



Entre comprensión y apropiación: el aprendizaje basado en juegos visto desde la docencia rural

Between understanding and appropriation: game-based learning from the perspective of rural teachers

Entre compreensão e apropriação: a aprendizagem baseada em jogos vista pela docência rural

Rodrigo Gonzales-Huamán¹

Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca - San Román, Perú

 <https://orcid.org/0009-0006-9439-9754>

er.gonzalesh@unaj.edu.pe (correspondencia)

Lizeth Quispe-Chipana

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0002-4512-9556>

liquispech@est.unap.edu.pe

Diana Ticona-Encinas

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0006-3804-8845>

dticonae@est.unap.edu.pe

Estefany Calsin-Quispe

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0009-3020-4681>

ecalsinq@est.unap.edu.pe

Tania Aqise-Mestas

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0001-0194-7517>

taquisem@est.unap.edu.pe

Julia Humpiri-Tumi

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0004-3968-0952>

jhumpirit@est.unap.edu.pe

Paola Cutipa-Escalante

Universidad Nacional del Altiplano, Puno - Puno,
Perú

 <https://orcid.org/0009-0007-4393-1664>

pcutipae@est.unap.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.02.002>

Recibido: 01/03/2025 Aceptado: 01/04/2025 Publicado: 19/04/2025

PALABRAS CLAVE

aprendizaje activo,
educación rural,
enseñanza primaria,

RESUMEN. La incorporación del Aprendizaje Basado en Juegos fue impulsada como eje de innovación pedagógica, pero persisten vacíos sobre cómo los docentes, especialmente en zonas rurales, comprenden y apropian esta estrategia en contextos de precariedad. Ante ello, como idea controladora, se buscó comprender cómo teórica y prácticamente apropian la estrategia los docentes de educación primaria en la I.E. 70022-Collana (Puno - Perú) mediante un enfoque cualitativo fenomenológico-interpretativo. Para ello, se realizaron cinco entrevistas en profundidad

¹ Investigador Especializado en Diseños Cualitativos y Experimentales por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú).



juego educativo,
materiales didácticos.

a maestros con más de veinticinco años de servicio y se aplicó análisis temático apoyado en codificaciones cualitativas. Los hallazgos muestran, primero, una firme convicción del juego como condición de aprendizaje significativo y vínculo cultural; segundo, un conjunto de limitaciones estructurales (escasez de materiales, falta de tiempo y débil acompañamiento institucional) que obligan a desplegar una adaptación creativa con recursos locales; y, tercero, prácticas de resignificación que oscilan entre una apropiación instrumental, restringida a momentos puntuales, y una apropiación profunda, donde el juego se convierte en eje articulador del currículo, la identidad comunitaria y el bienestar socioemocional del aula. Sobre esta base se propone un modelo de doble hélice: una de “comprensión” (creencias lúdicas, autoeficacia, saberes previos) y otra de “apropiación” (diagnóstico situado, integración adaptativa y legitimación social), cuya interacción explica la densidad de resignificación pedagógica lograda. Se concluye, que la transformación genuina del pensamiento docente depende tanto de la reflexión crítica como de condiciones institucionales de apoyo; de lo contrario, la estrategia corre el riesgo de quedar en una respuesta adaptativa limitada.

KEYWORDS

active learning,
educational games,
primary education, rural
education, teaching
materials.

ABSTRACT. The incorporation of Game-Based Learning has been promoted as a cornerstone of pedagogical innovation, yet important gaps persist regarding how teachers, especially in rural areas, understand and appropriate this strategy under conditions of scarcity. Guided by this overarching question, the study sought to understand, both theoretically and practically, how primary-school teachers at IE 70022-Collana (Puno - Peru) appropriate the strategy, using a qualitative phenomenological-interpretive approach. Five in-depth interviews were conducted with teachers who had more than twenty-five years of service, and a thematic analysis supported by qualitative coding was applied. Findings reveal: 1) a strong conviction that play is a prerequisite for meaningful learning and a cultural bond; 2) structural constraints (scarce materials, lack of time and weak institutional support) that compel creative adaptation with local resources; and 3) practices of resignification ranging from instrumental appropriation, limited to specific moments, to deep appropriation, where play becomes the organising axis of the curriculum, community identity and classroom socio-emotional well-being. On this basis, a double-helix model is proposed: one strand of “comprehension” (playful beliefs, self-efficacy, prior knowledge) and another of “appropriation” (situated diagnosis, adaptive integration and social legitimation), whose interaction explains the density of pedagogical resignification achieved. The study concludes that genuine transformation of teachers’ thinking depends on both critical reflection and supportive institutional conditions; otherwise, the strategy risks remaining a limited adaptive response.

PALAVRAS-CHAVE

aprendizagem ativa,
educação rural, ensino
primário, jogo educativo,
materiais didáticos.

RESUMO. A incorporação da Aprendizagem Baseada em Jogos tem sido impulsionada como eixo de inovação pedagógica, mas persistem lacunas quanto a como os docentes, sobretudo em zonas rurais, compreendem e se apropriam dessa estratégia em contextos de precariedade. Com esse objetivo orientador, buscou-se entender, teórica e praticamente, como os professores do ensino primário da IE 70022-Collana (Puno - Peru) se apropriam da estratégia, por meio de uma abordagem qualitativa fenomenológico-interpretativa. Foram realizadas cinco entrevistas em profundidade com docentes com mais de vinte e cinco anos de serviço e aplicou-se análise temática apoiada em codificações qualitativas. Os resultados indicam: 1) firme convicção de que o jogo é condição para a aprendizagem significativa e vínculo cultural; 2) limitações estruturais (escassez de materiais, falta de tempo e fraco acompanhamento institucional) que exigem adaptação criativa com recursos locais; e 3) práticas de resignificação que oscilam entre uma apropriação instrumental, restrita a momentos pontuais, e uma apropriação profunda, na qual o jogo se converte em eixo articulador do currículo, da identidade comunitária e do bem-estar socioemocional da sala de aula. Com base nisso, propõe-se um modelo de dupla hélice: uma de “compreensão” (crenças lúdicas, autoeficácia, saberes prévios) e outra de “apropriação” (diagnóstico situado, integração adaptativa e legitimização social), cuja interação explica a densidade da resignificação pedagógica alcançada. Conclui-se que a transformação genuína do pensamento docente depende tanto da reflexão crítica quanto de condições institucionais de apoio; caso contrário, a estratégia corre o risco de se limitar a uma resposta adaptativa restrita.

1. INTRODUCCIÓN

La estrategia de Aprendizaje Basado en Juegos, en adelante la estrategia, alude a la incorporación intencional de dinámicas lúdicas, reglas, narrativas, retroalimentación inmediata y metas claras, al proceso de enseñanza, de modo que la experiencia resulte significativa y emocionalmente movilizadora para el estudiante. Desde las bases del constructivismo de Piaget (1962), el juego potencia la asimilación y acomodación de nuevos esquemas lógico, mientras que, en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la mediación lúdica favorece la internalización de herramientas culturales en la zona de desarrollo próximo. Estudios recientes confirman esos planteamientos, por ejemplo, Boysen et al. (2023) demostraron que la calidad de los resultados depende de la experticia previa en juegos de rol, y Mwinsa y Dagada (2025) evidenciaron que los juegos tradicionales fortalecen la cooperación y la resiliencia infantil. Así, la estrategia emerge no sólo como técnica didáctica, sino como espacio de construcción identitaria y agencia estudiantil.

A escala internacional, la apuesta por enfoques lúdicos avanza, aunque con fuertes asimetrías estructurales. El “Informe mundial sobre docentes en el 2024” señala que sólo el 45% de los países cuenta con políticas obligatorias de desarrollo profesional continuo en servicio, factor crucial para integrar metodologías innovadoras como la estrategia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). En paralelo, la Informe Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) del año 2022 reveló que el 78% de los estudiantes de los países de la Europa alcanzó al menos el nivel básico de pensamiento creativo, indicador sensible a entornos pedagógicos participativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023). Sin embargo, la capacitación docente en diseño de experiencias lúdicas aún es insuficiente, lo que explica la brecha detectada por Gutierrez et al. (2023), quienes hallaron que, si bien el 58,6% del profesorado considera legítimo utilizar juegos digitales, menos del 15% planea hacerlo como foco central de sus clases.

En el caso peruano persiste una distancia mayor entre intención y práctica. Por ejemplo, los resultados de PISA muestran que sólo el 47% del alumnado alcanzó el nivel básico de creatividad y apenas el 10% se ubicó entre los niveles 5-6, muy por debajo del promedio (OCDE, 2024). Consciente de esta brecha, el “Plan de Transformación Digital 2023-2025” del Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), propone aumentar en un 150% el número de docentes capacitados mediante cursos virtuales sobre uso pedagógico de TIC y metodologías activas. No obstante, diagnósticos locales indican que la capacitación todavía privilegia contenidos instrumentales y deja en segundo plano el diseño lúdico-pedagógico, de modo que los maestros replican prácticas transmisivas en entornos digitales, limitando el potencial de la estrategia.

La situación se agudiza en zonas rurales y urbano-marginales, donde la escasez de infraestructura y la sobrecarga laboral reducen las oportunidades de experimentar con recursos lúdicos. Investigaciones como la de Schabas (2023) muestran que la falta de materiales, el tiempo restringido y la resistencia institucional son obstáculos compartidos por docentes de contextos diversos. Y así como en evidencia Castillo Vergara (2025), el Perú, presentan desafíos semejantes donde se hacen que el uso de juegos permanezca circunscrito a actividades de refuerzo o motivación, sin integrarse al núcleo curricular, lo que limita la progresión cognitiva y la transversalidad competencial que exige el currículo nacional.

