navegante, algo así, de que fue... u-u-un trabajo que se hizo muy grande, que se jugó en la plaza con los niños, E:4.</p> <p>...yo en lo personal he podido realizar actividades extramuros, es decir fuera de mi salón de clases, actividades que permean mucho en el conocimiento de los niños, E:2.</p> <p>Ya les ponía yo una actividad ya sea que inventaran alguna canción o algo relacionado un poema, o que representara si se prestaba a este la imagen o la historia a una pequeña representación, todo era al aire libre y esa fue la parte donde yo vi que específicamente esos temas complejos pudieron captar, E:12.</p>
Con artefactos	<p>Ahorita que le estoy dando a los niños le estoy metiendo sumas busco yo rompecabezas o memoramas y ya yo los edito con números, y ya hago como que mis propios vaciados, de qué me va a armar el rompecabezas, pero primero tienen que sumar por ejemplo <math>2 + 5</math> es 7, ¿qué parte de la figurita tiene 7?, y así lo van a armar, E:7.</p> <p>Porque en esa comunidad era mucho lo de lego, ahora sí que buscó en internet la información y actividades, pues como soy buena en la compu ahí les ando modificando, les pongo los... ahorita que doy primero les pongo lo de la gallinita pintadita que les gusta a ellos y lo dé patrulla Paul, E:7.</p> <p>En matemáticas a mí me han funcionado los juegos yo juego con los niños, metopolis que es como un juego de fichas números, donde ellos tienen que razonar y estar despiertos a las multiplicaciones, los ficheros de números, E:9.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las características del juego expuestas, no están agotadas. Quizá enmarcan una postura de quien posee ya una larga trayectoria analizando el juego como estrategia didáctica, lo que deja abierta la posibilidad de encontrar otras. Existen condiciones, por lo menos en este modelo, encontradas en los discursos que vale la pena discutir. Se trata del papel del profesor en las dinámicas lúdicas, como mediador y del papel del niño como descubridor.

...no tanto decirle al niño qué hacer o cómo lo va a hacer, sino darle a cómo nos dicen en la Secretaría de Educación ahorita prácticamente en las planeaciones, que somos los mediadores, guías del niño nada más, (que) vaya descubriendo (que es lo que hacemos en la clase mágica) cómo darle las pistas a seguir y que el niño va a realizar, E:7.

Los docentes consiguieron a través de las actividades lúdicas implementadas, una forma de lograr subsanar deficiencias o lograr objetivos de aprendizaje, a través de recursos como la música y la dramatización.

No conocen abecedario, no conoce las vocales, no sabían ni colores porque... yo llevo unos dibujitos y decía... haz de cuenta tenía todos los uno, amarillos, los dos azules... porque era un arrecife de Nemo. Había partes que tenía que identificar y coordinar y me decían los niños este es, no, y no conocían, y yo cómo, que, ¿no conocen el amarillo?, ¿no conocen al verde?, E:7.

Me ha funcionado en español, respecto a las lecturas, me ha funcionado en comprensión, este ... la expresión también, en clase mágica también manejamos cuando los niños hicieron una obra de teatro de acuerdo a una lectura, de las lecturas que se habían hecho, entonces la comprensión, la interpretación también, E:5.

Les pongo mucha música, en el salón cuando son ejercicios del libro o que no requieren tanto pensar, les pongo música y con la música me funciona para que conocieran los números, E:8.

Las categorías emergentes expuestas en el trabajo, pueden no ser mutuamente excluyentes, quizá rozan sus mismas fronteras dadas las implicaciones que tiene el juego entre los jugadores, que los envuelve en todas sus dimensiones. Existen muchos estudios sobre sus posibilidades, sin embargo, es necesario ampliar la visión reduccionista de considerarlo solo un pasatiempo.

## 5. Discusión y conclusiones

Como estrategia didáctica, la utilización del juego se emplea en los primeros años de formación del sujeto: la preescolar; pero, se va diluyendo a través de los demás niveles educativos. A pesar de ello existen evidencias suficientes que muestran que sus posibilidades van más allá de los primeros años de educación formal. Sin embargo, asumirlo como estrategia de enseñanza involucra una serie de condiciones que deben ser consideradas por el docente entre las que se encuentran brindar un

ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional, y desarrollar destrezas en donde el niño posee mayor dificultad (Chacón, 2008). Esto lo manifestaron los participantes de LCM, quienes expresan la riqueza que esta experiencia les proporcionó y la extrapolaron a su práctica pedagógica como docentes en servicio.

