



¿Por qué juegan las y los niños? Tensiones epistémicas entre el discurso infantil y el adulto

Why do children play? Epistemic tensions between children's and adults' discourse

Autores

Alixon David Reyes Rodríguez^{1,2}
Yelitza Mirabal-Sandoval¹

¹ Universidad Adventista de Chile

² Universidad Arturo Prat, Chile

Autor de correspondencia:
Alixon David Reyes Rodríguez
alixdavid79@gmail.com

Recibido: 03-05-26

Aceptado: 15-05-26

Cómo citar en APA

Reyes Rodríguez, A. D., & Mirabal-Sandoval, Y. (2026). ¿Por qué juegan las y los niños? Tensiones epistémicas entre el discurso infantil y el adulto. *Retos*, 79, 956-978. <https://doi.org/10.47197/retos.v80.119379>

Resumen

Propósito: develar cómo opera la tensión epistémica entre el discurso infantil y el adulto, asociado a las razones por las cuales juegan las y los niños.

Metodología: el enfoque es cualitativo, de tipo fenomenológico y diseño transversal. Se seleccionaron intencionalmente 33 niños y niñas entre seis y 14 años de edad, de cinco nacionalidades, además de seis expertos latinoamericanos en juego, cinco educadoras de párvulos y cinco docentes de Educación Física. Se concretaron entrevistas no estructuradas con todos los informantes.

Resultados: hay diferencias en las razones que dan los niños para jugar, las explicaciones de los docentes, los razonamientos de los expertos entrevistados, y los argumentos que adjudica la escuela y por lo cual consigna el juego como estrategia didáctica en la documentación oficial curricular. Las diferencias en cuanto a las razones de juego evidencian la existencia de superposición de un discurso adultocéntrico justificando el uso del juego como mecanismo didáctico en el contexto escolar, ignorando la característica autotélica del fenómeno, asignando una impronta productiva al juego, cooptando la emergencia lúdica infantil de carácter espontáneo y voluntario, y vulnerando la dignidad infantil a costa de lo anterior.

Conclusiones: más allá de las tensiones evidentes, debe salvaguardarse el juego como experiencia autotélica, voluntaria y espontánea en el contexto escolar; las contradicciones en las respuestas de los distintos actores, perjudican la experiencia lúdica del juego, a propósito del no consenso y la vulneración de la dignidad infantil; diferenciar entre el juego y otras actividades lúdicas favorece el resguardo del juego.

Palabras clave

Autotelia; curriculum; escuela; juego; productividad.

Abstract

Objective: to reveal how the epistemic tension between children's and adults' discourse operates, in relation to the reasons why children play.

Methodology: The study employs a qualitative, phenomenological approach with a cross-sectional design. Thirty-three children between the ages of six and 14, representing five nationalities, were intentionally selected and interviewed using unstructured interviews, along with six Latin American experts on play, five preschool teachers, and five physical education teachers. Unstructured interviews were conducted with all informants.

Results: There are differences between the reasons children give for playing, the explanations offered by teachers, the reasoning of the experts interviewed, and the arguments put forward by the school—which is why it designates play as a teaching strategy in official curriculum documents. The differences regarding the reasons for play reveal the existence of an adult-centered discourse that justifies the use of play as a teaching mechanism in the school context, ignoring the autotelic nature of the phenomenon, assigning a productive character to play, and co-opting children's spontaneous and voluntary playful emergence, and thereby violating children's dignity.

Conclusions: Beyond the obvious tensions, play must be safeguarded as an autotelic, voluntary, and spontaneous experience within the school setting; the contradictions in the responses of the various stakeholders undermine the playful experience of play, particularly due to the lack of consensus and the violation of children's dignity; distinguishing between play and other recreational activities helps to protect play.

Keywords

Autotelia; curriculum; play; productivity; school.

Introducción

Históricamente, el juego ha transitado una senda de percepciones contradictorias que reflejan los valores de cada época. De ser estigmatizado en la Edad Media por la Iglesia cristiana como una actividad carente de valor, innecesaria e incluso pecaminosa -debido a su asociación con el ocio improductivo y el desorden moral- (Arranz, 2003; Curidi, 1901; Pociña, 2024; Scheines, 1998; Torrano y Bantulá, 2013), ha pasado a ocupar un lugar central en la narrativa pedagógica contemporánea. Hoy, el juego se presenta como la tendencia didáctica por excelencia, una suerte de panacea curricular que impregna todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta los estudios postdoctorales (Bula et al., 2023; García-Bullé, 2023; Gutiérrez y Pérez, 2015; Reyes, 2022), expandiendo sus vínculos a diversos campos de conocimiento y desempeño humano (Rahiman et al., 2023; Rivero, 2016). Así: "(...) el juego ya no está visto como un enemigo del aprendizaje, ahora es un aliado para lograr los objetivos que ya se habían impuesto anteriormente" (Garzón, 2016; p. 12).

Hace poco más de 25 años Scheines (1998), advertía que, parecía que "nadie es digno de enseñar actuación ni literatura, ni química -ni siquiera matemática!- si no utiliza técnicas lúdicas y juegos específicos" (p. 13), describiendo así la situación actual del 'juego'. Si antes el apotegma social era que 'la letra con sangre entra' (Parchuc, 2012), hoy parece haber sido reemplazado por la premisa de que 'la letra con juego entra' (Scheines, 1998).

Con base en interpretaciones de referentes como Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon, Lapierre, Froebel, Jentzer, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Montessori, entre otros, el juego fue ganando institucionalidad escolar en la modernidad, pero, su incorporación no se limitó a ser una experiencia espontánea de niñas y niños, sino que se empleó como estrategia didáctica, lo que en las últimas décadas se ha ido consolidando (Alcaraz y González, 2019; Garfella, 1997; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022; Sarlé, 2010).

Vale destacar que, en autores como Rousseau, Piaget, Pestalozzi, Lapierre, Wallon, Winnicott, Montessori, las observaciones que hicieron sobre la experiencia del juego, fueron siempre en el marco de espacios libertarios, en entornos naturales o terapéuticos, y no en contextos escolares (Antolín, 2009). A partir de la segunda mitad del siglo XX, ludificación, gamificación, serious games, son denominaciones que se frecuentan como novedades disruptivas de un fenómeno no tan nuevo, pero que es reportado así, generando variantes para ocupar el juego como estrategia didáctica en ámbitos escolarizados (Alcaraz y González, 2019; Flores y Peinado, 2019; Mora et al., 2016; Ortiz-Colón et al., 2018; Perdomo y Rojas, 2019; Pérez-López y Navarro, 2023; Viñas, 2022), sin señales de que vaya a disminuir su empleo con este fin, constituyéndose en la postura dominante (Galak y Rivero, 2022), al punto de que, según United Nations Children's Fund (UNICEF, 2019), el juego espontáneo se encuentra bajo peligro de extinción, en tanto, el juego mismo está siendo asfixiado por una estructura que prioriza el resultado sobre el proceso, transformando una actividad libre en una tarea programada con indicadores de logro específicos. Lo descrito deja en evidencia una tensión entre la asunción del juego como un fenómeno autotélico, y, por otro lado, como un mecanismo de orden productivo. Ahora, esta tensión no es solo semántica, sino que se trata de una tensión que afecta la ontología misma del juego y del acto de jugar.

La autotelia, fundamentada filosóficamente por Kant (1785), es concebida por este como una propiedad inherente a algo que tiene fin en sí mismo. Posteriormente, es desarrollada conceptualmente en el ámbito lúdico por Huizinga (1912) y Caillois (1938), quienes definen el juego como una actividad con un fin en sí misma, además de espontánea, voluntaria, libre. Según la biología del juego (propuesta por Maturana y Verden-Zöller, 2017): "Los sistemas vivientes no somos en nuestro operar sistemas finalistas u orientados a la consecución de un propósito" (pp. 190-191). Luego agregan:

(...) cualquier actividad humana hecha en el momento en que es hecha con la atención en ella y no en el resultado, esto es, vivida sin propósito ulterior y sin otra intención que su realización, es juego; cualquier actividad humana que es disfrutada en su realización debido a que la atención del que la vive no va más allá de ella, es juego (pp. 218-219).

¹ Originalmente publicado en 1785.

² Originalmente publicado en 1938.



No podría decirse que hay un momento específico en la vida en el que se pierde la noción autotélica del juego. Csikszentmihalyi (1975), Liebel (2016), Kotler et al. (2022), apuntan a que ello ocurre, cuando ocurre, de forma muy relativa, no uniforme, a propósito de la instrumentalización del juego, la colonización de intereses lúdicos infantiles, situaciones que reporten traumas en la infancia, entre otros (Bruner et al., 2017; Rago, 2017). En tiempos en los que la tecnología mass media, la telefonía celular, los juegos en línea, han reducido espacio el juego en familia, con pares, en espacios públicos, se ha producido un efecto de cooptación del juego, teniendo la escuela un rol definitorio y premeditado en dicho proceso a cuenta de una imposición de fuerza anulando la voluntad infantil (Galak y Duek, 2018; Mantilla, 2016; Reyes, 2022; Stefani et al., 2014; Torrebadella y Brasó, 2022).

Desde una perspectiva infantil el juego deviene en experiencia autotélica y libertaria (UNICEF, 2018), mientras que desde la mirada adultocéntrica impera la búsqueda de una finalidad que no siempre coincide con las motivaciones infantiles al jugar, estando asociada (tal finalidad) a lo que se considera productivo y útil en la escuela (Armoa, 2024; Gómez, 2022; Meneses et al., 2001). De hecho, muchas de las teorías sobre el juego, intentan, desde distintas perspectivas (sociológicas, psicológicas, históricas), explicar las razones por las cuales juegan las y los niños (Meneses et al., 2021; Quispe et al., 2025; Reyes, 2025a). Pocas de ellas hablan del placer (ver tabla 1), en lo que queda de manifiesta, una omisión deliberada en tanto lo que subyace en tal omisión es la justificación del uso del juego como mecanismo productivo.

Tabla 1. Síntesis de teorías del juego.

Teoría	Autor(es) principal(es)	Enfoque disciplinario	Dimensión enfatizada	Contribución clave
Teorías psicogenéticas	Piaget, Vygotsky, Wallon	Psicología del desarrollo	Cognitiva-social	Juego como mecanismo de desarrollo
Teoría psicológica de juegos	Jean Piaget	Psicología cognitiva	Cognitiva	Tipología de juego según estadios
Teoría sociocultural	Lev Vygotsky	Psicología cultural	Social-cultural	Zona de desarrollo próximo
Teoría de autodeterminación	Deci y Ryan	Psicología motivacional	Motivacional	Necesidades psicológicas básicas
Teoría de motivación intrínseca	Thomas Malone	Diseño instruccional	Motivacional	Desafío, fantasía, curiosidad
Teoría lúdica	Johan Huizinga	Filosofía cultural	Cultural	Características del juego auténtico
Teoría del pre-ejercicio	Karl Gross	Biología evolutiva	Adaptativa	Preparación para la vida adulta
Teoría del orden del juego	Varios autores	Sociología	Social-normativa	Reglas y orden social
Teoría lógica de juegos	Jaakko Hintikka	Lógica matemática	Cognitiva-lógica	Razonamiento inverso
Teoría de alfabetización	James Paul Gee	Semiótica educativa	Cognitiva-simbólica	Alfabetizaciones múltiples
Teoría dialógica	Varios autores	Filosofía del lenguaje	Comunicativa	Construcción colaborativa
Teoría del cambio	Weiss y colaboradores	Planificación estratégica	Sistémica	Planificación y evaluación
Teoría sociológica del juego	Burns y colaboradores	Sociología de la acción	Social-estratégica	Integración estrategia-contexto

Fuente: Quispe et al. (2025).