La adaptación estratégica por parte de los docentes se explica, en gran medida, por su autoeficacia y creencias pedagógicas. Irgens et al. (2024) evidenciaron que, cuando los maestros coproducen con los alumnos entornos

digitales significativos, emergen mejoras en la comprensión tecnológica crítica; sin embargo, Wu (2023) observó una disonancia entre el constructivismo declarado por los profesores estadounidenses y la elección de juegos de corte conductista. De forma convergente, Mohamed et al. (2024) encontraron que los educadores de necesidades especiales valoran el juego para sostener la atención y el trabajo colaborativo, pero mencionan la financiación y la infraestructura como trabas mayores. Complementariamente, Rulyansah et al. (2023) sostienen que la competencia lúdica docente abarca dominios pedagógicos, tecnológicos, colaborativos y creativos, de modo que la ausencia de cualquiera de ellos restringe el impacto de la estrategia.

Pese a los esfuerzos, persisten vacíos de investigación sobre cómo los maestros de educación primaria, desde su experiencia cotidiana, reinterpretan y reconfiguran la estrategia lúdica. Zhong y Zheng (2023) demostraron que los niños tienden a entender de manera superficial incluso después de jugar, lo que sugiere que el potencial transformador del juego depende de la mediación experta. Del mismo modo, Gutierrez et al. (2023) subrayan la tensión entre políticas curriculares y prácticas escolares reales, mientras que Mwinsa y Dagada (2025) enfatizan la necesidad de contextualizar el juego en referentes culturales locales.

Por ello, el estudio tuvo como idea controladora de comprender cómo teórica y prácticamente apropian la estrategia los docentes de educación primaria. En específico, los objetivos del estudio fueron: 1) describir las creencias, saberes y trayectorias docentes asociadas a la incorporación de la estrategia en la enseñanza primaria; 2) identificar las dificultades, limitaciones y condiciones institucionales que median la apropiación de la estrategia en el contexto escolar; y 3) analizar las resignificaciones pedagógicas que los docentes construyen en torno al juego como parte de su práctica profesional. A continuación, se desarrolla nuestro modelo teórico que acompaña la ratificación de nuestra propuesta teórica durante su desarrollo.

Modelo teórico: apropiación docente de la estrategia

La propuesta teórica que sustenta este estudio parte de la necesidad de comprender cómo los docentes de educación primaria reinterpretan, apropian y resignifican la en su práctica cotidiana. Desde un enfoque cualitativo, no se busca medir la eficacia del juego ni establecer relaciones causales, sino comprender las dimensiones simbólicas, pedagógicas y contextuales que configuran la apropiación docente. En tal sentido, se asume que:

- El marco teórico se apoya en el constructivismo de Piaget (1962), quien sostuvo que el juego es una forma privilegiada de asimilación de la realidad, permitiendo que el sujeto reorganice sus esquemas mentales. En este sentido, la actividad lúdica favorece el aprendizaje activo y autónomo, lo que resuena con el interés de los docentes por activar el pensamiento lógico y la creatividad en sus estudiantes.
- Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), se reconoce el juego como espacio privilegiado de mediación cultural, donde el adulto, en este caso el docente, desempeña un rol esencial en la configuración de significados y en el tránsito del niño hacia niveles superiores de desarrollo. Esta mirada sitúa la apropiación de la estrategia como una práctica situada, marcada por la interacción social, los recursos disponibles y las normas escolares implícitas.
- Autores contemporáneos como Gee (2003) ampliaron el campo al considerar que los juegos son portadores de “semióticas” propias que activan formas distintas de aprender. Esto implica que el docente no sólo introduce un recurso lúdico, sino que entra en contacto con estructuras narrativas,

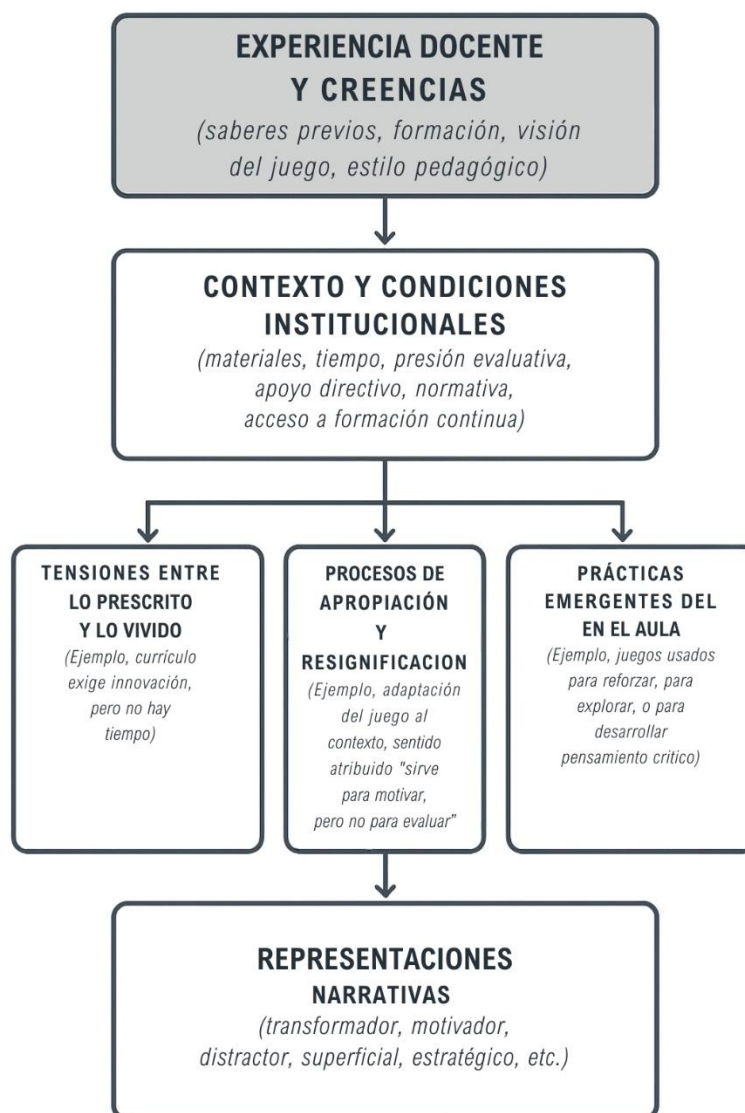
reglas de simulación y formas de agencia que pueden chocar o dialogar con los marcos tradicionales de enseñanza.

- Desde el enfoque de la praxis reflexiva, asumido por Schön (1983), se considera que el modo en que los docentes integran la estrategia depende de su capacidad para repensar críticamente su práctica en interacción con el contexto. Así, la apropiación del juego es menos una aplicación técnica y más una elaboración situada que involucra decisiones pedagógicas, valores profesionales y expectativas institucionales.
- La experiencia profesional previa, la formación inicial y continua, la autonomía percibida, el sentido de autoeficacia docente (Bandura, 1997) y las representaciones culturales sobre el juego, constituyen marcos interpretativos que condicionan la apropiación de la estrategia. Por tanto, estas dimensiones no pueden ser tratadas como variables independientes, sino como núcleos de sentido que emergen en la narrativa docente.
- Asimismo, se parte de la noción de resignificación pedagógica, entendida como el proceso mediante el cual los docentes reelaboran una estrategia o enfoque a partir de sus creencias, experiencias y condiciones de trabajo. En ese proceso emergen adaptaciones, resistencias, transformaciones e incluso rechazos, que deben ser comprendidos más allá de los modelos lineales de implementación.
- La apropiación de la estrategia también se enmarca en tensiones estructurales, como la falta de tiempo, escasez de materiales, presión evaluativa, rigidez curricular y expectativas institucionales. Tal como señalan Mwinsa y Dagada (2025), el contexto determina qué formas del juego se consideran legítimas, posibles o deseables. Por ello, el modelo considera tanto elementos personales como condiciones del entorno escolar.

Ante ello, la apropiación docente de educación primaria sobre la estrategia es fundamental, ya que dicha depende en gran medida de las percepciones, creencias y experiencias de los propios docentes. Por lo tanto, se precisa que, cuando los maestros consideran que el juego es una herramienta valiosa para potenciar el aprendizaje, fomentar la participación y construir significados compartidos, es más probable que desarrollen formas auténticas de integración lúdica en sus prácticas pedagógicas. Por el contrario, si la estrategia es percibida como superficial, inadecuada al contexto o incompatible con las exigencias institucionales, su implementación tiende a limitarse a usos instrumentales, fragmentarios o meramente recreativos. Esta conexión indica que la comprensión docente, sus condiciones de trabajo y las mediaciones institucionales pueden ser claves para resignificar el uso pedagógico del juego y darle sentido en entornos escolares reales. A continuación, se presenta la representación gráfica del modelo teórico.

Figura 1

Modelo comprensivo de apropiación docente de la estrategia



Nota. El modelo representa los factores que configuran la apropiación de la estrategia por parte de docentes de primaria, articulando elementos personales (creencias y experiencia profesional), condiciones institucionales (recursos, normativas, apoyos), y procesos de resignificación pedagógica.