Las tres características (categorías) del juego y las emergentes, refrendan muchas de las aseveraciones halladas en la literatura y en los testimonios. Moyles (1999) destaca el goce que produce el juego y lo sublima, puesto que define significativamente el comportamiento y el desarrollo en todas las dimensiones del ser humano relacionadas con la construcción del conocimiento. De ahí la motivación principal del sujeto como ser gregario de participar en el juego: ser conocido y reconocido por los otros en un ambiente desprovisto de reglas punitivas que limitan su libertad. En este ambiente los jugadores, que son: el mediador representado por el docente, y el descubridor, representado por el niño, asumen un rol que se actúa, que se simula y se imagina, pero que tiene intenciones bastante concretas. En este sentido, Rivera (2002) señala que en el juego subyace el interés adulto focalizado en el factor técnico, y el infantil orientado a la exploración y la búsqueda. Los amigos encontraron en el juego una salida para la falta de interés de los niños, en las canciones, las tarjetas, el teatro, y otros artefactos. “Solo mencionar el juego despertaba la atención inmediata” señalaron, y la disposición de aprender descubriendo.

Desde la perspectiva del amigo de LCM, ahora docente en servicio, el niño participa en el juego con el afán de divertirse, crear, de moverse y palpar, es decir de salirse de lo establecido y convertirse en un ser disipado, inventivo, kinestésico, autónomo y totalmente dinámico, que no puede ser en un salón de clases, donde existen fronteras físicas e invisibles. Diversos autores (Gallardo y Gallardo, 2018; Melo y Hernández, 2014) advierten sobre las potencialidades del juego para aprender, pues al jugar además del cuerpo, se mueven las estructuras mentales del niño. Meza y García (2007) enfatizan que el juego no solo es una actividad placentera, sino un medio de expresión, comunicación y un soporte creativo en la construcción de ambientes de aprendizaje para los profesores. Los amigos recrearon varios elementos de LCM para activar a sus alumnos, el laberinto, las tarjetas de tareas, y de ello construyeron y buscaron otros que les apoyaran en su práctica.

Estos nóveles docentes, buscan a través del juego, innovar, resolver problemas, aplicar estrategias facilitadoras y despertar el interés de los alumnos. Dichos principios debieran constituirse en la aspiración de todo docente, independientemente del uso del juego. Ospina (2006) invita a los actores educativos a profundizar sobre cómo desarrollar el interés en los alumnos a través de una relación productiva alumno-profesor y despertar la motivación intrínseca para establecer una interacción que los constituya como equipo, donde cada uno asuma su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a lo simbólico, el juego es también una especie de mediador cultural que permite al niño dejar el aquí y ahora y penetrar a un mundo imaginario que le permite dar cierto sentido a sus experiencias presentes, pasadas y futuras

(Sarlé, 2011). A través de comparar el mundo real con el figurado (analogías), el niño extrapola la idea preconcebida con la realidad concreta. En esta etapa, el amigo imaginario juega un papel importante en el mundo del niño, ya que estimula su imaginación y sus habilidades comunicativas. Su relevancia también radica en que, como enuncia Gómez (2010) representa una gran persona porque aguanta todo lo que el amigo real quiere decirle o hacerle, como se advirtió en el caso de El Maga. Este personaje fue ampliamente utilizado por los amigos-docentes, quienes encontraron en su utilización un significativo apoyo para incentivar la imaginación, capacidad creativa y habilidades comunicativas de los niños a través de la escritura.

En cuanto a la relación medios-fines, el juego simboliza el punto de partida y de llegada para la estrategia de enseñanza. Las experiencias documentadas revelan que los niños disfrutan consiguiendo logros a través de la paradoja de la libertad y seguir reglas. En ese ambiente el niño se pone en contacto física y directamente con recursos de enorme potencial didáctico en su medio ambiente: “Visitar un supermercado, salir a comprar a una tienda, dialogar con el vendedor de diarios o asistir a una función de teatro, les permite a los niños conocer nuevos papeles sociales y escenarios que más tarde podrá recrear en el juego” (Sarlé, 2015, p. 14).