Tensión entre autotelia y productividad

La incorporación del juego en la escuela, justificada desde una apreciación didáctica, se basa en la consideración de que es útil, por tanto, productivo (Galak y Duek, 2018; Ordine, 2013). Esta lógica productiva tiene sentido en la escuela por cuanto no hay tiempo que perder en dicho espacio (Althusser, 1974; Ordine, 2013), y la productividad implica que se requiera del juego, cierta rentabilidad que justifique su presencia como patrón didáctico (Galak y Duek, 2018; Reyes, 2022, Torrebadella y Brasó, 2022). Esta visión es respaldada por instituciones oficiales e investigadores, considerando que, como el juego fomenta el aprendizaje, la socialización, el desarrollo motor y psicoafectivo, entonces sirve a los fines de la escuela (Galak y Duek, 2018; García-Puchades y Chiva-Bartoll, 2018; Torrebadella y Brasó, 2022). Según Pascal (2018), su empleo apunta a “maximizar el éxito académico” (p. 61).

Si bien es cierto el juego promueve y facilita el aprendizaje, esto ocurre en contextos y escenarios de sentido generados por quien juega (Maturana y Verden-Zöller, 2017; Scheines, 2023), es decir, cuando se trata de experiencias espontáneas y eminentemente autotélicas (Huizinga, 2012; Mercado, 2009). Sin embargo, esos argumentos se utilizan para justificar y sostener que el juego ‘debería’ emplearse como estrategia didáctica explícita, como metodología de enseñanza y aprendizaje (Reyes, 2021a), tal y como lo proponen Opazo (2025), Pascal (2018), Sarlé (2010, 2013, 2022), entre otros.



La productividad es el requisito al que el juego debe suscribirse, ya que, de lo contrario, su implementación en la escuela carecería de sentido (Ministerio de Educación, 2018; Nakayama, 2022; Rannau-Garrido y Toro-Arévalo, 2026). Esto se debe a que “El lugar que la escuela otorga al hecho de jugar está íntimamente ligado a la definición de los objetivos curriculares” (Sarlé, 2013; p. 61). Esta afirmación es reveladora, pues indica que la escuela concibe el juego como mecanismo conductor didáctico, oficial y explícito.

Puede afirmarse que, la escuela, al incorporar el juego con propósitos ajenos a su naturaleza, se ha involucrado en esa dinámica productivista (Pavía, 2009; Reyes, 2021a, 2021b, 2024a; Torrebadella y Brasó, 2022), a pesar de que la propia institución reconoce la característica autotélica del juego. En este sentido, Rannau-Garrido y Toro-Arévalo (2026) señalan: “Bajo esta mirada, el juego se convierte en un recurso utilitario y pierde su condición originaria de elemento constitutivo de la experiencia humana, quedando relegada su capacidad instrumental de generar propósitos extrínsecos” (pp. 114-115). Mantilla (2016), por su parte, sostiene que, cuando el juego es subsumido por una noción utilitaria y productiva, se convierte en un objeto de control social; y, al manifestar su oposición a dicha postura, la autora afirma que el juego “no sólo escapa a la búsqueda de la utilidad, sino que cuando ésta lo antecede o lo invade, pierde su contenido esencial” (pp. 147-148). Como ya lo expresó Huizinga (2012): “El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego” (p. 24). Esta situación pone en evidencia la sumisión institucional de la escuela a las lógicas productivas por el empeño del rendimiento, y revela, además, un vacío crítico donde la misma escuela, al buscar sentido únicamente en la utilidad, termina por aniquilar el fenómeno que pretende fomentar. Existe, así, una desconexión entre el reconocimiento del aprendizaje espontáneo y la imposición de una metodología explícita que asfixia la libertad del jugador.

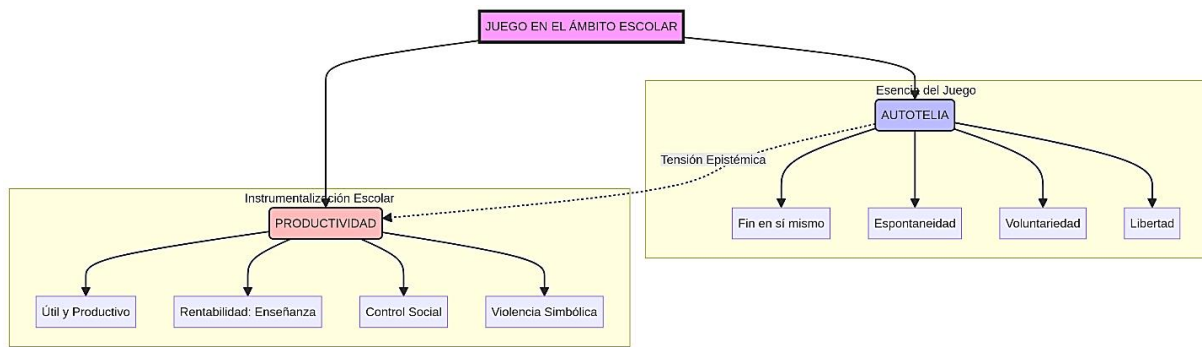
¿A qué lógica adhiere esta visión de utilidad y productividad? A una escuela transversalizada por la lógica del beneficio, y que debe dar cuenta de compromisos asumidos con ese mundo laboral al que (debe) intenta proyectar a la infancia desde los niveles iniciales (Espinosa, 2017) considerando los beneficios ulteriores del juego, en lo que puede concretarse como un desconocimiento de las razones por las cuales juegan las y los niños.

Autores como Piaget (1961), Vygostki (1967), Lapierre (2008), Wallon (1977), Meier (1980), Vidart (1995), Huizinga (2012), Caillois (1986), Sutton-Smith (1977), Pavía (2009), (Scheines, 1998), Carse (1986), Toro y Sabogal (2018), Sarlé (2016), Brougère (1998), Mantilla (2016), Mercado (2009), entre otros, fundamentan sus planteamientos en la característica autotélica del juego, y lo sustentan afirmando que jugar por placer se constituye en la razón principal por la cual juegan los seres humanos, y por supuesto, quienes más juegan, las y los niños. No obstante, y a propósito de ello, surge la interrogante del estudio: ¿coinciden las razones por las cuales juegan niños y niñas, con los argumentos empleados por instituciones oficiales en términos de regulación curricular a partir de la incorporación del juego como estrategia didáctica, y lo que sostiene la evidencia científica al respecto?

Para Brougère (2013), el uso del término ‘juego’, no es neutral. Esto es importante, ya que, según Reyes (2022) y Lira et al. (2021), el debate intenta ser trivializado bajo el argumento de que solo se trata de un tema semántico, o bajo el argumento de que no existe una tensión al respecto, como afirma, por ejemplo, Sarlé (2010): “Como si defender el «jugar por jugar» fuera contrario al utilizar al juego como un «jugar para» enseñar...” (p. 20). Sin embargo, al trivializar el debate, no se enfatiza la discusión sobre la carga ideológica que implica la cooptación del juego (Mantilla, 2016; Reyes, 2022; Sutton-Smith, 1977; Torrebadella y Brasó, 2022).

Aunque este debate sobre la tensión entre el juego y su empleo como estrategia didáctica en la escuela, tiene una larga historia, lo cierto es que no está resuelto. Además, el problema está en que es desatendido sin más por muchos docentes e investigadores, la escuela, y por varias instancias oficiales, legitimando prácticas que cooptan el juego. La legitimación de este tipo de prácticas utilitarias institucionaliza el juego como conductor procedimental para la productividad, en aras de propósitos nobles como la enseñanza y el aprendizaje (Parra et al., 2015). Eso se conoce como violencia simbólica, lo que se define, según Bourdieu y Passeron (1996), como aquella que se ejerce sobre la ignorancia del otro, en un ejercicio de manipulación de la ignorancia misma.

Figura 1. Tensión autotelia-productividad en el juego. Fuente: Elaboración propia (2026).



Hay dos argumentos empleados para debilitar la característica autotélica. Uno de ellos afirma que toda la teoría que se ha escrito sobre el juego depende mayoritariamente de los vectores fundacionales en la episteme de Johan Huizinga (Villa et al., 2020), sosteniendo, además, que, desde entonces, no se escribe nada nuevo sobre el juego, y que, dado que el texto base de tal idea fue publicado hace casi un siglo, muchas cosas han cambiado, y que, por tanto, el juego ha tenido que reconfigurarse, siendo probablemente al día de hoy, otra cosa. Este argumento sostiene que, dado que existe cierta fidelidad a Huizinga, entonces los patrones nocionales no mutan. Sin embargo, lo cierto del caso es que, a la fecha, no hay literatura sólida ni evidencia científica que reporte que el juego no sea autotélico, y, a pesar de que se reconocen ciertas limitaciones en la fenomenología del juego en Huizinga (Scheines, 2023), tal característica (sumada a la espontaneidad) no ha sido desmentida a la época.

Por otro lado, el argumento presentado contiene un error de precisión, en tanto, el principio de la autotelia no es original en Huizinga, sino en Kant (1980), quien escribe al respecto en un tratado titulado *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica*. Si bien Huizinga lo adjudica al juego para describirlo nocionalmente, lo que se pretende afirmar es que el principio de la autotelia ha permanecido en el tiempo, manteniéndose presente desde un punto de vista ontológico (el ser del juego), epistémico (nocionalmente), e histórico, incluso desde antes y después del sociólogo e historiador holandés.

Otro de los argumentos que se sostienen para debilitar la característica autotélica, es aquel que (aludiendo al juego), sostiene que las experiencias constituyen a los seres humanos a propósito de las condiciones históricas (Villa et al., 2020). Debe reconocerse que el contexto sociocultural e histórico condicionan las formas naturales de emergencia del juego (entre otras experiencias), y de la experiencia misma del jugar. Pero, tal y como sostiene Freire (2008), del condicionamiento a la determinación hay un trecho largo por recorrer. Y, si bien es cierto, niños y niñas llegan a un mundo que existe antes que ellos, y en el que ya existe toda una herencia antropocultural, que influye y condiciona, el rol de la familia, de la escuela y otros núcleos de acogida, pasa por ofrecer mediación y generar condiciones que faculten a niños y niñas, a transformar lo recibido constituyendo nuevas experiencias (Arendt, 2005). Eso no significa desconocer la herencia, los contextos socioculturales, la historia. Lo que significa es que, a partir de allí, se pueden recrear, pero también 'crear' nuevos escenarios de sentido (Bárcena y Mèlich, 2000).