2. MÉTODO.

Debido a que la intención del estudio no busca medir ningún efecto de la estrategia en variables de rendimiento, sino explorar cómo los docentes, desde su experiencia profesional, resignifican, adaptan o tensionan esta estrategia dentro de su práctica cotidiana. Por lo tanto, este estudio adoptó un enfoque cualitativo de método fenomenológico interpretativo (Husserl, 2008; Van Manen, 2016). Desde esta perspectiva, se pretende reconstruir las narrativas que configuran la integración o transformación del juego como estrategia pedagógica. Este diseño requiere que se cumplan las siguientes condiciones:

- Intención direccionada a cómo construyen los docentes de primaria el significado de la estrategia a partir de sus creencias, experiencias y condiciones institucionales Notando su construcción de sentido desde la vivencia profesional situada.

Rodrigo Gonzales-Huamán; Lizeth Quispe-Chipana; Diana Ticona-Encinas; Estefany Calsin-Quispe; Tania Aquise-Mestas; Julia Humpiri-Tumi; Paola Cutipa-Escalante



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

- Emplear entrevistas cualitativas en profundidad, basadas en guías semiestructuradas con preguntas abiertas orientadas a tres ejes temáticos: saberes y creencias pedagógicas, condiciones institucionales, y resignificación.
- Selección intencional de los participantes, considerando criterios de experiencia docente mínima de veinticinco años, desempeño en contextos rurales o urbano, y haber experimentado alguna forma de incorporación del juego en el aula.
- Credibilidad basada en la triangulación de fuentes, contrastando los testimonios obtenidos con documentos institucionales (como planes curriculares o informes de acompañamiento pedagógico) y con observaciones de contexto.
- Uso de análisis temático basado en conceptos (Braun & Clarke, 2006), codificando las transcripciones para identificar patrones de sentido que revelen cómo se apropia, limita o transforma de la estrategia en la práctica.
- Reporte de resultados mediante narrativas basadas en temas super ordinarios.

Para implementar el análisis temático, previamente se debió operacionalizar cualitativamente el concepto de construcción del significado. A continuación, se presenta la matriz de categorías analíticas.

Tabla 1

Operacionalización cualitativa de la apropiación de la estrategia

Categoría	Subcategoría	Heurístico interpretativo
Creencias y saberes docentes	Concepción del juego	El juego como herramienta pedagógica con valor formativo, expresivo y cognitivo.
	Sentido atribuido a la estrategia	Valoraciones sobre la estrategia como estrategia para fomentar el pensamiento, la motivación o la participación.
	Trayectoria profesional	Experiencias acumuladas que configuran la predisposición del docente hacia lo lúdico.
Condiciones institucionales	Recursos disponibles	Disponibilidad o carencia de materiales, tecnología y apoyo institucional para implementar la estrategia.
	Carga y tiempo laboral	Obstáculos estructurales vinculados a la jornada, carga administrativa y planificación.
	Clima organizacional	Nivel de apertura o resistencia institucional hacia metodologías activas y lúdicas.
Resignificación de la estrategia	Adaptaciones pedagógicas	Modificaciones o recreaciones de la estrategia en función del contexto, objetivos y estilo docente.
	Obstáculos simbólicos o culturales	Representaciones tradicionales del rol docente que dificultan la incorporación del juego.
	Prácticas emergentes	Formas concretas, innovadoras o híbridas de implementar la estrategia en la realidad escolar.

Nota. Las categorías de análisis permiten captar la profundidad y variedad de sentidos construidos por los docentes sobre la estrategia. Y su interpretación ofrece así una vía para comprender no sólo cómo se usa el juego, sino qué representa para los docentes en términos de identidad pedagógica, posibilidad transformadora o límite estructural.

El contexto de estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa N.º 70022 – Collana, ubicada en el centro poblado del mismo nombre, en el distrito rural de Paucarcolla, provincia y región Puno. Esta institución pública de nivel primario, de gestión directa y atención polidocente completa, cuenta con aproximadamente 71 estudiantes y 6 docentes distribuidos en igual número de secciones (De Perú, s.f.). El entorno educativo de la I.E. Collana refleja muchas de las condiciones estructurales propias del ámbito rural, como limitaciones en infraestructura, escasez de recursos pedagógicos y carga administrativa que afecta el tiempo disponible para la innovación metodológica. Sin embargo, también se caracteriza por un fuerte sentido de pertenencia cultural y compromiso docente, lo que convirtió a esta institución en un escenario propicio para explorar cómo los maestros resignifican la estrategia, contexto donde lo lúdico debe articularse con la realidad local, las demandas del currículo y las posibilidades materiales del entorno.

Para la conformación de la muestra cualitativa se recurrió al muestreo por conveniencia con selección intencional, en coherencia con los principios del diseño fenomenológico-interpretativo. Esta selección se guió por los siguientes criterios de inclusión previamente establecidos: 1) contar con una experiencia docente mínima de veinticinco años, 2) desempeñarse en contextos rurales y 3) haber experimentado alguna forma de incorporación del juego en el aula, ya sea de manera espontánea, experimental o planificada. De acuerdo con estos criterios, se conformó una muestra compuesta por cinco docentes de la Institución Educativa N.º 70022 – Collana, distrito de Paucarcolla (Puno). La decisión de trabajar con esta cantidad de participantes responde a la lógica de saturación teórica, que en estudios cualitativos privilegia la profundidad interpretativa sobre la representatividad estadística (Martínez-Salgado, 2012). Los participantes fueron contactados directamente en la institución, y sus perfiles permitieron cubrir una variedad tipológica en cuanto a género, años de servicio y formas de aproximación. A continuación, se presenta la conformación final de la muestra cualitativa del estudio.

Tabla 2

Conformación de la muestra cualitativa del estudio

Código	Alias	Sexo	Edad	Años de servicio	Grado	Incorporación de la estrategia
E1	Juan	Varón	68	50	Cuarto grado	Refuerzo con materiales lúdicos locales.
E2	Carlos	Varón	56	31	Segundo grado	Uso transversal de juegos tradicionales según contexto.
E3	Teresa	Mujer	52	45	Tercer grado	Juegos de rol apoyados con TIC y recursos caseros.
E4	Edith	Mujer	55	45	Segundo grado	Juegos motores y culturales en rutinas diarias.
E5	Maycol	Varón	51	30	Segundo grado	Sesiones lúdicas con materiales reciclados y preferencia libre.

Nota. Los alias asignados garantizan la confidencialidad de los participantes, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión.

Para el recojo de los datos se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, conducida por un guía de entrevista diseñado específicamente para el estudio, conforme a los lineamientos propuestos por Valles Martínez (2002). El instrumento se estructuró en tres secciones: 1) Consentimiento informado 1) preguntas de

identificación general, 2) preguntas sobre trayectorias y experiencias con el juego, y 4) preguntas sobre resignificaciones pedagógicas y condiciones institucionales. Estas fueron grabadas en audio con autorización previa, y posteriormente transcritas en formato digital respetando criterios mínimos de fidelidad textual. El trabajo de campo se organizó en dos momentos: primero, el contacto con los docentes para pactar lugar y fecha; y segundo, la realización de las entrevistas en espacios definidos por los participantes. La duración de las sesiones varió entre 25 y 40 minutos, generando entre 4 y 6 páginas por transcripción. A continuación, se presenta una descripción general de las entrevistas realizadas.

Tabla 3

Descripción de las entrevistas realizadas

Código	Alias	Lugar de entrevista	Duración (min.)	Páginas transcritas	Fecha
E1	Juan	Aula IE Collana	30	4	10/06/2025
E2	Carlos	Aula IE Collana	35	5	10/06/2025
E3	Teresa	Aula IE Collana	25	4	11/06/2025
E4	Edith	Aula IE Collana	28	4	11/06/2025
E5	Maycol	Patio IE Collana	40	6	12/06/2025

Nota. Se indica el lugar donde se realizó la entrevista, su duración en minutos, el número de páginas generadas en la transcripción y la fecha de aplicación.

Para el tratamiento se implementó el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2021), enmarcado dentro del enfoque fenomenológico-interpretativo. Este tipo de análisis permitió identificar patrones de sentido a partir de las narrativas docentes, más allá de una mera descripción, enfocándose en los significados atribuidos al juego desde su experiencia profesional. El proceso incluyó la familiarización con los datos, la codificación abierta de fragmentos relevantes (por ejemplo, *"el juego me permite conocer mejor a mis estudiantes"*), seguido por una codificación axial que organizó esos fragmentos en categorías relacionales como *"vínculo pedagógico"* o *"estructura flexible del juego"*, y finalmente una codificación selectiva que consolidó los núcleos temáticos más recurrentes y representativos, como *"resignificación del juego desde la precariedad"* o *"el juego como medio de resistencia pedagógica"*. Todo el proceso fue apoyado por el software Atlas.ti 9, en el que se gestionaron las transcripciones como documentos primarios y se desarrollaron memos analíticos, redes semánticas y vínculos conceptuales. Asimismo, se aplicó triangulación metodológica mediante el contraste de los testimonios con documentos institucionales (como planes de área y reportes de acompañamiento) y observaciones de campo, lo cual fortaleció la credibilidad y profundidad interpretativa.

3. RESULTADOS

Creencias, saberes y trayectorias asociadas a la incorporación de la estrategia

La incorporación de la estrategia por parte de los docentes, revela una serie de creencias, saberes y trayectorias construidas a lo largo de años de práctica profesional, muchas veces más allá de los marcos formales de formación inicial o capacitación continua. Estas creencias no sólo moldean el sentido atribuido al juego en el aula, sino que también configuran la predisposición del profesorado a resignificarlo como una herramienta pedagógica válida y funcional, aun en contextos de precariedad.

