

CREENCIAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS
VIDEOJUEGOS EN EL
AULA: UN ESTUDIO EN DOS COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ



ANGIE PAOLA CHAVES CASTRO

Cód. 2023287509

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C 2026

CREENCIAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS
VIDEOJUEGOS EN EL
AULA: UN ESTUDIO EN DOS COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ

ANGIE PAOLA CHAVES CASTRO

Cód. 2023287509

Tesis presentada como requisito para optar por el título de Magister en Educación

Directora

DRA. SANDRA MARCELA DURÁN CHIAPPE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C

2026

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, Angie Paola Chaves Castro, declaro que este trabajo de grado titulado: Creencias de las maestras de educación infantil sobre los videojuegos en el aula: un estudio en dos colegios públicos de Bogotá, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

Esta tesis nace del deseo de continuar creciendo como ser humano y como profesional. Se sostuvo en palabras que animaron, en abrazos que reconfortaron, en compañías silenciosas y en largas noches de aprendizaje.

La dedico a quienes caminaron conmigo de manera constante:

A mi amada mamita, por comprender mi proceso, por preguntar con amor cómo avanzaba este sueño y por brindarme caricias que, sin saberlo, se transformaron en fuerza.

A mi hermanito, quien conoce lo duro del camino y, aun así, su escucha y sus palabras de aliento bastaron para impulsarme a seguir.

A Heriberto, mi compañero, amigo, confidente y amor, quien confió en mí cuando yo dudaba. El mismo que desde el inicio me impulso a creer, soñar y a construirme, y que sembró en mí la certeza de que este proyecto era posible. Él fortaleció mi amor por la academia.

A Nico, por su compañía, su apoyo y presencia sincera.

Agradecimientos

Este trabajo es también un tejido de gratitudes que se entrelaza con todos aquellos que hicieron posible este propósito.

*Primeramente, a **Jehová**, por guiar mis pasos y cubrirme con su manto en cada momento.*

*Expreso mi sincero agradecimiento a la maestra y doctora **Sandra Marcela Durán Chiappe**, quien desde mi formación de pregrado ha sido un referente constante en mi vida.*

Su amplia trayectoria y experiencia académica e investigativa, junto con sus valiosas orientaciones, aportes teóricos y mirada crítica, enriquecieron profundamente cada etapa de este proceso. Su profesionalismo, compromiso y calidad humana se reflejaron en un acompañamiento cercano y constante que dejó una huella perdurable en mi formación académica y personal. Ser parte de esta experiencia, aunque breve en tiempo, tuvo una trascendencia significativa en mi aprendizaje. Fue un privilegio ser su estudiante y contar con su guía como tutora.

*A los **docentes de la maestría**, que desde sus diversas perspectivas contribuyeron a la construcción de saberes para comprender la complejidad de las realidades educativas.*

*A mis **colegas y compañeras**, por compartir experiencias y conocimientos, haciendo de este recorrido un sendero cooperativo.*

*A las **maestras participantes**, que prestaron su voz, su saber y creencias para comprender en profundidad sus prácticas pedagógicas.*

*A los **niños y niñas**, por ser parte de este proceso y recordarme que la educación tiene sentido cuando se funda en la humanidad y la esperanza.*

*A mi **familia y amigos**, que se interesaron, preguntaron y acompañaron este proceso; su apoyo también fue fundamental.*

Finalmente, puedo decir que investigar es un acto de libertad y, al mismo tiempo, una búsqueda insistente por encontrar y sostener el deseo de saber.

Tabla de contenido

Introducción. Videojuegos y Educación Infantil: Desde las Creencias de las Maestras	9
Justificación. ¿Por qué Indagar el Videojuego en la Infancia y la Práctica de las Maestras?	12
Capítulo 1. Estado del Debate Sobre los Videojuegos en la Educación Infantil	14
Los Videojuegos en la Escuela: Procesos de Enseñanza – Aprendizaje	15
El Videojuego Desde las Experiencias y Perspectivas de Maestros en Formación y en Ejercicio .	32
Capítulo 2. Lo Digital que Irrumpe: Creencias Docentes que Definen el Lugar del Videojuego en la Educación Infantil	42
Preguntas de Investigación	45
Objetivos.....	45
Objetivo General	45
Objetivos Específicos	46
Capítulo 3. Horizontes Teóricos para Comprender la Educación en el Escenario Digital	47
Origen, Trayectoria y Evolución de la Línea del Pensamiento del Profesor.....	47
Enfoques Alternativos: Diálogos y Posibilidades.....	52
La Universidad Pedagógica Nacional y su Aporte al Estudio del Pensamiento y Creencias Docentes	53
Las Creencias: Configuraciones Mentales, Culturales y Emocionales en la Comprensión del Mundo	55
Creencias Docentes: Base de la Práctica y las Decisiones Pedagógicas.....	57
Los Videojuegos a Través del Tiempo.....	61
Los Videojuegos en la Infancia: Una Mirada desde la Educación Digital	63
Tensiones en el Escenario Educativo Frente a la Cultura Digital	64
La Importancia del Videojuego en la Educación Infantil: Entre lo Lúdico y lo Pedagógico	67
Camino Hacia Una Educación Digital Crítica: Alfabetización y Pensamiento Reflexivo.....	70
El Rol del Maestro y la Escuela como Mediadores Culturales en la Educación Digital – Videojuegos	73
Capítulo 4. La Hermenéutica Como Horizonte Metodológico Para Comprender las Creencias de las Maestras	76
Enfoque Metodológico	76
El Enfoque Hermenéutico–Interpretativo	77
Tipo de Investigación: Estudio de Caso.....	79

Criterios de Selección de Casos	80
Capítulo 5. Donde Acontece la Investigación: Escenarios, Actores y Herramientas de Recolección de Información	82
Contexto y Población.....	82
Institución 1: Colegio Instituto Pedagógico Nacional	83
Institución 2: Colegio Villemar el Carmen IED, Sede C.....	84
Instrumentos de Recolección	89
La Observación	89
La Entrevista Semiestructurada	90
Capítulo 6. Rutas, Lecturas e Interpretación de la Información: Análisis y Comprensión de los Hallazgos.....	93
Observación	93
Relatos de aula: las prácticas docentes frente al videojuego.....	95
Relato 1. Del ritual al videojuego: el acompañamiento como camino al descubrimiento	96
Relato 2. Entre pantalla y colores: el videojuego como espacio de encuentro	100
Entrevista.....	104
Entre el Discurso y la Práctica: Creencias de las Maestras sobre Videojuegos en Educación Infantil.....	107
El Significado y la Importancia del Videojuego desde la Perspectiva de la Maestra	107
Videojuego como medio interactivo	108
Videojuego Como Dispositivo Cultural	111
Dimensiones del uso del Videojuego.....	113
Videojuego como Recurso para el Aprendizaje.....	114
Videojuegos como Herramientas de Entretenimiento: Creencia Docente y Contexto Familiar.	119
Videojuego como Escenario de Exploración Libre y Autonomía	121
Tipos de Videojuegos en la Práctica Pedagógica	123
Videojuegos de Construcción.....	124
Videojuego de Reglas	126
Videojuego Simbólico	128
Acciones Pedagógicas de Acompañamiento.....	129
Seguimiento Individual del Proceso	131
Mediación Instruccional	133
Orientación en Educación Digital.....	135

Capítulo 7. Conclusiones, Perspectivas y Recomendaciones: Creencias de la Maestras Frente al Uso de Videojuegos en la Educación Infantil	139
Perspectivas Derivadas de los Antecedentes	139
Perspectivas Derivadas del Marco Teórico	141
Perspectivas Derivadas del Marco Metodológico.....	142
Perspectivas Derivadas de los Hallazgos con Relación a los Objetivos.....	143
Aportes de la Investigación.....	145
Limitaciones del Estudio	146
Recomendaciones.....	147
Referencias	150
Anexos	164

Índice de Figuras

Figura 1. Foto en el escenario escolar donde el estudiante interactúa con el videojuego
[secuencia de formas geométricas y colores]

Figura 2. Foto en el escenario escolar donde la estudiante interactúa con el videojuego
[patrón de objeto y color]

Figura 3. Foto en el escenario escolar donde los estudiantes interactúa con el videojuego
[memoria – parejas de colores]

Figura 4. Foto en el escenario escolar donde los estudiantes interactúa con el videojuego
[bingo de los colores]

Figura 5. Red semántica sobre el significado e importancia del videojuego

Figura 6. Red semántica sobre el uso del videojuego

Figura 7. Red semántica sobre los tipos de videojuegos

Figura 8. Red semántica sobre las acciones pedagógicas y acompañamiento de las maestras

Introducción. Videojuegos y Educación Infantil: Desde las Creencias de las Maestras

En los últimos años, la presencia de dispositivos digitales ha transformado la forma en que los niños experimentan y transitan el mundo, integrando lo digital en su cotidianidad. Desde temprana edad, interactúan con videojuegos que les permiten explorar sonidos, imágenes y narrativas en sus experiencias lúdicas, sociales y educativas. Este escenario, sin embargo, mantiene debates, inquietudes y tensiones en el ámbito educativo, especialmente en la educación inicial, respecto a los riesgos, el sentido y la pertinencia del uso de los videojuegos.

En el contexto escolar, estas transformaciones han suscitado diversas posturas. Por un lado, la investigación señala que los videojuegos a partir de los 5 años pueden estimular habilidades cognitivas, favorecer la atención sostenida, promover la resolución de problemas y fortalecer procesos de interacción social. Por otro lado, persisten preocupaciones por sus posibles efectos negativos en la socialización, la salud y la regulación emocional, así como riesgos asociados a los contenidos inapropiados o a dinámicas de uso prolongado. Así, se configura un campo de tensión donde conviven discursos de oportunidad y discursos de riesgo, muchos de ellos sustentados en creencias culturalmente transmitidas.

Por su parte, las maestras de Jardín y Transición enfrentan el desafío cotidiano de decidir qué lugar conceder a los videojuegos en las experiencias pedagógicas. Aunque en ocasiones los niños llegan a la escuela con una familiaridad evidente hacia estos recursos, existe un distanciamiento entre las prácticas tecnológicas de su vida cotidiana y las propuestas pedagógicas del aula. Esto abre preguntas como: ¿Cuáles son las creencias de las maestras sobre el uso de los videojuegos en la escuela con los niños mayores de 5 años? ¿Qué significado les atribuyen en sus prácticas pedagógicas? ¿Cuál es el potencial

pedagógico de este tipo de juegos según sus creencias? En esta medida, las creencias docentes se convierten en un eje fundamental para comprender la relación entre educación infantil, tecnología y videojuegos.

Las decisiones pedagógicas, en efecto, están mediadas por las creencias de las maestras, lo que hace necesario comprender cómo interpretan la presencia de videojuegos en la vida de los niños y cómo estas interpretaciones inciden en sus prácticas educativas.

La presente investigación se propone explorar y comprender las creencias que las maestras de educación infantil construyen alrededor del uso de los videojuegos en el aula. El estudio se desarrolla en dos colegios públicos de Bogotá y se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico-interpretativo, que permite comprender los significados, tensiones y sentidos pedagógicos que emergen de sus creencias. A través de entrevistas y de la observación de sus prácticas, se busca revelar las creencias que median entre el uso de los videojuegos y las decisiones pedagógicas.

Vislumbrar estas creencias no solo ofrece una mirada crítica sobre el papel que los videojuegos ocupan en la educación infantil, sino que también permite identificar los elementos que orientan la acción docente —como experiencias personales, creencias sobre la infancia, valores y expectativas—, así como las barreras simbólicas que condicionan el potencial que estos recursos pueden tener en las experiencias de aprendizaje. En este sentido, la investigación aporta a la reflexión contemporánea sobre infancia y videojuegos, al tiempo que ofrece elementos para avanzar hacia prácticas pedagógicas más críticas, informadas y acordes con la realidad cultural de los niños.

El estudio se organiza en siete capítulos. El primero presenta la búsqueda documental realizada en diferentes bases de datos para identificar estudios sobre videojuegos y educación infantil. El segundo capítulo formula el problema, las preguntas y

los objetivos, situándolos en relación con los antecedentes y el contexto de uso de los videojuegos en la infancia. El tercer capítulo aborda dos ejes teóricos: las creencias docentes, desde la evolución del pensamiento del maestro sobre la enseñanza; y la integración de los videojuegos en el escenario escolar, desde una mirada crítica vinculada a la educación digital infantil. El cuarto capítulo describe el enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo adoptando el diseño de estudio de caso.

El capítulo quinto presenta el trabajo de campo en dos instituciones educativas de Bogotá, así como la caracterización de las maestras participantes y los instrumentos utilizados para el tratamiento de la información obtenida en observaciones y entrevistas. El sexto capítulo desarrolla las rutas metodológicas y la interpretación de la información obtenida. Primero, se presentan los relatos que muestran cómo estas creencias se expresan en las prácticas pedagógicas; luego se desarrolla el análisis de las entrevistas, organizado en categorías deductivas y emergentes que permiten comprender cómo las maestras interpretan y usan los videojuegos. Finalmente, el séptimo capítulo presenta las reflexiones finales, los aportes y las recomendaciones derivadas de este estudio.

Justificación. ¿Por qué Indagar el Videojuego en la Infancia y la Práctica de las Maestras?

En los escenarios actuales, resulta preciso reflexionar sobre los dispositivos digitales y, en particular, sobre los videojuegos, elementos que se han convertido en un componente significativo de la cotidianidad de los niños en educación inicial y que están presentes en sus formas de exploración, comunicación y juego. Siendo la escuela uno de los principales espacios de socialización y alfabetización cultural, comprender cómo estas experiencias digitales se articulan con la práctica docente se vuelve un asunto urgente, que invita a repensar los límites, posibilidades y sentidos que adquiere el videojuego en la educación infantil.

Este estudio busca comprender las creencias de las maestras en un escenario marcado por la creciente presencia de tecnologías digitales en la vida de los niños. Profundizar en las creencias que las maestras construyen sobre los videojuegos permite ampliar la mirada pedagógica más allá de los enfoques técnicos o instrumentales, e incorporar el análisis de subjetividades, temores, expectativas y experiencias que configuran su acción educativa. Al hacerlo, la investigación invita a reconsiderar el lugar del videojuego como parte de las prácticas culturales de la infancia, reconociendo su potencial para promover nuevos lenguajes, vínculos y formas de aprender y ser.

En el ámbito académico, el trabajo se sustenta en la existencia de vacíos investigativos en torno al uso de los videojuegos en la educación infantil. Son escasos los estudios que se aproximan a las prácticas de las maestras y a sus creencias. La literatura disponible tiende a centrarse en el videojuego como herramienta para enseñar y aprender contenidos, dejando de lado su valor cultural, lúdico y experiencial. Este sesgo limita la comprensión del videojuego como un dispositivo cultural y como lenguaje. Por ello, se

hace necesario indagar cómo las maestras interpretan su uso, qué lugar le conceden en sus prácticas y de qué manera estas creencias influyen en las decisiones pedagógicas.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, esta investigación adquiere relevancia al reconocer a las maestras como mediadoras activas entre las realidades digitales de los niños y las propuestas educativas que acompañan su desarrollo. Su interés no se basa en apreciaciones anecdóticas, sino en la necesidad de contribuir a un campo emergente de reflexión pedagógica que valora el papel activo de los niños y del profesorado de educación infantil en la cultura digital. Profundizar en los sentidos y significados que las maestras atribuyen al videojuego permite construir teoría situada y fundamentada para enriquecer el diálogo con los intereses y realidades escolares, y aportar a una formación docente crítica, contextualizada y coherente con los desafíos contemporáneos de la educación inicial.

Capítulo 1. Estado del Debate Sobre los Videojuegos en la Educación Infantil

La revisión de literatura que sustenta esta investigación se orienta a comprender el lugar que ocupan los videojuegos en la educación infantil y cómo han sido abordados desde diferentes perspectivas. Esta búsqueda permite identificar enfoques teóricos, tendencias investigativas, vacíos de conocimiento y tensiones conceptuales que justifican la pertinencia del presente estudio, centrado en las creencias que las maestras construyen sobre los videojuegos y su uso pedagógico.

La búsqueda se realizó en bases de datos como Google Académico, Semantic Scholar, Science Direct, Dialnet, La Referencia, Redalyc. Asimismo, se acudió a los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proceso se guio mediante los descriptores: *videojuegos e infancia*, *videojuegos y educación infantil*, *maestros de educación infantil y videojuegos*, lo que permitió identificar investigaciones en el contexto nacional e internacional.

Para la búsqueda y selección de antecedentes se definieron criterios de inclusión y exclusión, considerando una ventana de observación de veinticuatro años (2000 - 2024). La delimitación del período 2000–2024 responde a la necesidad de analizar la producción investigativa sobre educación infantil y videojuegos en el marco de la expansión y transformación de las tecnologías digitales en el siglo XXI. A partir del año 2000 se consolida el acceso masivo a internet, el desarrollo de entornos interactivos y, posteriormente, la irrupción de dispositivos móviles y plataformas digitales que reconfiguran tanto las prácticas lúdicas como los escenarios educativos. Esta ventana de veinticuatro años permite identificar tendencias, enfoques teóricos y cambios en la comprensión pedagógica del videojuego como recurso cultural y didáctico, garantizando al mismo tiempo actualidad y pertinencia en el estado del arte.

Si bien es cierto se priorizó el idioma español en las búsquedas, también se incluyeron documentos en inglés, así como artículos de investigación, artículos de revisión, tesis de maestría y doctorado. Asimismo, se utilizaron los operadores booleanos AND y OR. Al finalizar esta fase se recopilaron aproximadamente 400 documentos; posteriormente, mediante la lectura del título, resumen y/o contenido y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se eliminaron aquellos que no cumplieran con los criterios de selección.

Luego de la depuración de documentos, se seleccionaron 17 que se consignaron en una matriz de análisis que incluía los siguientes ítems: código, base de datos, tipo de recurso, referencia, título, problema, fundamentación teórica, metodología, objetivos y resultados. En esta fase se realizó un primer análisis documental buscando establecer frecuencias temáticas y problemáticas, tendencias teóricas, los consensos y disensos con relación al tema de investigación. Con base en lo anterior, a continuación, se presentan los resultados del análisis del estado de la cuestión respecto al objeto de estudio de la presente investigación.

Los Videojuegos en la Escuela: Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

Este apartado aborda investigaciones en el ámbito escolar que exploran el uso de videojuegos en los procesos educativos. Los objetivos y hallazgos se enfocan en reconocer y comprender cómo los videojuegos contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas investigaciones se han llevado a cabo en los continentes de América, Europa y Asia, en países como: Colombia, España, Costa Rica, Portugal, México, Ecuador, Reino Unido, Estados Unidos e Irán. En estos estudios, los videojuegos son utilizados por los docentes en los procesos de formación con los estudiantes en las diferentes asignaturas, siendo

reconocidos como una estrategia innovadora para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bravo-Cobeña, et al., 2021).

En España, Martín del Pozo (2015), profundiza esta idea al señalar que los videojuegos poseen un valor educativo que trasciende su uso lúdico, se pueden utilizar como herramienta para facilitar el aprendizaje. A partir de la revisión sistemática de experiencias e investigaciones en educación infantil con edades de 6 a 12 años y de la pregunta “¿pueden plantearse en la etapa de Educación Primaria, es decir, con alumnado de entre 6 y 12 años, actividades de trabajo colaborativo entre los propios alumnos en las que el recurso principal en torno al que se desarrolla la actividad sea un videojuego, ya sea colaborando dentro del videojuego o fuera de él?”, esta investigación se adelantó con el objetivo de identificar si se ha trabajado este tema, y si los aprendizajes con este método han tenido mejora.

La autora establece unos criterios para las búsquedas de estos documentos, siendo importante que fueran con niños de 6 a 12 años, en los que se utilizaran videojuegos como recurso dentro de metodologías de aprendizaje colaborativo. Se consideraron videojuegos serios y videojuegos de entretenimiento. Otro aspecto relevante fue que las investigaciones incluyeran evaluación pre-test y post-test de resultados de aprendizaje. Como resultado de este proceso se obtuvieron ocho estudios que cumplían los criterios de inclusión.

Los hallazgos muestran que existe un incremento en los aprendizajes al realizar prácticas educativas colaborativas siendo el videojuego el medio principal; asimismo, estas actividades son aplicadas en diferentes áreas como geografía, aritmética, ciencias. Otro resultado importante es que las investigaciones tendieron a inclinarse por los *Serious Games*, debido a que estos incorporan contenidos educativos.

En la misma línea, la tesis de Córdoba y Ospina (2020), realizada en Colombia, aborda el uso de la tecnología y hace referencia a los videojuegos como herramienta para el aprendizaje infantil. En esta investigación, el diseño metodológico corresponde a un estudio descriptivo y cuantitativo de tipo no experimental, desarrollado en una institución pública cuya muestra estuvo conformada por tres grupos de preescolar (30, 25 y 25 estudiantes, respectivamente).

Participaron 67 padres, 50 expertos infantiles (pedagogos y psicólogos) y los tres maestros directores de grupo. Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: una encuesta estructurada aplicada a los maestros y dos entrevistas. La primera entrevista, en 2016, fue aplicada a especialistas infantiles para conocer sus opiniones sobre el uso de videojuegos en la educación; la segunda, aplicada en 2017, se dirigió a los acudientes de los niños (padres y abuelos) con el propósito de obtener información de los adultos responsables.

El estudio muestra que el 67 % de los profesores de preescolar considera pertinente el uso de videojuegos en los procesos de enseñanza, mientras que el 33 % no percibe incidencias negativas. Asimismo, el 53 % de los especialistas ven en los ambientes virtuales un factor motivacional, y el 17 % destaca su impacto positivo por la familiaridad de los niños con estas herramientas.

En relación con las prácticas docentes, los especialistas consideran que los procesos en los que los maestros utilizan mediaciones tecnológicas en preescolar se caracterizan mayoritariamente por ser recursivos (44 %) y creativos (32 %), lo que sugiere que la tecnología se emplea como recurso de apoyo más que como transformación pedagógica. El celular es el dispositivo más utilizado por los acudientes para jugar con los niños fuera del aula (58 %), seguido por la tablet (21 %). El computador personal y el portátil también se

utilizan, aunque con menor frecuencia. En cuanto a las aplicaciones virtuales más usadas por los niños, el 43 % prefiere aquellas relacionadas con videos educativos, mientras que el 35 % se inclina por los juegos.

Se recalca que el uso de tecnología y aplicaciones digitales constituye una realidad ineludible en la infancia contemporánea, pues los niños de hoy crecen en un entorno profundamente mediado por lo digital. En este contexto, en lugar de prohibir el uso de juegos, videojuegos y otros entornos virtuales, lo clave es el acompañamiento activo y adecuado por parte de la familia, los maestros y la sociedad, para que estos sirvan como apoyo a la educación (Córdoba y Ospina, 2020, p. 127).

Por su parte, las autoras Marín et al. (2021), en un estudio realizado en España, examinan los beneficios y potencialidades de los videojuegos en el proceso enseñanza – aprendizaje educación infantil y primaria. A partir de una revisión bibliográfica, las autoras hacen un análisis del estado del arte que examina el conocimiento actual de la comunidad científica sobre el uso educativo de los videojuegos. En su publicación, resumen los hallazgos de estudios previos y, mediante análisis detallado y crítico, relacionan datos y extraen conclusiones para generar nuevo conocimiento y preguntas sobre el tema. Seleccionaron 18 documentos para su análisis mediante el método PRISMA.

En los resultados, los videojuegos utilizados en las investigaciones incluyen simulación, rol, aventuras y lógica, con estrategias como exploración, navegación libre, preguntas y respuestas, y construcción de entornos. Estos videojuegos pueden ser educativos, diseñados para objetivos específicos, o lúdicos, utilizados para actividades de aprendizaje y desarrollo de habilidades y aspectos educativos.

En términos generales, las autoras destacan que los videojuegos fomentan la motivación de los estudiantes y promueven el desarrollo de habilidades como exploración, imaginación y reflexión:

El interés por el análisis del uso de los videojuegos en el campo educativo permite aproximarse a esta nueva generación de estudiantes que usarán la tecnología de forma habitual para comunicarse, expresarse y comprender el mundo que les rodea, y para dar muestras de las evidencias obtenidas y así determinar las posibilidades y riesgos que su uso en la escuela realmente puede acarrear. (Marín et al., 2021, p. 14)

Continuando con las autoras, la incorporación de los videojuegos a la educación se describe con gran potencial pedagógico, tanto por su relación con el desarrollo de habilidades del niño como por su capacidad para complementar el currículo en áreas como las ciencias naturales, las matemáticas, la lengua inglesa, la música y la historia. Al integrar estímulos diversos, los videojuegos motivan y favorecen el aprendizaje, dejando entrever que es fundamental que la comunidad educativa los explore y aproveche. En consecuencia, es claro que el juego es un aspecto importante en el desarrollo de los niños y no se puede omitir que los videojuegos resultan interesantes para ellos.

En los análisis y resultados de esta investigación, se señala que, en los últimos cinco años se ha registrado un crecimiento significativo de publicaciones sobre el uso de videojuegos en educación Infantil y Primaria concentrándose en este periodo el 67 % del total de los documentos analizados Siendo España quien lidera con un 50 %, seguido de Reino Unido con un 11,1 %, y otros países con un artículo cada uno.

Estos resultados muestran que la mayoría de los estudios analizados se concentran en el empleo de videojuegos en la Educación Primaria y, en menor medida, enfocados en la Educación Infantil. Las consideran que esta tendencia podría explicarse por la maduración

cognitiva y sensoriomotora de los niños, que se completa alrededor de los 6 años, o por las metodologías activas y propias de esta etapa, tales como el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte. Los videojuegos son más frecuentes en los últimos cursos de Educación Primaria, especialmente en el ámbito educativo formal.

En esta misma línea, Sampedro et al. (2017), realizaron una investigación cuasi experimental y descriptiva de carácter cuantitativo con estudiantes de tercer curso de Educación Infantil, con edades entre 5 y 6 años. Participaron 144 niños de seis colegios públicos de la provincia de Córdoba (España): tres de los colegios tenían conocimientos previos sobre procesos y proyectos de tecnología (denominados innovadores), mientras que los otros tres no contaban con ellos (denominados no renovadores).

El objetivo del estudio fue identificar las valoraciones y opiniones sobre la utilización de un videojuego educativo digital centrado en el medio ambiente. La investigación se organizó en dos aspectos clave: la formación a través de videojuegos digitales educativos y la relación entre su uso y el desarrollo de comportamientos sociales y cívicos, como compartir, colaborar y reciclar. Para ello, se diseñó un instrumento – un cuestionario validado por expertos – con lenguaje adaptado a los estudiantes que iniciaban el proceso de escritura.