Esta pesquisa reconoce el juego como una instancia natural y espontánea para el aprendizaje, reconoce el valor educativo del juego dadas sus características potenciales que apuntan hacia la exploración, el descubrimiento, la socialización, el desarrollo exponencial de la creatividad y la imaginación, la libre creación, comunicación, mediación, resolución de conflictos, los acuerdos, el desarrollo motor, entre otros. Así, se aclara que, no está en discusión el valor educativo del juego, sino su cooptación por parte de la escuela como mecanismo didáctico, con fines productivos, difuminando nociones esenciales como: autotelia, espontaneidad, voluntariedad, libertad (Huizinga, 2012; Reyes, 2022; Scheines, 1998).

Una revisión de literatura revela hallazgos aportantes a las inquietudes de este estudio. Galak y Duek (2018), advierten que la escuela favorece un ejercicio de apropiación del juego por docentes y los diseños curriculares. En este proceso, la obediencia emerge como elemento central del aparato lúdico, a expensas de la necesidad de aprendizaje. Al respecto, los autores afirman: "las representaciones sociales

dominantes sobre lo lúdico indican que tanto en las escuelas como en los medios de comunicación los juegos pierden su carácter autotélico y ganan un sentido de ‘recurso’” (p. 67).

Un estudio de Reyes (2021a), da cuenta de resultados asociados a la cantidad de trabajos de investigación que focalizan el empleo del juego, de forma explícita, como estrategia didáctica para el logro de ciertos aprendizajes, en distintos campos del saber humano, y en diversos niveles educativos. El trabajo reporta dos resultados relevantes: 1) si bien la cantidad de investigaciones que abordan el juego como estrategia didáctica es elevada, ocurre que varios de esos trabajos, al fundamentar teóricamente su estudio, aluden a la característica autotélica del juego, advirtiéndose así una contradicción de carácter epistémico; 2) la mayoría de los trabajos no ofrecen sustento teórico-epistémico alguno respecto a lo que se entiende por juego, dándolo por sobreentendido, pero sí ocupándolo como estrategia didáctica.

Un trabajo de corte histórico presentado por Torrebadella y Brasó (2022), advierte que la incorporación del juego en la escuela, especialmente en el marco de la función curricular, reproduce una lógica de productividad. Los autores afirman que “la escuela ha matado el juego” (p. 38), al secuestrar y cooptar el espacio-tiempo de libertad y la acción de creación, invención, socialización, desde la espontaneidad, poniéndolos al servicio de la reproducción escolar, que es lo que busca el currículum en asociación con la producción que de él se espera. De forma similar, Reyes (2022) advierte que el juego ha sido cooptado por la escuela para reproducir los fines que el Estado imprime a partir de la arquitectura curricular, desnaturalizando la esencia autotélica del juego.

A propósito de las contradicciones epistémicas que son objeto de estudio en este trabajo, un estudio de Reyes (2024b), confirma la existencia de estas contradicciones entre lo que piensan profesionales de la Educación Física sobre el juego. El estudio revela que la mayoría de los consultados (más del 80%) reconoce la autotelia como característica fundacional del juego. Sin embargo, al preguntarles si lo emplearían como estrategia didáctica explícita, una mayoría cercana al 100% refiere que sí. Por último, un estudio de Rannau-Garrido y Toro-Arévalo (2026), advierte que el juego constituye una instancia democratizadora y democratizante cuando es favorecido desde la autonomía infantil. En contraste, el control adulto sobre la instancia de juego reduce su potencial democratizador.

La evidencia científica comentada muestra que el empleo del juego como mecanismo didáctico en el ámbito escolar se concreta a pesar de la naturaleza intrínseca del fenómeno del juego, ignorando los referentes que otorgan sustento epistémico y los debates existentes en la comunidad científica. Así, el propósito de esta investigación es develar como opera la tensión epistémica entre el discurso infantil y el adulto, asociado a las razones por las cuales juegan los niños, considerando el ámbito escolar como núcleo vectorial de la acción lúdica para el caso en estudio.

Método

Enfoque, tipo y diseño de investigación

Se adopta un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico-hermenéutico y corte transversal, orientado a comprender el fenómeno desde la perspectiva de sus protagonistas.

Informantes

Este trabajo sigue la propuesta de Huizinga (2012) y Scheines (2023) de estudiar el juego desde la perspectiva del jugador. A propósito, la selección de informantes fue intencional, considerando la factibilidad de acceso a los actores sociales (Alejo y Osorio, 2016; Veiga, 2016). Siendo así, los participantes del estudio fueron 33 niños y niñas (M: 17; F: 16) entre seis y 14 años de edad, de cinco nacionalidades (chilenos, colombianos, uruguayos, peruanos y venezolanos) residentes en Chile. Además, también se entrevistó a seis expertos en juego, cinco educadoras de párvulos y cinco docentes de Educación Física.

Los expertos son procedentes de Chile, Argentina y España, siendo en total una dama y cinco caballeros. La expertiz se constató a propósito del perfil de formación, adherencia investigativa al tema, la formación de investigadores a su cargo, la productividad científica referida al tema y la trayectoria docente al respecto del mismo. En cuanto a las y los docentes, se dialogó con docentes de nacionalidad chilena, colombiana y venezolana, siendo, en el caso de Educación Parvularia, cinco damas, y en el caso de Educación Física, tres caballeros y dos damas, ejerciendo en enseñanza básica y enseñanza media.



Técnicas e instrumentos de producción de información

La recolección de información se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales (considerando disponibilidad de los informantes). La entrevista contó con tres guiones temáticos a cuenta de que fueron tres grupos poblacionales de distinta constitución. No obstante, aunque las preguntas fueron distintas, estas pivotaron alrededor de las categorías apriorísticas que guiaron el estudio, como son: razones de juego, sentido del juego, preferencias de juego.

Análisis de la información

Partiendo de las siguientes categorías apriorísticas (CA) [tabla 1]: razones de juego, sentido del juego y preferencias de juego, se procedió a concretar una codificación abierta que permitió la disgregación de los datos cualitativos. Luego de ello, se procedió a la codificación axial a cuenta de los datos obtenidos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016), surgiendo entonces las respectivas categorías emergentes (CE) [figura 3]. Los datos se procesaron a partir de un análisis de contraste en Atlas Ti. V8 (Creswell & Poth, 2023; Rodríguez, 2003), favoreciendo la codificación selectiva en tanto este procedimiento concreta “la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos” (tabla 3) [Bonilla-García y López-Suárez, 2016].

Tabla 2. Categorías apriorísticas.

CA	Noción
Razones de juego	Motivos que, niñas y niños, manifiestan tener y que explican las razones para jugar.
Sentido del juego	Noción de juego advertida a partir de las respuestas de niñas y niños.
Preferencias de juego	Preferencias de juego en niñas y niños ante diversas situaciones planteadas en torno al juego: juego individual, juego compartido; juego con juguetes (juguetes manufacturados, juguetes elaborados por ellos mismos), sin juguetes; tiempo de juego, espacios y ambientes de juego, momentos para el juego, otros.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Procedimientos éticos

Se tomaron en cuenta las recomendaciones de Moscoso y Díaz (2018) en relación con los principios éticos de la investigación con niños y niñas en situación de informantes, además de los Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID, Chile], 2022).

El estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Adventista de Chile: N° de dictamen: 2024-04, según Acta N° 2024-02 y voto N° 2024-04 del 23/01/24. El estudio aplicó consentimiento informado a padres y apoderados, además del correspondiente asentimiento para niños y niñas. En el caso de las entrevistas a expertos y docentes, se aplicó el consentimiento informado, obteniendo la autorización correspondiente.

Se procedió a un pilotaje con diez niñas y niños distintos a los entrevistados (con edades entre las representadas en el estudio) a fin de constatar la comprensión de las preguntas. De igual forma se procedió con los guiones a los docentes y expertos (considerando un total de cuatro personas externas al estudio). Se hicieron leves ajustes en los guiones de niños y niñas, y en el guion de los docentes.

Las entrevistas a niños y niñas fueron realizadas en presencia de uno de los padres, o, en presencia de un docente de curso bajo autorización expresa (consentimiento informado) de padres y apoderados, con asentimiento del niño o niña en cuestión. Tanto el consentimiento informado como el asentimiento dieron cuenta de la grabación de audio y video, para todas y todos los involucrados. En el caso de los niños y las niñas, se decidió grabar solo aquellas entrevistas en las que se concedió autorización para ello, y en los casos en los que no hubo autorización, se tomaron notas de campo, ampliando el grupo de entrevistadores a cuenta de la incorporación de dos personas que fuesen tomando notas a fin de luego compararlas. Además, tal y como recomiendan Moscoso y Díaz (2018), el tratamiento de la información de las entrevistas fue codificado, analizado y procesado para mostrar los hallazgos anonimizados, resguardando los archivos de las grabaciones de forma segura en un tiempo concluyente para su posterior destrucción.

La anonimización de las y los informantes se concreta con la asignación de una etiqueta, a saber: Entrevistado(a) = E, al cual se le asigna un número correlativo según el orden asignado. Para niños y niñas se

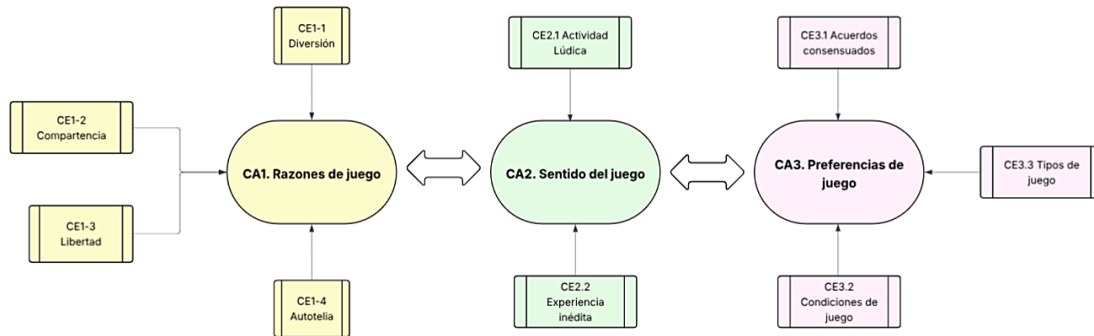


agrega una letra 'N' para distinguirles (EN1, EN2... EN46...); para los expertos (EE1, EE2, EE3, EE4); y para los docentes (ED1, ED2... ED6...).

Resultados

El estudio identificó CE que profundizan la comprensión de las razones, el sentido y las preferencias del juego infantil (Figura 2).

Figura 2. Bosque de códigos y etiquetas. Elaboración a partir de Atlas Ti. V8 (2026).