En las entrevistas, se constata una visión generalizada del juego como vehículo esencial para el aprendizaje significativo, especialmente en áreas como matemáticas. Por ejemplo, Teresa (E3_Teresa) afirma con claridad que *“el juego es muy importante para los niños. Sin los juegos ellos no aprenden”*, reflejando una creencia profundamente arraigada de que la lúdica no es sólo complemento, sino condición del aprendizaje. Esta afirmación conecta directamente con la teoría de Piaget (1962), donde el juego es una forma privilegiada de asimilación de estructuras cognitivas en etapas tempranas del desarrollo.

Del mismo modo, Edith (E4_Edith) describe el juego como una herramienta para lograr aprendizajes concretos: *“salimos afuera, en la recta jugamos con el dado... luego en el salón ya no lo hacían jugando, pero recordando el juego empezaron a hacer las fichas”*, lo cual evidencia un tránsito desde la experiencia lúdica hacia la formalización del contenido, en línea con el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1978), donde la estructura inicial se da a través de mediaciones significativas como el juego guiado.

En cuanto a la procedencia de los saberes, hay una predominancia de la experiencia como principal fuente de conocimiento. Carlos (E2_Carlos) señala que sus ideas sobre la estrategia *“nacieron en el proceso... cuando uno es niño, realmente, ¿qué es lo que le gusta más? El recreo”*, reconociendo que su propia vivencia infantil se convierte en insumo profesional. Este tipo de reflexión ilustra la praxis reflexiva descrita por Schön (1983), donde la experiencia vivida, reinterpretada críticamente, se transforma en saber pedagógico. Asimismo, Edith (E4_Edith) menciona que sus juegos provienen *“más que todo de los juegos que cuando yo jugaba de niña”*, lo cual muestra una reelaboración cultural y emocional del conocimiento, que además resuena con el concepto de capital simbólico comunitario en entornos rurales.

Los docentes también recurren al autoaprendizaje y a recursos accesibles como el internet. Juan (E1_Juan) expresa que *“lo que tenemos a la mano, que es el internet... le pides una sesión, y te vuelve a conocer. Con juegos le pones”*, lo cual señala que el saber no se limita a la formación inicial, sino que se actualiza mediante estrategias informales, aunque fragmentadas. Esta búsqueda voluntaria de recursos revela una actitud de agencia profesional, pero también expone la insuficiencia de políticas formales de continua capacitación señaladas por la UNESCO (2024), y la necesidad de acompañamiento sostenido que permita una apropiación crítica de estrategias.

La trayectoria docente también parece influir en la percepción del juego. Los cinco participantes acumulan entre 30 y 50 años de servicio, y varios refieren que su comprensión del juego se ha ido modificando en función de su experiencia. Maycol (E5_Maycol), con 30 años en el área de Educación Física, afirma que *“desde el juego es lo que más utilizamos para lograr nuestros contenidos”*, reconociendo que el juego no es un añadido, sino el medio pedagógico central de su área. Esta visión integral se alinea con la propuesta de Gee (2003), quien considera que el juego introduce “semióticas” que activan nuevas formas de agencia y aprendizaje.

De manera significativa, se observa una reinterpretación de los juegos tradicionales y de materiales culturales locales como parte del proceso de aprendizaje. Teresa (E3_Teresa) refiere que utiliza *“chapitas, piedritas, frijol, arroz, chuño, maíz”*, mientras que Juan (E1_Juan) menciona *“piedritas del fuego... cubos... construcciones con base 10”*, lo que denota una sensibilidad hacia la realidad material y cultural del entorno. Esto guarda estrecha relación con el enfoque de resignificación pedagógica planteado en nuestro modelo teórico, donde el juego no se aplica como receta externa, sino que se reelabora a partir de los recursos, creencias y posibilidades locales.

En esta línea, Teresa enfatiza que *“todo el material es muy bueno, rescatable”*, mostrando un compromiso explícito con la reutilización y el anclaje cultural de la estrategia.

Por lo tanto, la incorporación del juego revela un entramado marcado por la creatividad y la precariedad. A pesar de las limitaciones estructurales, como la falta de materiales o apoyo institucional sostenido, los docentes despliegan estrategias de adaptación, movilizan conocimientos previos y resignifican el juego como herramienta de aprendizaje, mediación cultural y motivación estudiantil. Estas prácticas, aunque muchas veces intuitivas, confirman lo planteado por Irgens et al. (2024), quienes señalan que la co-construcción de entornos significativos depende de la agencia y reflexión pedagógica del docente. En el caso del contexto de estudio, dicha agencia se manifiesta en prácticas lúdicas profundamente contextualizadas, que dialogan con los referentes culturales y sociales de la comunidad, y que, en definitiva, hacen del juego no sólo un método, sino una expresión de identidad y resistencia educativa.

Dificultades, limitaciones y condiciones institucionales que median la apropiación

El análisis de las entrevistas evidencia que la apropiación de la estrategia está fuertemente mediada por condiciones institucionales que, si bien no anulan su implementación, la encuadran en una serie de restricciones materiales, organizativas y simbólicas. Las limitaciones en recursos, tiempo y apoyo institucional, así como la actitud ambivalente de las familias y autoridades educativas, configuran un entorno donde la estrategia se incorpora de forma parcial, muchas veces sostenido únicamente por la iniciativa individual del docente.

Una de las limitaciones más reiteradas en los testimonios es la escasez de materiales didácticos específicos. Carlos (E2_Carlos) expresa que *“lo más importante es tener materiales... si no hay materiales, no vamos a poder”*, lo que evidencia que la disponibilidad tangible de recursos concretos es un condicionante directo para planificar e implementar experiencias lúdicas. En este sentido, el problema no radica únicamente en la carencia, sino también en la necesidad de crear o adaptar materiales, lo que supone una sobrecarga adicional para el profesorado. De modo semejante, Edith (E4_Edith) explica que *“prácticamente todo yo lo desarrollo, lo armo para que ellos puedan jugar... recolecto chapillas o piedritas”*, lo cual refleja una apropiación creativa pero forzada del entorno, que, si bien se alinea con una perspectiva de resiliencia educativa, también da cuenta del abandono institucional en la dotación de materiales adecuados.

Esta situación se agrava con el factor tiempo, un recurso limitado que incide directamente en la planificación y ejecución de actividades lúdicas. Teresa (E3_Teresa) afirma que *“el tiempo es un factor que nos quita... rápido se pasa la hora”*, reconociendo que incluso las mejores intenciones pedagógicas deben ser ajustadas al ritmo de una jornada cargada de exigencias curriculares. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Mwinsa y Dagada (2025), quienes señalaron que la sobrecarga laboral y la presión por cumplir objetivos institucionales desincentivan la innovación metodológica. En consecuencia, el juego es a menudo relegado a momentos complementarios o integrados de forma marginal, sin articularse plenamente con los propósitos curriculares centrales.

Asimismo, los apoyos institucionales aparecen como un factor oscilante, es decir, algunos docentes mencionan cierta provisión de materiales por parte de la escuela o del Ministerio de Educación, pero en cantidades insuficientes. Edith (E4_Edith) comenta que *“la institución brinda materiales, pero no siempre en cantidad... poco tenemos”*, lo cual reafirma la percepción de una institucionalidad intermitente. Esta situación coincide con

los hallazgos del Informe Mundial sobre Docentes (UNESCO, 2024), que advierte que menos de la mitad de los países cuenta con políticas obligatorias de desarrollo profesional continuo que acompañen metodologías innovadoras como la estrategia. En contextos rurales, esta ausencia de sostenibilidad institucional es aún más crítica, pues como explica Maycol (E5_Maycol), muchas veces *“tenemos que ser magos para poder fabricar materiales... soguitas, pelotitas de trapo”*, lo que implica una autogestión constante, pero también una evidencia del desfase entre discurso pedagógico y condiciones reales de implementación.

Respecto a la actitud de las familias y la comunidad, el panorama es igualmente ambivalente. Juan (E1_Juan) señala que *“los papás son más participativos... pero en muchos lugares yo observo que el papá no ayuda”*, indicando que la implicación familiar varía de forma considerable según el contexto y las dinámicas comunitarias. En contraste, Teresa (E3_Teresa) rescata que *“cuando solicitamos el apoyo de ellos, también nos apoyan. Nunca nos han negado”*, lo cual muestra que, en ciertos casos, la participación puede ser efectiva, siempre y cuando exista una planificación anticipada y una comunicación fluida. Sin embargo, esta colaboración sigue siendo frágil y no siempre institucionalizada, lo que limita su impacto sostenido. Esta categoría confirma lo planteado en nuestro modelo teórico, según el cual la apropiación de la estrategia se encuentra atravesada por factores personales, pero también por las condiciones del entorno escolar y comunitario, como la apertura institucional o la resistencia cultural.

Una dificultad menos visible pero igual de relevante es el escaso respaldo en términos de formación docente específica sobre la estrategia. Carlos (E2_Carlos) menciona que sus saberes *“nacieron en el proceso... en la práctica”*, mientras que Juan (E1_Juan) refiere que *“no sé mucho... buscamos en el internet”*. Esta situación no sólo refleja la falta de capacitación sistemática, sino también una precariedad epistémica en torno a la estrategia como enfoque. Sin una formación sólida ni comunidades profesionales que sostengan el intercambio y la validación pedagógica, el juego queda reducido a una serie de prácticas aisladas, sostenidas más por el esfuerzo individual que por una política educativa articulada.