El videojuego utilizado, desarrollado por expertos de la Universidad de Córdoba en 2014, integró diversos contenidos curriculares y fomentó la ludificación como estrategia de aprendizaje. Se realizaron diferentes sesiones con el videojuego y cuatro minijuegos: *¡Al reciclaje!*, *ilumínate*, *¡Cuidado!*, *que me quedo sin agua*, *¡Qué ruido!*. Cada uno incluye siete retos, diseñados bajo principios psicopedagógicos como el aprendizaje significativo, constructivo y globalizador, adaptados a los objetivos de Educación Infantil.

El estudio incluyó un pre-test sobre aspectos generales. En colegios innovadores, el 94,6 % de los estudiantes manifestó interés en usar videojuegos en clase; en los colegios no renovadores, esta cifra fue del 54,3 %, mientras que el 45,7 %, se oponen. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en la opinión sobre aprender con videojuegos: en ambos tipos de colegios se cree que es posible.

Asimismo, en cuanto a los aspectos generales relacionados con el medio ambiente, tampoco hubo relación significativa entre el tipo de colegio (innovador o no renovador) y la percepción de los estudiantes sobre reciclaje, cuidado del agua y electricidad. Sí se hallaron diferencias en la responsabilidad con los ruidos: el 74,3 % en colegios no innovadores se considera responsable, frente al 52,7 % en los renovadores. Tras la inmersión con los mini-videojuegos, se realizó un pos-test con los mismos ítems, identificándose cambios significativos. Los valores aumentaron, evidenciando relaciones estadísticas relevantes.

En conclusión, se señala que el uso de videojuegos digitales educativos mostró resultados positivos en la mejora de la percepción de conocimiento y actitudes hacia temas como el reciclaje, el cuidado de los recursos naturales y el medioambiente, tanto en estudiantes de los colegios innovadores y no renovadores. Además, se evidenció el desarrollo de habilidades cognitivas, memoria y resolución de problemas.

Asimismo, los estudiantes valoran de manera significativa el uso de los videojuegos en el aula en relación con las actividades académicas, manifestando motivación y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Este comportamiento también está asociado a aspectos psicológicos que median e influyen en dichos procesos.

El estudio de Méndez-Porras et al. (2021) propone la creación de un videojuego que integra robótica y realidad aumentada, alineado con la Guía Didáctica de Educación Preescolar de Costa Rica, para fortalecer la educación STEM (science, technology,

engineering, mathematics). La propuesta busca crear experiencias llamativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en niñas y niños de edad preescolar.

El desarrollo del videojuego educativo se estructura a partir de una breve descripción del Programa de Estudios de Educación Preescolar. Posteriormente, se detallan los contenidos didácticos seleccionados para su diseño, teniendo presente que dicho programa se fundamenta en propuestas atractivas e interesantes para que el estudiante construya sus propias experiencias de conocimiento.

Los contenidos trabajados incluyen: alimentación saludable, cuyo objetivo es que los niños identifiquen alimentos sanos y comprendan sus beneficios. Para ello, se usaría un robot que interactúa con objetos 3D, ganando o perdiendo puntos según el tipo de alimento y constaría de tres niveles (frutas - verduras, carbohidratos y proteínas). Reciclaje, con el fin de que reconozcan medidas de conservación ambiental y apliquen estrategias de protección, los niños recogen materiales reciclables y los depositen correctamente en los contenedores adecuados según los colores establecidos en Costa Rica; al colocar en el lugar correcto, ganan puntos, de lo contrario, los pierden. Consta de tres niveles por materiales (plástico - aluminio, tetrapak - orgánico, reutilizables de todos los tipos). Cabe resaltar que esta propuesta no se pudo implementar con niños debido a las restricciones derivadas de la pandemia.

Finalmente, los autores señalan que, para el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de los videojuegos, el docente debe preparar el contenido con un tema u objetivo definidos. También recomiendan invitar a los estudiantes a participar del juego sin mencionar inicialmente su carácter educativo, y promover la colaboración posterior, de modo que la reflexión al final de la actividad permita consolidar los aprendizajes y aterrizar los conocimientos adquiridos.

En un estudio realizado en España, Zhao y Linaza (2015) indagan el cómo y qué pueden aprender los niños al usar un videojuego, y es a partir de estos interrogantes que orientan su análisis. Examinaron las dinámicas de interacción y aprendizaje que surgen cuando los niños juegan con videojuegos, como exploran el juego, colaboran entre sí y dan solución a desafíos. En ella participaron 50 niños y niñas, en edades entre los 7 y 13 años, estudiantes de 2º, 4º y 6º de primaria. Se agruparon en equipos 2 niños y 2 niñas para un total de 4 jugadores, utilizando una consola Xbox 360 y dos controles, explorando un videojuego nuevo denominado *Skylanders*.

La interacción y el aprendizaje del uso del videojuego se extendió por 11 semanas, con el propósito de analizar las diferencias en las formas de juego según la edad y género. En cada sesión se realizó un análisis cuantitativo, y cualitativo, integrando también las notas de los observadores que, sin intervención, acompañaron el proceso, es decir, la metodología que se manejó fue de corte mixto.

Todos los niños mostraron interés en participar, demostrando autonomía al explorar, aprender y colaborar para configurar el juego. Compartieron consejos y estrategias, desde el apoyo mutuo y potenciando un aprendizaje cooperativo a la hora de resolver conflictos. Durante la actividad, mostraron concentración, inmersión y apropiación de sus personajes, autorregulación del tiempo y las tareas. La distribución de roles, como liderar e informar sobre las características del videojuego, así como mantener la curiosidad y disfrute para fomentar la adquisición de habilidades que luego utilizaron para ayudar a sus compañeros. Las niñas prefirieron el modo aventura, mientras que los niños se inclinaron por el modo batalla; no obstante, ambos disfrutaron del videojuego y no necesitaron mayor intervención adulta.

Es importante destacar que este estudio reconoce el videojuego desde su naturaleza y carácter autotélico, como una actividad cuyo fin es el disfrute, sin instrumentalizarla únicamente para alcanzar objetivos externos. Al no perder la esencia lúdica del videojuego como espacio de goce, se permite que los niños exploren, interactúen y aprendan de manera auténtica, fomentando autonomía, creatividad y colaboración, aspectos fundamentales para su desarrollo.

La mayoría de las experiencias educativas con videojuegos en España han sido de carácter experimental, impulsadas tanto por investigadores como por la industria del videojuego. Desde 2010, el auge de los videojuegos casuales y los juegos serios, diseñados para fortalecer habilidades, desarrollo de imaginación, conocimientos y comprensión, facilitó su incorporación en las aulas. A partir de 2012, se incrementaron los proyectos enfocados en la creación de videojuegos y la gamificación educativa. Aunque estas experiencias se concentran principalmente en la educación secundaria, los resultados muestran un aumento en la motivación, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos de los contenidos curriculares, así como una mayor capacidad de resolución de problemas. Estos hallazgos han llevado a los maestros a reconocer el valor pedagógico de los videojuegos.

Ahora bien, es importante señalar que, en varias investigaciones, cuando se menciona la tecnología, especialmente los juegos digitales, no siempre se hace una distinción clara entre estos y los videojuegos. Aunque los juegos digitales abarcan una amplia variedad de formatos, con frecuencia se utilizan de manera intercambiable para referirse a los videojuegos.

En este sentido, Córdoba y Ospina, (2019), en su investigación en Colombia, señalan que el uso de herramientas tecnológicas --como los juegos digitales y videojuegos -

- no debe verse como algo negativo, sino como una oportunidad para mejorar el aprendizaje de los niños cuando se utilizan de forma adecuada. Su investigación se centra en analizar la influencia de estos juegos y videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar.

La metodología empleada fue un estudio descriptivo-cuantitativo, no experimental, con toma de datos longitudinal. Se seleccionó una población de 41 instituciones públicas con nivel preescolar, obteniéndose una muestra de 30 participantes y 50 especialistas. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario estructurado para los maestros de preescolar y entrevistas a pedagogos y psicólogos infantiles.

Los resultados muestran que el 50 % de los maestros de preescolar consideran pertinente el uso de videojuegos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, mientras que el 37% lo considera medianamente pertinente. Ambos grupos coinciden en que los videojuegos no afectan negativamente el desarrollo cognitivo de los niños y podría ser un recurso educativo útil. Asimismo, un 53 % de los especialistas infantiles opina que complementar los métodos tradicionales con juegos virtuales en preescolar puede ser un factor motivacional que impacta positivamente en el aprendizaje, ya que estas herramientas forman parte de la vida cotidiana de los niños.

Los hallazgos también se evidencian que el 63 % de los maestros utiliza herramientas tecnológicas como los videojuegos para complementar las estrategias didácticas, constatando que su uso resulta altamente motivador para los niños.

Finalmente, los profesores expresan una alta favorabilidad hacia los videojuegos y juegos digitales como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no perciben incidencias negativas en los procesos cognitivos. Por el contrario, reconocen que estas herramientas permiten complementar las estrategias didácticas de manera adecuada y con

objetivos educativos. Ellos apoyan y fomentan un aprendizaje significativo al combinar elementos como imágenes, sonido y video de manera atractiva, estimulando la creatividad, la imaginación y el trabajo en equipo, y ayuda a los niños a resolver problemas reales y a mejorar su desarrollo cognitivo. Además, los especialistas indican que su uso junto con métodos tradicionales genera motivación.

Asimismo, la investigación de Roncancio-Ortiz et al. (2017) desarrollado en Colombia, destaca los videojuegos como herramientas valiosas que pueden integrarse en los procesos educativos. La metodología utilizada fue cualitativa-análisis documental, con el objetivo de evaluar la importancia y utilidad de los videojuegos como herramienta didáctica en la educación. Los documentos seleccionados, posteriores a 2011, fueron 67 en total. El estudio concluye que los videojuegos son herramientas adecuadas para abordar problemas de aprendizaje, mejorar habilidades motoras y cognitivas, fomentar la creatividad, y generar una motivación, entre otros beneficios. También señala que el uso excesivo de videojuegos puede causar problemas de salud y comportamiento; sin embargo, sus beneficios superan las desventajas cuando se utilizan de manera adecuada.

Los videojuegos son vistos como herramientas digitales que median los procesos de aprendizaje y que aportan más allá del simple ocio. Por lo que Garay-Montenegro y Ávila-Mediavilla (2021), en su investigación realizada en la Institución Educativa Alborad de ciudad de Cuenca, España, desarrollaron un estudio descriptivo, cuantitativo y cuasi-experimental, con recolección de datos transversal. La muestra estuvo conformada por padres de familia y docentes de básica elemental.

Se empleó una ficha de observación aplicada a ocho docentes sobre el uso de videojuegos, y una encuesta dirigida a los padres de familia acerca del uso de esta herramienta en la enseñanza. Los resultados evidencian que el 87,5 % de los docentes

utiliza videojuegos de manera recurrente en sus clases, siendo considerándolos herramientas didácticas e innovadoras para impartir conocimientos a los estudiantes. El aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, la tolerancia, la adaptación y el liderazgo, son promovidos por la mayoría de los docentes a través del videojuego.

Mediante un análisis de chi-cuadrado de Pearson, se encontró una relación significativa (valor de 0,038) entre el rendimiento académico y el interés por los videojuegos, lo cual sugiere que este recurso podría aprovecharse para promover y fortalecer el aprendizaje a través del juego.

Por otra parte, en Reino Unido, las psicólogas Hawkins et al. (2019), diseñaron y evaluaron un juego digital llamado "*Bienestar de Animales de Granja*" orientado a niños de 6 a 13 años, con el fin de enseñar nociones sobre el bienestar de animales como pollos y vacas. El estudio siguió un diseño cuasi-experimental con cuestionarios de autoinforme aplicados a 133 niños (69 en el grupo de prueba y 64 en el grupo de control). Los participantes provenían de diferentes escuelas, y el grupo de control no participó en la intervención.

La evaluación se realizó mediante un cuestionario realizado antes y después del juego digital (Pre-Prueba y Post-Prueba), midiendo el conocimiento, las actitudes, la compasión y las creencias de los niños sobre si los animales de granja tienen emociones y sentimientos.

El juego digital, desarrollado en netbooks con pantalla táctil, incluía tres niveles interactivos centrados en vacas y gallinas:

- Nivel 1: exploraba las creencias de los niños acerca de la capacidad de los animales de granja para tener emociones. El objetivo era que los niños identificaran las

emociones de los animales a partir de imágenes en estados positivos y negativos, respondiendo preguntas y recibiendo retroalimentación inmediata.

- Nivel 2: mediante una dinámica de “arrastrar y soltar”, debían identificar y seleccionar elementos correctos para promover el bienestar de los animales. Recibían retroalimentación al corregir sus respuestas.
- Nivel 3: los niños exploraban el bienestar animal en distintos sistemas agrícolas, también mediante la mecánica de “arrastrar y soltar”, equilibrando beneficios económicos y cuidado animal.

Los resultados muestran que el juego digital mejoró de manera significativa el conocimiento de los niños sobre el bienestar animal, evidenciando que estos recursos pueden ser efectivos para la educación en este tema. Asimismo, los comentarios de los niños fueron positivos, destacando el potencial de desarrollar juegos más complejos y aplicables a otro tipo de animales.

Con respecto al aprovechamiento de los juegos digitales, Aghlara y Tamjid (2011) describen cómo profesores de idiomas en el mundo comienzan a integrar los juegos digitales en la enseñanza de una segunda lengua para los niños. El estudio, de corte cuantitativo y tipo experimental, analizó el proceso cognitivo de aprendizaje de niños iraníes apoyado en la tecnología. En este caso, se utilizó la instrucción asistida por computadora (CAI), basada en programas que permiten un aprendizaje rápido, guiado y continuo por parte del software. Esta investigación se desarrolló de manera paralela a métodos tradicionales de enseñanza -- repetición y memoria – con el fin de comparar ambos enfoques.

Los resultados muestran que los juegos digitales atraen la atención de los niños y estimulan el aprendizaje. El software de juego *SHAIEx* incluyó actividades de elección,

identificación de partes del cuerpo, contar, combinar y colorear, ajustándose a las necesidades y posibilidades de cada niño. La investigación, realizada durante 45 días, con sesiones de 90 minutos tres veces por semana, se llevó a cabo con 40 niñas de preescolar de 6 y 7 años sin conocimientos previos de inglés.

Se conformaron dos grupos: uno experimental (uso de juegos digitales) y otro de control (métodos tradicionales) para el aprendizaje de nombres de animales, miembros de la familia, colores y números. Los resultados evidenciaron una mayor favorabilidad del uso de juegos digitales en el aprendizaje de vocabulario. Las niñas del grupo experimental se mostraron motivadas y completamente inmersas en la experiencia del juego, interiorizando el nuevo vocabulario sin percibirlo como un proceso memorístico; mientras que el grupo de control evidenció la rigidez propia del aprendizaje tradicional del vocabulario.

El uso de juegos digitales centró la atención de las niñas, resultó más atractivo y creó un ambiente motivante. Además, fortaleció procesos cognitivos y de comprensión auditiva, lo que resalta su potencial pedagógico para el aprendizaje de una segunda lengua.

Los videojuegos en la educación han generado interrogantes sobre su función, beneficios y potencialidades, especialmente en relación con el *qué, cómo y para qué* se utilizan como herramientas de enseñanza. Este debate está directamente vinculado a la reflexión sobre su integración en los procesos educativos en las aulas (López, 2016). Este autor, indica que:

Los *serious games* están pensados para una función educativa. Estas funciones pueden ser de diversos tipos: el entrenamiento de determinadas habilidades, la comprensión de procesos complejos, sean sociales, políticos, económicos o religiosos; también, una herramienta muy útil para promocionar productos, servicios, marcas o ideas comerciales. (López, 2016, p. 4)

Continuando con el autor, los videojuegos no solo se centran en transmisión de contenidos, sino que también permiten adquirir diferentes habilidades y competencias. Entre ellas se encuentran habilidades digitales, agilidad en la reacción, agudeza visual, coordinación ojo-mano, fortalecimiento de la atención, tolerancia a la frustración, toma de decisiones, resolución de problemas, mejora de la relación y socialización con los otros. Asimismo, Asimismo, se caracterizan por brindar experiencias altamente inmersivas y realistas.

Una idea importante de López (2016) es que enfatiza en la necesidad de no simplificar el uso de los videojuegos como una herramienta educativa meramente transmisiva, similar a los métodos tradicionales, ni forma tecnológica de presentar información, ya que el videojuego tiene sus propias características de introducir al jugador y afianzar conocimientos, es un espacio que exige una disposición activa, exploratoria y creativa.

Estas investigaciones sobre el uso de videojuegos y juegos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno escolar, coinciden en que se trata de herramientas educativas innovadoras y efectivas, con efectos positivos en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Además, su implementación en el currículo y su uso en el aula —al integrarse con estrategias didácticas tradicionales, proyectos y los intereses de los estudiantes— fomentan un mayor deseo de aprender y promueven habilidades como el pensamiento crítico, la coordinación, la memoria, la creatividad y la resolución de problemas (Aghlara y Tamjid, 2011; Córdoba y Ospina, 2019; Marín et al., 2021; Méndez-Porras et al., 2021; Sampedro et al., 2017; Zhao y Linaza, 2015;).

Estas investigaciones fueron realizadas mediante diferentes enfoques metodológicos: cualitativa, cuantitativa, cuasi-experimental, experimental, no experimental y mixto; estudio descriptivo, revisión bibliográfica y análisis documental. Los instrumentos utilizados incluyeron encuestas, cuestionarios, entrevistas, fichas descriptivas y notas de observación, con la participación de expertos, maestros, padres y niños, abarcando principalmente a niños de cinco a 13 años en los niveles de preescolar y primaria, y en algunos casos la educación secundaria.

Es significativo mencionar que, de las doce investigaciones que conforman esta categoría, ninguna se centró en niños de 0 a 4 años. Este hallazgo resulta relevante y coherente con los fundamentos de la educación inicial, mientras que la mayoría de los estudios prioriza a niños mayores de cinco años y el aprendizaje de contenidos vinculados con la educación básica primaria; situación que resulta lamentable, en tanto la educación inicial no es subsidiaria ni preparatoria de este nivel del sistema educativo. La ausencia de investigaciones sobre el uso de videojuegos en el ciclo de 0 a 4 años no constituye, entonces, un vacío problemático, sino que reafirma la necesidad de resguardar esta etapa de procesos de digitalización temprana. Antes que aproximar a los niños al lenguaje digital, la educación inicial debe privilegiar experiencias basadas en el juego corporal, el movimiento, el arte, la literatura y la exploración del entorno, dado que en esta fase se configuran las bases cognitivas, emocionales y sociales que no pueden ser sustituidas por mediaciones tecnológicas.

Además, las investigaciones resaltan procesos inherentes al videojuego, que son relevantes para el aprendizaje infantil: concentración, interacción, comunicación, autorregulación, cooperación, expresión, motivación, exploración, imaginación, creación, trabajo en equipo, resolución de conflictos y el fomento de actitudes positivas hacia el

medio ambiente, los recursos naturales, los animales y la alimentación saludable. Estos aspectos no deberían quedar frente a la priorización exclusiva de contenidos curriculares, pues también representan elementos necesarios para el desarrollo integral del sujeto en los ámbitos emocionales, sociales y cognitivos.

Ahora bien, surge una pregunta central: ¿cuál es o dónde queda el verdadero valor del videojuego? Si se limita únicamente a la adquisición de objetivos curriculares —ya sean cognitivos o sociales— y se transforma en una herramienta instrumental, se pierde su esencia fundamental: el disfrute. Al reducirlo a la mera transferencia de conocimientos, se desdibuja la experiencia lúdica intrínseca del videojuego, que por naturaleza promueve exploración, autonomía y libertad.

Este constituye uno de los principales problemas señalados en la integración de videojuegos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cuando se enfatiza su utilidad instrumental, se desdibuja su potencial para propiciar experiencias auténticas, motivadoras y significativas. En palabras de López (2016), el valor del videojuego radica precisamente en su capacidad de ofrecer experiencias singulares que articulan disfrute, desafío y aprendizaje, y no únicamente en su función de transmitir contenidos.

El Videojuego Desde las Experiencias y Perspectivas de Maestros en Formación y en Ejercicio

Este apartado se construye a partir de investigaciones que analizan cómo los maestros en formación y aquellos en ejercicio perciben y utilizan los videojuegos, así como las necesidades estructurales y formativas que consideran esenciales para su adecuada implementación. El uso de los videojuegos forma parte de la realidad contemporánea, y muchos educadores los integran en sus prácticas educativas para enriquecer los procesos

pedagógicos. No obstante, este sentido utilitario tiende a reducir su significado y potencial, situándolo en un enfoque meramente funcional.

Los estudios revisados emplearon diferentes metodologías cualitativas, cuantitativa de carácter descriptivo, cuasiexperimental, y mixta, con apoyo de instrumentos como encuestas, entrevistas, cuestionarios, pretest, postest y foros, lo que permitió obtener una visión amplia sobre la perspectiva de los maestros.

De acuerdo con Correa et al. (2016), el videojuego es una herramienta que permite al usuario interactuar individualmente o con otros mediante lenguajes visuales, gestuales, literarios y sonoros. Su carácter multilenguaje e interactivo lo convierte en un recurso potente para la educación. En su indagación, adelantada en España, analizaron cómo los futuros maestros, maestras y educadores sociales emplearon los videojuegos y su capacidad para integrarlos en el contexto educativo y la formación auto percibida para su uso crítico y reflexivo.

Como instrumento utilizaron la encuesta para recoger datos cuantificables, en el ámbito universitario, concretamente a los futuros profesionales de la educación como responsables, a medio y corto plazo, de coordinar innovaciones, el uso de la tecnología interactiva con el fin de su uso en el ámbito educativo. La muestra estuvo conformada por 69 estudiantes (23 % hombres y 77 % mujeres) con edades comprendidas entre 18 y 25 años, en su mayoría de diferentes grados universitarios relacionados con la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. El cuestionario incluyó tres ítems: patrones de uso, ámbito educativo y competencias mediáticas y necesidades formativas.

El 11,9 % de la muestra no consume videojuegos: algunos ya no juegan y otros no se sienten atraídos por ellos, argumentando frases como «No me gustan» o «No me considero videojugador». Entre los videojuegos mencionados con mayor frecuencia se

encuentran *FIFA*, *Call of Duty*, *The Sims*, *Candy Crash* y *Preguntados*. Los participantes señalaron no conocer videojuegos propiamente educativos. El tiempo de uso en la mayoría oscila entre poco frecuente (48 % usa videojuegos menos de una hora a la semana) y nulo (25 % no juega nunca). Solo un pequeño grupo supera las tres horas diarias.

La mayoría reconoce un potencial educativo en los videojuegos, especialmente como herramientas versátiles para el aprendizaje en diversas áreas, como la adquisición de idiomas, habilidades cognitivas y desarrollo de la creatividad. Sin embargo, el 55 % considera no tener suficiente formación para integrarlos adecuadamente en su práctica profesional. Asimismo, algunos participantes mencionan desconocimiento de recursos educativos, dificultad para el manejo técnico y percepción limitada sobre su implementación pedagógica. Otros afirman que su formación universitaria aún es insuficiente. Como conclusión, los autores sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente para el uso crítico y pedagógico de los videojuegos como herramienta didáctica.

Continuando con el videojuego como instrumento en el aula para los procesos de enseñanza y aprendizaje, Marín y Martín-Párraga (2014) realizan un estudio de diseño cuasiexperimental y enfoque cuantitativo, con la participación de 65 estudiantes de la Universidad de Córdoba (España), del Grado en Educación Infantil, inscritos en el curso *Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC*. En su investigación, los autores exploran la integración de los videojuegos como herramienta metodológica que puede formar parte del currículo en el proceso de aprendizaje infantil. Asimismo, destacan que estas tecnologías y videojuegos están profundamente incorporadas en la cotidianidad de los niños, motivo por el cual los educadores españoles las retoman para complementar el currículo y transformarlas en un recurso pedagógico con potencial formativo.

En el desarrollo de la experiencia, los estudiantes recibieron información sobre los videojuegos, su evolución y su creación, así como sus posibles didácticas, ventajas e inconvenientes. Posteriormente, se explicó el videojuego seleccionado, *Lemmings*, detallando sus objetivos y niveles, según los cuales se debían resolver problemas aplicando las habilidades desarrolladas. Tras esta intervención, los estudiantes completaron una encuesta diagnóstica; luego de interactuar con el videojuego, se aplicó una segunda medición basada en una rúbrica validada por expertos. Finalmente, los estudiantes diseñaron una propuesta de acción formativa dirigida a niños de 4 a 5 años, definiendo área, contenidos, acciones y objetivos pedagógicos.

En los hallazgos, la comparación entre el pretest y el posttest evidenció cambios significativos en la percepción y valoración del videojuego como recurso formativo. En el pretest, el 76 % de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que el videojuego podía desarrollarse dentro de un currículo de forma transversal, mientras que el 17 % se mostró en desacuerdo, el 4 % indiferente y solo el 3 % totalmente en desacuerdo. En los resultados del posttest se observó una tendencia diferente: el 64 % y el 12 % de los participantes manifestaban estar total o parcialmente en desacuerdo con que el videojuego cumpliera ese objetivo, señalando dificultades para distinguir su naturaleza lúdica de su dimensión formativa. El 82 % totalmente de acuerdo en que el videojuego ayuda a distinguir y asimilar la sincronía entre extremidades superiores e inferiores, frente al 16 % en desacuerdo. Pensamiento heurístico (ensayo-error): el 100 % está totalmente de acuerdo en el posttest; mientras que en el pretest el 94 % era indiferente y el 6 % en desacuerdo. Autorregulación del aprendizaje, en el pretest, el 64 % estaba en total desacuerdo y el 14 % en desacuerdo. En el posttest, el 87 % mantuvo su desacuerdo, mientras que solo el 6 % mostró acuerdo o indiferencia.

A modo de conclusión, Marín y Martín-Párraga (2014) indican que es fundamental que los profesores tengan un buen conocimiento y experiencia con estas herramientas para aplicarlas en la educación, este tipo de formación debe iniciarse desde la educación superior. El videojuego *Lemmings* demuestra que las experiencias formativas pueden ser significativas, ya que favorecen el trabajo en equipo, ayudan a mejorar la coordinación entre las extremidades superiores e inferiores, permiten resolver problemas de manera rápida y eficiente, y fomentan el desarrollo de la memoria visual. Estos resultados sugieren que incorporar los videojuegos como parte de la didáctica puede ser una herramienta innovadora pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, en un estudio realizado en España, Del Moral y Fernández (2015) analizaron los factores de carácter personal, organizativo y técnico que influyen en la viabilidad y éxito de las prácticas educativas innovadoras con videojuegos en el entorno escolar, con el objetivo de impulsar el desarrollo de las inteligencias múltiples, en adelante IM propuesto por Gardner (2005). Participaron 25 profesores de educación infantil y primaria pertenecientes a 19 centros educativos, quienes tenían conocimientos sobre el uso de videojuegos y la teoría IM, y que fueron vinculados a una formación semipresencial organizada por el CEFIRE de Valencia.