Estas CE muestran un enraizamiento (frecuencia en las respuestas) y una densidad (relación con otras categorías) notables (tabla 3), configurando redes semánticas que conectan las experiencias lúdicas con la autonomía infantil (figura 4).

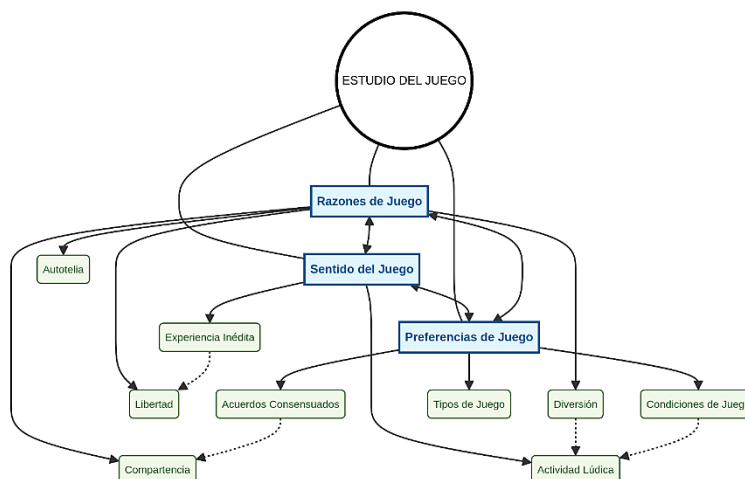
Tabla 3. Relación de CA-CE, enraizamiento y densidad de la red categorial.

CA	CE	Enraizamiento (Citas)	Densidad (Relaciones)
Razones de juego	Diversión	33	2
	Compartencia	26	2
	Libertad	23	2
	Autotelia	28	1
Sentido del juego	Actividad lúdica	18	3
	Experiencia inédita	16	2
Preferencias de juego	Acuerdos consensuados	21	2
	Condiciones de juego	20	2
	Tipos de juego	27	1

Fuente: Elaboración a partir de Atlas Ti. V8 (2026).

Existe afinidad entre las CA que, al mismo tiempo concretan nexos con las CE, tal y como se aprecia en el diagrama integral de categorías (figura 3), configurando redes semánticas asociadas. Este diagrama revela nexos entre las razones por las cuales juegan las y los niños, con el sentido que otorgan a dichas experiencias lúdicas, considerando que ello les permite agenciar tales experiencias desde la autonomía infantil, aún por sobre las propuestas docentes en el aula.

Figura 3. Diagrama integral de categorías (red semántica). Elaboración a partir de Atlas Ti. V8 (2026).



Razones de juego (CA1)

Las respuestas de niños y niñas sobre por qué juegan revelaron cuatro CE:

- Diversión (CE1-1): razón más recurrente (33 citas), indicando que el placer intrínseco es fundamental.
- Compartencia (CE1-2): 26 de 33 niños mencionan el deseo de compartir como razón clave para jugar.
- Libertad (CE1-3): Los niños expresaron sentirse libres al jugar, prefiriendo instancias donde ellos crean y proponen el juego, en contraste con las actividades dirigidas por docentes.
- Autotelia (CE1-4): 28 de 33 niños afirmaron jugar simplemente porque les gusta jugar, sin necesidad de un propósito externo.

Así, el juego es percibido por niños y niñas como una actividad intrínsecamente motivadora, social y libre, donde la autonomía en la creación y modificación de las reglas es altamente valorada.

Sentido del juego (CA2)

Dos CE destacaron en relación con el sentido que niños y niñas otorgan al juego:

- Actividad lúdica (CE2-1): Niños y niñas distinguen entre las actividades que ellos mismos disponen y aquellas que son dictadas por los docentes. Perciben que en el juego llevado a cabo por ellos mismos "pasan cosas distintas" (EN6) y no se "pierde tiempo" (EN2), a diferencia de las actividades con el profesor donde no se pueden cambiar reglas o jugar más tiempo si les gusta.
- Experiencia inédita (CE2-2): Esta categoría se refiere a la imprevisibilidad y la riqueza emocional del juego, incluso cuando se repiten juegos o se juega con las mismas personas. Los niños valoran la "compartencia" (EN19) y lo que "sienten al jugar" (EN21). Además, existen códigos y formas de comunicación propios entre ellos/as que no son comprendidos por los docentes, lo que genera una diferencia en el sentido del juego para cada grupo, dado que, "a veces hay que estarle explicando al mismo profe" (EN31).

Preferencias de juego (CA3)

Las preferencias de juego de niños y niñas se manifestaron en tres CE:

- Acuerdos consensuados (CE3-1): Niños y niñas valoran la capacidad de llegar a acuerdos, dialogar y resolver conflictos por sí mismos durante el juego, a diferencia de las actividades mediadas por adultos donde las disputas pueden llevar, incluso, "a sacarnos del juego" (EN26).
- Condiciones de juego (CE3-2): Se advierte preferencia por participar en la creación y modificación de las reglas del juego, lo que se alinea con la autonomía y los acuerdos consensuados. EN14 advierte: "Yo prefiero cuando ponemos las reglas entre todos". Por otro lado, niños y niñas afirman participar en las

actividades lúdicas directrizadas por los docentes por tres razones: "el profe dice que tenemos que participar" (EN25); "evalúan la participación" (EN32); "igual es divertido participar, porque uno juega" (EN11).

- Tipos de juego (CE3-3): las preferencias varían según la edad y el sexo, abarcando juegos individuales, colectivos, con o sin juguetes u otros implementos. Una constante es la preferencia por jugar con otros niños, y la tipología de juegos compartidos entre pares a menudo no se ve representada en las propuestas lúdicas docentes, lo que las hace menos significativas para las y los niños.

A pesar de la diversidad de nacionalidades entre las y los niños entrevistados, no se encontraron grandes distinciones en sus percepciones sobre el juego en el contexto escolar. Tanto en sus países de origen (en el caso de niños y niñas residentes) como en Chile, el juego es empleado como estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos, lo que sugiere una instrumentalización transnacional del juego en la escuela.

Perspectivas docentes

Las respuestas de los docentes de Educación Física y Educación Parvularia revelan una perspectiva que, en varios aspectos, contrasta con la de niñas y niños y la de expertos. Aunque algunos docentes reconocen la autotelicidad del juego, su práctica pedagógica a menudo se desvía de esta comprensión.

Al preguntar sobre la autotelicidad, cuatro de 10 docentes respondieron afirmativamente. ED6 afirmó: "creo que el juego es autotélico, que no persigue otra cosa, más que el placer de quien juega", pero al mismo tiempo justificó el uso del juego como estrategia didáctica, argumentando que "el juego permite aprender a los chicos". Esta ambivalencia subraya una posible tensión de orden epistémico al respecto. ED7, en línea similar, afirma: "a los niños les encanta jugar, por supuesto, claro que sí, pero también juegan porque les gusta aprender".

Siete de los 10 docentes afirman creer que las y los niños juegan porque les gusta. Tres de los 10 agregan: 'divertirse'. No obstante, a tales razones, ocho de 10 añaden otras como la de 'aprender', que es precisamente la empleada para justificar el juego como instrumento didáctico. Uno solo dijo: 'compartir'.

La actitud docente hacia la autonomía de niños y niñas en el juego es reveladora. ED8 manifestó que, si un estudiante abandona la actividad (a la que el docente denomina 'juego'), se le "llama la atención" y, si no regresa, se notifica a la coordinación. Esta respuesta evidencia una actividad más prescriptiva que lúdica, rompiendo con la lógica voluntarista, espontánea y autotélica del juego.

Algunos docentes justifican la incorporación del juego en la escuela basándose en el "derecho a jugar" de niños y niñas (ED3, ED4) o en las "Bases Curriculares de Educación Parvularia" (EE1), que mandatan su inclusión. Sin embargo, esta incorporación se traduce en una instrumentalización del juego, donde su esencia autotélica y libre se ve comprometida por objetivos curriculares y de control.

Perspectiva experta

Las respuestas de los expertos coinciden con las de niños y niñas, y ponen en tensión las respuestas docentes, especialmente en lo que respecta a la instrumentalización del juego en la escuela.

Los expertos enfatizan que las razones por las cuales juegan niños y niñas ("porque sí") no son las mismas que las de los adultos, y menos aún las de los docentes (EE1, EE4). Critican la instrumentalización del juego, argumentando que la escuela, en su afán de control y productividad, "desvirtúa la esencia autotélica y liberadora del juego" (EE2). EE6 afirma que "el juego no es una etapa a superar ni una estrategia didáctica", describiéndolo como "sustancia y ambiente (como el agua para los peces) ... que permite al ser humano sentirse vivo y autónomo", advirtiéndole que, convertirlo en un "instrumento didáctico" lo "desnaturaliza", transformándolo en "estrategia seductora" para inducir aprendizajes decididos por adultos.

Respecto al lugar del juego en la escuela, los expertos señalan que la "sociedad de rendimiento ha secuestrado el juego" (EE3), y que la escuela se ha apropiado del "verdadero juego" de niños y niñas. EE2 afirma que lo que se hace en las escuelas bajo el nombre de juego a menudo no es juego, sino "otro tipo de actividad lúdica", ya que carece de la cualidad autotélica. La entrada del juego en la escuela se justifica, según EE4, no por su valor intrínseco, sino como un "recurso instrumental para aprender otras cosas consideradas superiores". Aunque EE1 reconoce el potencial de aprendizaje del juego como una razón

para su inclusión en la educación, los expertos advierten sobre el riesgo de "matar el juego o de colonizarlo" (EE3), convirtiéndolo en un "juego colonizado" por el resultado y el exitismo (EE1), o en una "didáctica de la modernidad, de lo efectivo, del rendimiento, del resultado" (EE4).

Frente a estos desafíos, los expertos proponen un cambio de enfoque. "Nosotros acá lo resolvimos, el docente lo que hace es una propuesta lúdica. Este es un término que utilizamos mucho... en vez de juego, resaltamos el término propuesta, porque nos parece que el docente lo que tiene que hacer es invitar" (EE1). EE5 enfatiza la necesidad de "resignificar" las categorías asociadas al juego, reconociendo que a menudo se habla de cosas diferentes bajo el mismo término. EE4 aboga por que la escuela enseñe a "jugar del modo más humano posible".

Finalmente, cinco de seis expertos creen que sí hay una tensión epistémica entre las nociones de autotelia y productividad, y que ello se manifiesta de dos maneras. En primer término, entre la teoría y la práctica, esto es, hay un reconocimiento de la cualidad autotélica del juego, pero ello no parece ser razón suficiente como para no emplearlo como mecanismo didáctico; y, en segundo lugar, tal tensión se pondría de manifiesto en el hecho concreto del jugar, justo allí en el ámbito escolar, como directriz docente y bajo su dirección, a propósito de las diferencias notables entre las razones por las cuales juegan niños y niñas, razones que son diferentes entre las explicitadas por ellos/as, y lo que creen los docentes, a pesar de algunas coincidencias que, a juzgar por las respuestas docentes, no hacen la diferencia.