Por lo tanto, la apropiación de la estrategia se enfrenta a condiciones institucionales restrictivas, donde la falta de materiales, el tiempo limitado, la insuficiencia de apoyo estructural y la debilidad en la formación docente generan un contexto de implementación fragmentada y sostenida por la voluntad individual del profesorado. A pesar de ello, los docentes no desisten; por el contrario, resignifican el juego como una forma de resistencia pedagógica, adaptando lo disponible y recreando estrategias desde la experiencia. Esta realidad confirma lo señalado por Rulyansah et al. (2023), en el sentido de que la competencia lúdica docente requiere no sólo conocimientos pedagógicos y tecnológicos, sino también creatividad, colaboración y adaptación contextual, capacidades que se evidencian claramente en las prácticas de los maestros.

Resignificaciones pedagógicas construidas en torno a la práctica profesional

El análisis revela que los docentes no sólo implementan la estrategia como una técnica didáctica puntual, sino que lo resignifican desde sus condiciones materiales, experiencias profesionales y marcos culturales, convirtiéndolo en una práctica situada que se adapta, reconfigura o incluso se transforma en resistencia frente a los límites estructurales del sistema educativo. Esta resignificación implica decisiones pedagógicas que no siempre responden a una lógica técnica, sino a una elaboración reflexiva que entrelaza valores, creencias y expectativas institucionales.

Una primera evidencia de resignificación emerge en la forma en que los docentes integran el juego no como un complemento decorativo, sino como estructura organizadora del aprendizaje. Edith (E4_Edith), por ejemplo, sostiene que *“el juego es muy importante en mi salón... si los voy a tener sentados y en la hoja, nunca me lo van a aprender”*, afirmación que revela una ruptura con enfoques tradicionales centrados en la enseñanza expositiva, en favor de una lógica más experiencial y centrada en el estudiante. Esta afirmación coincide con el planteamiento de Schön (1983), quien sostiene que el docente reflexivo transforma su práctica en función de su contexto y de la retroalimentación que obtiene del mismo, operando no desde la repetición mecánica de modelos, sino desde la problematización activa de lo que ocurre en el aula.

La resignificación también se manifiesta en la adaptación del juego a contextos rurales específicos. Teresa (E3_Teresa) indica que utiliza chapitas, piedritas y hasta alimentos como el chuño o el maíz para enseñar operaciones matemáticas, aludiendo que *“eso es un juego para ellos, una distracción... de esa manera ellos aprenden”*. Esta práctica no sólo revela creatividad didáctica, sino también un vínculo con la vida cotidiana del estudiante, convirtiendo al juego en una mediación cultural, tal como lo expone Vygotsky (1978), donde el adulto (en este caso, el maestro) introduce objetos y acciones del entorno del niño para facilitar procesos de internalización significativos. Esta capacidad de conectar lo lúdico con lo local responde también a lo planteado por Mwinsa y Dagada (2025), quienes destacan la necesidad de contextualizar la estrategia para que resulte auténtica y relevante para los estudiantes.

A nivel simbólico, el juego también es resignificado como un medio para fomentar el vínculo comunitario y la identidad cultural. Maycol (E5_Maycol) subraya que *“básicamente son los juegos tradicionales que nuestros abuelos... han jugado. Eso también lo adaptamos nosotros”*, lo cual refleja que la estrategia no se limita al aula, sino que recupera prácticas ancestrales como el *“zorro y la oveja”* o los *“tejitos”*, incorporándose como herramientas pedagógicas con valor formativo e identitario. En esta línea, Teresa (E3_Teresa) agrega que *“los niños de este tiempo están perdiendo nuestra identidad cultural”*, por lo que considera urgente rescatar las costumbres y juegos tradicionales como parte del proceso educativo. Estas afirmaciones se alinean con nuestro modelo teórico, donde se sostiene que la apropiación de la estrategia también implica un proceso de resignificación cultural, en el que se integran elementos de la memoria colectiva al acto pedagógico.

Los testimonios también muestran que la resignificación no está exenta de tensiones o contradicciones. Carlos (E2_Carlos) reconoce que no puede usar juegos en todas las actividades, ya que *“va a requerir tiempo, la planificación... y muchas veces no se puede llegar a lograr”*, lo que refleja un posicionamiento crítico frente al ideal normativo de la estrategia. Esta postura no supone un rechazo a la estrategia, sino una adecuación realista de su aplicación, lo que refuerza la idea de que la resignificación pedagógica no es lineal ni totalizante, sino que se negocia permanentemente entre el deseo de innovar y las restricciones institucionales. Juan (E1_Juan), por su parte, expresa que *“normalmente nosotros no modificamos la matemática... ya podemos hacer, aprendimos los resultados”*, lo que puede interpretarse como una visión funcionalista del juego, orientada más a reforzar aprendizajes ya definidos que a transformar las estructuras mismas del conocimiento, lo que evidencia una resignificación más conservadora.

Asimismo, la resignificación también se manifiesta en la apropiación del juego como estrategia de bienestar emocional y social. Maycol (E5_Maycol) afirma que *“cuando hay un pequeño juego, se motivan... se olvidan mucho [de sus problemas]”*, lo cual sugiere que la estrategia también es percibida como un espacio de

contención afectiva en un contexto de vulnerabilidad, donde las condiciones familiares y económicas afectan la disposición de los estudiantes para aprender. Esta perspectiva conecta con los hallazgos de Mohamed et al. (2024), quienes señalan que el juego es altamente valorado por docentes de educación especial para sostener la atención y la colaboración, y que puede tener un rol regulador del clima emocional del aula.

Finalmente, los relatos muestran que el ejercicio de resignificación está condicionado por la autonomía docente percibida. Edith (E4_Edith) señala que *“depende de la edad... si es primer grado, requiere bastante juego”*, evidenciando que incluso la edad del estudiante se convierte en criterio para ajustar la intensidad y naturaleza de la estrategia. A su vez, Teresa (E3_Teresa) expresa que, si tuviera plena autonomía, desarrollaría materiales con los propios niños y las familias, utilizando recursos de la zona como papel reciclado, latas y cajas, demostrando que, más allá de las carencias, el juego puede convertirse en un proyecto de comunidad. Este tipo de afirmaciones reafirman el concepto de resignificación pedagógica entendido como reelaboración contextualizada y situada, que moviliza la experiencia docente, la cultura local y las condiciones del entorno.

Por lo tanto, las resignificaciones que los docentes construyen evidencian una apropiación profunda y plural de la estrategia, que se aleja de enfoques instrumentales para convertirse en una estrategia de transformación pedagógica, vínculo cultural y cuidado emocional. Esta, aunque atravesada por limitaciones materiales y temporales, revela una praxis docente activa y reflexiva que no replica modelos preestablecidos, sino que los reinterpreta críticamente, les da forma y los enraíza en la realidad viva del aula rural. Tal como sostiene nuestro modelo teórico, la estrategia deja de ser una metodología importada para convertirse en una experiencia situada, legítima y profundamente significativa para quienes la construyen día a día desde la escuela.

A continuación, se sintetiza el recorrido analítico seguido en el estudio por cada unidad de análisis (fragmento significativo de las entrevistas) por el cual se generó un código abierto descriptivo; estos códigos iniciales se reagruparon en categorías axiales que explicitan relaciones conceptuales entre casos (creatividad ante carencia, brecha digital, regulación socioemocional, etc.); y, finalmente, dichas categorías convergen en núcleos selectivos de mayor nivel (creencias sobre la estrategia, adaptación de recursos rurales, limitaciones estructurales, resignificación pedagógica del juego y agencia/proactividad profesional) que organizan la interpretación global de la apropiación docente.