La metodología, de corte mixto, se desarrolló en tres fases. En la primera, se indagaron las experiencias docentes mediante un cuestionario sobre uso de TIC, nivel de claridad frente a los videojuegos y conocimientos sobre la teoría de las IM. En la segunda fase, se realizó un análisis cualitativo a partir de las reflexiones del profesorado sobre su experiencia con los videojuegos, así como de las discusiones y análisis recogidos en diversos espacios digitales (blog, foro y tablón virtual colaborativo). Finalmente, en la

tercera fase se aplicó una matriz DAFO para identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades asociadas a la implementación de videojuegos en el aula.

En los resultados se destaca que el éxito en la utilización de los videojuegos depende de diferentes factores: la capacidad y el compromiso docente para implementar la propuesta, la motivación generada durante el proceso formativo, el nivel de integración de estas herramientas en la planificación pedagógica, y la disponibilidad de infraestructura tecnológica que permita su uso en condiciones adecuadas. Además, se destaca el valor del acompañamiento institucional y del asesoramiento de expertos para promover intercambios que potencien la colaboración docente.

Esta experiencia permitió a los maestros categorizar los videojuegos según las áreas curriculares y las inteligencias que contribuyen a desarrollar, lo cual facilitó su evaluación pedagógica. Los autores concluyen que es necesario profundizar en los beneficios de los videojuegos para las IM y establecer pautas claras para su selección y uso educativo.

Teniendo en cuenta las percepciones de los docentes frente a los videojuegos, Sánchez (2013) en su estudio narra cómo los profesores incorporan videojuegos como recurso didáctico en el aula y de qué manera estos favorecen un aprendizaje por descubrimiento, experiencial y autorregulado. Participaron 35 estudiantes- profesores de la maestría de Comunicación y Tecnología Educativa (ILCE). El estudio se llevó a cabo en 35 escuelas (34 en México y una en Ecuador) mediante un enfoque de investigación-acción-reflexión, para analizar videojuegos comerciales como herramientas educativas. Para la recolección de datos, se emplearon tres cuestionarios diseñados en *Moodle*, con resultados exportados a Excel para su cuantificación: uno cuantitativo de seis preguntas sobre la familiaridad docente con videojuegos y su uso como recurso didáctico; el segundo cuestionario cuantitativo-cualitativo de 29 preguntas aplicado durante 14 semanas; y un

tercer cuestionario con una pregunta abierta en foros electrónicos sobre la experiencia semanal. En total, participaron 1151 alumnos de nivel preescolar, primaria, secundaria, nivel medio y superior, 35 alumnos-profesores, 32 escuelas y 3 casas.

Los resultados muestran que, de los 35 alumnos-profesores, ninguno había utilizado videojuegos en clase ni jugado con sus hijos. Ninguna escuela usaba videojuegos como recurso didáctico; 21 no contaban con la infraestructura necesaria. Además, 33 docentes consideraron los videojuegos como un distractor y 28 opinaron que integrarlos requeriría más tiempo en la planificación didáctica. Sin embargo, los datos muestran que, de un total del 100%, el 58 % de los alumnos explora e interactúa con el videojuego, mientras que el 42 % no lo hace. Además, el 55 % muestra interés en el videojuego.

La experiencia confirma que los videojuegos favorecen el aprendizaje gradual, experiencial y autorregulado, aunque con variaciones, en este caso, el nivel de preescolar obtuvo mayor desarrollo del aprendizaje colaborativo y primaria obtuvo un avance en el aprendizaje por descubrimiento. En todos los niveles se observó que los estudiantes están preparados y con motivación para incorporar videojuegos como recurso educativo. Un hallazgo inesperado fue el cambio de actitud de los docentes, quienes inicialmente rechazaban los videojuegos como ocio improductivo, pero, a lo largo de las sesiones, comenzaron a integrarlos en su planeación didáctica, mostrando una transformación positiva. Además, aclaran que las autoridades educativas deben apoyar estas iniciativas y mejorar las condiciones básicas en las escuelas, internet-infraestructura tecnológica.

Cidoncha (2019) en su investigación quiso comprender el consumo de videojuegos por parte de niños de 4 a 6 años y la percepción que tienen de estos dos profesores, y su posible utilización en el centro cultural Comunidad Autónoma de Cantabria, en España. Se empleó una metodología mixta que le permitió obtener variedad de datos a través de un

cuestionario cerrado para medir el uso de videojuegos y una entrevista con 18 preguntas abiertas, donde debían plasmar su opinión, ideas y experiencias. Los participantes fueron 44 niños y niñas para la muestra cuantitativa y para la cualitativa dos docentes tutoras. A los niños se les apoyó en la encuesta ya que no saben leer.

Los resultados muestran que los niños, incluso menores de 4 años, ya están inmersos en el mundo de los videojuegos, dedicando varias horas a la semana a jugar. Estos videojuegos ocupan una parte importante de su tiempo de ocio y entretenimiento. El 56,8 % de los niños y niñas entre 4 y 6 años juegan a videojuegos, siendo más común entre los de 5 y 6 años. Del total, 11 niñas y 14 niños juegan, mostrando que los niños los utilizan más. El 43,18 % no juega, siendo los de 4 años quienes menos lo hacen (66,6 %). De los que no juegan, el 73,68 % quisiera hacerlo, mientras que el 26,31 % no tiene interés, en su mayoría niños de 4 años. Entre las razones para no jugar, el 42,10 % prefiere otras actividades, y el 31,57 % no tiene recursos para hacerlo. La mayoría de los niños y niñas (68 %) juegan videojuegos solos, especialmente los de 5 y 6 años. Un 12 % juega con sus padres, otro 12 % con amigos y el 8 % con sus hermanos o hermanas.

Respecto a los contenidos, los niños de 4 a 6 años prefieren Mario Bros, FIFA, vestir personajes, conducir coches y cuidar bebés, con diferencias entre géneros: las niñas prefieren cuidar y maquillar, mientras los niños juegan más a *FIFA* y *Pokémon*. Los juegos de acción, rol, simulación y deportes son los más populares, mientras que los de tablero y estrategia son los menos utilizados. Los niños juegan principalmente en solitario, sin la compañía o supervisión de un adulto, y mucho menos en relación con el contenido.

En los resultados cualitativos, las maestras reconocen que en algún momento de su vida han interactuado con videojuegos. Identifican beneficios cognitivos, sociales, desarrollo de destrezas y habilidades académicas que estos pueden ofrecer. También señalan

la importancia de regular el tiempo y los contenidos para garantizar un uso responsable. Además, no reemplazar otras experiencias significativas para su desenvolvimiento. Una de estas maestras afirma que sí utiliza videojuegos de memoria y busca diferencias para el área de inglés. Sugieren que la escuela se debe formar en el uso de videojuegos, analizando sus ventajas y desventajas, es decir, conocer, comprender y aprovechar los videojuegos como recursos educativos que fomenten el aprendizaje. Igualmente, es necesaria la formación al maestro sobre estos recursos.

En conclusión, las cinco investigaciones incluidas en esta categoría, que se centraron en maestros en formación y maestros en ejercicio con o sin experiencia en videojuegos; coinciden en que los videojuegos son herramientas significativas que pueden enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, subrayan la necesidad de que los docentes reciban formación específica y adquieran un conocimiento más profundo sobre los videojuegos para maximizar su uso en el ámbito educativo (Correa et al., 2016; Garay-Montenegro y Ávila-Mediavilla, 2021; Marín y Martín-Párraga, 2014).

En esta línea, los maestros en formación de Educación Infantil destacan la importancia de que la familiarización con los videojuegos comience desde la educación superior, preparando a los futuros docentes para su integración en el aula. Para que los videojuegos sean efectivos en el proceso educativo, es esencial que los maestros muestren iniciativa, cuenten con apoyo profesional y dispongan de los recursos necesarios para su implementación. La intención es mejorar las prácticas docentes y enriquecer el currículo, posicionando a los videojuegos como herramientas pedagógicas y didácticas que benefician tanto el desarrollo personal como el académico de los estudiantes (Del Moral y Fernández, 2015).

Finalmente, se resalta que los maestros deben comprender el valor intrínseco de los videojuegos como experiencias culturales y de ocio significativas, capaces de fomentar la creatividad, la exploración y el pensamiento crítico, sin instrumentalizarlos para alcanzar objetivos académicos.

Capítulo 2. Lo Digital que Irrumpe: Creencias Docentes que Definen el Lugar del Videojuego en la Educación Infantil

Actualmente, con la mediación de la tecnología, los niños experimentan y transitan en un entorno que integra lo físico, lo material y lo digital. Las pantallas –sean de celulares, computadoras, tablets, televisores o consolas– están presentes en el día a día, generando nuevas dinámicas de interacción que influyen en la manera en que los niños se relacionan con el mundo. Diversos autores (Álvarez et al., 2018; Brailovsky et al., 2022; Lázara et al., 2022) y entidades como la Asociación Española de Pediatría (AEP) han señalado que el uso temprano y sin control de las tecnologías representa situaciones que podrían ser adversas a la salud y el desarrollo: malos hábitos de alimentación, sedentarismo, alteración del sueño, sobrepeso y daños en la visión por la exposición a la luz de la pantalla y dificultades en funciones cognitivas como el pensamiento, el lenguaje y la memoria.

En esta línea, Cañizares (2009) advierte sobre los riesgos que implica la tecnología en el desarrollo integral del niño. La dependencia tecnológica en los juegos reduce los retos para la creatividad y la imaginación, e impide un adecuado desarrollo sensorial y motor, afectando aspectos fundamentales en el desarrollo.

Aun así, diversos estudios muestran que la cercanía de la infancia a las pantallas es a menudo incentivada por los cuidadores o padres, quienes actúan como referentes de las acciones de los niños y, en muchos casos, contribuyendo a su dependencia. Caldeiro et al. (2021), indican que los padres incrementan el uso de dispositivos digitales con fines lúdicos, como juegos o videos, en busca de tranquilidad y ayuda para conciliar el sueño. El uso descontrolado puede afectar el cerebro del niño y provocar sentimientos de abandono, soledad, depresión y ansiedad. Por ello, las figuras de apego, que ofrecen afecto y atención, son cruciales para el desarrollo cerebral. Como afirma De León Rivas (2022):

Ningún ser humano puede experimentar el amor y la atención por medio de una pantalla, somos seres sociales [...] necesitamos el contacto físico, que nos vean a los ojos, que nos abracen [...] escuchar de nuestros seres amados que somos amados e importantes. (p. 262)

De allí que, las diferentes formas de interacción no pueden ser ignoradas, ni se debe descuidar las necesidades emocionales y del desarrollo de los niños. A través de la comunicación y el afecto se construye identidad, seguridad y autorregulación para afrontar el mundo, lo que no puede ser reemplazado por los dispositivos o pantallas. Tal como lo mencionan Martos (2017) es necesario que estos dispositivos sean utilizados de forma significativa, consciente y con un fin que beneficie a la infancia, no simplemente como distractor o como si fuese “niñera tecnológica” (p.1) o, en palabras de Chaudron (2015), como se citó en Caldeiro et al. (2021) “chupete electrónico” (p.7).

En respuesta a estas preocupaciones, organizaciones como la Asociación Española de Pediatría (AEP), UNICEF y la OMS recomiendan limitar o evitar el uso de pantallas en menores de seis años y promover actividades que favorezcan el movimiento, el lenguaje y la interacción social (Brailovsky et al. 2022). Estas orientaciones coinciden con lo hallado en los antecedentes revisados, donde no se encontraron investigaciones enfocadas en niños de 0 a 4 años, etapa en la que los maestros reconocen que sigue siendo fundamental el movimiento, el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno. Lo que lleva a los expertos a considerar innecesario, incluso, contraproducente el uso temprano de tecnologías, pantallas o videojuegos.

Sin embargo, los estudios consultados muestran que los videojuegos en los niños mayores de 5 años han ganado protagonismo en el contexto escolar, debido a su capacidad para atraer la atención de los niños. La motivación que generan mediante imágenes,

símbolos, colores, sonidos y movimientos les permite reconocer números, letras y objetos, incluso sin dominar los procesos de lectura y escritura. Dado que los videojuegos atraviesan las rutinas familiares, los espacios sociales y el contexto educativo, se hace necesario reflexionar sobre su uso en la escuela. Tanto las instituciones educativas como los maestros al dar un uso “efectivo” a los videojuegos, los han incorporado como herramientas y recursos, para enriquecer el currículo y apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje.

De las 17 investigaciones seleccionadas, 16 se enfocan en el uso del videojuego como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, con la intención de apoyar la adquisición de saberes académicos. Solo un estudio explora el videojuego desde su valor intrínseco, como experiencia significativa para la infancia. Predomina así una visión instrumental del videojuego orientada al logro de objetivos externos vinculados a áreas como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguas, música, así como habilidades cognitivas: atención, razonamiento, memoria, percepción, creatividad; además, habilidades sociales como resolución de conflictos, comunicación asertiva, trabajo en equipo (Aghlara y Tamjid, 2011; Marín et al., 2021; Sotomayor et al., 2022; Zhao y Linaza, 2015), también se ha utilizado para promover la reflexión y protección del medioambiente, los animales y el autocuidado (Méndez y Boude, 2021; Méndez-Porras et al., 2021; Sampedro et al., 2017).

Sin embargo, cabe mencionar que, el videojuego no se reduce a una herramienta para alcanzar objetivos académicos, también es una experiencia cultural que permite al niño explorar, interactuar y construir desde sus potencialidades intrínsecas y significativas. Reconocer su potencial lúdico implica trascender su instrumentalización y comprender su relación con la infancia. Si bien los videojuegos pueden contribuir al aprendizaje, ese no debería ser su propósito central, sino una consecuencia natural de la experiencia lúdica.

A pesar del creciente interés y uso de los videojuegos en educación infantil, persiste una ausencia de investigaciones que exploren las creencias de las maestras de Jardín y Transición, quienes acompañan a niños de 5 y 6 años. Aunque algunos estudios abordan percepción, opinión y experiencia generales de los maestros en formación y en ejercicio sobre los videojuegos, no profundizan en las creencias específicas de quienes acompañan estos primeros grados, ni en cómo estas creencias se traducen en decisiones, prácticas y formas de acompañar en el aula.

En síntesis, se identifica la necesidad de investigar las creencias de las maestras sobre los videojuegos y cómo estas creencias orientan sus prácticas y decisiones pedagógicas. Este vacío constituye el problema central del presente estudio: comprender y analizar las creencias de las maestras, para reconocer el lugar que ocupan los videojuegos en la educación infantil y su potencial para contribuir al desarrollo de los niños.

Preguntas de Investigación

¿Qué creencias tienen las maestras de Jardín y Transición de dos colegios públicos de Bogotá sobre el uso de videojuegos en el aula con niños de 5 y 6 años?

¿Cómo inciden estas creencias de las maestras de Jardín y Transición en torno a los videojuegos en las prácticas pedagógicas con niños de 5 y 6 años?

Objetivos

Objetivo General

Reconocer y comprender las creencias que tienen las maestras de Jardín y Transición en dos colegios públicos de Bogotá sobre el uso de los videojuegos en el aula con niños de 5 y 6 años, y cómo estas creencias inciden en la practicas pedagógicas.

Objetivos Específicos

- ✓ Indagar acerca de las creencias que tienen las maestras de Jardín y Transición en dos instituciones públicas de Bogotá, en torno a los videojuegos en el aula con niños de 5 y 6 años, con el fin de comprender su lugar en la educación infantil.
- ✓ Analizar a partir de las creencias en torno al uso de videojuegos en el aula con niños de 5 y 6 años, las tipologías de videojuegos utilizadas por el maestro en el aula, el potencial pedagógico de este tipo de juegos y las formas de acompañamiento del maestro.

Capítulo 3. Horizontes Teóricos para Comprender la Educación en el Escenario Digital

Este marco teórico se organiza en dos grandes categorías. La primera está relacionada con las creencias del maestro, partiendo del abordaje de su pensamiento. Se inicia con un recorrido histórico que permite comprender el surgimiento de esta línea de investigación, cuyos orígenes se sitúan en un enfoque psicológico, particularmente conductista y cognitivo, para luego dar paso a perspectivas alternativas, sustentadas y basadas en miradas etnográficas y sociológicas desde las ciencias sociales. En este panorama se ubica la reflexión sobre las creencias, retomando tanto los aportes trabajados en la Universidad Pedagógica Nacional como aquellos que, a nivel macro, han nutrido el campo de estudio de las investigaciones sobre creencias.

La segunda categoría corresponde a los videojuegos. En ella se plantea una breve trayectoria histórica para, posteriormente, situarlos en el escenario educativo, particularmente en la infancia. A partir de ello, se profundiza en el lugar que ocupan en la educación digital infantil, atendiendo a los debates y desafíos que plantea la cultura digital, así como a la importancia de desarrollar una alfabetización crítica. Esta categoría también reconoce la necesidad de integrar los videojuegos, desde lo lúdico y lo pedagógico, en el escenario escolar. Por lo tanto, destaca el papel fundamental de la escuela y del maestro como mediadores frente al uso de estos recursos.

Origen, Trayectoria y Evolución de la Línea del Pensamiento del Profesor

Para abordar el origen del pensamiento del profesor, es necesario señalar que, antes de llegar a los enfoques sociales, situados, interpretativos y cualitativos con los que me identifico, resulta imprescindible recorrer el camino que ha dado forma a este paradigma.

Cabe aclarar que este trabajo no tiene la intención de escribir la historia de esta línea, pero, dada su importancia a nivel teórico y epistemológico, sí es necesario considerarla. A continuación, se describen los principales enfoques que han configurado las perspectivas investigativas en la trayectoria del pensamiento del profesor y que han dado lugar a las aproximaciones actuales.

En un primer momento, se asumió una visión centrada en el Programa de Investigación del Proceso-Producto con el objetivo de establecer relaciones entre el quehacer docente y su interacción con el estudiante: formulación de preguntas, aprobaciones, aprendizaje y evidencias de su rendimiento y logros (Shulman, 1989). Desde este enfoque, se aplicaron principios del positivismo y del conductismo (objetividad – cuantificación, estímulo – respuesta) para reducir a variables observables, medibles y replicables las acciones del maestro, sin tener en cuenta la complejidad del proceso y contexto único del acto educativo (Shulman, 1989), reduciendo la práctica docente a la simple ejecución de métodos y reducir la enseñanza a un modelo lineal y mecanicista (Pérez y Gimeno, 1988).

A la par, fue creado el Programa del Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA) del *Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)*, que continuó con el indicador para medir la eficacia docente, incorporando además la interacción del alumno, con el fin de analizar qué aprendizajes se obtenían en función del tiempo dedicado a la tarea académica, no obstante, una de sus falencias, fue enfocarse simplemente en la medición y en la minimización de errores, omitiendo aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje, como la calidad intelectual, los factores contextuales, las relaciones y la cultura del aula. Además, el estudiante era concebido como sujeto pasivo, cuyas opiniones no se consideraban (Shulman, 1989).

En contraste con estos enfoques, Jakson (1998) dio a conocer su obra *La Vida en las Aulas*, donde plantea el acercamiento al pensamiento del profesor para entender realmente lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Allí analiza diferentes características: la complejidad de la vida en el aula (espacio con infinitud de interacciones); la ambigüedad frecuente y la polisemia inevitable de las manifestaciones externas del comportamiento (profesor y los alumnos); la incertidumbre (reacciones de los alumnos, diferentes variables sobre las estrategias didácticas) y la necesidad de actuar de forma inmediata (toma de decisiones en el momento, sin tiempo de reflexionar). Sin embargo, su propuesta no fue acogida, ya que aún seguían en vigencia y con fuerza los enfoques conductistas y positivistas enfocados en lo medible y observable.

A pesar de ello, su trabajo dio apertura a otras formas de pensar e interpretar el escenario educativo, dando lugar a enfoques más interpretativos y cualitativos (Pérez y Gimeno, 1988). Desde esta obra de Jakson reconoce al profesor como un sujeto reflexivo que toma decisiones, cuestiona sus acciones y moviliza saberes en función de las dinámicas del aula. Este posicionamiento inspira el presente trabajo de investigación, en la medida en que interesa reconocer lo que piensan las maestras sobre el uso de videojuegos: sus creencias, formas de pensar e interpretar y cómo ello incide directamente en los procesos, decisiones y objetivos educativos y, en este caso, determinan su inclusión o exclusión en el aula.

En este mismo camino, surge el programa denominado *La Cognición del Alumno y la Mediación de la Enseñanza* (Shulman, 1989), que se interesó y se centró en el estudiante, lo que piensa y siente al aprender, desde la psicología y la sociología. El autor afirma que “las consecuencias de la enseñanza sólo pueden comprenderse como una función de lo que esa enseñanza estimula al alumno a hacer con el material” (p. 23). Dicho estímulo de

conocimientos constituyen una base sobre la que los estudiantes resignifican a partir de sus saberes previos, volviendo significativo lo aprendido a través de sus ideas, opiniones y valores.

Por consiguiente, la enseñanza no depende solo de lo que el profesor trasmite, sino también de cómo el estudiante moviliza, piensa y apropia contenidos, siendo un sujeto activo y autónomo de su aprendizaje y en el alcance de los objetivos, en donde se destacan su cognición, emociones y motivación (Ferreira et al., 2019). En este sentido, el papel del profesor consiste en brindar oportunidades para enseñar a pensar, reconociendo que las dinámicas del aula no se limitan a la transmisión de contenidos específicos, sino que además tiene componentes de interacción y socialización para favorecer un aprendizaje de carácter social (Collazos y Mendoza, 2006).

Desde una mirada más amplia, el Programa de la Ecología del Aula, concibió el aula como un espacio complejo; cooptado por el entorno comunitario, social y cultural, donde el aprendizaje es construido de forma colectiva con base en disciplinas como la antropología, la lingüística y la sociología; pero a su vez, este programa presenta algunas inconsistencias conceptuales que para muchos autores no son fáciles de identificar si no se recopilan los datos (Castañeda y Perafán, 2015).

Por su parte, Banderas (2014) describe que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se considera también un proceso de comunicación, en el que los participantes a través de la colectividad construyen conocimientos que favorecen el entendimiento e interpretación de la realidad.

Cherobim (2004) propone una perspectiva integral de la educación, desarrollada en el aula, que busca fortalecer los vínculos pedagógicos mediante la relación entre educando y educador. Desde esta mirada, los procesos de enseñanza-aprendizaje no se producen de

manera aisladas, sino en correspondencia con la realidad contextual y las interacciones entre los distintos entornos que rodean al estudiante. Así cada participante y su acción se reconocen como referentes dentro del escenario educativo. Esta perspectiva resalta que comprender el contexto permite al maestro identificar, articular y responder de manera pertinente a las necesidades del estudiante, considerando su entorno social, cultural y tecnológico. Ello exige un diálogo constante entre la escuela y la comunidad, reconociendo que las decisiones pedagógicas no son neutras ni descontextualizadas.

Otro programa fue el de la Cognición del Profesor y Toma de Decisiones, se centró en las características y comportamiento del profesor en el escenario educativo. En este contexto autores como Shavelson (1973), Shulman y Elstein (1975) solicitaban que se diera énfasis a otros aspectos de la enseñanza menos observables, relacionados con el pensamiento, el juicio y la toma de decisiones del profesor. Ya que las explicaciones conductistas predominantes estaban perdiendo vigencia, este énfasis permitió la emergencia de enfoques cognitivos, centrados en comprender qué ocurre en los procesos mentales. Por su parte Shavelson (1973, como se citó en Shulman, 1989) señalaba la práctica médica como metáfora de la práctica docente, argumentando que enseñar requiere diagnosticar situaciones específicas, asumir múltiples compromisos, responsabilidades y movilizar tanto conocimientos teóricos como experiencias, creencias y objetivos personales.

En consecuencia, el profesor es reconocido como un profesional con un saber específico que actúa desde su pensamiento, juicio y experiencia. Clark y Peterson (1997) destacan que estas dinámicas requieren movilizar no solo saberes disciplinares sino, también, habilidades metacognitivas, ya que el profesor evalúa y reflexiona. Rodríguez y Alamilla (2018) mencionan que, “se aprecia una tendencia a considerar que el conocimiento del profesorado es un conjunto de saberes que proceden tanto de fuentes

experienciales y prácticas como de fuentes científicas y de investigación” (p. 27). A la luz de lo anterior, se hace necesario reconocer al docente como sujeto activo, reflexivo y metacognitivo, cuyo pensamiento y estructura adapta su práctica según las diferentes exigencias y necesidades del contexto educativo.

Sin embargo, aunque el interés por el pensamiento del profesor surgió con fuerza, los programas como el procesamiento de información y la toma de decisiones orientados a estudiar su pensamiento, se mantuvieron en un enfoque cognitivo tradicional, con énfasis en lo medible y observable. Buscando comprender los procesos que se tejen en la enseñanza, la planificación, la actuación y toma de decisiones al enfrentar situaciones, mostrando que un buen profesor es racional, examina y responde de manera lógica.

No obstante, esta perspectiva resulta reduccionista, pues al centrarse únicamente en las características observables no considera los significados subjetivos, creencias, historias que subyacen en las prácticas del profesor (Perafán y Adúriz, 2005; Rodríguez y Alamilla, 2018).

Enfoques Alternativos: Diálogos y Posibilidades

Desde esta perspectiva, se hace necesario avanzar hacia los enfoques alternativos, reconocidos dentro del campo de las ciencias sociales como perspectivas que permiten develar con mayor profundidad los procesos educativos, entendidos estos como construcciones contextuales y colectivas. De igual forma, se concibe la relación entre la teoría y la práctica como una articulación constante, en la que el maestro genera teoría a partir de su experiencia y construye conocimiento en la acción (Perafán y Adúriz, 2005; Pérez y Gimeno, 1988). En síntesis, se trata de comprender al maestro desde su humanidad y realidad, como sujeto que piensa, decide, siente y actúa permanente.

Desde esta perspectiva, los enfoques no se centran en el quehacer del maestro desde una perspectiva estructural, normativa o técnica (como la planeación o aspectos curriculares), sino que se acerca a dimensiones más complejas y no siempre perceptibles, no por ello menos importantes: aquello que percibe, comprende y siente a la hora de enseñar. De ahí que resulte pertinente, aproximarse a la comprensión de cómo el maestro interpreta y qué significado le otorga a su labor y a su práctica. Como bien lo resaltan Perafán y Adúriz (2005):

El objeto de estudio desde estos enfoques alternativos son los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias en cuanto constituidas como sentido, y la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional. (p.26)

De esta manera, se legitima la voz del maestro, para que, a través de su expresión, se genere una introspección sobre su propio pensar y actuar.

La Universidad Pedagógica Nacional y su Aporte al Estudio del Pensamiento y Creencias Docentes.