EE5 sostiene que no existe ninguna tensión entre las nociones de autotelia y productividad en el ámbito escolar, en tanto afirma que, para que haya una tensión, deben existir dos partes contrarias, y lo que ocurre es que, el juego, si bien es reconocido como experiencia autotélica, sigue siendo empleado como estrategia didáctica, así, a pesar de las contradicciones que, a su juicio, nadie, o pocos quieren discutir. Sostiene que: "lo que es hegemónico hoy día es que todo el proceso educativo esté sustentado en ciertas lógicas productivas... todo aquello que no propenda a la productividad, el sistema lo excluye, y el sistema somos nosotros mismos". Afirmar lo contrario, ir en dirección contraria, no es popular, y es, además, 'raro', afirma EE5. Cree, que un mensaje distinto al legitimado "cada vez está más en la periferia, cada vez suena más extraño". Por lo tanto, EE5 cree que, seguir debatiendo sobre el empleo del juego como mecanismo didáctico, puede que no tenga mucho sentido, dado que ha sido legitimado institucionalmente, sin mucho reconocimiento del debate epistémico en tanto vende bien a la lógica productiva, y se ha constituido en 'lo normal'. Sugiere trabajar en la resignificación de las categorías.

Discusión

Las respuestas de los tres grupos entrevistados evidencian la existencia de tensiones epistémicas en cuanto a los discursos que sostienen las razones del juego infantil. Se trata de un primer resultado que señala una racionalidad predominante en la relación entre adultos y niños, tomando en cuenta relaciones de poder (en la expresión de una actividad impuesta a la que los adultos denominan 'juego') y en las que, la razón que predomina es la interpretación adulta, y que se manifiesta en quien toma decisiones y a la vez, estereotipa. Ello converge con un estudio de Lay-Lisboa et al. (2022), en el que, además, se destaca que lo que ocurre en el aula es una expresión del predominio adultocéntrico.

Esta perspectiva es necesaria, dado que las tensiones epistémicas en temas asociados a la lúdica, el ocio, el juego y la recreación, se enmarcan en la dialéctica producida por tres discursos que predominan, a saber: el teórico (evidencia de la que se dispone en la literatura), el institucional (accionar de las instituciones y de quienes las constituyen) y el cotidiano, representado este último en la experiencia del jugar infantil (Carreño et al., 2014). Ahora bien, el discurso infantil (para muchos temas) ha sido históricamente minusvalorado a cuenta de argumentos que apuntan hacia la idea de la inmadurez psicoemocional (Chávez, 2025), que es designada como un sesgo cognitivo basado en estereotipos y discriminación (González-Contró, 2024); de allí que, valorar la voz infantil lleva a considerar a niñas y niños como "sujetos sociales capaces de ofrecer su versión de la realidad social, así como reflexionar y teorizar sobre ella" (Lay-Lisboa y Montañés, 2018; p. 1). En el caso que atañe, el estudio contrasta el discurso infantil en función de aquellas razones por las cuales juegan niños y niñas partiendo de sus propios relatos.

En atención a esto, Villa et al. (2023) suponen que los relatos de los jugadores no dan cuenta de la experiencia en sí en tanto esta última se encuentra mediatizada por el condicionante histórico, la tradición y la herencia cultural. No obstante, y a diferencia de lo que proponen Villa et al. (2023), los resultados de



este trabajo no dan cuenta de una acción específica en un momento fijo del tiempo, sino del juego en tanto experiencia vehicular y transversal de la vida, y en este caso, de la vida infantil. Además, es de considerar que las respuestas que dan niños y niñas, en tanto protagonistas en la constitución de sus subjetividades, no se encuentran abstraídas de su historia, de la transmisión, de sus cotidianidades, es decir, hay un reconocimiento de todo aquello, independientemente de que las y los niños no disgreguen tal información. Por lo tanto, obviar ese elemento implica un ejercicio androcéntrico y de asentamiento del discurso hegemónico sobre las infancias.

El análisis de los hallazgos revela una profunda fractura entre la vivencia del juego en la infancia y el tratamiento institucional docente. Se demuestra que, para niños y niñas, el juego es una experiencia autotélica, impulsada por la diversión (33 citas) y la libertad (23 citas). Juegan 'porque sí' (EE1), porque, como afirma la mayoría "me gusta mucho" (EN8), solo por el placer de jugar, encontrando en la actividad un fin en sí mismo. Esta noción de juego coincide con la visión de los expertos, quienes definen el juego como 'sustancia y ambiente' vital (EE6).

En contraste, se advierte ambivalencia en las percepciones docentes. Según Durán y Pulido (2018), una aproximación a las creencias que tienen las y los docentes "permite comprender sus razones para promover determinadas experiencias de juego" (p. 227). Así, si bien algunos/as docentes reconocen teóricamente la autotelia (ED6), su práctica pedagógica tiende a la instrumentalización, lo que también se señala en Carreño et al. (2014). La mayoría justifica esto último en la medida en que permite 'aprender' aquellos contenidos inducidos a través de esa actividad a la que denominan 'juego' y que operacionalizan justo para eso (8 de 10 docentes), transformándolo en una "estrategia seductora" (EE6) de cumplimiento de objetivos curriculares ajenos a la intencionalidad infantil. Esto evidencia una tensión epistémica y sugiere que la escuela ha "secuestrado" el juego (EE3), tal y como lo manifiestan Pyle & Daniels (2017), Reyes (2022) y Torrebadella y Brasó (2022), supeditándolo a una lógica de rendimiento y productividad. Durán y Pulido (2018), aluden a una excesiva instrumentalización del juego en el seno escolar, que es lo mismo a lo que refieren Carreño et al. (2014).

Si bien, los docentes entrevistados no dieron un término específico, la literatura da cuenta de un denominado 'ocio exotélico' (Cuenca, 2006; Medrano, 2024), que guarda relación con motivaciones externas en el sentido lúdico, y que, por tanto, son opuestas a lo autotélico, que, en este caso, es una característica primordial del juego (Huizinga, 2012; Mercado, 2009).

Disposiciones curriculares oficiales incorporan el juego en los diseños curriculares asociados, y allí se advierte una diversidad de concepciones al respecto y enfoques distintos, no solo en torno al juego, sino también en relación con las y los niños. Si bien es cierto, todos los diseños curriculares revisados aluden al juego como contenido, y lo definen, no es menos cierto que también aluden al mismo como mecanismo didáctico para el logro de objetivos, como es el caso de las Fichas para Equipos Pedagógicos (Subsecretaría de Educación Parvularia [Chile], 2025). Los textos curriculares anidan, igualmente, contradicciones epistémicas y fomentan contradicciones ontológicas con respecto al juego en las y los docentes.

En un documento titulado 'El juego en la educación inicial' elaborado por el Ministerio de Educación (Colombia, 2014), se presenta un subtítulo denominado: "Los protagonistas: ¿cómo interpretan su papel los jugadores?" (p. 21). Lo curioso del texto es que, en los párrafos que siguen a esta pregunta, y en los que se esperarían respuestas de 'los jugadores', solo hay explicaciones expertas que procuran responder la pregunta. El documento citado es un texto que divulga una postura institucional. La respuesta a la pregunta en el texto, da cuenta de una serie de explicaciones provista por adultos anulando la voz infantil, suplantándole por una perspectiva adultocéntrica y una interpretación que deviene de la misma.

Pascal (2018), quien aboga por el empleo del juego como estrategia didáctica, reconoce que: "La falta de consistencia internacional en la implementación del aprendizaje basado en el juego como herramienta pedagógica causa dificultades a la hora de investigar el aprendizaje basado en el juego" (p. 62). Esta declaración implica el reconocimiento de que el empleo del juego como elemento didáctico en la escuela no es lo suficientemente consistente a nivel epistémico, y que eso debilita la investigación sobre ello. Esto se suma a lo afirmado por Reyes (2022), quien alerta que, si bien es cierto hay muchas publicaciones que destacan títulos a modo de El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de... ('cualquier cosa'), en muchas de estas publicaciones hay contradicciones epistémicas no menores, y en otras, sencillamente se obvia el posicionamiento epistémico del cual parten para justificar dicha intervención. En el primer caso, la contradicción epistémica da cuenta de superficialidad en el tratamiento de la evidencia



científica (dado que no puede explicar la incoherencia en asumir el juego como un fenómeno autotélico, siendo que luego es empleado como estrategia didáctica); y, en el segundo caso, tan solo se obvia, no se menciona, y se parte de un supuesto que dan por sobreentendido.

Sarlé (2022), sostiene que la inquietud estriba en torno a dos temas. Uno, en cómo defender el derecho al juego de niños y niñas en la escuela, y, en segundo lugar, cómo considerarlo en la agenda didáctica de la cotidianidad escolar, y ya no más (desde su perspectiva), tan solo como un invitado ocasional. Según Opazo (2025), habría que “Posicionar el juego como una metodología pedagógica central y no sólo complementaria, integrando un enfoque lúdico en todas las áreas de aprendizaje para alinearse con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y promover el desarrollo integral” (p. 6).

Grau et al. (2018), por su parte, sugiere la “Consideración del juego como metodología transversal de trabajo en el nivel y no como una estrategia didáctica” (p. 43). Al referirse al juego como metodología transversal, Grau et al. (2018), aluden al denominado ‘juego guiado’, diferenciándolo de aquel juego al que denominan ‘libre’, que, en todo caso, sería el juego al que se señala como espontáneo y autotélico.

Si como se ha mencionado, el juego es espontáneo, autotélico, libre, entonces la intervención adulta no debe apuntar a la planificación, ni a su dirección interventora. Lo que podría sugerirse en la escuela, es que los adultos asuman un rol distinto, en primer lugar, porque resulta un anacronismo esto de ‘la planificación del juego’ y la dirección adulta del mismo, y, en segundo lugar, porque el rol adulto puede favorecer la generación de condiciones para que niños y niñas jueguen, sin la necesidad de que aquello a lo que juegan se constituya en un mecanismo conductor de intereses adultos. Ponce (2014) afirma:

Cuando los niños y las niñas juegan no lo hacen con el propósito de gastar energía sobrante o de escaparse de alguna situación conflictiva. Lo hacen porque el juego es parte de su vida y de las experiencias necesarias en su constitución como persona. Es decir, los niños y las niñas tienen una motivación intrínseca y deciden jugar por jugar y no para lograr algún objetivo (p. 14).

Rivero (2016) a su vez, afirma: “es la intención y la decisión de los jugadores los que definen la presencia de juego, y será en el mismo proceso de decirse jugando como se construya la actividad que la sociedad reconoce como juego” (p. 51).