Tabla 4

Matriz de codificación sobre la apropiación docente sobre la estrategia

Unidad de análisis (fragmento textual + código)	Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta	Explicación de la unidad de análisis
"Sin el juego no llegaríamos a los objetivos que nos planteamos" (E5_Maycol)	Creencias sobre la estrategia	Centralidad didáctica del juego	Juego indispensable	Reafirma al juego como eje de la planificación curricular.
"Hay que ser creativo, los niños necesitan tocar los materiales" (E2_Carlos)		Materialidad del aprendizaje	Importancia del manipuleo	Resalta el valor sensorial del juego frente a lo abstracto.
"Tengo mi bodeguita, mi geoplano, mi base 10... voy incrementándome poco a poco" (E4_Edith)		Auto equipamiento docente	Construcción gradual de material	Muestra acumulación progresiva de recursos lúdicos.
"A veces pido a los padres palitos, botellas... todo el material es rescatable" (E3_Teresa)	Adaptación de recursos rurales	Coproducción docente-familia	Recojo de desechos útiles	Involucra a la comunidad en la creación de materiales.
"No voy a pedir base 10, recolecto piedritas" (E4_Edith)		Innovación con recursos naturales	Sustitución de material comercial	Sustituye recursos formales por elementos del entorno.
"Tenemos que ser magos para fabricar muchos materiales... ahora que se habla de reciclaje" (E5_Maycol)		Reciclaje y sostenibilidad	Fabricación artesanal	Transforma la escasez en enseñanza ecológica.
"Tengo televisión, pero nos falta la data..." (E3_Teresa)		Brecha digital	Falta de equipamiento tecnológico	La falta de TIC limita el uso de juegos digitales.
"Por falta de tiempo, ya la tele nomás..." (E4_Edith)		Compensación temporal	Recurso tecnológico como atajo	El poco tiempo lleva a usar contenidos pasivos.
"Necesitamos que los niños vengán bien dispuestos, bien alimentados" (E5_Maycol)	Limitaciones estructurales	Factores extra pedagógicos	Condición física y cognitiva	El aprendizaje depende también de condiciones familiares.
"Yo observo que el papá participa... en otros lugares no" (E1_Juan)		Variabilidad contextual	Participación desigual de padres	El contexto familiar variable afecta la implementación.
"Pueden agarrar una pelota y jugar en el aula... eso les da confianza" (E2_Carlos)		Juego para confianza y flexibilidad	Juego espontáneo en clase	El juego fortalece confianza y socialización.
"Instalando la tienda escolar para que aprendan compra-venta" (E3_Teresa)		Contextualización de contenidos	Juego de simulación económica	Usa prácticas locales como herramientas lúdicas.
"Los niños tienen vergüenza de hablar quechua... con juegos rescatamos la identidad" (E3_Teresa)	Resignificación pedagógica del juego	Reafirmación identitaria	Juego para revitalizar lengua	El juego ayuda a recuperar la identidad cultural.
"Depende del nivel, primer grado requiere bastante juego" (E4_Edith)		Diferenciación pedagógica	Ajuste por edad	Ajusta el uso del juego según la edad del alumno.
"La currícula ha cambiado, se nos pide desarrollo de competencias" (E5_Maycol)		Juego alineado a competencias	Nuevo enfoque curricular	Vincula el juego con el desarrollo de competencias.
"Al niño le falta desayuno... con los juegos se olvida mucho" (E5_Maycol)		Bienestar socio-emocional	Juego como amortiguador de carencias	El juego actúa como contención ante la vulnerabilidad.
"Con los objetos, con unas llantas y globos... partimos la noción de la división" (E2_Carlos)		Integración matriz-cognitiva	Juego corporal para matemática	Une lo físico con lo cognitivo en el aprendizaje.
"Cuando modifico juegos por falta de recursos, el sistema no se va a imitar" (E2_Carlos)		Ajuste metodológico	Alteración de dinámica lúdica	Adapta el juego sin perder su sentido pedagógico.
"Siempre buscamos una manera de lograr lo que necesitamos" (E1_Juan)		Actitud proactiva ante obstáculos	Búsqueda de soluciones	El docente enfrenta carencias con soluciones creativas.
"Si tuviera plena autonomía... participaría toda la comunidad y usaría recursos de la zona" (E1_Juan)	Agencia y proactividad profesional	Autonomía y participación familiar	Integración comunitaria	Propuesta como proyecto escolar-comunitario.
"Convocamos a los papás... me parece muy bueno para que los niños imiten" (E2_Carlos)		Colaboración escuela-familia	Involucrar familias en juegos	El juego une generaciones y fomenta aprendizaje social.
"No es mucho de obstáculos... siempre hay opción" (E1_Juan)		Optimismo pragmático	Minimización de dificultades	Muestra confianza del docente para superar obstáculos.
"Los papás ayudan a sus hijos, pero en muchos lugares no dan el apoyo" (E1_Juan)		Actitud comunitaria ambivalente	Apoyo familiar variable	La falta de apoyo familiar condiciona la estrategia.

Rodrigo Gonzales-Huamán; Lizeth Quispe-Chipana; Diana Ticona-Encinas; Estefany Calsin-Quispe; Tania Aquise-Mestas; Julia Humpiri-Tumi; Paola Cutipa-Escalante



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Por su parte, el mapa de palabras y densidad de códigos revela visualmente las expresiones más frecuentes y, por tanto, los focos temáticos y simbólicos dominantes en el discurso docente. Por ejemplo, las palabras más resaltantes como “juego”, “papás”, “niños”, “materiales”, “importante” y “porque” confirman la centralidad de la estrategia en la práctica docente, así como su vínculo con la comunidad educativa y los recursos disponibles. El término “juego” aparece como el nodo principal, lo cual es coherente con la temática del estudio, y su tamaño destaca su condición de eje estructurador del discurso pedagógico. El énfasis en “papás” y “hijos” señala que la implicación familiar es un factor recurrentemente mencionado, tanto como apoyo como desafío para la implementación lúdica. Palabras como “materiales”, “llantas”, “chapillas”, “papeles”, “soguitas” y “reciclar” reflejan la creatividad docente frente a la escasez de recursos, una dimensión que fue desarrollada ampliamente bajo el concepto de *adaptación de recursos rurales*. La repetición de elementos como “acá”, “zona” o “Collao” indica que el anclaje territorial y cultural también está presente, lo cual respalda las resignificaciones que articulan el juego con la identidad local, como se evidenció en frases que aluden al quechua o a prácticas comunitarias.

Figura 2

Mapa de palabras

juegopapásniñosporque
unaVECESacáahorabasebiencontar
ellosesto hijosimportantejugarles
llantasmaterialmaterialesmemi
mucho niñoo pocopuesquechua
siempre tengo unasVaayuda bastante chicos
como dar depende dicen ejemplo era esa escuela falta
fueran globos grado hacer imitar incluso ir juegos manera
manitos muchos obstáculos papá papeles parte poder
prácticamente primer problemas proyecto puedan sea ser
sí tenían tenido tiempo tiene uno usted vamos voy zona
académicamente actitud acuerdo agarrar ahí alcance alimentados alimentos allá anda antes apoyo
aprendan aprovechar aquí aula aunque autonomía azúcar bastoncitos bodeguita botellas buscamos
cambiado casa caso castellano chapillas claro colchonetas collao competencia compra comprados
confianza conocidos conozca consigo contacto contrario contribuye convocamos cosas creemos creo
cuando cuántos cuento currículo da dan data debe decía decimos decir dedican del demás demostrar
deporte desarrollar desarrollo desayuno desenvuelve desnivelar día digo dispuestos dos edad
elaborar emoción empiecen empieza equivoco escolar ese está este estos estoy estudiante estudiar
fabricar faltaría familia flexibilice geoplano globitos grabar gracias grupos ha habla hablar hace hago
han hasta he hice idioma incrementándome instalando instantes jugando juntaban juntar
llegáramos lograr lúdica luego lugares magos mamá matemáticas mayor mediante menos misión
mismo motivación motivarlos muchas necesariamente necesitamos necesitan necesito nivel noción
nomás nosotros nuestra nuestro objetiva objetivos objetos observaba observo obviamente olvida
opción otro palitos parece participa participación participamos participativos partir patio pedir pelean
pelota pelotitas pensamos persona pide piedritas piénsenlo pienso planifique planteamos plena
practicando preparar puedo quiere rato reciclar recolecto recursos repente requiere rescatable
rescatar ruedas salgan saliendo secundaria seguir sistema situaciones sobre soguitas superiores
supongamos taburete tantas tanto televisión tema tendría tenga tienda tipo tocarlos todas todos
toman traer traigan trazo trapo través tuviera unían unos utiliza utilizamos utilizan utilizar vayan vengan
venía venta ver vergüenza ves vida visto

Nota. Exportado del programa ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

Asimismo, la presencia de términos como “obstáculos”, “problemas”, “tiempo”, “poco”, “prácticamente” o “necesitamos”, dan cuenta de las limitaciones estructurales señaladas por los docentes, en línea con lo que se discutió en torno a la sobrecarga laboral, la falta de equipamiento y el rol desigual de las familias. Por otro lado, expresiones como “importante”, “motivarlos”, “objetivos”, “participación” y “proyecto” refuerzan la dimensión valorativa del juego como una estrategia con propósito pedagógico, emocional y social. Se destaca también la insistencia en palabras de acción como “tengo”, “hacer”, “traer”, “recolecto”, que evidencian la agencia docente y su actitud resolutiva ante las condiciones adversas. Por lo tanto, el juego es entendido como una estrategia esencial, resignificada desde la experiencia, limitada por factores estructurales, pero sostenida por la creatividad, el compromiso profesional y la implicación contextual.