También los objetos o artefactos, con o sin origen lúdico, se convierten en instrumentos cuyo uso adecuado le confiere particularidades didácticas. Señala Sarlé (2011) que en los juegos donde se usan objetos, la mediación del maestro estará definida por el tipo de dispositivos y por la consigna que utilice en la actividad. Estos objetos pueden ser de diferentes tipos de acuerdo a la actividad y la consigna puede ser abierta o cerrada dependiendo del curso que se le quiera dar al juego. Nuestros resultados dan evidencia que existen prácticas pedagógicas que estimulan una mayor participación de los estudiantes, dando lugar a un trabajo motivador que incide en el pensamiento creativo e innovador, potencia la autonomía y facilita el aprendizaje (González, 2014). Los participantes señalaron innumerables juegos tradicionales, populares, de mesa que utilizan objetos que pueden, con creatividad, adaptarse a los objetivos de aprendizaje de las diferentes asignaturas.

En términos generales se concluye que pese a las limitantes que pudiera tener cualquier estudio, se advierten regularidades que permiten proveer al juego de un potencial impulsor del aprendizaje. Utilizando cualquier recurso como música, objetos, fantasías, tecnología u otro, si es orientado a un objetivo bien definido, da en general buenos resultados. Los aportes del juego en la escuela como estrategia didáctica, no se enfocan solo en la acumulación de conocimiento, sino se vinculan también con los afectos y el aprendizaje social (Melo y Hernández, 2014). Como recurso debe ser considerado en la formación docente, ya que la experiencia de los amigos revela que la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación debe fortalecer sus contenidos con respecto al juego como estrategia didáctica, ya que no están formados completamente para ser docentes, por tanto, es menester que se socialicen las ventajas que pueden tener tanto para ellos mismos como para sus futuros estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Amonachvili, Ch. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, (1), 87-97. <https://cutt.ly/lxrlJ8e>
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el Aprendizaje Escolar*. Editorial Aique.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera (REELE)*, (7), 1-15. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>
- Bernabeu N. & Goldstein A. (2008). *Creatividad y Aprendizaje, el Juego como Herramienta Pedagógica*. Narcea. [http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje\\_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf](http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf)
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Presentación de Jiménez, I.* XXI Editores. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/8SOCE\\_Bourdieu\\_1\\_Unidad\\_6.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/8SOCE_Bourdieu_1_Unidad_6.pdf)
- Bourdieu, P. (2003b). Los herederos. *Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Carrero, V. (1999). Análisis cualitativo de datos: aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional. [Tesis Doctoral: Universidad de Jaume]
- Carrero, V., Soriano R. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada, Grounded Theory, el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*, 16(5), 1-8. <https://bit.ly/2HkZtTm>
- Charmaz, K. & Belgrave, L. (2015). *Grounded Theory. The Blackwell Encyclopedia of Sociology*.
- Claeys, L. & Muñoz, H. (2014). Unearthing sacred knowledge: enlazándonos con la comunidad. En B. Bustos, O. Vásques, y E. Riojas, *La Clase Magica, generating transworld pedagogy* (pp.67- 80). Lexington Books.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Ediciones Morata, S.L. [http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Una\\_Metodologia\\_Multinivel.pdf](http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Una_Metodologia_Multinivel.pdf)



- Crespo, I., Lalueza, J., Lamas, M., Padrós, M. & Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138- 162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269007>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógico*, (29), 97-113. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007)
- Ek, L., García, A. & Garza, A. (2014). Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings. En B. Bustos, O. Vásquez, y E. Riojas, *La Clase Magina, generating transworld pedagogy*. (pp.129-142). Lexington Books. <https://cutt.ly/lxiCWVE>
- Farreny, M., Buen M., Aguirrezabal, A., Ferriol, P., Tous, F. & Alcalde, M. (2012). Play for health (P4H): una nueva herramienta en telerehabilitación. *Revista Rehabilitación*, 46(2), 135-140. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048712012000199>
- Franco-Mariscal, A., Oliva-Martínez, J., y Bernal-Márquez, S. (2012). Una revisión bibliográfica sobre el papel de los juegos didácticos en el estudio de los elementos químicos. Segunda parte: los juegos al servicio de la comprensión y uso de la tabla periódica. *Revista Educación Química*, 23(4), 474-481. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2012000400008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000400008)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2002). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Gallardo, J. & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 11(24), 41- 51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gómez, J. (2010). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *Revista CCAP*, 10(4), 5-12. <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2018/04/El-Juego-Infantil-y-su-Importancia-en-el-Desarrollo.pdf>
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos RED. *Revista*