El hecho de que, en este estudio, pocos docentes tengan claridad sobre implicaciones de la autotelia, aunado a la contradicción en relación con lo que creen nocionalmente del juego y lo que hacen luego en clases, conversa con los resultados de Pachón (2017), que, en los hallazgos de un estudio con profesores de Educación Física, afirma que “la tendencia ha sido hacia asumirlo desde la perspectiva didáctica como mediación en los procesos educativos” (p. 114), a pesar de que, en este caso, los docentes manifiestan reconocer la esencia autotélica del juego. En Muñoz et al. (2019), también se resalta como resultado la vaguedad conceptual de las educadoras de párvulos en torno al juego. Los hallazgos de Herrera (2023), también dan cuenta de concepciones diversas en educadoras de párvulos, teniendo que, entre el grupo de educadoras entrevistadas, hay quienes conciben el juego como un medio didáctico, pero también quienes creen que el juego es una instancia voluntaria, espontánea, autotélica. En el caso de los hallazgos de Mena et al. (2021), queda de manifiesto la misma contradicción en el caso de educadoras de párvulos:

Por un lado, aluden a una acción natural y espontánea de los párvulos, pero por otro lo conciben como una estrategia didáctica válida, intencionada por el adulto y establecida en ciertos momentos de la jornada para favorecer aprendizajes en los infantes, cuyo rol activo estaría siendo asumido por el adulto y el niño solo actuaría como participante (p. 10).

Los hallazgos en Reyes et al. (2022), dan cuenta de que, a pesar de que las educadoras de párvulos advierten el juego como una instancia natural de aprendizaje, la intervienen sin diferenciar entre lo que sea el juego y la actividad lúdica, así, de forma genérica. En el caso de González et al. (2017), las autoras refieren que: “se destaca la carencia de fundamentación teórica por parte de las investigadas respecto a la noción e implementación del juego” (p. 4). De igual manera, estos resultados son dialogantes con los de Reyes (2024b), en tanto, este último evidencia la contradicción de los profesores de Educación Física, en función de lo que afirman como autotelia, para luego afirmar que, a pesar de eso, sí, emplearían en juego como estrategia didáctica.

Restrepo (2020) apela a la dicotomía que se genera a propósito de la autonomía lúdica infantil y la arbitrariedad con la que trata la escuela al juego; arbitrariedad que concreta una vulneración de la dignidad infantil en tanto se anula su capacidad volitiva. Cuando esto ocurre se pasan por alto las emergencias



infantiles, se produce la suplantación ontológica del juego y emerge la injusticia epistémica a cuenta de esta superposición, que, más allá de ser semántica, tiene implicaciones formativas. Esto es relevante, dado que, niños y niñas “encuentran formas de resistencia ante la autoridad, especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos” (Díaz, 2021; p. 53).

No todos los trabajos dan cuenta de la manipulación del juego como mecanismo didáctico. Un estudio de Maldonado-Carreño et al. (2023), da evidencia de educadoras de párvulos en Colombia que, reconociendo el juego como una experiencia autotélica, intervienen en instancias lúdicas escolares preparando espacios, recursos y tiempo para el juego de niños y niñas, sin intervenir más allá de alguna solicitud de algún niño o niña en un momento puntual. Este resultado se diferencia de varios de los ya contrastados en tanto emerge una comprensión distinta del juego y de la valoración infantil al respecto del rol docente y adulto.

Mardell et al. (2023), destacan que las escuelas deben propiciar contextos lúdicos, y ello implica la práctica de una pedagogía del juego. No obstante, con esta aseveración, a lo que se refieren es a que el juego debe constituir un elemento transversal para el aprendizaje de las y los niños en el ámbito escolar, y no necesariamente constituir una prerrogativa didáctica, si bien constituye contenido escolar.

En otro orden de ideas, es necesario mencionar que los intereses lúdicos de niños y niñas se van modificando con el paso del tiempo, según el sexo, según el contexto, y a medida que van creciendo y madurando, tal y como se refrenda en sus respuestas. Tomando en cuenta aquellos niños y niñas que afirmaron jugar en clases a propósito de las indicaciones del docente, a la pregunta: “¿juegas a lo mismo en el recreo, y en el aula de clases?”, la respuesta de EN12 fue: “No. Es diferente”. Cuando se consultó sobre la preferencia a jugar con o sin juguetes, EN23 afirmó: “ahora juego a la pelota, ya no juego más con los legos”. Respuestas e implicaciones que confirman los resultados de Reyes et al. (2025). Las lógicas lúdicas empleadas en la escuela, y a propósito de la enseñanza, parecen no marchar de forma acorde con esa línea madurativa, sino con respecto a los intereses curriculares, como se advierte en la respuesta de EN12. Ello también permite advertir que la maduración no cambia la autonomía deseada en el juego y el jugar por parte de quienes juegan (Huizinga, 2012; Mantilla, 2016).

Por otro lado, el trabajo muestra que una de las tensiones más críticas emerge en la categoría de sentido del juego. Las y los niños distinguen claramente entre sus propias creaciones y las actividades dictadas por el profesor, percibiendo que en sus juegos “pasan cosas distintas” (EN6), que existe una riqueza emocional e inédita que el adulto a menudo no comprende (EN31). Un elemento a resaltar apunta hacia la participación de niños y niñas en las actividades lúdicas determinadas y dirigidas por los docentes, afirmando que igual lo hacen por varias razones: por necesidad (EN1), por obligación (EN25, EN26), y porque, al final, ‘también se divierten’ (EN14, EN28, EN11). Los docentes emplean el juego, a decir de un experto (EE2), como ‘carnada’ (metafóricamente hablando), lo que, de alguna forma coincide con un planteamiento de Sarlé (2010), quien afirma que los docentes emplean el juego como dinámica didáctica para favorecer la participación, a cuenta de que se sienten atraídos por la experiencia del jugar, independientemente de que se esté produciendo un efecto de cooptación del fenómeno del juego y la experiencia del jugar.

El estudio revela que la autonomía en la creación y modificación de reglas es altamente valorada por la infancia (EN14, EN29). Mientras que niños y niñas buscan acuerdos consensuados para resolver conflictos, la intervención docente es percibida como externa y, en ocasiones, excluyente (“pueden llegar a sacarnos del juego”, EN26). Ello da pistas de que, eso a lo que los docentes denominan ‘juego’, en ocasiones termina convirtiéndose en un elemento de carácter prescriptivo, tal y como lo expresan Castro y Durán (2013), más aún cuando la obligatoriedad de participar se impone. A esto lo llaman los expertos, ‘colonización’ del juego (EE1, EE3), debilitando el agenciamiento infantil, que también se advierte en Reyes (2022), bajo el término ‘cooptación’.

En penúltimo lugar emerge la idea de la tensión epistémica. Los hallazgos dan cuenta de dicha tensión. No obstante, EE5 sostiene que no, en tanto lo que existe es una cooptación del juego sin discusión alguna, siendo que se ha instalado una cultura hegemónica y adultocéntrica en torno a la interpretación del fenómeno lúdico. Hay autores, como Sarlé (2010), para quienes tampoco hay tensión ni contradicción epistémica, solo que por un argumento opuesto al de EE5. Así lo afirma, al expresar. “Como si defender el «jugar por jugar» fuera contrario al utilizar al juego como un «jugar para» enseñar...” (Sarlé, 2010; p.

20), alusión, que, a los expertos consultados, no pareciera serles coherente. Al respecto, Morales y Magistris (2020), dejan notar que, no es que las tensiones no existan, sino que:

Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación (p. 25).

Tal y como se logra advertir, el juego ha sido mediatizado como mecanismo y como símbolo de poder adultocéntrico. Tal situación emerge a propósito del dominio que se ejerce a cuenta de la inducción que se provoca a partir del juego como conductor de los aprendizajes prevenidos por la institución escolar y que las y los docentes intentan concretar. La relación que se configura en el marco del juego es una relación que termina subordinando las subjetividades infantiles al cooptar la creación, la oportunidad de generar consensos y resolver problemas, al disponer de las conductas deseables bajo patrones didácticos, porque es lo que la escuela espera reproducir, atendiendo a la lógica utilitaria y productiva. Siendo de esta forma, se hace necesario propiciar el derecho al juego ya no solo como una experiencia lúdica, sino como espacio y como fenómeno de resistencia en tanto se trata de la constitución de las subjetividades infantiles a partir de uno de los fenómenos que resguardan el principio de autonomía progresiva (Coveña y Lagos, 2022; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Los procesos de subjetivación infantil a propósito del juego determinarán, en cierta manera, la configuración de ciudadanías asistidas o ciudadanías emancipadas (Bustelo, 1998). El problema radica entonces, en que, bajo prácticas impositivas del juego se inducen procesos de constitución ciudadana desde la subordinación 'entretenida' que provocan las instancias lúdicas en la escuela, y, más aún, cuando niños y niñas pasan en la escuela (en Chile) poco más del 40% de la jornada diaria (Guerra y Cifuentes, 2022; Ministerio de Educación [MINEDUC, Chile], 2023). Esto, según Giroux (2003) acelera lo que denomina una extracción de la inocencia infantil (que ya se va constituyendo a cuenta de procesos paralelos como son: descuido en el hogar, y la exposición indiscriminada a temprana edad a los medios de comunicación, la industria del entretenimiento, redes sociales y mass media). En ello colabora la escuela, en lo que se convierte una procura por la reproducción de patrones y estándares pedagógicos que normalizan al estudiante 'tipo'. Según Giroux, así, la escuela no forma ciudadanos, sino consumidores.

Además de todo lo anterior, imponer el juego como un mecanismo didáctico, ignorando la espontaneidad y la voluntariedad, en fin, toda la constitución autotélica de este fenómeno, contraviene jurídica y filosóficamente los principios establecidos en el artículo N° 31 de la Observación General N° 17 (Comité de los Derechos del Niño, 2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes, al vulnerar la dignidad infantil, en tanto en la Observación General, el juego es enfatizado como una experiencia de carácter libre y autotélica. Entonces, cuando se contraviene tal caracterización, se transforma a las y los niños en objetos de estrategias pedagógicas, y no en sujetos activos en la agenciación y constitución de las subjetividades propias de las infancias. Además, al concretarse este tipo de conductas, se contraviene el principio de la no arbitrariedad sobre niños y niñas, lo cual, en algunos países, como en el caso de Chile, tiene implicaciones penales (Ravetllat, 2025), comprendiendo que, la edad y la condición de ser niño, niña o adolescente se constituye como base para vulnerar el principio de autonomía progresiva. A propósito de esto, Aldama (2021), sostiene que los principios de autotelicidad y no arbitrariedad son principios que se relacionan y que se complementan.

El artículo 2, inciso 'a', de la Ley 21430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia ([Chile] 2022), establece que el Estado debe "Garantizar, en condiciones de igualdad, el libre y pleno goce y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para lo cual adoptarán las políticas, planes y acciones necesarias para esos fines". Este mandato jurídico se vincula con la Convención sobre los derechos del niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), a propósito del artículo 31 en el que se resguarda el derecho al juego, instrumento del que Chile es firmante como Estado, y que se relaciona directamente con la Observación General N° 17 ya observada, en relación con la caracterización que hace del juego como una experiencia libre y autotélica.