Rodrigo Gonzales-Huamán; Lizeth Quispe-Chipana; Diana Ticona-Encinas; Estefany Calsin-Quispe; Tania Aquisé-Mestas;
Julia Humpiri-Tumi; Paola Cutipa-Escalante



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Tabla 5*Densidad de códigos*

Código	Enraizamiento
Resignificación pedagógica del juego	8
Adaptación de recursos rurales	6
Limitaciones estructurales	4
Agencia y proactividad profesional	4
Materialidad del aprendizaje	2
Reafirmación identitaria	2
Creencias sobre de la estrategia	2
Coproducción docente-familia	2
Juego corporal para matemática	2
Integración motriz-cognitiva	2
Recojo de desechos útiles	2
Fabricación artesanal	1
Reciclaje y sostenibilidad	1
Juego indispensable	1
Importancia del manipuleo	1
Construcción gradual de material	1
Sustitución de material comercial	1
Juego de simulación económica	1
Falta de equipamiento tecnológico	1
Participación desigual de padres	1
Recurso tecnológico como atajo	1
Factores extra pedagógicos	1
Condición física y cognitiva	1
Variabilidad contextual	1
Innovación con recursos naturales	1
Juego para confianza y flexibilidad	1
Apoyo familiar variable	1
Brecha digital	1
Compensación temporal	1
Auto equipamiento docente	1
Autonomía y participación familiar	1
Contextualización de contenidos	1
Diferenciación pedagógica	1
Ajuste por edad	1
Actitud comunitaria ambivalente	1
Juego alineado a competencias	1
Nuevo enfoque curricular	1
Bienestar socio-emocional	1

Juego como amortiguador de carencias	1
Minimización de dificultades	1
Centralidad didáctica del juego	1
Ajuste metodológico	1
Juego para revitalizar lengua	1
Optimismo pragmático	1
Actitud proactiva ante obstáculos	1
Involucrar familias en juegos	1
Búsqueda de soluciones	1
Colaboración escuela-familia	1
Integración comunitaria	1
Juego espontáneo en clase	1
Alteración de dinámica lúdica	1
Búsqueda de soluciones	1

Nota. Exportado del programa ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH

4. DISCUSIÓN

Entendiendo que la intención del estudio es comprender cómo teórica y prácticamente apropian la estrategia, la evidencia nos permite articular una teoría explicativa de doble hélice, comprensión y apropiación, según la cual la estrategia transita desde un marco epistémico con raíces constructivistas hacia prácticas escolares moldeadas por la agencia docente y por un ecosistema institucional precario. En su dimensión cognitiva, la estrategia es comprendido por los maestros como un dispositivo que favorece la asimilación activa de esquemas (Piaget, 1962) y la mediación cultural en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978); pero, en la dimensión praxiológica (práctica), esa comprensión se resemantiza (auto conoce) mediante un proceso de “reflexión en la acción” (Schön, 1983) en el que cada profesor decide qué conservar, qué adaptar y qué descartar para responder a sus condiciones reales de aula. Así, la teoría propuesta plantea que la apropiación emerge de la intersección entre creencias lúdicas, autoeficacia (Bandura, 1997), y una lógica de bricolaje (actividad propia) que reconfigura las “semióticas del juego” (Gee, 2003) con materiales locales y saberes comunitarios.

El primer bucle de la hélice, comprensión, se activa cuando los docentes reconocen el valor epistemológico y afectivo del juego. Teresa resume esta convicción al afirmar que *“el juego es muy importante para los niños. Sin los juegos ellos no aprenden”* (E3_Teresa), validando hallazgos de Boysen et al. (2023) sobre el efecto mediador de la experiencia lúdica previa en el rendimiento. Sin embargo, dicha comprensión no deriva de cursos formales; Juan admite que *“lo que tenemos a la mano es el internet... con juegos le pones”* (E1_Juan), corroborando la brecha de capacitación descrita por UNESCO (2024) y por la política digital del MINEDU (2023). Por tanto, la comprensión teórica de la estrategia se nutre tanto de lecturas autodidactas como de rememoraciones infantiles, generando un acervo heterogéneo que Wu (2023) calificaría de “disonancia entre discurso constructivista y elección conductista de juegos”.

El segundo bucle, apropiación, se materializa cuando esa comprensión es sometida a los filtros de tiempo, recursos y normativas. La teoría sostiene que la apropiación ocurre en tres movimientos encadenados: 1) diagnóstico de posibilidades, 2) bricolaje didáctico y 3) legitimación comunitaria. En el diagnóstico, el maestro

pondera la viabilidad del juego frente a limitaciones estructurales ya reportadas por Schabas (2023) y Castillo Vergara (2025). Carlos advierte que *“lo más importante es tener materiales... si no hay, no vamos a poder”* (E2_Carlos), confirmando que la escasez se impone como primera barrera. El bricolaje surge después: Edith decide *“recolectar chapillas o piedritas”* (E4_Edith), estrategia que ejemplifica la creatividad descrita por Rulyansah et al. (2023) y el principio de resiliencia cultural destacado por Mwinsa y Dagada (2025). Finalmente, la legitimación depende de la aceptación escolar-familiar, donde la actitud ambivalente de los padres mencionada por E1_Juan y E5_Maycol coincide con la tensión identificada por Gutierrez et al. (2023) entre políticas innovadoras y prácticas tradicionales.

Bajo este modelo, la eficacia de la estrategia no descansa en la fidelidad a manuales externos, sino en la “densidad de resignificación” que cada docente consiga imprimir al juego. Cuando E4_Edith traslada la recta numérica al patio y luego al cuaderno, traduce un contenido abstracto en experiencia corporal y después en símbolo escrito, replicando la estructura gradual que Irgens et al. (2024) definen como coproducción de entornos significativos. A la inversa, cuando E2_Carlos reconoce que el tiempo *“muchas veces no se puede llegar a lograr”*, se activa la fase de ajuste, donde el juego cede ante la presión curricular, fenómeno que Mohamed et al. (2024) documentan en educación especial bajo la categoría de “trabas organizativas”.

Ahora, el modelo de doble hélice también explica los hallazgos macro de la OCDE (2023, 2024), donde, mientras los entornos europeos con más infraestructura reportan 78 de estudiantes en niveles básicos de pensamiento creativo, los contextos rurales peruanos, representados por Collana, evidencian que el 47 apenas alcanza ese umbral. La teoría sugiere que esta brecha no es un mero déficit de recursos, sino un desequilibrio entre la velocidad de comprensión docente y la lentitud de las condiciones institucionales para sostener la apropiación. Aquí encaja la advertencia de Zhong y Zheng (2023) sobre la comprensión superficial tras el juego, donde sin una estructura y sin apoyo, la hélice se trunca y la estrategia se reduce a actividad recreativa.

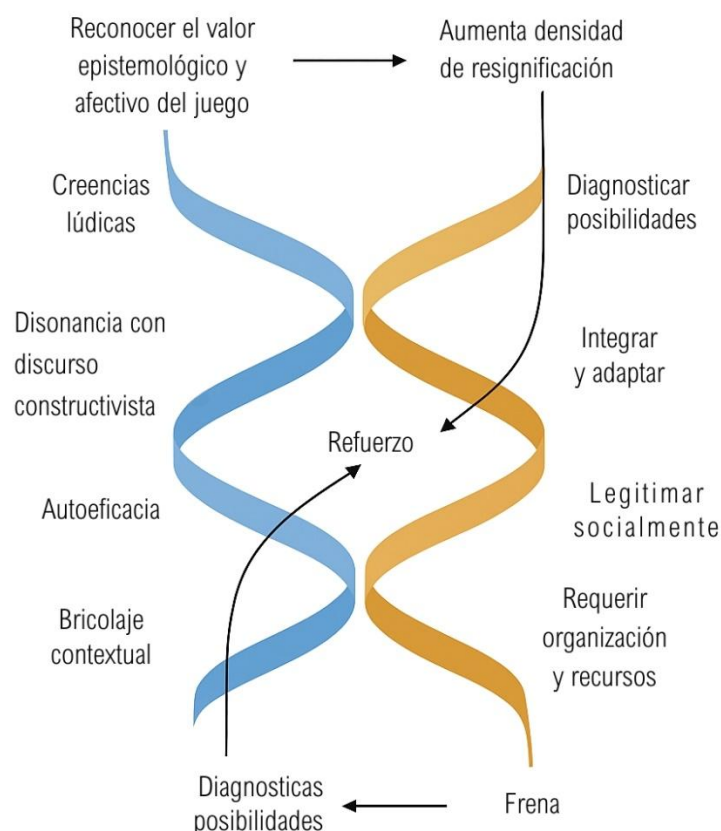
Por lo tanto, la propuesta teórica postula que la estrategia se comprende como una promesa de aprendizaje activo y se apropia mediante un circuito reflexivo-creativo que integra creencias, autoeficacia y bricolaje contextual. Este circuito se expande cuando los docentes, como recomienda OCDE-PISA (2023, 2024), disponen de formación continua y recursos; se contrae cuando prevalecen las limitaciones descritas por Schabas (2023) o Castillo Vergara (2025). Al situar la agencia profesional en el centro, la teoría refuta la visión lineal de implementación y respalda la idea de la estrategia “situada, legítima y profundamente significativa”, tal como se observa en prácticas que van desde la tienda escolar de E3_Teresa hasta los juegos ancestrales recuperados por E5_Maycol. De este modo, el modelo integra los aportes teóricos y antecedentes actuales para ofrecer una explicación comprehensiva de cómo la teoría de la estrategia se vuelve práctica viva en las aulas rurales de primaria.

A continuación, se realiza una diagramación de este modelo teórico propuesto de una doble hélice: una azul (comprensión) y otra naranja (apropiación). En ella, se muestra como la “comprensión” se basa en creencias lúdicas, autoeficacia y experiencias previas, pero puede presentar disonancias con discursos pedagógicos formales; mientras que la “apropiación” implica diagnosticar posibilidades, integrar y adaptar el juego, y legitimarlo socialmente. Mientras que, las flechas muestran que ciertos factores como el contexto refuerzan el tránsito entre ambas hélices, mientras que la falta de recursos y organización lo frena. Cuando ambas interactúan

favorablemente, se incrementa la densidad de resignificación pedagógica, dando lugar a prácticas lúdicas auténticas, creativas y culturalmente situadas.