En esta misma línea, resulta pertinente destacar que, a lo largo de casi tres décadas, la Universidad Pedagógica Nacional ha consolidado la línea de investigación Pensamiento y Creencias del Profesor, aportando significativamente a la comprensión del rol docente en la educación infantil desde una perspectiva reflexiva y situada. Esta línea se ha consolidado a partir de la unión de dos grupos de investigación conformados por maestras del programa de Educación Infantil. El primero, llamado *Pensamiento y Creencias del Profesor de Educación Infantil*, bajo el liderazgo de la profesora Graciela Fandiño desde 1999 y avalado por el CIUP. El segundo, *Juego, Cultura y Crecimiento*, que inició su trayectoria

en 1987, fue dirigido por la profesora Rosa Mercedes Reyes y fortalecido desde 2004 por la profesora Sandra Durán.

El objetivo de esta línea ha sido profundizar en el ejercicio profesional de las maestras de educación infantil, enfocado en aspectos sobre cómo piensan las maestras, qué sentido dan a su práctica y cómo ello influye en su manera de enseñar. Se busca comprender sus acciones y su quehacer, con el fin de aportar a los procesos de la formación profesional y luego en el ejercicio profesional. Las investigaciones desarrolladas en esta línea han adoptado metodologías cualitativas como la observación directa en el aula, las entrevistas y los grupos de discusión, para comprender su experiencia en el contexto.

Es claro que retomar este horizonte epistemológico del pensamiento del profesor ha sido clave para comprender la ruptura con los enfoques conductistas y cognitivistas que existieron inicialmente en el entorno educativo y el tránsito que se dio hacia la comprensión del maestro como sujeto activo, reflexivo, situado e históricamente construido. Su práctica no se concibe como limitada, sino atravesada por creencias, saberes y experiencias pedagógicas (Ortega y Perafán, 2012). Como se ha mencionado, el paradigma del pensamiento del profesor ha evolucionado desde enfoques centrados en el procesamiento de información y la toma de decisiones, hacia una comprensión más profunda de los contenidos, ideas y teorías que los maestros construyen. Esta evolución se ha estructurado en tres núcleos problemáticos:

1. Planificación de pensamientos preactivos y postactivos
2. Pensamientos interactivos y de decisiones
3. Teorías y creencias

La presente investigación se inscribe en el tercer núcleo, con el propósito de comprender las creencias de las maestras como construcciones sociales e históricas que

inciden en su práctica. Esta mirada se vincula con el enfoque cualitativo de investigación, orientado a la interpretación y comprensión de los fenómenos.

Las Creencias: Configuraciones Mentales, Culturales y Emocionales en la Comprensión del Mundo.

La definición de creencias ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas y disciplinares, lo que ha dado lugar a una multiplicidad de significados y usos del término. En este sentido, no existe una definición única, sino un conjunto de nociones afines que incluyen actitudes, valores, teorías implícitas y opiniones (Pajares, 1992). Estas no corresponden necesariamente a teorías formales, sino a construcciones personales que orientan la interpretación y la acción de los sujetos. Por ello, es el investigador quien asume una postura conceptual frente a su uso.

Desde los planteamientos de Dewey (1989), las creencias se entienden como expresiones del pensamiento que, a diferencia del conocimiento, no siempre son razonadas o cuestionadas. Por el contrario, suelen aceptarse de manera natural e inconsciente, integrándose en la estructura mental. Además, están cargadas de emocionalidad al estar atravesadas por influencias culturales, familiares, sociales y académicas. Este autor, señala que “las creencias son prejuicios, es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, «como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia», mediante una indagación personal reflexiva” (p. 26).

Por su parte, Ortega y Gasset (s,f), como se citó en Guajardo (2001) señalan que las creencias “no son ideas que tenemos, sino ideas que somos” (p. 7), lo que implica que estas no son meras construcciones racionales o deliberadas, sino que hacen parte de lo que se es

como sujeto. En ellas se organiza la forma de ver, interpretar y actuar en el mundo. Por tanto, no están aisladas de la realidad, sino se construyen desde ella, en lo social, cultural y emocional, influyendo en las decisiones, emociones, relaciones y acciones.

En este sentido, las creencias, como construcciones mentales, forman parte en gran medida del pensamiento inconsciente y se adquieren en relación con el mundo físico y social, mediadas por las experiencias, aprendizajes y contextos vividos durante la infancia, la adolescencia y las posteriores interacciones con el entorno. Por esta razón, no se reforman fácilmente, ya que condicionan la manera de comprender y responder frente al mundo (Porlán,1995).

Rodríguez-Sosa y Solis-Manrique (2017) rescatan tres características de las creencias, la primera es que se comparten culturalmente, lo que hace que se vuelvan legítimas al adaptarse a los entornos; la segunda, que no necesitan ser validadas por todos para estar vigentes, ni tener evidencias o argumentos lógicos, basta con que sean consideradas válidas por quien las sostiene; la tercera, es que estas actúan de manera implícita, es decir, los sujetos no son conscientes de que las tienen y de cómo influyen en su actuar. Muchas veces las creencias no se derivan de conocimientos teóricos o de investigaciones, sino de referentes culturales colectivos.

Desde una perspectiva psicológica y sociocultural, Rokeach (s.f, como se citó en Kleine y Smith, 1987) define las creencias como pensamientos de una persona, los cuales se evidencian a través de sus actuaciones o expresiones verbales. Estas pueden ser manifiestas de forma consciente (sabe lo que cree) o inconsciente (lo cree sin darse cuenta). El autor las divide en tres tipos:

1. Descriptivo – cuando se cree que algo es correcto o incorrecto; verdadero o falso.

2. Evaluativa – cuando se le da un valor positivo o negativo a algo.
3. Prescriptiva – cuando cree que algo se debe hacer (acción), normas o reglas.

Esta clasificación muestra la complejidad de las creencias, que no son opiniones momentáneas, sino estructuras mentales, profundamente arraigadas, que permiten al sujeto interpretar la realidad y orientar su conducta. Así lo retoma Durán (2019) “los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos” (p. 58).

No obstante, para que no permanezcan en el plano de lo inconsciente y lo no cuestionado, deben sostenerse en un proceso reflexivo y crítico. Dewey (1989) propone que las creencias orienten la investigación y el análisis para llegar a conclusiones fundamentadas, mientras que Fandiño (2004) enfatiza que estas deben ser examinadas desde distintos aspectos con solidez argumentativa, convirtiéndose así en un proceso activo producto de la deliberación. En consecuencia, como advierte Fandiño (2004 como se citó en Durán, 2019), por su carácter a menudo no examinado, las creencias no deben asumirse de forma acrítica, sino someterse a una rigurosa reflexión, que permita transformarlas en convicciones claras y lógicamente fundamentadas para una acción efectiva (p. 54).

Creencias Docentes: Base de la Práctica y las Decisiones Pedagógicas

El interés por comprender las creencias del profesorado ha cobrado relevancia a partir del fortalecimiento del enfoque de pensamiento del profesor. En un principio la investigación en este campo se centraba más en la planificación o la toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986 como se citó en Pérez y Gimeno, 1988), mientras que el tema de las creencias y teorías carecía de la misma importancia. Sin embargo, con el tiempo se reconoció que las creencias de los docentes son determinantes para comprender no solo su

forma de enseñar, sino también el modo en que interpretan la experiencia (Pérez y Gimeno, 1988; Díaz, 2012).

Como bien señalan Pérez y Gimeno (1988), los sujetos construyen continuamente conocimiento a partir de su experiencia, lo que consolida una base personal o subjetiva desde la cual interpretan el mundo (p.48). Desde este punto de vista, el estudio de las creencias del maestro es fundamental, ya que permite una comprensión más profunda de su pensamiento, la manera en que interpreta la experiencia y de cómo toma decisiones pedagógicas. En esencia, comprender su comportamiento requiere indagar en sus procesos mentales, representaciones y proposiciones (Pérez y Gimeno, 1988, p.38). Estas creencias, al no ser medibles directamente, se infieren a partir de lo que el sujeto dice sobre lo que hace (Rokeach, 1968, como se citó en Pajares, 1992), es decir, son evidentes en el discurso y acción.

En esta línea, Jackson (1998) advierte que comprenderlas exige ir más allá de la simple observación. Implica un proceso de diálogo que permita acceder a actitudes, sentimientos, razonamientos y experiencias. De igual forma, Durán (2010) subraya la necesidad de un análisis integral de la práctica y el discurso del maestro (p, 47). De manera consecuente, sus creencias no reflejan de manera objetiva la realidad, sino que se moldean en un proceso de adaptación, reorganización y abstracción que permite interpretarla de forma personal y subjetiva (Pérez y Gimeno, 1988). El conocimiento que el maestro tiene, sustentado en sus creencias y teorías se manifiesta de manera implícita en su labor en el aula. No siempre se trata de ideas expresadas de forma verbal, sino que sus propuestas y proyectos están impregnados de ellas. Siguiendo a los autores, “los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia” (p. 44), un saber configurado a partir del bagaje personal del maestro,

integrado por sus convicciones, percepciones y valoraciones sobre aspectos de la educación (Fandiño, et al., 2018).

De acuerdo con Perafán (2005) las creencias del profesor establecen su actuar y dan sentido a su práctica pedagógica, al interpretar y tomar decisiones. A través de ellas se puede entender como enseña el maestro y por qué lo hace de cierta manera, ya que están presentes en todo lo que organiza, planea, enseña y en sus formas de interacción con otros (Sánchez, 2001). En este sentido, se podría decir que en la práctica los maestros ponen en juego sus conocimientos desde lo personalizado.

De este modo, los saberes de los docentes emergen y se nutren de múltiples experiencias biográficas y culturales, su historia personal, su trayectoria como estudiante, su formación profesional y sus interacciones sociales (Tardif, 2004; Vera et al., 2012), lo que evidencia que las creencias docentes están enraizadas tanto en lo profesional como en lo vivido. En consecuencia, “desde muy temprano, los docentes se forman creencias sobre sus alumnos, sobre cómo deben enseñar, cómo deben evaluar, cuál debe ser su rol en el aula, etc., y estas creencias influyen en la manera en que actúan en clase” (Solís, 2015 p. 237). Estas construcciones de conocimientos también se gestan en la práctica educativa y se materializan en el pensamiento, la planificación y la acción.

Estas convicciones y creencias también están vinculadas a distintos tipos de conocimientos sobre los estudiantes, el currículo, las estrategias o fines educativos, los cuales se articulan en su práctica (Calderhead, 1989, como se citó en Arrufat, 1991, p 29). De ahí que, siguiendo a Durán (2019), “se ve al profesorado como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y que detrás de sus acciones hay una reflexión permanente y un pensamiento constante que se fundamenta en la experiencia y en la teoría” (p. 51). En conjunto, esta perspectiva refuerza la necesidad de indagar en las creencias como una vía

para comprender las decisiones pedagógicas, no solo como actos técnicos, sino como parte de un proceso complejo de interpretación, experiencia y deliberación.

En el pensamiento del profesor se configuran diferentes niveles de creencias. En lo explícito, se evidencian saberes académicos y de las experiencias; en lo tácito, se manifiestan rutinas y guiones resistentes al cambio; y en lo inconsciente, se expresan como teorías implícitas ligadas a estereotipos sociales. Esto demuestra que las creencias atraviesan desde lo consiente hasta lo arraigado en la práctica docente y se relacionan con construcciones sociales (Castañeda y Perafán, 2015). De ahí la importancia de entender los diferentes niveles y procesos, ya que guían el quehacer educativo.

Cabe señalar que, las creencias no son estructuras inalterables, pueden evolucionar a través de la reflexión, el cambio y la transformación, generando nuevas teorías, creencias y prácticas (Clark y Peterson, 1990; Perafán, 2005). El sistema de creencias se reconfigura constantemente en función de los escenarios culturales y sociales en los que se desenvuelve el maestro (Durán, 2019). Este carácter dinámico resulta especialmente relevante en el contexto actual, donde la educación digital y el uso de recursos tecnológicos emergen como desafíos y al mismo tiempo, como oportunidades para las maestras de educación infantil.

Finalmente, para que exista una transformación real de la educación, es preciso escuchar y entender al maestro. No se trata únicamente de implementar nuevos enfoques, sino de reconocer que el maestro interpreta, adapta y da sentido a su práctica según el contexto en el que se encuentra. En este sentido, el maestro está en permanente construcción y aprendizaje (Andrade, 2013). En el caso de los videojuegos en la educación infantil, no es suficiente con promover o prohibir su uso, es necesario vislumbrar qué piensan las maestras, qué valor dan a estos recursos y qué condiciones consideran necesarias para integrarlos en su aula. En palabras de Fandiño et al. (2018) “es el diálogo el

que permite ahondar y develar la trayectoria de aquello que para esa maestra ha significado su práctica, los acontecimientos que han marcado su identidad, su quehacer” (p. 105). Por ello, entender las creencias entorno al uso de videojuegos permite reconocer el rol activo y reflexivo del docente frente a estas realidades culturales.

Los Videojuegos a Través del Tiempo

La realidad cultural contemporánea nos invita a pensar y actuar en articulación con las trasformaciones actuales. Las nuevas formas de expresión digital no eliminan las anteriores, pero si las complementa, reestructura y transforma. De este modo, se hace necesario repensar las dinámicas tradicionales a la luz de estas formas digitales, reconociendo su potencial para enriquecer los ámbitos educativos (Murray, 2006).

En este contexto, los videojuegos emergen como una de las experiencias más significativas de la cultura digital. Para reconstruir la trayectoria de los videojuegos, se retoma la línea de tiempo propuesta por Belli y López (2008), quienes sitúan su origen en 1952 con el videojuego computarizado *OXO - Nought and Crosses*, pionero por generar la interacción humana con el sistema computarizado. Posteriormente 1966-1972 Ralph Baer y otros dan inicio al videojuego doméstico. Más adelante, el videojuego *Pong* se consolidó como un hito, inaugurando una industria que, pese a su auge y posterior crisis en 1983, sentó las bases para desarrollos posteriores.

Durante los años siguientes, los videojuegos evolucionaron tanto en lo técnico como en lo conceptual con la aparición de máquinas recreativas (Pacman, Battle Zone, Zaxxon), el uso de microprocesadores y desarrollo de consolas cada vez más potentes. Paralelamente, se dio una separación, mientras en Japón se impulsaba el desarrollo de consolas, en Europa se popularizaban los microordenadores, computadoras personales a las que se podían

insertar programas para videojuegos y que, además, de la ejecución de videojuegos, ofrecía otras funciones como la escritura.

Después de los 90, los videojuegos vivieron una reestructuración de forma acelerada. En PC se consolidaron géneros como *shooters*, en primera persona, donde el jugador interactúa desde la perspectiva del avatar, y los juegos de estrategia en tiempo real. Por otro lado, el avance del internet dio paso al multijugador en línea – *MMORPG*. En el ámbito de las consolas, ingresaron sistemas como *PlayStation 2*, *la Xbox* y su evolución en los años 2005-2006; también se destacaron las consolas portátiles. Todo este desarrollo estuvo acompañado de la transición hacia formatos multimedia como DVD y posteriormente HD.

Actualmente, los dispositivos móviles y las tabletas han ganado protagonismo al permitir el acceso a una variedad de videojuegos. Han emergido nuevas experiencias interactivas a través de la realidad aumentada y la realidad virtual.

Este recorrido histórico muestra que los videojuegos parten de una transformación cultural y tecnológica que ha redefinido las formas de interacción humana. Como lo plantea Belli y López (2008):

Hay que pensar también a los videojuegos como herramientas de relación y no de aislamiento. Es decir, al entramado de relaciones, de diálogos y emociones que se pueden fomentar a través de estas prácticas de juego, tanto en el ámbito familiar como en otros. (p. 161)

Además, integran múltiples lenguajes artísticos, combinan elementos, gráficos, musicales, narrativos y sobre todo su componente lúdico.

Teniendo en cuenta los diversos debates sobre como nombrarlos, ya sea videojuegos, juegos digitales o juegos por computadora, de acuerdo con Murray, (2006,

como se citó en Mina 2018) lo realmente relevante no es el nombre que se les otorgue, sino comprender que se trata de experiencias que ocurren en entornos digitales, donde existen múltiples formas de interacción. Este fundamento resulta clave, por lo que, para efectos de esta investigación, se acoge el término “videojuegos” como un concepto amplio, sin restringirlo al tipo de dispositivo o herramienta utilizada para jugar.

Los Videojuegos en la Infancia: Una Mirada desde la Educación Digital

En el contexto de las infancias, cada vez más transversalizadas por lo digital, resulta necesario revisar el lugar que ocupan los videojuegos en estas, así como la forma en que las maestras los asumen e interpretan en el campo educativo. Esta categoría se centra en comprender el videojuego más allá de su dimensión técnica, recreativa o asociada a lo perjudicial, explorando sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas. De este modo, se aborda desde diferentes conceptos que amplían su comprensión como la educación digital, cultura digital, alfabetización.

Desde sus inicios, la humanidad ha creado y protagonizado diversas formas de técnica y tecnología para facilitar las tareas de la vida cotidiana. Entre estas se encuentran tres importantes corrientes que, aunque diferenciables, se entrelazan en la historia: la mecánica —herramientas como la caza, agricultura, motores, sistemas mecánicos—, la termodinámica —fuego, máquinas de vapor, paneles solares, refrigeradores, motores de hidrógenos— y la teoría de la información —escritura, imprenta, televisión, internet, celulares, redes 5G-6G, inteligencias artificiales— (Serres s.f, como se citó en Ordoñez, 2007). Esto muestra que la tecnología no es un fenómeno reciente, sino una constante en la historia, que ha transformado progresivamente las formas de comprender, actuar y relacionarnos con el mundo (Buckingham, 2008; Ordoñez, 2007).

En la actualidad, las tecnologías digitales —herramientas, métodos y medios basados en datos, información y redes, que, a través de internet, pantallas y otras— reconfiguran las interrelaciones sociales, familiares y escolares. En palabras de Buckingham (2008) “los medios digitales –Internet, los teléfonos celulares, los videojuegos, la televisión interactiva– constituyen en la actualidad un aspecto indispensable de las experiencias de los niños y los jóvenes en su tiempo libre” (p. 12). Además, el autor resalta que las tecnologías modernas no han reemplazado ni eliminado los aspectos culturales previos como la comunicación oral, la narración o los libros; por el contrario, se articulan con ellos, se nutren de estas y dan lugar a transformaciones. En este sentido, la tecnología persiste y evoluciona según el contexto, requerimiento e interés de las personas.

Tensiones en el Escenario Educativo Frente a la Cultura Digital

La escuela, por tanto, se enfrenta hoy al reto de reconocer, analizar y responder críticamente a la cultura digital infantil, en diálogo con la realidad. La cultura digital puede entenderse como término evolutivo, compuesto por prácticas que se construyen socialmente, moldeadas por la interacción constante entre personas, tecnologías y contextos, “la cultura digital solo puede existir en la actuación de sus participantes” (Rodríguez, 2016, p. 2). Representa las relaciones y experiencias que mantienen las personas con las máquinas, los dispositivos y los procesos de digitalización en su cotidianidad (Deuze, 2006; Scolari, 2020), al mismo tiempo establece un diálogo con otras formas culturales, tanto locales —como leer en impreso o la radio—, como globales —redes, plataformas—, generando procesos de hibridación.

Sin embargo, estas dinámicas están marcadas por tensiones estructurales.

Brailovsky (2020) expone que la cultura digital está sujeta a constantes transformaciones

impulsadas por demandas económicas y lógicas de negocios que promueven la innovación como valor central. El autor enfatiza en la necesidad de un análisis riguroso sobre los recursos tecnológicos que ingresan a la escuela, en el marco de sus beneficios pedagógicos y sus consecuencias. No se trata de desestimar el valor de las tecnologías en lo educativo, sino de cuestionar y debatir los intereses externos a su implementación, pues “ameritan ser pensadas como una irrupción que nos trastoca, que agita las aguas, que nos trae preguntas” (Brailovsky, 2020 p. 7), esta mirada crítica debe ser constante al transitar la cultura digital.

En el escenario educativo, estas tensiones se manifiestan en desafíos que demandan análisis permanente. Por un lado, la escuela necesita superar la visión instrumentalista que reduce lo digital a herramientas neutrales y evade sus aspectos políticos y culturales (Brailovsky, 2025). Por otro lado, la verdadera integración de la cultura digital implica el desarrollo de conocimiento, habilidades y capacidades críticas para interactuar significativamente con estos entornos (Burgos y Álvarez, 2015), y la construcción de experiencias educativas que consideren su complejidad desde una perspectiva reflexiva (Rodríguez, 2016).

En ocasiones, las tensiones se acrecientan por la resistencia educativa a los cambios. Como señala Gros et al. (2008), la escuela en su trayectoria ha establecido un diálogo con los diferentes avances tecnológicos, predominando, una actitud de desconfianza. Lo que coincide con lo que Buckingham (2008) advertía hace más de quince años, cuando ya daba cuenta del rechazo de algunos docentes hacia las tecnologías digitales, debido a la falta de conocimiento o formación para su uso e integración en las dinámicas escolares.

La escuela transita entre dos realidades: por un lado, continúa aferrada a metodologías que desconocen las prácticas digitales que hacen parte de la vida cotidiana de los niños; por el otro, se observa una alternativa progresiva de algunos docentes quienes

comienzan a integrar las tecnologías a su práctica pedagógica, reconociendo su potencial, al permitir la exploración de forma libre del videojuego, con un fin en sí mismo (Zhao, 2017).

Sin embargo, en mayor medida, los videojuegos pasan a ser medidores de procesos de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a la gamificación, con el objetivo de mostrar resultados académicos. Aunque su propósito principal no sea educativo, su uso se orienta a fortalecer y potenciar habilidades cognitivas (Fernández y Luque Henares, 2021; Marín et al., 2021; Sampedro et al., 2017). Dichos enfoques refuerzan la desarticulación entre infancia, escuela y cultura digital, desconociendo la dimensión cultural y formativa de los videojuegos.

Es pertinente superar paulatinamente las visiones, discursos y creencias que reducen los videojuegos a ser una simple fuente de distracción, o que los consideran únicamente desde la perspectiva de sus posibles efectos negativos en la salud, la socialización y la creatividad, restringiendo así su uso en contextos educativos (Marín y Martín-Párraga, 2014; Zhao, 2017).

En este marco, se inserta la tensión generada por los conceptos “inmigrantes digitales” y “nativos digitales”, acuñados por Prensky (2001, 2010). En donde el primero hace referencia a aquellos adultos que no nacieron en un mundo digital, atravesado por pantallas e internet pero que, sin embargo, el interés y el contexto los han llevado a manejar y adaptarse al nuevo lenguaje, sin dejar de lado formas de conocimiento anteriores. En cuanto a nativos digitales, son los niños y jóvenes que tienen otras formas de aprender, pues han nacido inmersos en la tecnología, formándose en un contexto que se comunica a través del lenguaje digital: internet, videojuegos, computadoras, entre otros (p. 2).

Sin embargo, estos conceptos han sido desacreditados por su esencialismo y reduccionismo, ya que simplifican las relaciones entre generaciones y tecnología,

omitiendo el papel que juegan los factores sociales, culturales y económicos (Buckingham, 2008; Samaniego, 2024). Además, generan una sensación de exclusión del mundo adulto – al que pertenecen los docentes– por parte de la cultura digital de la infancia –a la que pertenecen los estudiantes de primera infancia– como si se tratara de una dimensión ajena e inaccesible, debilitando, así, el acompañamiento pedagógico y la mediación respecto al uso de las tecnologías en el escenario escolar (Buckingham, 2008, p. 116).

Esta presunta desconexión entre generación y tecnología, derivada de los conceptos anteriores reforzarían la distancia con las infancias, lo que impide la construcción de vínculos significativos en los procesos educativos.

Frente a este panorama, las tensiones deben entenderse como oportunidades para repensar la escuela y sus entornos como espacios activos. Como lo señala Ragil (2020) “al participar en la construcción de la cultura digital modificamos las formas como nos relacionamos con la información; esto conlleva transformaciones en las formas de concebir los conocimientos” (p. 131). Igualmente, para Burgos y Álvarez (2015), asumir una cultura digital implica reconocer y valorar la pluralidad de saberes que confluyen en estos entornos. Esto hace que la escuela permanezca abierta a nuevos aprendizajes y modos de comprender el mundo, solo así se puede establecer un diálogo entre las prácticas educativas y las experiencias digitales, dando lugar a una educación digital para los estudiantes.

La Importancia del Videojuego en la Educación Infantil: Entre lo Lúdico y lo Pedagógico

Desde una comprensión crítica de la educación digital, es fundamental abordar las infancias en el campo educativo más allá de determinar si las tecnologías son buenas – malas, positivas–negativas o de concebir lo virtual como un “mundo aparte”, aislado y

autónomo, regido por lógicas externas al contexto social (Alonso-Sainz, 2022; Brailovsky et al., 2022;). Por consiguiente “lo que está en juego no es el valor (virtuoso o nocivo) de las tecnologías y medios digitales con relación a las infancias, sino el lugar que estas ocupan o deberían ocupar en las prácticas de crianza y educación” (Brailovsky et al., 2022, p. 29) Esta mirada invita a pensar, reflexionar y habitar espacios que desentrañen el enigma de las tecnologías y su lugar en la sociedad.

En este marco, los videojuegos no deben ser comprendidos como complemento o elemento externo al proceso educativo, sino reconocerlos como extensión constitutiva de la vida cotidiana, integrado a la cultura (Brailovsky y Menchón, 2024). Su incorporación al ámbito escolar representa un desafío y oportunidad, tal como lo mencionan Marín y Martín-Párraga (2014):

Consideramos un reto y una aventura excitante, tanto para los docentes como para los estudiantes, trabajar en el aula con un recurso como los videojuegos. Acercar la realidad de estos a la de aquellos, y viceversa, a nuestro juicio permitirá una enseñanza más dinámica y versátil. (p. 23)

Esto hace que exista una convergencia entre la enseñanza tradicional y el mundo digital, en la que los procesos de aprendizaje son más interactivos y motivadores (Alonso, 2022; Marín y Martín-Párraga, 2014; Alonso-Sainz, 2022), lejos de ser distantes, se entrelazan, generando nuevas formas de conocimiento y beneficios en los procesos educativos.

Los videojuegos promueven una participación, en la que los niños no solo reciben información. Su uso fortalece diferentes aspectos: la inmersión en escenarios interactivos con elementos visuales y narrativos, el aprendizaje autónomo, la reiteración del proceso que favorece el dominio y control (en su sentido más amplio), las interacciones sociales y el

trabajo en equipo, la motivación por alcanzar objetivos, la toma de decisiones, así como habilidades de autorregulación, resolución de problemas, concentración, memoria, lenguaje, comprensión, pensamiento lógico, percepción visual, coordinación motora y la dimensión cognitiva y emocional (Arrea, 2019; Marín y Martín-Párraga, 2014; Marín Suelves et al., 2021; Sampedro et al., 2017).