Finalmente, y a propósito de la triangulación de los distintos discursos, se proponen varias acciones relacionadas con la recolocación del juego en el ámbito escolar, el posicionamiento infantil y el rol docente.



En primer lugar, existe la necesidad de una reconfiguración del poder epistémico en el marco de la promoción de una justicia epistémica. Esto es, comprender que la concepción adulta no es, ni puede ser el único definidor de lo que sea el juego y de lo que sea el aprendizaje. Para ello, reconocer otras voces, como en este caso, la voz de las y los niños, es fundamental. Tiene que ver con la resemantización y la resignificación de las categorías lúdicas en la escuela, pero es también mucho más que eso. La persistencia de la lógica productiva hace que cualquier actividad que no propenda al rendimiento sea excluida o transformada (EE5). Ante este escenario, la propuesta de diferenciar entre 'juego' (espontáneo y autotético) y 'propuesta lúdica' o 'situación lúdica' (mediada por el docente) se vuelve imperativa para salvaguardar el derecho real de los niños a jugar. De esta forma, se proponen alternativas a la enunciación de tal actividad preciada como 'juego', en tanto puede pensarse en una 'propuesta lúdica' (EE1), actividades de naturaleza lúdica (Muñoz et al., 2018), situación lúdica (Reyes, 2022), situación lúdico-motriz (Seybold, 1976).

Una segunda propuesta apuesta por la adecuación de la estructura de la jornada escolar. En este sentido, se propone una flexibilización de la jornada escolar para favorecer momentos de juego, ya no solo en el recreo, sino en el contexto de la misma estructura de la jornada, ofreciendo momentos que promuevan la participación con el consenso adulto de la mediación y la no intrusión, siendo el sentido del juego definido y consensuado por niños y niñas.

Una tercera propuesta apunta hacia la ambientación de la escuela. Una escuela que invita a jugar es una escuela que su misma disposición estructural favorece espacios, recursos, materiales y condiciones aúlicas y extra-aúlicas para el juego.

Por otro lado, se propone una recolocación del rol de las y los adultos (en este caso, docentes), que implica asumir la actividad lúdica a partir de la invitación y la mediación, generando condiciones favorables para la experiencia del jugar sin la intervención directiva docente. Este proceso de mediación permite propiciar experiencias lúdicas promoviendo y garantizando el derecho al juego en el marco del respeto autotético, además de ofrecer oportunidades para una intervención que no transmuta las condiciones de juego, pero sí media en el caso de que sea necesario ante situaciones inadecuadas en dicho contexto (discusiones, incumplimiento de normas, entre otros).

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que la tensión epistémica manifiesta en los discursos infantiles y los adultos (docentes), implican un campo de intervención profesional desde la perspectiva de la formación docente.

Es necesario operar condiciones que reviertan la lógica utilitarista del juego, y, así como la escuela ha gestionado procesos de instrumentalización del juego desde la perspectiva didáctica, también está en capacidad de generar procesos de reversión de tales directrices implicando el juego como una actividad lúdica de orden autotética a partir de la generación de condiciones que favorezcan procesos de mediación en la transformación del rol docente en torno al fenómeno.

Si bien es cierto, niños y niñas participan en actividades denominadas 'juego', bajo directrices docentes, lo hacen sugestionados por tres razones: necesidad interpelada por el docente; obligatoriedad, dado que, en muchos casos, hay evaluación de por medio (ello implica toda una ruptura nocional del juego); y, por último, porque asumen que tal actividad es una forma de juego, independientemente de que no sea espontánea ni voluntaria, ni autogenerada por ellos mismos. Es decir, hay un ejercicio de suplantación ontológica de la expresión lúdica al transmutarse la experiencia y el ser del juego, traspasando esa creencia a niños y niñas.

Una perspectiva escolarizada del juego deviene de una lógica productivista generando el vaciado natural del juego, además de gestar condiciones para la vulneración de derechos cuando es esa lógica la que prima en prácticas pedagógicas que promueven actitudes y acciones punitivas, como la imposición, la exclusión, la penitencia, la sanción, la calificación. Eso, en respuestas de los distintos actores, perjudica la experiencia lúdica del juego, a propósito del no consenso y la imposición de formas y modos de jugar.

Esto abre, por demás, un flanco de vulneración de derechos, en tanto se evidencia, a propósito de las respuestas de los informantes, que hay prácticas impositivas en torno al juego en la escuela. Ello se asocia en tanto Chile es firmante de tratados internacionales y convenciones en las que se apela al resguardo del derecho al juego como experiencia espontánea y voluntaria, por tanto, autotélica. Siendo así, este trabajo concluye que existe la necesidad de salvaguardar el juego como un derecho de la infancia ya no solo en el hogar y otros espacios públicos, sino también en el ámbito escolar, en tanto experiencia autotélica, voluntaria, espontánea y de acuerdos en consenso.

Agradecimientos

A la memoria de Pablo Waichman.

A Maximiliano Cillero y Magdiel Maldonado, estudiantes de la Universidad Adventista de Chile; a Pamela Neira por el apoyo original; a la Universidad Abierta de Recoleta, por favorecer gestiones para recolección de datos en la comuna de Recoleta, Santiago de Chile.

Financiación

El estudio fue financiado por la Universidad Adventista de Chile, a propósito de convenio con la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, institución en la que el proyecto fue aprobado según resolución N° O-2024-24-04-038.

Declaración de uso de IA

Este trabajo declara el uso de IA (Manus 1.6 Lite) para adecuar el diseño de las figuras 1 y 2.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2022). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Del autor. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Alcaraz A., C. y González A., V. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, 2, 57-73. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/05.pdf>
- Aldama P., J. U. (2021). Los principios de autotelia y de no arbitrariedad en el concepto de ideología usado por Francisco Miró Quesada Cantuarias. *En Líneas Generales*, 5(005), 92-102. <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5421>
- Alejo, M. y Osorio A., B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35, 74-85. <https://n9.cl/rsiuu>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Antolín J., L. (2009). El juego para el placer y la emoción. En: J. L. Salvador A. (Ed.). *El juego. Un conocimiento oculto*, pp. 29-46. INEF Universidade da Coruña.
- Araya C., E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Educación Física*, 270, 15-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347421>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Armoa, C. M. (2024). El juego: un elemento colmado de connotaciones biológicas y culturales que garantiza el desarrollo integral del ser humano. *Boletín Infancia*, 17, 57-64. https://iin.oea.org/pdf/iin/boletines/Boletin_17_ESP.pdf
- Arranz G., A. (2003). Fiestas, juegos y diversiones prohibidas al clero en la Castilla Bajomedieval. *Cuadernos de Historia de España*, 78(1). <https://n9.cl/qfdxm>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed. Fontamara.
- Brougère, G. (2013). El niño en la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 2(4), 1-11. <https://n9.cl/t5rge>
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Artes Médicas.
- Bruner, N.; López, L.; Peltrin, J. y Epstein, J. (2017). Formaciones en la infancia de la memoria simbólica desde una perspectiva psicoanalítica: juego y trauma. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966037.pdf>
- Bula, T. C.; Pachecho-Osorio, L. C. y Ramos-Villadiego, Z. I. (2023). Diseño de juegos: estrategia didáctica para el aprendizaje autónomo en estudiantes de primer semestre de contaduría. *Lúdica Pedagógica*, 1(37), 55-66. <https://doi.org/10.17227/ludica.num37-17969>
- Bustelo, E. (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. Santillana.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Carreño C., J. M.; Rodríguez C., A. D. y Uribe S., J. J. (2014). *Recreación, ocio y formación*. Editorial Kinesis.
- Carse, J. P. (1986). *Finite and infinite games*. The Free Press.
- Castro B., J. J. y Durán C., V. H. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 2(18), 21-27. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/2150/2067>
- Chávez I., P. (2025). De la autenticidad de la “voz” infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educativa*, 64(1), 4-27. 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación General No. 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). <https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2013/96090>
- Convención sobre los derechos del niño (1989). Resolución 44/25 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. [Consulta: 12-5-2026]. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Coveña M., F. y Lagos P., C. (2022). El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica. *Pléyade*, 30, 198-222. <https://revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/372/371>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 5a ed. Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Cuenca C., M. (2006). Introducción. En: M. Cuenca C. (Ed.). *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, pp. 11-20. Deusto Publicaciones.
- Curidi y A., J. M. (1901). *De los daños del juego y de su condenación por la iglesia católica*. Tipografía y Litografía La Europea de J. Aguilar Vera y Compañía.
- Díaz P., M. L. (2021). Modos de subordinación y/o resistencias de niñez en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista Educación & Pensamiento*, 26(28), 53-63. <https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/135/129>
- Durán C., S. M. y Pulido G., J. M. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 225-233. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00225.pdf>
- Espinosa G., D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 21, 65-78. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>
- Flores, P. y Peinado L., P. (2019). ¿Gamificación como nueva tendencia didáctica? Juegos y enseñanza de las Matemáticas. *Épsilon*, 101, 7-10. <https://shre.ink/rzCT>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Del autor. <https://n9.cl/8r4n>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende educar*. 2ª ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Galak, E. L. y Duek, C. (2018). Agenda para pensar la educación de lo lúdico: juego, infancia y procesos de escolarización. En: M. Mendoza y A. Moreno D. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad*, pp. 65-84. Ediciones de la JUNJI.
- Galak, E. L. y Rivero, I. (2022). Juego y cuerpo en la educación infantil: de la frivolidad productiva y el desorden ordenado a la intensidad. *Retos*, 45, 642-650. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91711>

- García-Bullé, S. (2023, 20 de enero). *Cinco tendencias educativas para 2023*. Instituto para el Futuro de la Educación. [Consulta: 19-12-2023]. <https://shre.ink/rzCc>
- García-Puchades, W. y Chiva-Bartoll, O. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 147-156. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
- Garfella E., P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la Educación*, 16, 133-154. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10531/10945>
- Garzón, G. (2016). La educación en juego. *Para Juanito*, 4(9), 10-16. <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/para-Juanito-II-9.pdf>
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gómez S., L. (2022). Derecho a jugar: ¿cómo garantizarlo? En: M. Dupuy y L. Gómez S. (Eds.). *Conversaciones sobre juego y jugar: derecho, enseñanza y territorio escolar* (pp. 33-50). Editorial de la Universidad de Flores.
- González P., F.; Silva F., Y.; Valdés R., F. y Verschae U., T. (2017). Concepciones de Educadoras de Párvulos en torno al juego. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-2500/UCC2865_01.pdf
- González-Contró, M. (2024). Misopedia, adultismo y adultocentrismo: conceptualizando la discriminación hacia niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.3.6277>
- Grau, V.; Preiss, D.; Strasser, K., Jadue, D.; López, V. y Whitebread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Pontificia Universidad Católica de Chile & Ministerio de Educación. https://intranet.ciae.cl/uploads/news/1347/presentacion_Valeska_Grau_PUC.pdf
- Guerra A., P. S. y Cifuentes V., P. (2022). *La jornada escolar y su extensión. Régimen en Chile y experiencias comparadas*. N° Suplementario de la Asesoría Técnica Parlamentaria: 134468. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33539/1/BCN_Jornada_Escolar_Completa_Final.pdf
- Gutiérrez R., M. Y. y Pérez M., P. (2015). (Eds.). *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior*. Universidad de La Salle.
- Herrera M., C. L. (2023). Concepciones docentes en torno al juego y a la intervención docente en el juego infantil en los Centros de Primera Infancia. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, Argentina]. <https://n9.cl/3e5jt8>
- Huizinga, J. (2012). *El homo Ludens*. 3ª ed. Alianza Editorial.
- Kant, M. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. Porrúa.
- Kotler, S.; Mannino, M.; Kelso, S. & Huskey, R. (2022). First few seconds for flow: A comprehensive proposal of the neurobiology and neurodynamics of state onset. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 143, 104956. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104956>
- Lapierre, A. (2008). El juego. Expresión primera del inconsciente. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 31(8), 37-42. <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Lay-Lisboa, S.; Armijo-Rodríguez, F.; Calderón-Olivares, C.; Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Análisis en profundidad del adultocentrismo en el ámbito educativo: tensiones frente al protagonismo infantil. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés S., M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(29), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- Ley 21430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2022). Diario Oficial de la República de Chile, 15 de marzo, 2022. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>