Figura 3

Modelo teórico



Sin embargo, esto nos abre una cuestión epistemológica: *¿En qué medida la apropiación docente de la estrategia responde a una transformación real del pensamiento pedagógico y no simplemente a una adaptación funcional ante la precariedad estructural del contexto?* Debido a que la tensión, desde su base, nos obliga a preguntarnos si lo que se interpretó como “resignificación” implica realmente una reconstrucción del sentido pedagógico del juego, como postula Schön (1983), o si, por el contrario, se trata de una respuesta adaptativa necesaria pero limitada, como sugiere Wu (2023). Entonces, afinar los modelos teóricos existentes y diferenciar entre apropiación profunda y apropiación instrumental, abre así un horizonte para estudios longitudinales, comparativos o hermenéuticos en contextos educativos diversos.

Complementario a lo anterior, es necesario reconocer algunas limitaciones que acotan el alcance y la extrapolación de nuestros hallazgos. En primer lugar, se desarrolló exclusivamente en una institución rural específica con unas configuraciones particulares. Si bien ello permitió una aproximación profunda, no son generalizables por su construcción teórica local (Arias-Odón, 2023). Ante ello, en futuros estudios es necesario ampliar el espacio geográfico y contrastarlo en comunidades con distintos niveles de infraestructura, capital pedagógico y apoyo familiar. En segundo lugar, nos basamos únicamente en entrevistas en profundidad, lo que, si bien es coherente con el enfoque adoptado, no permitió triangular de manera directa con evidencias de observación sistemática de aula ni con voces estudiantiles o familiares, lo cual podría haber enriquecido la

interpretación. Esta abre la posibilidad de un sesgo centrado exclusivamente en la narrativa docente, sin observar cómo estas prácticas se manifiestan o se tensionan en la dinámica real del aula.

Asimismo, no se indagó en profundidad los marcos normativos, directivos o institucionales que condicionan o estimulan la incorporación de la estrategia desde niveles de gestión escolar o política educativa local. Aunque los participantes aludieron a limitaciones estructurales, no se analizó directamente la influencia de documentos curriculares, políticas institucionales o estructuras de acompañamiento pedagógico en la apropiación del enfoque. Esta omisión impide capturar cómo las decisiones organizacionales impactan en las prácticas de aula o si existe coherencia entre el discurso nacional sobre metodologías activas y la realidad operativa de los centros rurales. Como lo señalan Gutierrez et al. (2023) y la UNESCO (2024), la apropiación efectiva de la estrategia no sólo depende de la voluntad del docente, sino de un ecosistema de apoyo institucional. En este sentido, es necesario incorporar análisis documentales, entrevistas con directivos, observaciones de clases y exploraciones comparativas interinstitucionales para construir una visión más holística y su sostenibilidad a largo plazo.

5. CONCLUSIÓN

La apropiación docente sobre la estrategia, en escuelas rurales, no obedece a una mera aplicación técnica, sino a un proceso complejo de resignificación pedagógica que articula conocimientos, experiencias, creencias y condiciones contextuales. Esto muestra que los docentes asumen el juego no sólo como un recurso didáctico, sino como una forma de enseñanza situada, profundamente anclada en su biografía profesional y en la cultura comunitaria. Caracterizada por una práctica creativa, muchas veces autodidacta, que revela una comprensión activa del juego como estrategia de motivación, mediación cognitiva y vínculo cultural con el entorno del estudiante.

Sin embargo, se realiza en medio de un ecosistema institucional precario, donde las limitaciones de tiempo, materiales, formación y apoyo estructural condicionan las posibilidades de una implementación plena. Ante estas restricciones, se activan estrategias de bricolaje educativo, adaptando recursos locales, resignificando elementos culturales y generando acciones autónomas para sostener el sentido de la estrategia. Esta tensión entre comprensión teórica y condiciones prácticas legitima la propuesta teórica de doble hélice: una hélice de comprensión construida por creencias lúdicas, saberes previos y autoeficacia, y otra de apropiación que emerge del diagnóstico situado, la integración práctica y la legitimación social del juego. Entendiéndose, que la interacción de ambas define la densidad y profundidad de la resignificación lograda en cada caso.

En ese marco, la propuesta teórica desarrollada permite distinguir entre una apropiación instrumental, limitada a momentos específicos y determinada por factores externos, y una apropiación profunda, donde el juego se convierte en eje articulador del aprendizaje, la identidad cultural y el bienestar emocional del aula. Sin embargo, la diferencia entre ambas no radica únicamente en el uso frecuente del juego, sino en la capacidad reflexiva del docente para integrarlo críticamente a su práctica, y en la existencia de condiciones institucionales que faciliten dicha integración. Esta diferenciación, aún incipiente, abre el camino hacia una caracterización más fina de los procesos de apropiación docente y la necesidad de herramientas conceptuales que los comprendan más allá del enfoque tecnocrático (persona con conocimientos técnicos).

No obstante, esta reflexión deja abierta una cuestión epistemológica de fondo: *¿hasta qué punto las prácticas observadas constituyen una transformación genuina del pensamiento pedagógico, o si sólo responden a adaptaciones funcionales ante un contexto adverso?* La respuesta a esta interrogante exige investigaciones

longitudinales que rastreen los cambios en el sentido del juego a lo largo del tiempo y en distintos escenarios institucionales. En ese sentido, se recomienda que futuras políticas de formación docente no se limiten a difundir metodologías activas, sino que promuevan espacios de reflexión colectiva, co-diseño curricular y acompañamiento situado. Sólo así podrá garantizarse una apropiación crítica y sostenible de la estrategia, donde la creatividad docente no se vea obligada a suplir la ausencia del Estado, sino que encuentre en él un aliado para transformar verdaderamente la experiencia educativa.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurrir en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Rodrigo Gonzales-Huamán: conceptualización, metodología, software, validación, curación de datos, análisis formal, investigación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, visualización y supervisión.

Lizeth Quispe-Chipana: conceptualización, validación, curación de datos y escritura – borrador original.

Diana Ticona-Encinas: conceptualización, validación, análisis formal, escritura – revisión y edición.

Estefany Calsin-Quispe: conceptualización, investigación, recursos y administración del proyecto.

Tania Aquisé-Mestas: conceptualización, recursos, visualización y administración del proyecto.

Julia Humpiri-Tumi: conceptualización, software, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Paola Cutipa-Escalante: conceptualización, supervisión, administración del proyecto, adquisición de fondos.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

Arias-Odón, F. (2023). Construcción de teorías científicas: nuevos enfoques e implicaciones en la tesis doctoral. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 12(2), 138–144. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i2.751>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.

Boysen, M. S. W., Lund, O., Jørnø, R. L., & Skovbjerg, H. M. (2023). The role of expertise in playful learning activities: A design-based self-study within teacher education aimed at the development of tabletop role-playing games. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104128>

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(104), 165–189. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251>

De Perú. (s.f). *Escuela 70022 – Collana. Primaria 70022 Pública - Sector Educación*. Recuperado el 29 de junio de 2025 de <https://cutt.ly/krYJu4GT>

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.

Rodrigo Gonzales-Huamán; Lizeth Quispe-Chipana; Diana Ticona-Encinas; Estefany Calsin-Quispe; Tania Aquisé-Mestas; Julia Humpiri-Tumi; Paola Cutipa-Escalante



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

- Gutierrez, A., Mills, K., Scholes, L., Rowe, L., & Pink, E. (2023). What do secondary teachers think about digital games for learning: Stupid fixation or the future of education? *Teaching and teacher Education*, 133, 104278. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104278>
- Hibana, H., Nayla, M. R., & Nurhayati, K. (2024). Exploring the role of game-based learning in early childhood cognitive development: Perspectives from teachers and parents. *Golden Age: Journal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(4), 733-745. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.94-12>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.
- Irgens, G. A., Bailey, C., Famaye, T., & Behboudi, A. (2024). User experience testing and co-designing a digital game for broadening participation in computing with and for elementary school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 42, 100699. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100699>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de gobierno y transformación digital para el período 2023-2025 del Ministerio de Educación*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8779>
- Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., & Jmaiel, H. A. (2024). EFL Special Education Teachers' Perspectives: Evaluating Game-Based Learning for ADHD Behavioral Disorders. *Journal of Attention Disorders*, 28(11), 1482-1495. <https://doi.org/10.1177/1087054724126587>
- Mwinsa, G. M., & Dagada, M. (2025). Play-based learning: A pedagogical approach for social skills development in ECE learners in Zambia. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101396. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101396>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Global Education Monitoring Report Summary 2024/5: Leadership in education lead for learning*. <https://cutt.ly/arYF4aM4>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://cutt.ly/orYF5Cgh>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2024). *PISA Results 2022 (Volume III) - Factsheets: Peru*. <https://cutt.ly/5rYGqibw>
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton.
- Rulyansah, A., Ghufuron, S., & Mariati, P. (2023). Competencies of Teachers in Game-Based Pedagogy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 354-370. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.39>
- Schabas, A. (2023). Game-Based Science Learning: What are the Problems with Teachers Practicing It in Class? *Assyfa Learning Journal*, 1(2), 89-103. <https://doi.org/10.61650/alj.v1i2.128>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Valles Martínez, M. S. (2002). *Cuadernos metodológicos: entrevistas cualitativas* (1ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2ª ed.). Routledge.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wu, M. L. (2023). Teachers' perceptions of implementing Digital Game-Based Learning in the classroom: A convergent mixed method study. *Italian Journal of Educational Technology*, 31(3), 7-20. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1302>
- Zhong, J., & Zheng, Y. (2023). "What It Means to be a Digital Citizen": Using concept mapping and an educational game to explore children's conceptualization of digital citizenship. *Heliyon*, 9(9), e1929. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19291>