De igual manera, uno de los valores educativos clave del videojuego es su capacidad de generar curiosidad (Marín y Martín-Párraga, 2014). Activan la multisensorialidad inscrita en lo corporal “los videojuegos se caracterizan por combinar estímulos diversos: auditivos, táctiles, visuales e intelectuales, que favorecen la motivación de todos y todas para participar y aprender” (Marín Suelves et al., 2021, p.15). Aportes que se evidencian tanto en los videojuegos diseñados con fines educativos como en aquellos creados con una intención lúdica.

Asimismo, el juego y por extensión, el videojuego, fomenta el desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, posee una lógica propia, donde se manifiestan distintas formas de lenguaje corporal como el desplazamiento, la expresión oral y la dramatización (Mieles-Barrera et al., 2020). Puede entenderse como escenario de significados: experiencias digitales que estimulan, agudizan y amplifican conexiones neuronales, permitiendo que los niños interpreten la realidad de la que forman parte. Núñez et al. (2020), resalta que, el videojuego no solo es una herramienta tecnológica, sino un mediador del desarrollo infantil, los niños exteriorizan aprendizajes y emociones, lo que enriquece sus procesos de crecimiento personal, social y cognitivo.

Entender el videojuego como una manifestación más, dentro de los diferentes tipos de juego, permite reconocer su valor amplio en el desarrollo infantil, en línea con su importancia pedagógica. En tal sentido, y comprendiéndolo como máxima representación

de la libre expresión infantil, el juego en todas sus formas promueve el placer, la creatividad y la comunicación. Huizinga (2007) define el juego como un fenómeno cultural que aporta significativamente a la vida social en aspectos como la organización, la comunicación, las normas, la justicia y la política. Asimismo, a través del videojuego, los niños exploran los componentes del contexto, de la cultura y actúan según su bagaje de conocimientos, emociones y experiencias.

Por tanto, desvincular los videojuegos del entorno educativo implica desaprovechar su potencial. Su incorporación desde una mirada reflexiva y pedagógica amplía las oportunidades de aprendizaje, tanto para docente como para estudiantes (Arrea, (2019). Esta aproximación genera un diálogo enriquecedor con la realidad digital, integrando el potencial lúdico con los procesos formativos. La mirada del educador debe superar los discursos simplistas y reconocer la tecnología y el videojuego como un recurso a integrar críticamente en el currículo, sin dejar perder su dimensión lúdica.

Camino Hacia Una Educación Digital Crítica: Alfabetización y Pensamiento Reflexivo

La educación digital se ha convertido en un tema clave dentro de los procesos formativos. Trascendiendo el dominio y el reduccionismo instrumental, se hace necesario promover una alfabetización digital crítica que permita a los sujetos interactuar con la tecnología de manera reflexiva y consiente.

Esta comprensión crítica es aún más relevante cuando se trata de las infancias. La alfabetización digital, como derecho en el marco de la educación y cultura digital, requiere un acompañamiento intencionado que guíe su apropiación y garantice una experiencia genuina y segura. Como bien lo plantean Morales y Pedraza (2023) “haber nacido en los

tiempos de las tecnologías conectadas no hace a los niños expertos en el manejo óptimo y saludable de los recursos” (p. 423).

Por ello, resulta fundamental repensar cómo se enseña y aprende con la tecnología digital. En este horizonte, las tecnologías no son herramientas neutrales e indiferentes como tal, sino que configuran valores, sesgo y relaciones de poder (Martínez y Suárez, 2008; Dussel, 2010 como se citó en Marrero, 2015). Estas intervienen y refuerzan lo que ya se ha interiorizado. En este sentido, tienen el poder de enseñar, pues hacen parte de la cultura. Su impacto va más allá: activan la imaginación, transportan a mundos simbólicos cargados de imágenes, historias y fantasías (Brailovsky, 2025; Buckingham, 2008).

En consecuencia, Buckingham (2008) insiste en la necesidad de usar estas tecnologías de manera crítica y creativa, postura que Brailovsky (2025) también comparte al proponer una mirada integral, que considere los desafíos culturales, sociales y políticos que estas implican, especialmente en la relación con las infancias. A su vez, Brailovsky (2025) identifica y cuestiona dos formas reduccionistas de entender la tecnología: el “determinismo tecnológico ingenuo”, que atribuye a la tecnología la capacidad de definir autónomamente el comportamiento humano, promoviendo una adaptación acrítica a sus lógicas, y el “ingenuo instrumentalismo”, que la concibe como instrumento neutral, cuyo valor depende exclusivamente de su uso (p. 17). Ambas miradas simplifican la compleja relación entre tecnología y sociedad, que evitan desacomodar y profundizar en las cuestiones de poder.

Por tanto, es pertinente comprender que la tecnología y los intereses del ser humano evolucionan de manera cooperativa, no aislada. En ese sentido, Brailovsky (2025) retoma la postura de Dussel (2016) quien, a su vez, en el análisis de Van Dijk, supera el debate entre el determinismo y neutralidad tecnológica, indicando que diferentes plataformas digitales

reconfiguran las prácticas sociales en función de los intereses de los sujetos (p.7). Esta perspectiva plantea la necesidad de una aproximación multidimensional (cultural, política y social), que fomente una mirada crítica y reflexiva que analice el cómo, el por qué y el para qué del uso de la tecnología en la educación. “Un enfoque crítico e integral puede ayudarnos a pensarlas y a pensarnos desde lugares más interesantes, más constructivos y soberanos” (Brailovsky y González, 2024, p. 151).

En esta línea, de igual forma la alfabetización no se limita al uso operativo de las tecnologías. Aunque en sus inicios estuvo relacionada con enfoque técnico, vinculado al dominio instrumental de herramientas, muy de la mano con la mirada mecánica de la lectura y escritura como actos sin un trasfondo o significado. Hoy la alfabetización se ha ampliado a conceptos como lo digital, tecnológico, cultural y social, orientando al desarrollo de competencias y adquisición de saberes, habilidades múltiples para evaluar, construir y transformar información, en la que se destaque el “arte del pensamiento crítico” (Brailovsky, 2022; Gros y Contreras, 2006;). Esto evidencia que la alfabetización digital debe incorporar un análisis e interpretación de contenidos y su relación con el mundo.

Desde esta perspectiva, autores como Ledesma (2022) y Samaniego (2024) invitan a revisar la manera en que los currículos educativos abordan la alfabetización digital, limitada a habilidades técnicas (uso operativo), priorizando objetivos y lógicas empresariales, antes que las pedagógicas. Concepción que promueve la instrumentalización y consumismo digital; la ausencia de una mirada crítica termina por naturalizar los monopolios del conocimiento digital y da paso a la configuración de sujetos pasivos, adaptables al mercado e incapaces de transformar.

Frente a esto, la educación digital y alfabetización en la escuela deben permitir abarcar saberes y experiencias culturales, tecnológicas para tener la capacidad de leer,

comprender, interpretar y apropiarse del mundo y del entorno digital reflexivamente. No se ciñe únicamente a saber usar la tecnología, sino a develar y comprender sus implicaciones sociales y educativas, desarrollando capacidades para pensar sus lógicas, identificar intereses, cuestionar y resignificar sus contenidos (Brailovsky, 2022; Marín y Martín-Párraga, 2014; Watulak y Kinzer, 2013). En este sentido, una educación digital crítica se configura como herramienta que impulsa a los sujetos a cuestionar los discursos dominantes y asumir una ciudadanía activa y situada, acogiendo la tecnología como objeto de reflexión y análisis colectivo.

El Rol del Maestro y la Escuela como Mediadores Culturales en la Educación Digital – Videojuegos

Los cambios en la cultura exigen en los docentes un análisis: un mirar hacia adentro, reflexionar sus prácticas, creencias y emociones frente a la tecnología digital, y un mirar hacia afuera, para comprender cómo estos procesos se entrelazan con los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de las infancias. Esta reflexión permite al educador tomar decisiones pedagógicas y contextualizadas, reconociendo los videojuegos como experiencias en la vida infantil que pueden ser herramientas para formar sujetos políticos capaces de cuestionar y ser responsables en el entorno digital.

En la actualidad, los videojuegos emergen como nuevas formas de conocimiento y como espacios significativos en la construcción de sujeto. Como lo afirma Dussel (2010), excluirlos del escenario escolar “es negarse a ocupar un espacio relevante en la sociedad y en la cultura actual, y no hacerlo es reproducir una injusticia en la distribución de los bienes y los recursos simbólicos que hoy están disponibles” (p. 1). Este panorama demanda una

mirada amplia sobre los procesos pedagógicos, de ahí la necesidad de que se propongan metodologías creativas, ligadas a la realidad para asumir el rol de la escuela y del educador.

El rol de la escuela no consiste en competir con la tecnología para posicionarse como primera generadora de saberes o conocimientos, ni mucho menos negar su lugar en la sociedad, sino establecer qué alternativas y propuestas se les brindan a los niños para razonar, debatir e investigar en el tránsito por lo digital (Brailovsky 2025, p. 16). Esta visión se alinea con Freire (1984) quien menciona que, la educación como práctica de libertad, es capaz de generar capacidad para el análisis y postura crítica ante la realidad. El verdadero desafío, entonces, consiste en invitar a los niños a pensar y usar críticamente estos recursos.

Como expone Balaguer (2017) y Buckingham (2008) hoy existe un fenómeno cultural profundo, los niños interactúan con múltiples estímulos a la vez: realizar alguna tarea académica mientras escuchan música, conversan y participan en entornos digitales, lo que contrasta con los modelos tradicionales de aprendizaje, que asociaban la efectividad con la concentración excluyente, una tarea sin distracción paralela. Este contraste no se lee como progreso vs descenso, sino como cambios culturales que requieren otras formas de mediación.

El reto educativo radica en promover un uso significativo de las tecnologías, comprendiendo su lugar en la vida infantil y orientando su empleo. Los videojuegos, al integrarlos al currículo como saberes esenciales, pasan a ser formas de acceso al conocimiento y oportunidades para mejorar, potenciar e innovar las experiencias y prácticas (Brailovsky et al., 2022), pero a su vez deben ser abordados con gran criticidad.

De esta manera se fortalece la conexión entre la escuela y la vida cotidiana de los niños, al convertirse en protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje, y no solo en

espectadores y consumidores. Lo que permite que desarrollen una perspectiva analítica que mantenga preguntas constantes sobre los medios y sus impactos. Buckingham (2008) argumenta que no se trata de abordarlas con un “enamoramiento superficial”, sino que, “necesitamos enseñar acerca de la tecnología y no limitarnos a enseñar con o a través de la tecnología” (p.14).

En consecuencia, el rol de la escuela y del docente no se reducen a funcionar como vías que introducen a las infancias en un ecosistema digital, sin problematizar las desigualdades (Brailovsky et al., 2022). Las tecnologías concebidas como artefactos culturales reflejan y configuran activamente las formas de habitar el mundo y relacionarnos, además de mediar en la interpretación de los contextos socio-digitales.

Finalmente, la escuela debe transformarse en un espacio seguro y de resistencia crítica, siguiendo a Brailovsky et al. (2022) se acompaña y guía a las infancias para “mapear críticamente sus territorios para que sean conocidos, interrogados y eventualmente transformados” (p. 36). Esta labor colectiva implica explorar sistemáticamente las posibilidades educativas de los videojuegos, incorporándolos como opción que enriquece los espacios cotidianos y de aprendizaje (Marín Suelves et al., 2021).

En suma, pensar los videojuegos desde una perspectiva diferente a la del reduccionismo que los ubica en lo técnico o en lo negativo, implica abrir la mirada hacia sus múltiples dimensiones sociales, pedagógicas y simbólicas. Esta comprensión se vincula directamente con las creencias de las maestras, quienes, desde su experiencia, trayectoria y saberes, deciden qué papel les dan en el escenario escolar. Reconocer estos posicionamientos resulta interesante y valioso para visibilizar sus creencias y, con ello abrir caminos de diálogo entre la cultura digital infantil y las prácticas educativas, que permitan repensar el lugar del videojuego en la escuela.

Capítulo 4. La Hermenéutica Como Horizonte Metodológico Para Comprender las Creencias de las Maestras

Enfoque Metodológico

Este capítulo expone la orientación metodológica de la investigación centrada en las creencias de las maestras frente a la utilización de los videojuegos por parte de los niños, en edades entre los 5 y 6 años, en el contexto escolar. El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico –interpretativo, apropiados para abordar las creencias de las docentes–. Se opta por el diseño estudio de caso, logrando, así, un análisis profundo y situado de su pensamiento. De igual manera, se describe el proceso de esta investigación, detallando los participantes, las técnicas de recolección de la información y su análisis, con el fin de mostrar de manera clara la trayectoria del proceso investigativo.

La investigación cualitativa se orienta hacia el estudio de fenómenos desde una perspectiva interpretativa y natural, buscando comprender en profundidad a partir de la óptica y las realidades de las personas. Desde esta mirada, lo que se interpreta no son únicamente hechos o discursos, sino experiencias vividas, que poseen un trasfondo de intencionalidad, sentido, significado y formas de aprehender el mundo (Van Manen, 2003). En este proceso, se establece una relación constante e interactiva entre el investigador y el objeto de estudio, ya que tanto el participante como el investigador están inmersos e interpelados por sus historias y sus vivencias, configurando así la investigación en un proceso de interacción constante (Denzin y Lincoln, 2008; Martínez, 2006).

Este enfoque considera al investigador como un sujeto activo que interpreta y construye conocimiento a partir de un modelo dialéctico y de la interacción con el sujeto estudiado (Martínez, 2006). De esta manera, el contexto influye de manera decisiva y la

realidad se concibe como una construcción social sustentada en las interacciones y significados que las personas comparten (Denzin y Lincoln, 2008).

En tal sentido, la investigación cualitativa se apoya en un enfoque multimétodo basado en la flexibilidad metodológica. No se limitan a una única técnica, sino que articula diferentes estrategias, herramientas, métodos, fuentes y recursos para estudiar el fenómeno, lo que se conoce como triangulación (Denzin y Lincoln, 2008). Este proceso da mayor rigurosidad, confiabilidad y profundidad a la investigación, ya que cada método aporta de manera significativa, sin que alguno prevalezca sobre los demás. En este sentido la investigación cualitativa, desde su diversidad, facilita una comprensión amplia y profunda de la realidad (Martínez, 2006). Su objetivo es encontrar respuestas a preguntas que exploran cómo se produce la experiencia social y qué significados le atribuyen las personas (Van Manen, 2003).

Desde esta perspectiva, resulta pertinente indagar sobre las creencias de las maestras respecto a los videojuegos en la infancia de 5 y 6 años. No se busca comprobar datos cuantificables u objetivos en relación con la enseñanza, lo que interesa es comprender cómo las maestras piensan, sienten y otorgan significado al uso de los videojuegos; se trata de interpretar esas visiones y reconocer su carácter de construcción social. Este proceso se enriquece a través del lenguaje-expresión oral (Van Manen, 2003). Por consiguiente, las personas en la investigación no entregan verdades absolutas, sino relatos y construcciones sociales que acceden a la comprensión de sus experiencias.

El Enfoque Hermenéutico–Interpretativo

El enfoque hermenéutico, tal como lo plantea Hernández Maldonado (2023) y Dilthey (1833-1911) citado por Torres (2016), constituye una forma de investigación en las

ciencias humanas, también llamadas ciencias del espíritu, que resulta pertinente para la interpretación, el análisis y la comprensión de diferentes situaciones. En este proceso intervienen un sujeto que interpreta y un sujeto u objeto que es interpretado; se parte de una singularidad considerando sus experiencias, emociones, actitudes, acciones, opiniones, motivaciones, comentarios, contextos o fenómenos sociales, con el propósito de ahondar en la profundidad y totalidad de los diferentes aspectos de la vida del sujeto, dando lugar a significados y hallazgos estrechamente conectados con la realidad.

Desde esta perspectiva, tanto el investigador como el sujeto investigado dejan de ser simplemente un observador y un objeto pasivo, ya que en esta interacción ambos actúan desde su libertad y con un sello inevitable de subjetividad e intersubjetividad (Guerrero-Castañeda y González, 2022). En este sentido se interpretan las acciones y decisiones libres del ser humano, subrayando que, a diferencia de los objetos y de los animales, este posee la capacidad de decidir y reflexionar sobre su actuar; de ahí la posibilidad de comprender la vida (Dilthey 1833-1911 citado por Torres, 2016, p. 609).

La hermenéutica parte de la idea de que el discurso no surge de la nada, sino que está cargado y sustentado de una intención y un trasfondo de sentido. Por ello, cuando un sujeto expone su percepción, no se limita a transmitir palabras, sino que expresa aspectos que tienen raíces profundas. De ahí que, la tarea del interprete-investigador es indagar ese trasfondo y hacerlo consiente: comprender qué significa para el sujeto lo que dice y por qué lo dice (Da Trindade y López, 2015)

En el caso de esta investigación, este enfoque resulta pertinente porque permite acercarnos a las creencias y experiencias de las maestras para encontrar el sentido que adquieren en relación con la realidad. Esto supone un acercamiento a la experiencia

educativa y pedagógica que no se limita a lo competente, lo relacional y lo práctico, sino que busca adentrarse en el sentir (Oré Cierro et al., 2023).

Se trata, entonces, de un ejercicio de interpretación constante de significados y de un diálogo permanente en el escudriñamiento del otro. En palabras de Hernández Maldonado (2023) “en ese ámbito se permite dialogar entre intersubjetividades para entenderse y animarse a llevar la relación a un nivel menos utilitario, es decir, una relación de comprensión mutua y de aprendizaje entre humanos” (p. 10563). Es precisamente esa intersubjetividad la que posibilita la producción colectiva de conocimientos.

Tipo de Investigación: Estudio de Caso

Con el estudio de caso se busca propiciar una reflexión profunda del fenómeno en su contexto real. Este diseño se sustenta en la escucha y observación activa de los relatos y actos de las personas, reconociendo el valor de su subjetividad y asumiendo una interpretación constante de los significados. En esta línea, Stake (1999) señala que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Existen tres tipos de estudios de casos, el primero es el intrínseco, que se centra en la comprensión profunda de un caso en su particularidad, sin buscar generalizaciones, simplemente hay una motivación hacia ese caso en sí mismo; el segundo es el instrumental, que analiza uno o varios casos para aportar a la comprensión más amplia de un fenómeno, lo importante no es únicamente el caso, sino lo que este aporta para esclarecer un tema más amplio. Por último, el colectivo, que estudia varios casos de manera simultánea con el fin de contrastar, comparar o ampliar la comprensión del fenómeno (Stake, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se opta por el estudio de caso intrínseco, desarrollado con dos maestras de contextos escolares distintos. El interés se centra en comprender las singularidades de cada caso y las creencias de las maestras que configuran en torno a los videojuegos en la educación infantil. Estas creencias están permeadas por factores escolares, culturales y personales, lo que aporta una mirada más amplia y enriquecedora del fenómeno. Asimismo, se favorece la observación y descripción de las prácticas de las maestras, articulando sus relatos con su actuar pedagógico, sus interacciones y el contexto del aula, (Yin, 1984 como se citó en Durán, 2019).

Una de las características del estudio de caso intrínseco es su énfasis en la exploración de lo singular, lo que permite entender el fenómeno en su complejidad. Para ello se consideran diversos aspectos, entre ellos, los antecedentes históricos, el contextual y los testimonios. En este sentido la investigación asume un enfoque holístico, que reconoce la interconexión de los distintos aspectos, y se concibe desde una perspectiva existencial, en la que el conocimiento se construye a partir de las experiencias.

Criterios de Selección de Casos

La unidad de análisis se circunscribe a maestras que acompañan el proceso educativo de niños y niñas de Jardín y Transición de dos instituciones públicas de Bogotá. Para la selección se consideraron como criterios la formación docente, la experiencia profesional y el nivel educativo en el que enseñan. Se eligieron dos maestras, una de grado jardín del colegio Villemar el Carmen y otra de grado transición del Instituto Pedagógico Nacional, teniendo en cuenta que en estos grados se concentran las edades de 5 y 6 años, correspondiente a la educación infantil, población de interés de esta investigación.

Asimismo, se valoró su trayectoria en el aula, lo que permitió reconocer la construcción de creencias sobre los recursos tecnológicos en su práctica pedagógica, así como su reflexión frente al uso de videojuegos en el aula. Finalmente, la participación se definió a partir de su interés, consentimiento y disposición para participar y aportar al estudio.

Capítulo 5. Donde Acontece la Investigación: Escenarios, Actores y Herramientas de Recolección de Información

Contexto y Población

Para la investigación se seleccionaron dos instituciones educativas que permitieron abordar de manera pertinente el objetivo de estudio, especialmente considerando que, según datos de la Secretaría de Educación en Bogotá, no existe claridad respecto a cuáles colegios implementan videojuegos en sus procesos pedagógicos con niños de educación infantil. En este sentido la participación de estas instituciones constituye una oportunidad valiosa, ya que ambas abrieron sus puertas para este propósito investigativo.

La primera institución, el Instituto Pedagógico Nacional, se encuentra ubicado en el norte de la ciudad, en la localidad de Usaquén, y es reconocido como Patrimonio Histórico y Cultural, lo que le confiere un importante valor académico. La segunda institución, el Colegio Villemar El Carmen, sede C, está situado en la localidad de Fontibón, y se distingue por su enfoque inclusivo y su propuesta de plurilingüismo (inglés y español). Estas características, tanto históricas como pedagógicas, hacen de estas instituciones escenarios claves para la investigación.

En este apartado se presenta también la caracterización de las dos maestras participantes. Estas historias de vida permiten comprender los marcos desde los cuales cada una configura sus creencias, decisiones y prácticas relacionadas con la incorporación de videojuegos en la educación infantil.

Institución 1: Colegio Instituto Pedagógico Nacional.

Una de las propuestas iniciales para el origen de la Universidad Pedagógica Nacional fue el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en el marco del Congreso Pedagógico de 1917, cuyo objetivo era formar maestras. Sin embargo, no fue efectuada sino hasta el año 1926, durante la segunda misión pedagógica alemana contratada por el gobierno de Pedro Nel Ospina. En ese momento se dio inicio al proyecto, encabezado por la alemana Francisca Radke como directora, en colaboración con un equipo de maestras colombianas y alemanas.

El edificio, reconocido como el Palacio de la avenida Chile, se inauguró e inicio labores en 1927 con 61 estudiante, entre becadas e internas, provenientes de diferentes regiones del país, quienes se formarían como maestras normalistas.

En 1929 se creó la Escuela Anexa para prácticas docentes; en 1930 se abrió el curso de estudios superiores para maestras, orientado a la enseñanza en secundaria y a la dirección de la instrucción pública; y en 1933 se realizó un curso de información pedagógica para delegadas departamentales.

El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas dio origen en 1955 a la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, hoy Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Anexa para prácticas docentes transito al Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que actualmente es escenario de práctica para que futuros docentes de la universidad afiancen su práctica pedagógica.

El IPN tuvo el honor de preparar y graduar bachilleres pedagógicos desde 1962 hasta 1994 año de su última promoción, debido a que la Ley 115 de 1994 dispuso que la formación de maestros debía manejarla las instituciones de educación superior y las escuelas normales. Desde 1968 reorientó sus objetivos hacia la formación humana y

académica de sus estudiantes desde preescolar, básica, media y educación especial. Se le otorgó el concepto de laboratorio, por su capacidad de explorar e investigar nuevas formas pedagógicas, actualizándose constantemente.

Gracias a su trayectoria y aporte a la educación colombiana en la Ley 1890 de 2018 fue reconocido como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación. Ha sido referente en Colombia en áreas como la formación musical, la educación física, y en las formas alternativas de práctica docente.

Institución 2: Colegio Villemar el Carmen IED, Sede C.

La sede C, del colegio Villemar el Carmen, también conocido como Gimnasio Académico, comenzó con su fundación en los años sesenta. Más adelante, configurándose como el escenario de un proyecto educativo profundamente humano e inclusivo en 1985, al dedicarse a la educación de niños y niñas con discapacidad cognitiva. Para el año 2002, la institución se amplió en espacio y cobertura dando origen a tres sedes, la A, para bachillerato; la B y la C, para preescolar y básica primaria. También se implementó la doble jornada.

Cabe destacar que sigue siendo una institución pionera y referente en educación inclusiva. Desde 2006, fortaleció su propuesta educativa con un currículo transversalizado con el plurilingüismo (inglés y francés) y las jornadas extendidas, creando un entorno de inmersión donde los estudiantes de primaria y bachillerato amplían sus horizontes académicos y culturales.

Desde el 2019, la institución está sujeta a un convenio entre Secretaria de Educación del Distrito y la Embajada de Francia. Además, el Ministerio Francés de Relaciones

Exteriores otorgó al colegio Villemar El Carmen la acreditación internacional de Calidad Label Franc Éducation, lo que la convierte en un referente en el país.

En la actualidad, se erige como una comunidad que entiende la educación de alta calidad como un acto de inclusión y ciudadanía. Su sello distintivo es la formación de personas integrales: ciudadanos responsables, competentes comunicativamente, habilitados para la participación democrática y capaces de construir proyectos de vida prósperos y con sentido, todo ello guiado por un equipo docente profundamente comprometido.

Ahora bien, centrándonos en la sede C, dónde se desarrolla esta investigación, es una sede nueva, tres años desde su modernización. Ubicada cerca al centro de la localidad de Fontibón, cuenta con una oferta educativa de preescolar (prejardín, jardín y transición) y primaria.

En síntesis, la diversidad histórica y pedagógica de las dos instituciones seleccionadas para este estudio ofrece un marco pertinente para identificar similitudes y diferencias en la forma en que las maestras interpretan e integran los recursos digitales específicamente los videojuegos en la educación infantil.

A continuación, se presenta la caracterización de las dos maestras participantes, cuyos perfiles profesionales y experiencias permiten comprender los marcos desde los cuales construyen sus creencias sobre los videojuegos. Esta información resulta fundamental para contextualizar sus decisiones pedagógicas y la manera en que integran —o no— los recursos digitales específicamente los videojuegos en la educación infantil. Con ello se aporta una lectura situada del papel que cada docente otorga a esta tipología de juegos en su práctica cotidiana.

Maestra 1

La Maestra 1 construyó su identidad profesional a partir de una trayectoria marcada por la tecnología educativa y la experiencia directa en el acompañamiento pedagógico. Su primer acercamiento a la docencia ocurrió durante el servicio social, donde participó en procesos de alfabetización utilizando cartillas de CAFAM. Allí, dictaba clases, realizaba evaluaciones y entregaba reportes de los avances en áreas como matemáticas, español y sociales; comenzó a reconocer la importancia de ajustar las actividades a los ritmos individuales de los estudiantes, experiencia que se convirtió en un fundamento de su práctica posterior.