- Lira V., B.; Lizama O., A. y Ordoñez L., K. (2021). Concepciones de profesores sobre el juego y la motivación por la inclusión de este dentro del aula en cursos de Primer Ciclo Básico. [*Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0500/UCC0532_01.pdf
- Maldonado-Carreño, C.; Nores, M.; Sánchez, J.; Escallón, E.; Frede, E. (2023). Creencias y prácticas relacionadas con el juego en Colombia. *Notas de Política en Educación*, 7, 1-8. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2023/NotaDePolitica-CreenciaspracticasJuego.pdf>
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Mardell, B.; Ryan, J.; Krechevsky, M.; Baker, M.; Schulz, T. S. y Liu-Constant, Y. (2023). *Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios*. Proyecto Zero.
- Maturana R., H. y Verden-Zöllner, G. (2017). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. 7ª ed. JC Sáez Editor.
- Medrano P., C. (2024). Ocio cultural y relaciones intergeneracionales. [*Tesis doctoral, Universidad de La Rioja, España*]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=325328>
- Meier, K. (1980). An Affair of Flutes: An Appreciation of Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/00948705.1980.9714364>
- Mena B., C. P.; Flores L., C. B.; Arteaga G., P. E.; Saldaña E., D. y Navarrete T., E. L. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>
- Meneses M., M.; Monge A., M-Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Mercado, L. (2009). *Juego y recreación en educación. Un manual de reflexión*. Editorial Brujas.
- Ministerio de Educación [Chile]. (2023). *Planes de Estudio Vigentes*. Del autor. https://www.curriculum-nacional.cl/614/articles-34970_recurso_plan.pdf
- Ministerio de Educación [Chile]. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Del autor. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación [Colombia]. (2014). *El juego en la educación inicial*. Del autor. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Mora, C.; Plazas, F.; Ortiz, A. y Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 137-144. <https://doi.org/10.17227/01224328.5244>
- Morales, S. y Magistris, G. (2020). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. En: S. Morales y G. Magistris (Comps.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*, 23-50. Editorial El Colectivo.
- Moscoso L., L. F. y Díaz H., L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Muñoz, C.; Jadue, D., Rivas, M.; Gareca, B.; Iturriaga, C. y Lobos, C. (2018). *El juego dentro y fuera del aula: miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa. Informe final*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18845/E18-0026.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, C.; Lira, B., Lizama, A.; Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Revista Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Nakayama, L. (2022). Diálogos y debates en torno al juego y el jugar. En: A. D. Reyes R. y G. Pavez-Adasme (Eds.). *Lúdica, juego y motricidad. Experiencias lúdicas y aprendizaje*, pp. 5-26. Universidad Adventista de Chile.
- Opazo P., M. J. (2025). *Escolarización y juego en Educación Parvularia: Recomendaciones para las políticas públicas*. Centro de Investigación Avanzada en Educación del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortiz-Colón, A. M.; Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

- Pachón, J. (2017). El juego en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional desde la perspectiva de profesores. *Lúdica Pedagógica*, 25, 105-116. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/7026/5720>
- Parchuc, J. P. (2012). *La letra con sangre entra: un recorrido por los bordes del canon*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Parra C., J. E.; Valdés L., D. F. y Villamil A., J. A. (2015). Estimulación de la productividad motriz en la clase de educación física en niños de grado tercero de la institución educativa distrital Nueva Constitución. [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre de Colombia]. <https://n9.cl/zw2m9n>
- Pascal, C. E. (2018). Superar las falsas dicotomías en el ámbito del aprendizaje basado en el juego: comentario general. En: A. Pyle (Ed.). *Aprendizaje basado en el juego. Enciclopedia para el desarrollo de la primera infancia*, pp. 61-66. Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144640/196460%3E>
- Perdomo V., I. R. y Rojas S., J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Pérez-López, I. J. y Navarro Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. *Retos*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443>
- Piaget, J. (1961). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-López, I. J. y Navarro Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. *Retos*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443>
- Pociña, J. C. (2024). El juego y lo sagrado en la Castilla bajomedieval. *Eikón Imago*, 13, e81970. <https://dx.doi.org/10.5209/eiko.81970>
- Ponce, M. C. (2014). Juego, libertad y educación. Ediciones de la JUNJI.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Quispe M., M. L.; Chocata C., E. A.; Cuentas C., C. E. y Caira H., L. A. (2025). Teorías del juego educativo: análisis para estudiantes de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 702-721. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1170>
- Rago O., N. K. (2017). Niños que no juegan. Importancia del juego en la clínica psicoanalítica infantil: ¿qué sucede cuando hay dificultades para elaborar el juego en la consulta psicológica infantil? [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18991/1/tfg_natalia_rago.pdf
- Rahiman, H. U.; Kodikal, R. & Suresh, S. (2023). Game on: can gamification enhance productivity? *F1000Research*, 12, 818. <https://doi.org/10.12688/f1000research.131579.2>
- Rannau-Garrido, J. P. y Toro-Arévalo, S. (2026). Ambientes de aprendizaje democratizadores en las niñas: perspectivas multidisciplinares sobre el juego. *Revista Enfoques Educativos*, 23(E), 110-133. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.79439>
- Ravetllat B., I. (2025). El principio de no discriminación arbitraria sobre niños, niñas y adolescentes: de la Convención sobre los derechos del niño a la Ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. (2025). *Revista de Ciencias Sociales*, 87, 93-124. <https://doi.org/10.22370/rcs.2025.87.4802>
- Restrepo, M. (2020). Del juego y sus dicotomías en el despliegue de lo humano. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(1), 39-49. <https://doi.org/10.15332/2422474x/5960>
- Reyes R., A. D. (2025a). *Gramáticas de sentido en el campo de la recreación. Dos modelos antagónicos*. Asociación Venezolana de Sociología & CIPEM-UPEL.
- Reyes R., A. D. (2025b). Rasgos maltratados de la enseñanza: una reflexión sobre los procesos éticos, relacionales y subjetivos en la escuela contemporánea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/rep.20-2.9>
- Reyes R., A. D. (2024a). El juego, el círculo mágico y la autotelia. *Retos*, 54, 777-790. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103737>
- Reyes R., A. D. (2024b). Imaginarios sociales instituidos en ocio y recreación. *Pro-Hominum*, 6(2), 21-43. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0250>

- Reyes R., A. D. (2022). De juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1), e213. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>
- Reyes R., A. D. (2021a). Episteme y nociones de juego: una revisión de literatura. En: S. L. Vargas y H. F. Palacios (Eds.). *Innovaciones de estrategias docentes para mejorar la educación. Propuestas desde la investigación*, pp. 6-29. Sello Editorial SedUnac.
- Reyes R., A. D. (2021b). Una mirada al juego desde el Homo Ludens. *Saberes Andantes*, 3(8), 67-83. <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/72>
- Reyes R., A. D.; Mirabal-Sandoval, Y. y Neira-Villablanca, P. (2025). Modificación de la conducta lúdica de niños y niñas migrantes. *Retos*, 73, 1499-1515. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117879>
- Reyes R., A. D.; Olivares M., S.; Utreras R., S. y Cartes V., G. (2022). Sentido del juego en la primera infancia: rol docente en Educación Parvularia. *PODIUM*, 42, 53-72. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.4>
- Rivero, I. V. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 56, 49-63. <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v56-rivero/663-pdf-es>
- Rodríguez S., C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *Seminario Internacional titulado 'El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave'*, Santo Domingo (República Dominicana), 29 y 30 de agosto de 2003. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 17-28. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4913>
- Sarlé, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación y Ciudad*, 24, 59-71. <https://n9.cl/m4ja0>
- Sarlé, P. (2010). (Coord.). *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Scheines, G. (2023). *Juguetes y jugadores*. Espíritu Guerrero Editor.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. EUDEBA.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la Educación Física*. Editorial Kapelusz.
- Stefani, G.; Andrés, L. y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. <https://www.re-dalyc.org/pdf/180/18031545003.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia [Chile]. (2025). *Ficha para equipos pedagógicos: El juego: una oportunidad para sentirse seguro y confiar*. Del autor. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/09/El-juego.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia [Chile]. (2020). *La voz de los niños y niñas: un valor*. Documento N° 9. Del autor. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/01/doc-9-alta.pdf>
- Sutton-Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Toro A., S.; Sabogal R., A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En: M. Mendoza y A. Moreno D. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad*, pp. 31-64. Ediciones de la JUNJI.
- Torrano, C. V. y Bantulá J., J. (2013). Sobre la eutrapelia, o la virtud del juego. Moralidad, historia y educación. *Bordón*, 65(1), 47-58. <https://shre.ink/rzXE>
- Torreadadella, X. y Brasó, J. (2022). La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España. *Márgenes Revista de Educación*, 3(1), 25-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgn-mar.v3i1.12795>
- United Nations Children's Fund (2019). *El juego infantil, en peligro de extinción*. [Consulta: 12-1-2026]. <https://ciudadesamigas.org/el-juego-infantil-en-peligro-de-extincion/>
- Veiga, S. (2016). Los niños tienen la palabra. La entrevista, el análisis de una técnica y sus aportes al estudio de poblaciones infanto-juveniles. En: P. Schettini y I. Cortazzo (Coords.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, pp. 35-44. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Vidart, D. (1995). *El juego y la condición humana*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Villa, M. E.; Nella, J.; Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación. Tras su dimensión estética, ética y política*. Universidad Nacional de La Plata.
- Viñas, M. (2022). Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación. *Letras*, 10, e230. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/article/view/7662>
- Vygotski, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>



Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Alixon David Reyes Rodríguez
Yelitza Mirabal-Sandoval

alixdavid79@gmail.com
yelitzamirabal@unach.cl

Autor y traductor
Autora