- de *Educación a Distancia*, (40), 7-22.  
<https://revistas.um.es/red/article/view/234291>
- Lamas, M. & Lalueza, J. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564012804932083>
- Lincoln Y. S. & Guba E. G. (1985) *Investigación Naturalista*. Sage Publications.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/1135640054192847>
- López, J. (2018). Funciones didácticas de los elementos de La Clase Mágica. En García, V. (Coord.) *La Clase Mágica en Tabasco*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, UCMexus-CONACYT.
- Macías, B., & Vázquez, O. (2014). La Clase Mágica se internacionaliza: adoptando el nuevo contexto sociocultural. En B. Bustos, O. Vázquez, y E. Rioja, *La Clase Magica, generating transword pedagogy* (pp.193-208). Lexington Books.
- Melo, M. & Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Innovación Educativa*, 14(66), 41- 63.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>
- Meza, L. & García, M. (2007). El juego como un elemento favorecedor al acercamiento de las ciencias: en particular, en las actividades de ciencia recreativa. X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad” San José, Costa Rica. <https://www.cientec.or.cr/pop/2007/MX-LuisMeza.pdf>
- Mora, M. et al. (1984). *El Análisis de datos en la investigación Social*. Editorial Nueva Visión.
- Moreno, F. (2016). The game as an early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (237), 908-913.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301271>
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.  
<https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaelFuturo.pdf>
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P. & Rodríguez, L. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (39), 19-33. -<http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>

- Ortega, R. (1991). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 103-120. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822308>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Rael, M. (2009). El juego en el aprendizaje. *Revista Recogidas*, 45(6), 1-12. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/ISABEL\\_RAEL\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_RAEL_2.pdf)
- Rivera, L. (2002). Educación preescolar: Entre la expresión y el juego como medios de formación integral. *Educación y Educadores*, (5), 127-142. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/516>
- Sarlé, M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384557793013.pdf>
- Sarlé, M. (2015). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. [https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar\\_el\\_juego\\_y\\_jugar\\_la\\_ensenanza.pdf](https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar_el_juego_y_jugar_la_ensenanza.pdf)
- Sarlé, P. (2000). El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar. *Psykhé*, 9(2), 41-53. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20501/16963>
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancias Imágenes*, 10(2), 83-91. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4451>
- Shuare, M. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(6), 82-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15957>
- Stein, A., Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). Te Enseño a Jugar: caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhé*, 21(1), 55-67. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100004)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.

- Vázquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imaging Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. (1931). *Psicología Pedagógica*. Editorial Aique.  
<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/etch/74436116/140462358-PSICLOGIA-PEDAGOGICA-PRIMERA-PARTE.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.  
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.  
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wolfe, J. y Chanin, M. (1993). *The Integration of Functional and Strategic Management Skills, Business Game Learning Environment. Simulation and gaming*, 24(1), 34-46. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878193241005>
- Zaragoza, E., Orozco, L., Macías, J., Núñez, M., Gutiérrez, R., Hernández, D. Navarro, C., De Alba, M., Villalobos, R., Gómez, N., Cerda, R. Gutiérrez, A., y Pérez, K. (2016). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje: lúdica en el estudio de la nomenclatura química orgánica en alumnos de la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco. *Revista Educación Química*, 27(1), 43-51.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/63418>

**Contribuciones del autor:** Metodología, V.G.M. y J.I.; Planeación y desarrollo de trabajo de campo, V.G.M. y S.P.A.Z.; Validación J.I y M.P.S.P; Redacción-borrador original, V.G.M.; S.P.A.Z; J.I. y M.P.S.P; Redacción-revisión-edición, V.G.M.; J.I. y M.P.S.P; Supervisión, V.G.M.

**Financiación:** Este artículo es uno de los resultados del proyecto subvencionado por el fondo CMexus -CONACYT.

**Agradecimientos:** Los autores expresan su agradecimiento a los egresados que participaron en el estudio.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

#### **Cómo citar este artículo:**

García, V., Izquierdo, J., Aquino, S.P. y Silva, M.P. (2021). Revaloración del juego como estrategia de enseñanza. Experiencia de los amigos en La Clase Mágica, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 251-270. DOI: 1030827/profesorado.v25i3.8683