Tras estas vivencias iniciales, decidió formarse como licenciada en Diseño Tecnológico en la Universidad Pedagógica Nacional, complementándolo con un tecnólogo en Producción Multimedia en Tecnología en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), lo que le permitió incorporar herramientas digitales, manejo básico de programación y videojuegos. Luego realizó diversas especializaciones relacionadas con diseño de ambientes de aprendizaje virtuales; pedagogía para el aprendizaje autónomo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y en informática educativa (Fundación Universitaria del Área Andina), consolidando un perfil profesional orientado hacia la mediación tecnológica.

A lo largo de su trayectoria docente (más de quince años) ha mantenido un vínculo estrecho con instituciones públicas, en particular con el Instituto Pedagógico Nacional, donde estudió desde preescolar hasta grado once, graduándose como bachiller con énfasis en artes; actualmente es docente allí, y ha transitado por los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Desde su experiencia, trabajar con preescolar representa una oportunidad para fortalecer la autonomía y explorar el juego como motor del aprendizaje.

Este recorrido formativo y profesional permite comprender su lugar de enunciación: la Maestra 1 habla desde una mirada pedagógica de la tecnología y en particular de los videojuegos, que para ella no solo se constituyen en un recurso digital, sino en un entorno estructurado que favorece la exploración, la toma de decisiones y el desarrollo de capacidades cognitivas. Esta postura explica por qué en sus prácticas los videojuegos aparecen integrados con mayor regularidad a propósitos educativos relacionados especialmente con el desarrollo del pensamiento lógico matemático y con el pensamiento científico.

Su discurso revela una creencia del videojuego como herramienta cultural y formativa, capaz de ampliar horizontes y diversificar sus experiencias. Desde esta perspectiva, la maestra asigna a los videojuegos un lugar central dentro de las prácticas pedagógicas, bajo la premisa de que, si son orientados adecuadamente, pueden apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Maestra 2

La maestra 2 inició su formación como licenciada en Educación Preescolar en la Fundación Universitaria Monserrate. Más adelante, profundizó en el campo socioemocional con una especialización en desarrollo socio afectivo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y posteriormente cursó una maestría en educación con la Universidad Minuto de Dios en convenio con el Tecnológico de Monterrey (México). Esta trayectoria académica, fuertemente centrada en la infancia, el desarrollo humano y las prácticas pedagógicas, constituye un marco de referencia clave desde el cual se configura sus concepciones sobre el aprendizaje y, particularmente, sobre el lugar que puede ocupar el juego en la educación infantil.

Su experiencia profesional se ha desarrollado exclusivamente en instituciones públicas. Durante los primeros años de ejercicio docente trabajo con párvulos, caminadores, prejardín en programas de Integración Social, donde adquirió aprendizajes vinculados al desarrollo infantil, las rutinas y el acompañamiento socioemocional. Esta etapa consolidó en ella una mirada pedagógica sensible al ritmo de cada niño y una postura centrada en el vínculo, la observación y la escucha atenta.

Posteriormente, a través del concurso de méritos, ingresó a la planta docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, donde ha trabajado durante más de una década en grados de transición, prejardín y jardín. Este recorrido la llevó a transitar por instituciones con una demanda alta y con situaciones complejas de pobreza y violencia intrafamiliar, en las cuales debió adaptar sus prácticas y reconstruir sus estrategias de enseñanza frente a contextos de mayor diversidad cultural y tecnológica. Su llegada al Colegio Villemar el Carmen en el 2020 (un año atravesado por pandemia) tensionó y enriqueció su relación con la tecnología, pues las exigencias de la educación remota la enfrentaron a nuevos retos: planear experiencias significativas en entornos mediados por pantallas, gestionar tiempos, materiales y plataformas digitales, y acompañar a las familias en el uso responsable de los dispositivos, dinámicas que no se limitaron a la educación virtual, sino que se incorporaron posteriormente a su quehacer docente.

Estos elementos no solo amplían su comprensión de la infancia contemporánea, sino que también moldean la forma en que interpreta el papel del videojuego en el aula. Su trayectoria evidencia que habla desde un lugar que combina: una fuerte sensibilidad hacia lo socioemocional, una comprensión del juego como eje estructurado del aprendizaje, y una experiencia reciente que le permitió dialogar críticamente con la tecnología.

Desde ese lugar de enunciación, la maestra reconoce el valor de los videojuegos (juegos interactivos) como recurso para la exploración, la motivación y la interacción, pero también expresa reservas frente al uso excesivo y sin acompañamiento. Su discurso se configura, entonces, como una síntesis entre su formación pedagógica, su experiencia prolongada con la primera infancia y las tensiones vividas durante la pandemia, que la llevaron a continuar reflexionando sobre la mediación digital, el acompañamiento docente y la necesidad de orientar a las familias en el manejo de la tecnología.

Instrumentos de Recolección

Los instrumentos son métodos que se utilizan para la recopilación de datos. En el caso de la investigación cualitativa es un procedimiento que permite obtener información sobre los comportamientos, acciones, relaciones sociales y contextos de las personas. A continuación, se mencionan los instrumentos seleccionados y utilizados para el desarrollo de esta investigación:

La Observación

La observación participante, dentro del estudio de caso, implica que el investigador cualitativo registre de manera constante y detallada los hechos observados, con el fin de proporcionar una descripción lo más objetiva y precisa de acuerdo con la realidad. Estos registros resultan fundamentales y de gran utilidad para los análisis, donde se buscan identificar conexiones, comprender e interpretar significados.

Se trata de una interpretación cuidadosa, que reconoce la importancia de capturar con detalle lo ocurrido en el momento, sin omitir información relevante, permitiendo así una comprensión más precisa de la experiencia (Stake, 1999). La redacción inmediata de lo

observado facilita conservar matices y detalles, permitiendo una aproximación más profunda a la experiencia.

En este sentido, la observación se constituyó en un instrumento de recolección de información fundamental para registrar y describir cómo se desarrollan y configuran las creencias de las maestras en torno al uso de los videojuegos en la educación infantil, reconociendo el aula como un espacio de interacciones y significados.

De esta manera, la observación permitió identificar y describir las prácticas y situaciones que emergieron en el contexto escolar, particularmente las interacciones entre maestras y niños, las dinámicas pedagógicas, el uso de los videojuegos, los roles asumidos por las maestras y las formas en que orientaban y mediaban estas experiencias, las cuales fueron posteriormente analizadas para reconocer los sentidos y significados que las maestras otorgan al uso de los videojuegos con niños de 5 y 6 años.

La Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada se caracteriza por no partir de un cuestionario rígido, sino que se ajusta a lo que manifiesta cada entrevistado y a su experiencia, favoreciendo una comunicación fluida entre entrevistador y entrevistado, con el propósito de profundizar en las creencias y prácticas de las maestras con los videojuegos. Es posible dar a conocer con anterioridad algunos temas o preguntas, con el fin que las respuestas sean más complementadas y argumentadas, evitando que resulten simplistas. Durante el proceso, se realiza un seguimiento mediante la escucha activa y el registro de aportes principales para luego comentarlos y transcribirlos (Stake, 1999).

Es así como, en esta investigación, el protocolo de entrevista fue semiestructurado y se empleó principalmente para reconocer las creencias de las maestras en relación con el objetivo y preguntas de la investigación. La entrevista se organizó en tres momentos:

1. Ser maestra y trayectoria profesional

- ¿Cómo llegó a ser maestra?, háblenos de su trayectoria como profesora?
- ¿A qué grupos ha acompañado y cómo se ha fortalecido su recorrido profesional a partir de estas experiencias?

2. Relación con los videojuegos

- ¿Qué tipo de videojuegos utiliza en el aula?
- ¿Con qué propósitos o fines los usa en la práctica educativa?

3. Prácticas y sentidos pedagógicos

- ¿Cuál considera que es la importancia de los videojuegos en la escuela y con niños de 5 y 6 años?
- ¿Qué rituales o dinámicas ha construido en sus clases o en desarrollo de experiencias pedagógicas con videojuegos?
- ¿Qué papel o rol asume durante las experiencias con videojuegos?

La entrevista semiestructurada se consolidó en un recurso fundamental, que desde la voz de las maestras permitió identificar sus creencias a partir de sus narrativas sobre sus propias prácticas.

En coherencia con el enfoque hermenéutico-interpretativo, la entrevista no se concibió como un ejercicio neutral de recolección de información, sino como un espacio situado de diálogo. Esto implicó reconocer que cada maestra habla desde un lugar específico, configurado por su formación profesional, sus trayectorias y acumulados, sus

experiencias con los videojuegos y sus comprensiones sobre la infancia, la educación infantil y la escuela. Sus reflexiones pedagógicas emergen desde esas posiciones subjetivas y no como discursos descontextualizados. Asimismo, la presencia del investigador y su propia postura interpretativa también median el encuentro, mediado por las preguntas, la escucha y las decisiones analíticas posteriores. De esta manera, la entrevista se comprendió como una práctica intersubjetiva donde ambos —maestra e investigador— construyen sentido sobre el uso de los videojuegos en la educación infantil.

Este diálogo entre la observación y la entrevista permitió obtener información robusta y contextualizada, que sirvió de base para el análisis posterior. La combinación de ambas herramientas posibilitó articular lo que ocurre en la práctica pedagógica de las maestras con lo que ellas expresaron sobre el uso de los videojuegos.

Capítulo 6. Rutas, Lecturas e Interpretación de la Información: Análisis y

Comprensión de los Hallazgos

En este capítulo se hace referencia al tratamiento de la información a partir de los dos instrumentos de recolección de datos que se utilizaron: la observación de las prácticas y la entrevista.

Para iniciar el desarrollo de esta investigación sobre las creencias de las maestras, se llevó a cabo un primer encuentro con cada una de las docentes, en el cual se les presentó el propósito del estudio y se les invitó a participar de manera voluntaria en la investigación.

Observación

Durante el encuentro inicial con cada maestra, se propuso realizar una experiencia con videojuegos junto a su grupo de estudiantes. Posteriormente, se acordó la fecha para acompañar estas sesiones y realizar la observación. Estas observaciones tuvieron lugar en cada institución durante una sola jornada, completándose dos sesiones en total, una con cada maestra.

La observación se desarrolló en coherencia a las preguntas y objetivos de la investigación.

Este proceso se estructuró en cuatro momentos:

1. Solicitud de autorización y consentimiento: se gestionó el permiso para participar en el espacio privado del aula, garantizando el respeto por el entorno educativo y los actores involucrados
2. Desarrollo de la observación: se asumió una posición de participante más que de observadora externa. Esto permitió involucrarse en la dinámica del aula, generar

vínculos de confianza con la maestra, los niños, y favorecer un ambiente natural y espontáneo.

3. Registro y protocolos de observación: se realizó mediante la elaboración de notas descriptivas, fotografías y reflexiones durante y después del proceso de observación, para organizar y estructurar la información recogida.
4. Tratamiento de la información: a partir de los registros de la observación se elaboró relatos narrativos que reconstruyen las experiencias en el aula, permitiendo interpretar las dinámicas, sentidos y escenas pedagógicas del quehacer docente.

En coherencia con el enfoque hermenéutico-interpretativo, la observación no se concibió como un ejercicio neutral o meramente descriptivo, sino como una experiencia situada en el aula. Observar implicó reconocer que mi presencia, mis recorridos formativos y mis experiencias previas con los videojuegos también configuraron la manera en que interpreté las interacciones y prácticas observadas.

Desde este lugar, cada escena del aula fue entendida como una construcción pedagógica cargada de sentidos, atravesada por la relación entre las maestras, los niños y los recursos digitales. Por ello, los relatos integraron no solo lo acontecido en el momento de la observación, sino también las decisiones analíticas que permitieron comprender cómo cada maestra otorga sentidos y significados al uso de los videojuegos en su quehacer cotidiano.

En síntesis, las observaciones se tradujeron en relatos que no constituyen descripciones literales de lo ocurrido, sino reconstrucciones narrativas elaboradas desde mi experiencia situada, en las cuales se recuperaron los sentidos que emergieron de la interacción y se organizaron los protocolos de observación para comprender el lugar

pedagógico que adquieren los videojuegos en la vida cotidiana del aula. Los relatos fueron titulados de la siguiente manera:

- *Del ritual al videojuego: el acompañamiento como camino al descubrimiento.*
- *Entre pantalla y colores: el videojuego como espacio de encuentro.*

Relatos de aula: las prácticas docentes frente al videojuego

A continuación, se presenta los relatos contruidos a partir de las observaciones *in situ* en el aula. Su propósito es ilustrar y contextualizar los hallazgos derivados de las observaciones, permitiendo comprender la práctica pedagógica en la que se evidencian las creencias de las maestras que posteriormente fueron reflexionadas a través de las entrevistas semiestructuradas. Más que simples descripciones, los relatos narran escenas que revelan las formas de planificar, proponer, tomar decisiones, acompañar y relacionarse con los niños en torno al uso de los videojuegos.

Si bien los relatos no fueron categorizados, sí aportaron una mirada situada que enriquece la interpretación y evidencia la coherencia entre lo que las maestras dicen y lo que hacen en su quehacer cotidiano.

Los siguientes relatos constituyen una reconstrucción situada. Lo narrado surge desde mi mirada y voz como investigadora, a partir de los encuentros vividos y de los sentidos pedagógicos que fui interpretando en las interacciones entre la maestra, los niños y el videojuego, reconociendo que mis experiencias previas también orientan la manera en que comprendo e interpreto la experiencia. Desde este posicionamiento, los relatos no buscan reproducir fielmente lo ocurrido ni constituirse como registros neutrales; se presentan como elaboraciones interpretativas que articulan mi presencia, mis decisiones analíticas y la forma en que comprendí la dinámica del encuentro con las maestras.

Relato 1. Del ritual al videojuego: el acompañamiento como camino al descubrimiento

La maestra inicia a su clase mediante un ritual: caminar hacia los salones de jardín para recoger a los niños e invitarlos, con una voz motivadora a acompañarla a vivir la experiencia que les espera. El recorrido de vuelta a la sala no siempre es el mismo, en ocasiones los conduce por diferentes espacios del colegio para que lo reconozcan y observen con atención. Llegan a la sala de informática formando un trencito, uno detrás de otro, con pasos pequeños pero firmes; el entusiasmo se hace visible en sus gestos y en la forma en que hacen el recorrido.

Una vez en el aula, la maestra les da la bienvenida con un saludo cálido y les pide que se ubiquen en el suelo formando un semicírculo. Este momento de acogida marca el inicio de la experiencia compartida. Todos dirigen la mirada hacia el televisor y hacia la maestra para atender sus indicaciones sobre lo que sucederá en la clase, generando en el grupo una atmósfera de anticipación.

Antes de iniciar, propone una actividad para identificar qué tan concentrados están: una secuencia con los dedos acompañada de canciones. A medida que avanza la primera melodía, los niños utilizan ambas manos buscando cada dedo gemelo y cruzándolos; cuando se menciona la lluvia deben mover todos los dedos, y al escuchar “sale el sol” forman un círculo con sus manos. En la segunda canción mantienen las manos cerradas y, según las palabras clave, levantan distintos dedos: al escuchar “palo” elevan el índice, con la palabra “palito” el meñique y, finalmente, al oír “eeehh” sacan el dedo pulgar, repitiendo la secuencia cada vez con mayor velocidad. Estas melodías ya forman parte de su repertorio y funcionan como un ritual corporal que articula juego, atención y preparación para la actividad.

Posteriormente, la maestra pregunta, “¿recuerdan los compromisos de este espacio?”, algunos asienten con seguridad, sin embargo, decide retomarlos. Les recuerda “el buen uso y cuidado del computador”, “realizar el paso a paso para llegar a la actividad de juego y disfrutarla”, “tener paciencia mientras el computador carga” y, por último, que “cuando se termina la sesión, cerrar las páginas abiertas, apagar el computador, dejar ordenados el teclado, el mouse y la silla, retomar el trencito y despedirnos de la sala”. Tras escuchar atentamente, los niños expresan con gestos corporales de afirmación que comprenden y aceptan.

Luego, la maestra les pide “sacar el conejito de la atención”, que es la mascota de tecnología, recordándoles “boquita cerrada, orejitas atentas y ojitos bien abiertos”. Este recurso simbólico regula el comportamiento y orienta la disposición necesaria para tener claro el paso a paso del proceso. En el tablero escribe la contraseña para desbloquear el computador y menciona que el ingreso a la plataforma *Moodle* inicia cuando los niños y las niñas identifican el ícono de la mariposa y hacen clic allí. Al abrirse *Moodle* Preescolar, deben seleccionar el grado correspondiente jardín o transición, y luego ingresar a la clase de Tecnología o Artes. La maestra recalca: “muy pendientes de entrar por donde es”, subrayando la importancia de seguir correctamente la ruta hasta llegar al videojuego. Una vez más, los niños confirman que comprenden las indicaciones, y ella les solicita dirigirse a su lugar ya establecido.

Durante este proceso, la maestra acompaña desde una observación atenta, tanto grupal como individual, que le permite reconocer quien necesita apoyo, aclarar dudas y fortalecer la autonomía. Su presencia constante, sus palabras oportunas y el reconocimiento de logros con una sonrisa o una voz alentadora motivan a los niños a continuar navegando por sí mismos, generando un clima de confianza que sostiene el aprendizaje clase tras clase.

Después de poner en práctica el paso a paso para ingresar, los estudiantes se sumergen en la plataforma *Moodle*, y llegan al objetivo de la sesión: el videojuego propuesto por la maestra. Este consiste en identificar secuencias de formas geométricas. En la parte superior se presenta una serie ordenada —triángulo rojo seguido de un óvalo morado — que se repite: triángulo rojo, óvalo morado. En la parte inferior, las figuras se presentan desordenadas. En el centro de la pantalla surge la pregunta: “¿Qué figura sigue?”, invitando al niño a observar, analizar y anticipar la serie para seleccionar la figura correcta. De esta manera se afianza el reconocimiento de patrones. El videojuego avanza por niveles y, al completar cada secuencia, la complejidad aumenta progresivamente.

Figura 1

Foto en el escenario escolar donde el estudiante interactúa con el videojuego [secuencia de formas geométricas y colores]



Nota. Elaboración propia.

Otro juego presenta una secuencia de imágenes en blanco y negro y a color, representadas con objetos como lápices. Un ejemplo de las series inicia con dos lápices en blanco y negro, seguidos de un lápiz amarillo; nuevamente aparecen dos lápices en blanco y negro y, finalmente, una casilla con un signo de interrogación. En la parte inferior se

ubican dos opciones: un lápiz en blanco y negro y un lápiz amarillo. En la parte superior aparece la instrucción: “completa el patrón”, que orienta al niño a identificar la regularidad de la secuencia, reconocer la lógica del color, identificar repeticiones o alternancias y seleccionar la imagen que falta para completarla. Al igual que el juego anterior, este también propone niveles de dificultad progresiva.

Figura 2

Foto en el escenario escolar donde la estudiante interactúa con el videojuego [patrón de objeto y color]



Nota. Elaboración propia.

Los niños y las niñas, motivados realizan las secuencias una y otra vez, hasta avanzar a nuevos niveles. Cada logro se transforma en expresiones de felicidad que los impulsa a continuar. Los desafíos de los juegos cambian: ya no aparecen únicamente formas geométricas y colores, sino también imágenes de objetos cotidianos, lo que amplía sus posibilidades de percepción y fortalece la concentración.

A veces surgen instantes de impaciencia; la secuencia les resulta difícil o el manejo del mouse exige mayor precisión. Pero allí está la maestra, paciente y cercana con gestos significativos que sostienen sus esfuerzos. Acompaña, guía y regula el ritmo de cada momento, permitiendo que cada niño avance a su propio paso dentro de la experiencia.

Al finalizar, llega el último compromiso: cerrar las páginas, ubicar el mouse en su lugar y empujar suavemente la silla hacia el escritorio. Luego forman la fila y, con pasos ordenados, se despiden de la sala, dejando en ella el eco de la experiencia vivida.

Este relato invita a reflexionar sobre el papel del acompañamiento docente en la experiencia con videojuegos. Su presencia, sus palabras y sus gestos son los que permiten que el videojuego se transforme en una oportunidad para explorar y aprender dentro del entorno escolar.

Relato 2. Entre pantalla y colores: el videojuego como espacio de encuentro

La maestra 2 dispone el aula para la experiencia, como quien prepara un escenario para una gran presentación. Piensa en cada detalle: un espacio amplio e iluminado que se transforma en un lugar acogedor y vibrante, donde el juego dirige el pulso de lo que allí sucede. Las mesas y sillas son ubicadas en dos filas, una a cada extremo, dejando en el centro un pasillo que permite a los niños desplazarse de norte a sur.

En el costado norte, hacia el tablero, se encuentran tres bombas —roja, azul y amarilla— y debajo de cada una hay una silla. Al sur espera una caja llena de figuras geométricas —cuadrado, triángulo y círculo de los mismos colores—. Los niños y las niñas permanecen sentados alrededor con ojos expectantes; sus cuerpos se tornan inquietos, evidenciando el deseo de comenzar la experiencia.

La maestra explica la dinámica y, para facilitar la comprensión, la representa con su propio cuerpo. Esta forma de modelar desde la acción permite que los niños comprendan la actividad. Su voz es suave pero firme al explicar cada paso: “Primero tomamos una figura de la caja —dice—y la llevamos hasta el color que le pertenece. Y mientras lo hacemos, decimos en voz alta su forma y color (un triángulo de color rojo)”. Luego invita a cada niño a participar. Esperan su turno con una sonrisa contenida y, cuando llega su momento, atraviesan el espacio con entusiasmo, apropiándose del recorrido propuesto.

Tras ese primer encuentro corporal con los colores y formas, llega la hora de conectar con un videojuego, que complementa la actividad inicial. La maestra los invita al nuevo juego que ha seleccionado previamente en su planeación, centrado en los colores y la memoria. No hace falta decir mucho, casi sin indicación explícita, los niños se ubican sentados frente al televisor; todos comparten la misma pantalla, lo que genera una experiencia colectiva que transforma la interacción con el videojuego en un espacio compartido.

Observan con atención los dedos de la maestra que se deslizan por la pantalla. Ella abre una página y de repente aparece un título “memoria”. Les recalca: “para este juego necesitamos ojos bien abiertos y memoria despierta”, marcando la disposición necesaria para participar. El videojuego presenta ocho cartas ocultas, la maestra gira una y aparece un color que rápidamente vuelve a ocultarse. Cada niño observa atentamente, como si su mente capturara imágenes que luego deberán recordar para encontrar las parejas. Los niños esperan la señal para iniciar. Pasan uno a uno: algunos tímidos, sostenidos por las voces de sus compañeros que los animan con un ¡tú puedes!, tocan las cartas como si buscaran la suerte y regresan sonriendo, pues saben que habrá más intentos. La maestra les recuerda: “por favor concéntrense, esa carta ya había salido”, orientando la atención hacia la memoria

compartida. Otros pasan decididos y, cuando aciertan, el grupo celebra con miradas brillantes y gritos moderados. Varios levantan la mano para hacerse visibles, mientras que otros contienen el impulso de revelar las respuestas, inclinándose hacia adelante como queriendo lanzarse a la pantalla, pero se detienen al comprender la dinámica de turnos. Son instantes, en que el juego se convierte en una experiencia colectiva donde la memoria se construye entre todos.

Figura 3

Foto en el escenario escolar donde los estudiantes interactúa con el videojuego [memoria – parejas de colores]



Nota. Elaboración propia.

Luego aparece el juego “bingo de los colores”. Un monstruo gira una tómbola y anuncia el color que debe buscarse en el tablero del bingo que aparece en la pantalla, hasta llenarlo conjuntamente y cantar bingo. Todos quieren participar.

Figura 4

Foto en el escenario escolar donde los estudiantes interactúa con el videojuego [bingo de los colores]



Nota. Elaboración propia.

En un instante, una niña no alcanza a tocar la pantalla; la maestra, atenta, le pregunta si necesita ayuda. La niña asiente y ella la alza suavemente para que pueda participar seleccionando el color en la pantalla. Los demás observan en silencio, como comprendiendo que la ayuda también forma parte del juego y la experiencia. La maestra acompaña constantemente a través de la mirada y la palabra, recordando las reglas, ajustando posturas y regulando los turnos para garantizar la participación equitativa. La presencia de la maestra configura un ambiente de confianza que sostiene la experiencia colectiva.

Para dar cierre a la experiencia, la maestra invita a los niños a las mesas y les entrega una guía con la imagen de un arcoíris. Continúan explorando los colores ahora con escarcha y lápices. Cada niño deja su sello y, al terminar, exponen sus producciones en un rincón del aula, dejando allí un fragmento de la experiencia vivida.

Este relato representa al videojuego como un espacio de encuentro dentro del aula. Propicia momentos de cooperación y participación colectiva, en los que la maestra actúa como medidora de la experiencia: orienta y acompaña.

Entrevista

Las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones de audio que luego se transcribieron textualmente de forma manual en el programa Microsoft Word y se organizaron en una tabla con el fin de realizar un análisis y facilitar la identificación de categorías.

El análisis de la información de las entrevistas realizadas a las dos maestras se llevó a cabo con rigurosidad metodológica, con el propósito de identificar sus creencias a través de lo que la maestra explica sobre su propia práctica pedagógica. Para ello, se partió de las siguientes preguntas orientadoras:

- ✓ ¿Qué creencias tienen las maestras de Jardín y Transición en dos colegios públicos de Bogotá en torno a los videojuegos en el aula con niños de 5 y 6 años?
- ✓ ¿Cómo inciden las creencias de las maestras de Jardín y Transición en torno a los videojuegos en sus prácticas pedagógicas con niños de 5 y 6 años?

Estas preguntas guiaron el análisis, que incluyó varias lecturas y relecturas del material para identificar las categorías emergentes, provenientes de las unidades de análisis, es decir, de los fragmentos que tenían recurrencias. A continuación, se expone el paso a paso:

- *Acercamiento general:* se dio inicio con una lectura general de las transcripciones de las entrevistas realizadas a las dos maestras, para comprender lo expresado por

cada una. Posteriormente, se realizó una segunda lectura, esta vez orientada por las preguntas de investigación previamente definidas.

- *Codificación*: este proceso permitió ordenar la información en unidades claras y útiles, facilitando la identificación y descripción de los aspectos relevantes del contenido.

El proceso se estructura de la siguiente manera:

- Codificación alfanumérica: para identificar los registros de entrevistas, a cada maestra se le asignó un código EM (Entrevista Maestra) seguido de un número: 1 para la primera maestra y 2 para la segunda.
- Numeración de párrafos: cada párrafo se identificó con la letra P seguida del número correspondiente (P1).
- Unidades de análisis: corresponden a los segmentos seleccionados para identificar frecuencias o posibles categorías. El proceso inició con la elaboración de una tabla dividida en tres columnas:
 - Columna 1: fragmento textual, datos en bruto de la entrevista, con su respectiva codificación.
 - Columna 2: Categorías deductivas derivadas del objetivo de la investigación, que se afianzaron con las preguntas de investigación realizadas.
 - Columna 3: categorías emergentes construidas a partir de las recurrencias o frecuencias identificadas de las voces de las maestras a partir de las narrativas sobre su práctica.

- Construcción de las categorías: una vez diseñado el cuadro, se inició con el proceso de agrupación y organización de los fragmentos:
 - Lecturas detalladas: se realizaron varias lecturas cuidadosas de los fragmentos seleccionados, teniendo en cuenta las preguntas de investigación, con el fin de identificar ideas recurrentes, énfasis y patrones en el discurso de las maestras.
 - Construcción de categorías emergentes: a partir de las recurrencias en los contenidos de las entrevistas, se agruparon los fragmentos con significados similares. Para facilitar este proceso, se empleó la codificación por colores, lo que permitió visualizar las relaciones entre los fragmentos. De este ejercicio surgieron las categorías emergentes orientadas por las preguntas de investigación.

Este proceso permitió construir unidades de sentido coherentes y robustas, que dieron estructura al análisis e hicieron posible interpretar las creencias de las maestras en torno al uso de los videojuegos en el aula.

- **Análisis en ATLAS.ti**

Posteriormente, y para validar el análisis manual con herramientas digitales, se replicó este proceso en el software ATLAS.ti. Se importaron las entrevistas y se incorporó el listado de categorías construidas.

El software permitió codificar nuevamente los fragmentos previamente identificados, organizar los códigos en grupos y generar visualizaciones que permitieran observar con mayor claridad las relaciones entre categorías. De esta manera, el análisis

manual y el análisis de ATLAS.ti se integraron, permitiendo contrastar, afinar y fortalecer la estructura categorial.

Entre el Discurso y la Práctica: Creencias de las Maestras sobre Videojuegos en Educación Infantil

En este capítulo se analizan las creencias que las maestras participantes construyen sobre el uso de los videojuegos en la educación infantil. A partir de sus discursos y de las prácticas pedagógicas observadas, se exploran las tensiones, oportunidades y significados que emergen cuando los videojuegos se incorporan al aula. La investigación muestra que estas creencias, construidas a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales, tienen efectos en las decisiones pedagógicas y orientan la forma en que las maestras comprenden e integran los videojuegos en las experiencias de aprendizaje.

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas, organizado en cuatro categorías deductivas definidas desde el inicio de la investigación: el significado y la importancia del videojuego, las dimensiones de su uso, los tipos de videojuegos en las prácticas pedagógicas y el acompañamiento del maestro. Este análisis no se limita a agrupar los discursos y repuestas de las maestras en categorías, sino que busca interpretarlas a la luz de las creencias, del contexto educativo y mi propia comprensión pedagógica como investigadora.

El Significado y la Importancia del Videojuego desde la Perspectiva de la Maestra

Esta categoría aborda el sentido que las maestras atribuyen al videojuego a partir de sus creencias, lo cual permite comprender cómo lo interpretan, lo valoran y lo sitúan dentro de su quehacer educativo, así como el lugar de enunciación desde el cual hablan y las posturas pedagógicas que orientan sus decisiones. El significado otorgado al videojuego se

organiza en dos categorías emergentes: videojuego como medio interactivo y videojuego como dispositivo cultural.

Estas categorías, como se detalla en el apartado de análisis de la información, fueron codificadas en ATLAS.ti.

La red semántica (Figura 5), construida a partir de las unidades de las entrevistas, muestra que de la categoría deductiva se derivaron dos categorías emergentes.

Figura 5

Red semántica sobre el significado e importancia del videojuego



Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti 25.

Videojuego como medio interactivo

Para la maestra 2, los videojuegos son un fenómeno presente en la vida de los niños, pero su significado está atravesado por tensiones entre lo formativo y lo adictivo. En ese mismo sentido, Brailovsky et al. (2022) señalan que existen diferentes entidades — UNICEF, la OMS y otras— que, basadas en análisis rigurosos, recomiendan limitar el uso de pantallas en los primeros años, especialmente de 0-5 años, para evitar consecuencias negativas en el desarrollo infantil.

La maestra prefiere denominarlo “*juegos interactivos*” en vez de videojuegos (EM2, p. 8, 2025). Esta forma de nombrarlos refleja la búsqueda de una alternativa segura y

controlada más cercana a lo manipulable, considerado por ella como apropiada para la infancia. Desde su creencia, muchos videojuegos están cargados de violencia y dirigidos a públicos mayores, lo que genera cierto distanciamiento y desconfianza frente a su uso en la educación infantil. Esto se evidencia cuando afirma: *“hasta donde yo sé, no hay un juego que esté diseñado para niños de preescolar. La mayoría tienen ya sus cosas y sí siento que eso crea un tema de adicción”* (M2, p. 10, 2025).

La creencia sobre juegos interactivos surge durante su formación de maestría, donde conoció experiencias internacionales sobre el uso de la pizarra digital. Allí comprendió que las propuestas mediadas por tecnología debían responder a las características y necesidades de los niños, favoreciendo acciones como *“dibujar, señalar [...] escoger el color”* (M2, p. 1, 2025). Los juegos interactivos se constituyen, para ella, en opciones más adecuadas y educativas, pues los considera más seguros en tanto orientan y moldean la relación con lo digital. Su construcción de significado se configura a partir de su formación, de su experiencia con la infancia y de los discursos que circulan en torno a los videojuegos. En este marco, se posiciona con cautela —e incluso con cierta prevención— frente a algunos videojuegos, lo cual orienta sus decisiones pedagógicas.

También establece una distinción entre ambos juegos: el videojuego implica una lógica de competencia y recompensa, mientras que el juego interactivo ofrece una libertad al entrar al juego o abandonarlo sin ninguna consecuencia, en palabras de la maestra:

El videojuego es algo en el que te empiezan a retar, ejemplo Mario Bros [...] tienes que pasar caminos para llegar a una vida, tienes que sacar las moneditas para pasar al otro nivel y rescatar a la princesa. En cambio, en el juego interactivo yo armo un rompecabezas y ya, no pasó nada, chévere, puedo armar otro [...] sin estar el premio o el no premio [...] porque siempre los videojuegos, hasta donde yo

sé, son por vidas o fases, y eso crea esa adicción de tener que terminar para llegar al final. En cambio, en el juego interactivo puede ser lo que te digo, una ruleta y yo puedo estar cliqueando, sin generar otro tipo de presión (EM2, p.12, 2025).

Este contraste muestra que, para la maestra, el videojuego está asociado a estructuras de reto, superación y recompensa, mientras que el juego interactivo se percibe como una experiencia sin presión, segura y educativa, adecuada para los niños. Esto incide directamente en su decisión pedagógica de incorporar o excluir los videojuegos en su práctica.

Ahora bien, reconocer los posibles efectos adversos no implica negar la presencia de los videojuegos en la vida de los niños. Al ser dispositivos culturales presentes en su cotidianidad, es importante que el profesorado se acerque a la amplia oferta existente para construir criterios pedagógicos desde la educación infantil. Esto permitiría acompañar a los niños a identificar qué juegos utilizar por todo el potencial lúdico y comunicativo, así como cuestionar qué juegos definitivamente no generan ningún tipo de provecho para la infancia. En este sentido no se trata de abandonar a la infancia ni a las familias en estos procesos, por el contrario, el acompañamiento del maestro se vuelve fundamental en la configuración de una alfabetización digital crítica.

Mantenerse al margen no elimina estas realidades; por el contrario, puede ocultarlas y generar mayores dificultades en edades posteriores. El reto está en reconocer, comprender y acompañar a la infancia en su relación con los videojuegos, promoviendo prácticas responsables, reflexivas y formativas que enriquezcan sus experiencias de juego, tanto en el plano del juego simbólico como del juego de reglas.

Videojuego Como Dispositivo Cultural

Por su parte, la maestra 1 otorga al videojuego un significado distinto, lo concibe como un dispositivo cultural que expande las posibilidades de aprendizaje y permite a los niños acceder a realidades más allá de su entorno inmediato. Entender el videojuego como dispositivo cultural implica reconocerlo no solo como un recurso tecnológico, sino también como un portador de sentidos, relatos y formas de representación del mundo. En sus palabras, *“Los videojuegos nos ayudan a crear en los niños una visión de mundo, porque nos sacan del contexto que tenemos. Digamos mi clase es muy contextualizada a lo que ellos tienen cercano”* (EM1, p. 13, 2025). En este sentido, el videojuego se configura como un mediador que abre puertas a otros contextos y culturas, enriqueciendo la manera en que los niños adquieren información, interpretan y comprenden.

Asimismo, la maestra destaca que los videojuegos, estimulan la creatividad, la imaginación y la curiosidad, en tanto que permiten observar y analizar elementos culturales diversos: *“cuando yo voy a un videojuego [...] puedo conocer otros lugares, otras culturas e ir analizando qué sucede [...] cómo se mueven, si las señales que vemos acá son iguales a las que hay allá, los colores, los caminos”* (EM1, p. 14, 2025). Esta apreciación evidencia que, en su creencia, el videojuego invita a interpretar activamente lo que se observa. Este funciona como una experiencia multisensorial.

De esta forma, el videojuego adquiere una importancia formativa, al ofrecer experiencias vinculadas con la historia, la cultura y la comprensión de contextos diversos, favoreciendo el pensamiento crítico. La maestra 1 señala:

Nos ayuda a reconocer historia. Juegos de estrategias [...] nos ayuda a conocer todo el bagaje histórico de una cultura. Permite conocer qué pasó, cómo se

ubicaban las personas, cómo vivían, de qué se alimentaban, cómo fue esa evolución e incluso el lenguaje (EM1, p. 15, 2025).

Esto muestra que los videojuegos integran narrativas y contenidos culturales que posibilitan a los niños investigar, comprender y comparar distintos contextos, momentos y realidades. Esta postura de la maestra 1 se relaciona con su formación académica, la cual le permite reconocer los videojuegos como recursos educativos integradores y mediadores de cultura en el aprendizaje, y no únicamente como medios de entretenimiento.

En síntesis, el significado y la importancia del videojuego, tal como lo expresan ambas maestras, se configuran a partir de sus creencias, entendidas como construcciones mentales adquiridas en la relación con el mundo físico y social, que orientan su interpretación, comprensión y respuesta frente a la realidad (Porlán, 1995). Creencias mediadas por los aprendizajes de su trayectoria de vida y profesional, así como por las experiencias y prácticas pedagógicas que han moldeado su comprensión de los escenarios digitales en la infancia.

Mientras la maestra 2 se posiciona desde la prevención —lo que la lleva a centrar su mirada en la seguridad, el control en el uso de los videojuegos y la reducción de riesgos—; la maestra 1 los reconoce como dispositivos culturales con alto potencial formativo, capaces de enriquecer la comprensión del mundo. No obstante, ambas coinciden en que el valor del videojuego no depende de su forma o estructura, sino de su capacidad para generar experiencias interactivas, participativas y comunicativas que contribuyen de manera integral al desarrollo de los niños.

Dimensiones del uso del Videojuego

El uso de los videojuegos se articula a tres categorías emergentes, las cuales reflejan las formas o dimensiones en que son comprendidos e incorporados en la práctica pedagógica, según las posturas de las maestras y los lugares de enunciación desde los cuales interpretan los videojuegos en la educación infantil. La primera, el *videojuego como recurso para el aprendizaje*, es la más recurrente y con mayor presencia en los discursos, ya que las maestras lo vinculan con objetivos cognitivos, el desarrollo de habilidades y la enseñanza de contenidos.

La segunda, el *videojuego como herramienta de entretenimiento*, surge de la reflexión sobre el uso que se da principalmente en el hogar, donde cumple una función de distracción o de “mantener ocupados” a los niños.

Finalmente, la tercera, el *videojuego como escenario de exploración libre*, aparece de manera poco frecuente en este estudio, ya que en las creencias de las maestras hay escasas oportunidades para que los niños interactúen libremente con los videojuegos sin un propósito académico definido.

Estas dimensiones no deben entenderse como formas neutras de uso del videojuego, sino como expresiones situadas de las creencias que las maestras construyen en torno a lo digital en la educación infantil.

La red semántica (Figura 6), construida a partir de las unidades de las entrevistas, muestra que de la categoría deductiva se derivaron tres categorías emergentes.

Figura 6

Red semántica sobre el uso del videojuego



Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti 25.

Videojuego como Recurso para el Aprendizaje

El videojuego, más allá de su dimensión lúdica, y partir de las creencias de las maestras, se configura como un recurso pedagógico con potencial educativo que fortalece distintos procesos de aprendizaje. En el contexto escolar, el videojuego se integra en las prácticas pedagógicas como mediador de aprendizaje, permite explorar nuevas formas de enseñanza a través de experiencias interactivas y significativas que promueven la construcción activa del conocimiento.

En esta línea, la maestra 1 señala que los videojuegos “*ayudan a procesos de lenguaje [...] el niño debe escuchar qué palabra es y relacionarla con la imagen. La parte fonética, veo la grafía, veo la imagen y voy relacionando*” (EM1, p. 17, 2025). Con esta afirmación, describe la articulación entre videojuego y contenidos escolares alrededor de la conciencia fonética, el andamiaje del aprendizaje del código escrito, y el fortalecimiento de la lectura y la escritura.

Asimismo, reconoce que estos recursos potencian procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje, como la atención sostenida, el lenguaje, y la memoria

visual y auditiva, es decir que el videojuego opera sobre procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje.

La maestra muestra intencionalidad institucional cuando dice: “*sí es importante que los miremos acá en el colegio*” (EM1, p.17, 2025), lo que sugiere una visión abierta e integradora que ubica a los videojuegos como parte del currículo escolar (Marín Suelves et al., 2021).

De igual manera ella menciona: “*yo veo la programación como un videojuego y trabajamos con el Microbit*” (EM1, p.23, 2025). Si bien la programación no es un videojuego en sentido estricto, desde sus creencias sí lo es, pues identifica en ella una estructura de reto, secuencia y logro similar a los videojuegos. Para los niños, el uso del *Microbit* implica enfrentar desafíos, tomar decisiones, formular soluciones y comprender su entorno a través de la experimentación, lo que permite ampliar la comprensión del videojuego como experiencia que moviliza el pensamiento.

En consonancia con esta perspectiva, y enfocada en el fortalecimiento de la lectura y escritura a través del *Microbit*, la maestra agrega:

Iniciamos analizando los letreros del transmilenio o de los SITP [...] reconocer la letra, escribir su nombre, cambio de la letra cursiva a la letra script, a la imprenta [...] Entonces reconocemos los números, reconocemos la figura del dado y todo por medio de la placa digital (EM1, p.23, 2025).

Esta descripción amplía el entendimiento del videojuego como espacio de práctica de alfabetización digital y escrita, al favorecer el reconocimiento de las letras, números y formas. Además, muestra una articulación entre lo kinestésico y lo multisensorial, donde el aprendizaje se construye mediante la acción, la manipulación y la interacción con la tecnología.

Asimismo, la maestra 2 destaca el uso del videojuego como recurso para reforzar aprendizajes previos relacionados con los procesos escolares básicos, como las figuras y los colores. Comparte como avanza su actividad con los niños: *“estamos en formas y colores [...] las tres figuras básicas que hemos visto: cuadrado, círculo y triángulo [...] La clasificación [...] por colores, que ellos hagan la discriminación”* (EM2, p.14, 2025). Según la maestra los videojuegos o juegos interactivos se constituyen en una estrategia que no solo consolida aprendizajes esenciales, sino que activa procesos mentales como la categorización, la comparación y la discriminación perceptiva, elementos clave en el desarrollo del pensamiento lógico infantil.

En la misma línea, las actividades descritas por la maestra 1 complementan este panorama, pues en ella los niños *“deben identificar qué figura sigue, reconocer las figuras geométricas, el nombre, los colores y el movimiento del mouse para señalar”* (EM1, p. 36, 2025). Aquí se observa como los videojuegos integran estímulos auditivos, táctiles y visuales, aprendizajes multisensoriales que incrementan la motivación y el interés por la tarea (Marín Suelves et al., 2021).

Continuando con la maestra 1, ella destaca cómo ciertos videojuegos favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas al señalar: *“utilizamos videojuegos donde me permite por memoria. organizar a manera de secuencia o relacionar una figura con otra”* (EM1, p. 21, 2025). A partir de esta creencia, se comprende que la maestra atribuye al videojuego un efecto funcional directo con los procesos cognitivos. En este sentido, reconoce que el videojuego estimula habilidades como la memoria, la secuencia y la identificación de patrones elementos clave para resolver problemas y avanzar en las metas de juego.

Asimismo, menciona el uso de la aplicación *LEGO*, que sitúa la experiencia dentro de los videojuegos de construcción:

bajamos aplicaciones, una de ellas es LEGO. Tengo que ir cajita por cajita en la Tablet, ir organizando, cómo la cojo, cómo la manejo, todo el proceso desde ingreso hasta poder usar el videojuego (EM1, p.8, 2025).

En este caso, el videojuego se utiliza como recurso para pensar, organizar y crear, donde el cuerpo, la acción y la tecnología se entrelazan en la experiencia.

De manera similar, usa el *Pac-Man* adaptado al reconocimiento de letras, “*es con letras del teclado, dice qué letra debe usar y siempre cambia, por eso es tan importante la agilidad mental y visomotora*” (EM1, p.35, 2025). Este ejemplo refuerza cómo los videojuegos se emplean con un propósito pedagógico, estimulando la atención sostenida, la coordinación visual y motora, y la rapidez para asociar símbolos con acciones.

En coherencia con lo anterior, la maestra 1 explica cómo se aplican estos procesos en la práctica:

Mira, estos son videojuegos para que reconozcan el teclado, las letras [...] Acá tiene, por ejemplo, que escribir la palabra cerdo [...] Acá tienen que ir abriendo rompecabezas, pero los rompecabezas lo pueden abrir solo si marcan la letra que corresponde. Entonces, van reconociendo las diferentes formas de la (a): la bola y el palo, pero la A también es un triángulo, o tiene esta forma. (EM1, p. 33, 2025)

Cada videojuego responde a objetivos pedagógicos concretos orientados a la observación, el reconocimiento de letras y formas, la comprensión de secuencias y el fortalecimiento del pensamiento lógico. Además, la maestra interpreta el videojuego como mediador de procesos de alfabetización mostrando cómo los niños transitan entre diferentes representaciones gráficas.

Por su parte, la maestra 2, resalta el potencial motivador de las páginas de juegos interactivos:

les motiva porque a ellos les gusta, [...] el hecho de tener o poder tocar el televisor les atrae porque normalmente ellos no lo tocan, solamente cuando es un tipo de esta experiencia. Como esa página en la que estamos trabajando hoy, que trae juegos y que da la oportunidad para que el maestro seleccione si son números o si son colores, o son formas. (EM2, p. 15, 2025)

Aquí se destaca que el tipo de videojuego o juego interactivo utilizado despierta la motivación en los niños, por el interés que posteriormente les genera el juego en sí. Esta motivación no es superficial: finalmente está orientada hacia una intención de aprendizaje.

Esta categoría evidencia que, para las maestras el videojuego se concibe como un recurso pedagógico intencionado que promueve el aprendizaje a través de la acción, la exploración y la interacción. Desde sus creencias, los videojuegos en la escuela trascienden el entretenimiento al integrarse como mediador entre los contenidos escolares y los procesos cognitivos, comunicativos y perceptivos de los niños. Como señalan Córdoba y Ospina (2020), estos se constituyen en una herramienta para el aprendizaje infantil, capaces de generar experiencias significativas y situadas.

Finalmente, aunque la intención pedagógica orienta la mayoría de las experiencias descritas, también se identificó un momento en que los videojuegos funcionan como espacios de libre exploración, donde los niños deciden, experimentan y aprendan desde la propia motivación. Esta perspectiva se desarrolla más adelante.

Videojuegos como Herramientas de Entretenimiento: Creencia Docente y Contexto

Familiar.

Los videojuegos son reconocidos, desde las creencias de las maestras, como herramientas de entretenimiento, especialmente en el contexto de la familiar. Esta creencia se configura a partir de lo que observa críticamente que sucede con las familias y en las interacciones dentro del aula. Desde esta mirada, los videojuegos se asocian más con el uso doméstico que con una finalidad pedagógica.

En un primero momento, la maestra 1 reconoce que, en el contexto familiar de los niños, los dispositivos tecnológicos —entre ellos los videojuegos— suelen emplearse principalmente como medios de entretenimiento o distracción: *“en las casas se usa el dispositivo para: cállese, no moleste, tome el celular, vea el video”* (EM1, p. 3, 2025). Esta percepción coincide con lo planteado por Martos (2017) y Chaudron (2015), quienes señalan que los dispositivos tecnológicos son utilizados con frecuencia como “niñera tecnológica” o “chupete electrónico”. Con ello, la maestra identifica un uso que no siempre está acompañado de orientación adulta.

De manera complementaria, la maestra 2 también asocia los videojuegos con el entretenimiento, pero desde una mirada crítica, al considerarlos potencialmente adictivos o inadecuados para la edad preescolar. Ella comenta:

Yo no sé mucho de videojuegos... las poquitas cosas que conozco es por los niños. Tuve un niño de jardín... él hablaba de Minecraft... voy a hacer un monstruo... incendiar el colegio. Busqué y decía que eran juegos para niños mayores de 14 años... el que cuidaba el niño era el hermano, entonces pues obviamente por eso decía eso. (EM2, p. 9, 2025)

En su testimonio, el videojuego aparece relacionado con el acceso no regulado. Esta creencia asociada al riesgo y a la falta de seguridad frente al contenido digital, donde el videojuego se vincula más con la entretención o la amenaza que con la formación.

Por su parte, la maestra 1 introduce una postura más reflexiva al señalar que:

no siempre dedicarse a un videojuego puede decir que es malo, porque también podemos aprender de ellos [...] Si yo le dejo 24/7, pues puede llegar a una adicción [...] pero sí se puede acompañar, conocer diferentes cosas con ellos. (EM1, p.16, 2025).

Su relato no parte desde el rechazo por el videojuego, sino desde una mirada crítica que distingue el uso desmedido sin propósito, mostrando una comprensión equilibrada y contextualizada del papel del videojuego en la vida infantil. Además de ser un recurso de ocio, puede adquirir un valor formativo y educativo.

Esta creencia docente dialoga con lo planteado por Brailovsky (2020) sobre la alfabetización digital crítica, entendida como la posibilidad de que los sujetos interactúen con los recursos tecnológicos de manera clara, consiente, reflexiva y segura. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital constituye un derecho educativo que requiere un acompañamiento constante para garantizar experiencias digitales responsables, analizando los videojuegos y recursos digitales desde sus dimensiones cultural, social, político y pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce la necesidad de acompañar a las familias en la comprensión y manejo de los videojuegos y las pantallas dentro del hogar. Aunque estos forman parte de la cotidianidad infantil, no siempre están mediados por un acompañamiento consciente. Ello abre el diálogo entre la familia y la escuela, de cara a comprender que el objetivo no es prohibir el uso de los videojuegos, sino promover un

manejo equilibrado, reflexivo y significativo, que se complemente con experiencias literarias, psicomotrices, artísticas igualmente enriquecedoras.

Así, la escuela se convierte en un espacio de acompañamiento que permita a las familias reconocer que los videojuegos pueden ser una experiencia valiosa y formativa. Conforme a lo planteado por Brailovsky (2020), resulta fundamental analizar críticamente los recursos tecnológicos que se utilizan e ingresan a la escuela, considerando tanto sus aspectos potenciales como sus riesgos, en un ejercicio de reflexión permanente sobre su uso social, familiar y educativo.

Esta categoría permite comprender que, desde la mirada de las maestras, los videojuegos en el entorno familiar cumplen un rol de entretenimiento cotidiano que no debe ser desestimado, sino acompañado y guiado. Al mismo tiempo, puede transformarse en una oportunidad de aprender y compartir en familia.

Videojuego como Escenario de Exploración Libre y Autonomía

Desde las creencias de las maestras, ocasionalmente los videojuegos pueden funcionar como espacios de exploración libre, donde los niños interactúan de manera autónoma, experimentan y toman decisiones sobre su propia experiencia, favoreciendo la creatividad, la curiosidad, la autonomía y la resolución de problemas.

Es importante señalar que este tipo de experiencia no fue recurrente en la investigación, dado que no se consolida como un eje central en las decisiones pedagógicas de las maestras; sino que emergió de manera puntual en el diálogo con una de ellas. Desde una lectura interpretativa, se comprende como la expresión de una creencia pedagógica que otorga valor al juego libre y la autonomía infantil, más que como una práctica sistemática en el aula.

Aun así, se destaca como una experiencia significativa, pues evidencia el valor formativo del videojuego como escenario de exploración donde los niños aprenden a través del ensayo, la experimentación y la motivación intrínseca.

La maestra 2 relata cómo los niños podían escoger entre distintos juegos interactivos según sus preferencias:

Sí, podía ser como una interacción libre [...] ellos decían, yo quiero este o yo quiero este [...] había varias cosas y opciones [...] pero digamos que eran como muy educativos [...] Pero a veces era como libre, no necesariamente guiado así no, era como lo que ellos quisieran escoger. (EM2, p. 13, 2025)

Este panorama permite comprender que los videojuegos no solo responden a objetivos e intencionalidades pedagógicas, que es un aspecto fundamental en su integración educativa, sino que también fomenta la autonomía, la toma de decisiones, la flexibilidad, la libertad y la curiosidad de los niños. Su uso en el aula y dentro de la sesión, debe ofrecer un tiempo real y vivencial, donde el niño elige, prueba, se equivoca, reorganiza, continua y construye nuevas posibilidades a partir de la experiencia lúdica con los videojuegos.

La exploración espontánea favorece la construcción de conocimiento desde la experimentación, reconociendo el valor del videojuego como práctica cultural y como motor del desarrollo infantil. Permitir estos espacios contribuye a fortalecer la confianza, la independencia, la capacidad de arriesgarse, elementos esenciales en educación infantil.

Las tres categorías emergentes resultan significativas, ya que no solo dan cuenta de formas de uso, sino también de las posturas que configuran la relación entre videojuego, infancia y educación. El acercamiento a las creencias de las maestras permitió comprender diversas miradas sobre los videojuegos en la educación infantil. En la primera categoría, predomina una fuerte creencia en los videojuegos como recursos de aprendizaje, lo cual se

relaciona con el hecho de que gran parte de las investigaciones revisadas para este estudio (alrededor del noventa por ciento) abordaron los videojuegos principalmente desde su potencial educativo centrado en el aprendizaje. La segunda categoría, comprende el videojuego como herramienta de entretenimiento, asociada a los contextos familiares y al lugar que ocupan en este entorno. Finalmente, la categoría del videojuego como escenario de exploración libre aparece con menor frecuencia y profundidad en los testimonios.

La presencia limitada de esta última categoría emergente revela un desafío y una oportunidad para las maestras: fortalecer prácticas pedagógicas que no solo se centren únicamente en el videojuego como instrumento curricular, sino que también lo reconozca como dispositivo cultural que permite otras lecturas del mundo. Se trata de promover experiencias donde el aprendizaje, la curiosidad y el placer pueden coexistir de manera equilibrada y significativa para los niños.

Tipos de Videojuegos en la Práctica Pedagógica

Esta categoría hace alusión a la forma en que las maestras participantes reconocen, clasifican y vinculan los diferentes tipos de videojuegos en su práctica pedagógica, evidenciando las creencias y experiencias que orientan su articulación en el aula. A partir de sus narrativas emergen tres categorías construidas desde sus trayectorias y sentidos sobre el uso de los videojuegos en la educación infantil: *videojuegos de construcción* (como LEGO y rompecabezas), *videojuegos de reglas* (asociados a la secuencia, la lógica, la memoria, la correspondencia, la persecución: Pac-Man, la ruleta y el bingo) y *videojuego simbólico*, relacionado con la creación de personajes, cuentos e historias.

La red semántica (Figura 7), construida a partir de las unidades extraídas de las entrevistas, muestra que de la categoría deductiva se derivaron tres categorías emergentes.

Figura 7

Red semántica sobre los tipos de videojuegos



Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti 25

En las creencias de las maestras, los tipos de videojuegos se diferencian por las acciones que proponen —lo que los niños hacen dentro del videojuego, la experiencia del jugador: ordenar, armar, relacionar y programar— y por la forma en que se organizan sus elementos, cómo está diseñado el videojuego: niveles, piezas, bloques, secuencias. De esta manera, los videojuegos se convierten en un dispositivo que combina la acción y organización mental, articulando habilidades cognitivas en la experiencia infantil.

Videojuegos de Construcción

Desde una lectura interpretativa, los videojuegos de construcción emergen en las entrevistas de las maestras como prácticas pedagógicas que articulan la acción, la organización mental y la manipulación de elementos, configurando experiencias situadas de aprendizaje. La identificación de este tipo de videojuegos no responde a una clasificación técnica previa, sino a la interpretación de las narrativas de las maestras, en las que se evidencian sus creencias sobre el desarrollo cognitivo infantil y el valor del juego estructurado en educación inicial.

Estos videojuegos promueven habilidades como la organización mental y la percepción visual, quizás por ello, desde las creencias de las maestras, se incluyen recursos como LEGO, rompecabezas y actividades digitales de armado, los cuales adquieren sentido pedagógico en función de los objetivos de aula y de las características de los niños. La maestra 1 destaca que los videojuegos de construcción contribuyen a estructurar el pensamiento infantil desde edades tempranas. Afirmar: *“Con los más chiquitos utilizo videojuegos de secuencias, de armado y de lógica”* (EM1, p.18, 2025). Desde sus creencias, este tipo de videojuegos se configura como una vía para organizar ideas y reconocer patrones, entendidos como habilidades base para el desarrollo cognitivo infantil.

Asimismo, la maestra 1 organiza los tipos de videojuegos según los grupos y los proyectos de aula, señalando que su selección no es aleatoria, sino intencionada: *“dependiendo del proyecto de aula también hacemos los videojuegos [...] el año pasado estaba muy relacionado con los cuentos y en Jardín trabajamos los rompecabezas de los cuentos”* (EM1, p. 21, 2025). Esta decisión pedagógica evidencia una articulación consciente entre el contenido curricular y el tipo de videojuego utilizado, mediada por su lectura pedagógica del grupo y del propósito formativo.

Por su parte, la maestra 2 relaciona los videojuegos de construcción con la exploración digital y la manipulación de elementos visuales. Desde su relato, refiere plataformas que ofrecen diversidad de recursos: *“había una página donde hay muchos juegos [...] armar rompecabezas, completar colores”* (EM2, p. 7, 2025). Los videojuegos de construcción de acuerdo con las creencias de las maestras son escenarios que amplían las posibilidades de exploración, elección y manipulación, lo que permite aproximar a los niños a múltiples opciones que fortalecen la experiencia de aprendizaje.

Videojuego de Reglas

Los videojuegos de reglas se comprenden a partir de las creencias de las maestras, de la manera en que estas interpretan las prácticas lúdicas mediadas por secuencias, normas y lógicas específicas. Esta categoría se construye desde la lectura situada de las entrevistas, donde las maestras atribuyen a estos videojuegos un valor formativo asociado a la comprensión de la regla, al manejo del turno, a la construcción de acuerdos, al pensamiento secuencial, la anticipación y la organización de acciones en la infancia.

Estos videojuegos de reglas requieren seguir instrucciones, cumplir secuencias y tomar decisiones según la lógica específica. Aquí se ubica la ruleta, juegos de memoria, correspondencia, secuencia y persecución (Pac-Man) y el bingo.

El fragmento de la maestra 1 es central para comprender cómo concibe este tipo de videojuego:

son secuencias donde ellos van a hacer una actividad (ir a la piscina) pero para ir debo hacer unos pasos (qué va primero, qué necesito, cómo me subo, qué ruta debo seguir) que los niños reconozcan el algoritmo, secuencia de pasos que se lleva a cabo para. (EM1, p.19, 2025)

Desde su creencia, los videojuegos permiten que los niños aprendan a anticipar, esperar, organizar ideas y reflexionar sobre sus acciones, en relación con la vida cotidiana.

La maestra amplía esta idea al explicar que “*por medio de imágenes hacemos juegos secuenciales donde ellos van organizando qué va primero, qué va después [...]*” (EM1, p. 6, 2025). La intención pedagógica es: “*reconocer las formas, los colores y la organización, hay unos juegos de dar ‘clic’ y otros de arrastrar [...]*” (EM1, p. 36, 2025), es decir, que los videojuegos son seleccionados según los objetivos.

En lo que respecta a la maestra 2, sus creencias orientan su práctica hacia lo que denomina juegos interactivos, ruleta, secuencia y memoria, e incluso participa en la creación de estos materiales: *“el año pasado tuve la oportunidad de diseñar una ruleta para ellos, sobre las emociones [...] hecha en PowerPoint”* (EM2, p. 2, 2025). Para ella, estos videojuegos también pueden movilizar emociones y favorecer el reconocimiento de estas.

Durante la observación se documentó la experiencia del *bingo de colores*:

Aparece en la pantalla un monstruo que es el encargado de girar la tómbola llena de balotas y el tablero con colores en forma de mancha de pintura. El juego inicia cuando el monstruo después de girar y girar lanza la primera balota que anuncia el color. Ejemplo, el verde, el niño debe buscar en el tablero el color verde y así, hasta llenarlo conjuntamente y cantar bingo (OM2, p. 6, 2025).

Este tipo de juego interactivo es más asociativo, estimula el pensamiento secuencial, la percepción lógica y la cooperación y comunicación entre pares.

En este mismo sentido, la maestra 1 complementa la idea de la lógica del videojuego al trabajar simulaciones sobre cambios de estado y funcionamiento:

Hicimos con ellos también cómo se mueve un niño del semáforo, cómo cambia el que está quieto al que voy caminando, de qué color son [...] el proceso del dado, cómo se movería para dar un número al azar (EM1, p.23, 2025).

Las acciones, corresponden a la comprensión del videojuego como sistema regido por variaciones y reglas. El Microbit se incorpora como una estrategia que permite simular estos comportamientos, generando desafíos similares a los del videojuego.

Estas prácticas de las maestras evidencian una comprensión del videojuego como un sistema estructurado por reglas que organiza las acciones infantiles según instrucciones y

secuencias definidas. En este marco, su incorporación en el aula se vincula con propuestas pedagógicas que privilegian la secuencialidad, la anticipación y el seguimiento de instrucciones.

Videojuego Simbólico

Este se comprende de acuerdo con las creencias como la posibilidad de la infancia de crear, imaginar y resignificar objetos y situaciones del contexto sociocultural. Esta categoría no emerge como una tipología técnica del videojuego, sino como una construcción interpretativa situada, derivada de las creencias docentes sobre el valor del juego simbólico, la programación y la creación digital como prácticas formativas en educación infantil.

La maestra 1, en el momento de la entrevista, hizo referencia a la “programación” (EM1, p. 5, 2025). Desde sus creencias, esta se concibe como un videojuego y como una vía para que los niños creen personajes, narrativas e interacciones. Un ejemplo de ello es cuando afirma: “y lo hacemos en *Scratch Junior*” (EM1, p.32, 2025). En este caso, el videojuego deja de ser un producto externo para convertirse en un escenario de creación y autoría de la infancia, favoreciendo el desarrollo del pensamiento computacional, la creatividad, la imaginación, y la expresión simbólica. Aquí se visibiliza una postura en la que se reconoce al niño como creador y no solo como usuario pasivo, ampliando el sentido del videojuego hacia la producción simbólica y la autoría infantil.

De acuerdo con las categorías emergentes, es importante resaltar que ambas maestras se caracterizan por diseñar o crear videojuegos y juegos interactivos como parte de sus propuestas pedagógicas. Su interés no se centra únicamente en consumir o utilizar aquellos recursos ya existentes, sino también en explorar, investigar, adaptar y crear

recursos propios. Tal como lo menciona la maestra 2, al emplear herramientas digitales asociadas al juego interactivo, como Paint o *“páginas donde hay muchos juegos... armar rompecabezas, completar colores”* (EM2, p. 7, 2025), los niños tienen la posibilidad de explorar y practicar sus habilidades digitales.

En este sentido, se evidencian las creencias y el saber pedagógico de las maestras, expresado en la búsqueda, selección y creación de recursos en diferentes plataformas, del mismo modo que seleccionan o recomiendan un libro para una experiencia con los niños. De esta manera, la exploración digital y la creación de videojuegos según los intereses se convierten en manifestaciones de una práctica docente reflexiva, creativa y comprometida.

En síntesis, se evidencia una coincidencia en los tipos de videojuegos usados por las maestras, los cuales se asocian a la organización de secuencias, la construcción y relación de figuras, formas y colores. El videojuego se presenta como un dispositivo que combina el juego con la acción mental, el desafío, la lógica y la percepción visual.

A su vez, cabe mencionar que este uso de los videojuegos no es consecutivo sino ocasional, pues se implementan en espacios específicos con una intención pedagógica clara y mediada. En este sentido, la selección y uso de los videojuegos no son neutros, sino que responden a posturas docentes que orientan su integración en la práctica educativa, en coherencia con la propuesta pedagógica del nivel.

Acciones Pedagógicas de Acompañamiento

Las acciones pedagógicas de acompañamiento no se comprendieron como un listado técnico de intervenciones docentes, sino como construcciones situadas que expresan las creencias, intencionalidades y decisiones pedagógicas de las maestras en el uso de los videojuegos en educación infantil. Esta categoría se construye a partir del diálogo entre las

entrevistas y la observación, mediada por la mirada interpretativa del investigador, lo que permite comprender cómo el acompañamiento se configura en la práctica cotidiana como una forma de orientar, sostener y dar sentido a las experiencias de aprendizaje con tecnologías digitales.

La idea central de esta categoría es comprender cómo las maestras conciben su rol desde un acompañamiento cercano, activo y atento según las particularidades de cada niño. Este se expresa en tres categorías emergentes: *seguimiento individual del proceso*, que consiste en atender las necesidades y ritmos de cada niño; *mediación instruccional*, donde se orienta el paso a paso, se organizan las rutinas y se clarifican las acciones de la actividad; y una *orientación en educación digital*, que guía el uso comprensivo y adecuado de los videojuegos. En conjunto, es un acompañamiento integral que sostiene, organiza y da sentido a las experiencias de aprendizaje en educación infantil.

La red semántica (Figura 8), construida a partir de las unidades de las entrevistas, muestra que de la categoría deductiva se derivaron tres categorías emergentes.

Figura 8

Red semántica sobre las acciones pedagógicas y acompañamiento de las maestras



Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti 25

En conjunto, estas acciones muestran que el acompañamiento pedagógico no se limita a orientar el uso del videojuego, sino que configura una forma de estar con el niño, leer sus

necesidades y sostener procesos de aprendizaje situados. Desde esta perspectiva, el videojuego se integra como un medio que requiere presencia pedagógica activa, sensible y reflexiva.

Seguimiento Individual del Proceso

Las maestras de niños de 5 y 6 años reconocen que su labor implica un trabajo constante y de gran dedicación, pero también profundamente significativo, en esta etapa se sientan las bases para el aprendizaje y la vida. El acompañamiento para las maestras es un proceso fundamental que requiere atención individual y comprensión de los ritmos de cada niño. Desde sus experiencias, el aprendizaje no es lineal, ni homogéneo, por lo que su rol implica observar, orientar y apoyar. La maestra 1 expresa, *“es un trabajo muy bonito [...] es desgastante, porque es uno a uno, es estar pendiente de qué hace cada chiquito, pero es enriquecedor [...] ellos siempre están dispuestos a hacer.”* (EM1, p. 18, 2025). Según la maestra, el acompañamiento no se da únicamente en el aula o durante la interacción, sino desde el momento en que se proyectan los propósitos definido para el año, en coherencia con el currículo. En sus palabras: *“Organizo lo que ven por trimestre. Siempre las familias van a encontrar que vamos a trabajar. Jardín: reconocen mi entorno natural y artificial identificando las formas de los objetos cotidianos”* (EM1, p. 37, 2025). De esta forma, existe una planificación cuidadosa y anticipada, que luego se refleja en la experiencia cotidiana del aula.

Asimismo, de acuerdo con lo observado en la práctica de la maestra 2, se evidenció un acompañamiento activo y cercano. Su intervención es clara y significativa, orienta la experiencia sobre el videojuego o juego interactivo y motiva a los estudiantes con expresiones como: *“para este juego necesitamos ojos bien abiertos y memoria despierta, y*

procedo a explicarles” (OM2, p. 4, 2025). Esta intervención refleja un acompañamiento que busca mantener la concentración, promover la participación y favorecer la comprensión del videojuego o juego interactivo como la maestra le denomina.

El acompañamiento en el aula es personalizado y cercano, especialmente en los momentos de duda, sugerencia o apoyo físico, como señala la maestra: *“a lo largo vamos viendo qué preguntas salen, qué dudas, qué dificultades”* (EM1, p. 25, 2025). Esto se evidencia en la dinámica dentro del juego:

En un instante, una niña pasa y no alcanza a tocar la pantalla. La maestra, atenta, le pregunta si necesita ayuda. La niña asiente, y ella la alza suavemente para que pueda tocar el color. Los demás observan en silencio, como comprendiendo que la ayuda también forma parte del juego. (OM2, p. 7, 2025)

Este fragmento de uno de los relatos muestra cómo el acompañamiento de la maestra se materializa en expresiones de ánimo y gestos de atención que fortalecen la empatía y cooperación dentro del grupo. No se limita a la orientación verbal, sino que se manifiesta en la ayuda física, en el contacto y en la lectura de entorno, reconociendo la necesidad de cada niño durante la experiencia.

Este seguimiento permite orientar la exploración sin perder de vista las particularidades de cada niño: *“Es trabajo individual, ellos van haciendo el proceso. Se va acompañando, pero van explorando el videojuego a su ritmo. Algunos lo pueden hacer dos, tres veces [...] otros piden otro videojuego porque ya terminaron”* (EM1, p. 12, 2025). De esta manera la exploración del videojuego se da dentro de límites pedagógicos definidos que garantizan el acompañamiento guiado, pero respondiendo al ritmo de cada estudiante.

En coherencia con ello, la maestra 2 reconoce que su papel combina una presencia activa y una actitud de observación y mediación entre el juego interactivo y el niño *“pero*

finalmente es activo-pasivo, porque tú estás guiando, [...] ellos son los que interactúan con el juego, yo no. De pronto el de recordarles, por ejemplo ¡ay, qué color es!” (EM1, p. 17, 2025). Esta reflexión demuestra que el acompañamiento no sustituye la acción del niño, sino que lo fortalece, al ofrecer guía y apoyo sin interrumpir su autonomía.

Desde esta perspectiva, el seguimiento individual no se limita a una estrategia pedagógica, sino que se configura como una forma de acompañamiento situada, donde la maestra interpreta constantemente las necesidades, ritmos y posibilidades de cada niño. Así, el videojuego no opera de manera autónoma, sino mediado por la presencia docente que observa, decide y ajusta su intervención desde una lectura sensible del contexto y de las interacciones que allí se producen.

En este sentido, el acompañamiento se entiende como una práctica pedagógica que reconoce al niño como sujeto activo, y que orienta la toma de decisiones docentes hacia el respeto por sus ritmos, características y formas de interacción con el videojuego.

Mediación Instruccional

La maestra 1 describe el acompañamiento centrado en la experiencia del aula. El primer momento es cuando busca a los niños y los dirige a la sala, cuidando cada detalle del entorno para favorecer la comprensión y participación:

Nosotros vamos, los recogemos en el salón, los traemos en fila por diferentes espacios [...] nos ubicamos al frente del televisor para que ellos tengan la panorámica de todo lo que vamos a hacer antes... porque si los ubico de una vez en el puesto, pues no van a tener la cercanía, no ven. (EM1, p. 24, 2025)

Lo anterior evidencia una comprensión del acompañamiento como una práctica integral que implica prever, organizar y crear condiciones favorables en el proceso de aprendizaje.

En coherencia con ello, durante la observación de la práctica la maestra 1 refuerza los compromisos del espacio para favorecer la experiencia:

Es importante el buen uso y cuidado del computador, “realizar el paso a paso para llegar a la actividad de juego y disfrutarla”, “tener paciencia y dejar que el computador cargue, ayudando a que agilice, moviendo los brazos como dando manivela para que cargue” y, por último, “cuando se termina la sesión, cierran las pestañas, apagan el computador y dejan ordenado el teclado, mouse y silla, retoman el trencito y se despiden de la sala”. (OM1, p. 4, 2025)

En el fragmento de este relato existe un acompañamiento integral, se establecen los compromisos y rutinas del espacio, promoviendo la responsabilidad. La maestra guía, orienta y refuerza la atención, autonomía y participación de los niños.

El acompañamiento también se traduce en autonomía pedagógica y en libertad para proponer experiencias. De acuerdo con lo expresado por la maestra 1: *“en mi caso yo me desligo de la guía, de la hoja o de la cartilla, yo no uso guía para nada, todo por seguimiento de instrucciones [...] todo es construido por ellos, paso a paso”* (EM1, p. 1, 2025). Esta afirmación permite comprender el direccionamiento que la maestra otorga a los espacios con videojuegos, guiando el proceso a través de instrucciones claras, pasos definidos y objetivos concretos sin necesidad de guías en papel. En ese sentido, el acompañamiento se materializa de manera individualizada: *“yo paso uno por uno. Reviso la*

postura [...] trabajamos desde el área de la ergonomía...que se sienten bien” (EM1, p. 30, 2025).

Asimismo, para la maestra 1, la instrucción hace parte de la naturalidad de sus propuestas, ya que las actividades se orientan a la atención y al seguimiento de instrucción para garantizar su efectividad por parte de los niños.

Llegan a la sala, los ubico al frente del televisor, les indico el panorama de qué vamos a hacer, como todo paso a paso... luego cada uno tiene su computador [...] Entramos a la ruta digital, seleccionan el videojuego que se va a trabajar, lo vemos primero en grupo. Lo analizamos y luego pasamos a ver cómo lo desarrolla cada uno de los niños”. (EM1, p. 11- 10, 2025)

Es decir, en los espacios donde se introduce el videojuego, la exploración de los niños se desarrolla bajo la orientación de la maestra, quien guía cada momento del proceso para asegurar la comprensión de las instrucciones y el sentido de la actividad.

También integra estrategias para centrar la atención de los niños, mediante el canto y el cuerpo: *“trabajo secuencias con los deditos... canciones como Wincy Wincy araña o Paolo Palo. Les pido que saquen su conejito de la atención; la mascota de tecnología”* (EM1, p. 25, 2025). Estas acciones reflejan una intención pedagógica que busca preparar a los niños para la experiencia con videojuegos, favorecer su concentración y la abstracción de información para seguir el paso a paso de la sesión.

Orientación en Educación Digital

La maestra 1 muestra un interés constante en que los niños aprendan y sean conscientes del manejo de los elementos tecnológicos, como el mouse, el teclado, el uso de

la plataforma y el videojuego, así como el cuidado de su postura corporal. Este acompañamiento fomenta la familiarización con los entornos digitales desde los 5 o 6 años:

Desde jardín empiezan a manejar la plataforma. Que la vayan reconociendo, dónde están los cursos, dónde van a encontrar que se hace en clase. Manejamos desde el uso del mouse con jardín, la postura, como cojo el mouse con el dedo [...] el mouse tiene un sticker, dónde es el botón del clic; la mayúscula, minúscula y los números también tienen un papelito, entonces vamos reconociendo, cómo los activo. (EM1, p. 9, 2025)

En este proceso, la maestra 1 también introduce conceptos propios del pensamiento computacional, adaptándolos a la comprensión de los niños. En sus palabras: *“trato de hablarles con el lenguaje técnico, pero se lo bajo al nivel de ellos [...] un algoritmo es la secuencia de pasos para llevar a cabo algo”* (EM1, p. 20, 2025). La maestra comprende que educación digital no se limita al uso los dispositivos, sino que se debe involucrar la enseñanza.

Otro aspecto importante que la maestra 1 cuestiona son los imaginarios extendidos de que los niños nacen sabiendo utilizar la tecnología, en sus palabras: *“lamentablemente [...] la cultura que los niños ya vienen con el ‘chip’ y son los duros en el uso del computador y del celular, lamentablemente no es así”* (EM1, p. 2, 2025). La reflexión refleja una percepción generalizada en el ámbito educativo, según la cual se asume que los niños poseen competencias digitales innatas.

No obstante, la misma maestra reconoce una contradicción entre ese imaginario y la realidad en el aula *“pero ya la lógica, los procesos, todo eso pues toca formarlos porque en las casas pues no se da”* (EM1, p. 2, 2025). Esto permite comprender que, aunque los niños

crecen inmersos en diversas formas de cultura tecnológica, ello no garantiza el desarrollo de habilidades digitales significativas.

Se podría decir que esta mirada del acompañamiento por parte de la maestra 1, se aproxima a lo que plantea Brailovsky y Menchón (2024), quien propone una educación digital integral, basada en una relación consiente, crítica y cuidadosa con la tecnología. Desde esta mirada, el acompañamiento se configura como una acción pedagógica intencionada que busca generar cercanía, orientar la atención y garantizar la participación de cada niño. Así, el acompañamiento de las maestras se revela como una práctica integral que articula lo afectivo, lo pedagógico y lo tecnológico, posibilitando aprendizajes con sentido en la infancia.

Las creencias de las maestras evidencian que los videojuegos adquieren sentidos diversos —como recurso de aprendizaje o escenario de exploración sociocultural— según el lugar que ocupan en el quehacer docente y el acompañamiento que los enmarca. De este modo, las prácticas analizadas muestran que el valor educativo de los videojuegos no reside en el dispositivo en sí, sino en las mediaciones pedagógicas, los propósitos formativos y las interpretaciones que construyen en su interacción cotidiana con los niños.

A partir de lo anterior, se puede entender que la mediación instruccional que se configura en la práctica de las maestras pone de relieve la necesidad de una alfabetización digital que trascienda el uso instrumental. Desde esta perspectiva, se entiende como una práctica crítica, creativa y reflexiva que posibilita a los niños cuestionar los medios que hacen parte de su entorno y asumir un papel activo en su relación con ellos, de modo que puedan construir bases sólidas para argumentar y analizar con fundamento, y no limitarse al consumo de contenidos (Buckingham, 2008).

En síntesis, el análisis desarrollado en este capítulo permitió comprender que el uso de los videojuegos en la educación infantil no puede explicarse únicamente a partir de los recursos tecnológicos empleados, sino desde las creencias, trayectorias y decisiones pedagógicas de las maestras que los integran en su práctica. En el caso de la maestra 1, dichas creencias se encuentran estrechamente relacionadas con su formación académica y profesional en el uso de tecnologías en el aula; en contraste, en la maestra 2, están mediadas por su experiencia en la educación remota durante la pandemia, así como por los recursos tecnológicos disponibles en su contexto escolar. No obstante, en ambos casos, estas creencias también se configuran a partir de la experiencia cotidiana en el quehacer pedagógico, la cual orienta la manera en que interpretan e integran los videojuegos en el aula.

Capítulo 7. Conclusiones, Perspectivas y Recomendaciones: Creencias de la Maestras Frente al Uso de Videojuegos en la Educación Infantil

El presente capítulo recoge las conclusiones construidas a partir del diálogo entre los antecedentes, el marco teórico, el proceso metodológico y las creencias de las maestras participantes. Estas conclusiones no se plantean como afirmaciones universales, sino como una interpretación situada que emerge de mi encuentro con las creencias de las maestras sobre el uso de los videojuegos en la educación infantil. Desde un enfoque hermenéutico-interpretativo, se busca articular los hallazgos del estudio con el conocimiento producido, como resultado de una lectura contextual mediada por mi propia posición como investigadora.

Perspectivas Derivadas de los Antecedentes

Tras la revisión y análisis de los documentos en diferentes bases de datos y repositorios universitarios, utilizando descriptores como: “videojuegos e infancia”, “videojuegos y educación infantil” y “maestros de educación infantil y videojuegos”, se identificaron varias tendencias y vacíos en la investigación sobre videojuegos en contextos educativos.

En primer lugar, se observa que la mayoría de los estudios se centra en el uso de los videojuegos como herramienta para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje, enfatizando su función instrumental para alcanzar objetivos articulados especialmente al aprendizaje del código escrito y a nociones relacionadas con la lógica matemática. Esto plantea una tensión relevante: cuando los videojuegos se conciben únicamente como medios para aprender conceptos, su dimensión comunicativa, socioafectiva y lúdica —la exploración libre, el disfrute, la creatividad— pueden quedar subordinadas o incluso invisibilizadas. Esta

tensión conduce a un cuestionamiento cómo equilibrar su potencial pedagógico con su valor intrínseco para la infancia.

Asimismo, el análisis de los antecedentes muestra que la investigación sobre videojuegos se ha centrado en niños mayores de cinco años, mientras que la primera infancia (0–4 años) ha recibido escasa atención. Este hallazgo evidencia que tanto investigadores como docentes reconocen que en estas edades tempranas son prioritarias otras formas de interacción, exploración y experiencias centradas en el desarrollo infantil. Los videojuegos no son percibidos como un recurso central para los primeros años, ya que existen otros lenguajes que posibilitan hacer lecturas del mundo amplias y profundas.

A su vez, los antecedentes subrayan la necesidad de que los docentes cuenten con formación específica y conocimiento sobre los videojuegos desde su etapa de pregrado y durante su ejercicio profesional, de modo que puedan integrarlos de manera crítica en el aula. Esto implica que exista formación continua y recursos disponibles.

Desde el enfoque hermenéutico-interpretativo que orientó esta investigación, estos antecedentes no se asumieron como verdades definitivas, sino como marcos de diálogo para comprender las creencias de las maestras participantes. El contraste entre la literatura y las creencias identificadas a través de las entrevistas y observaciones permitió reconocer coincidencias, tensiones y matices propios del contexto escolar estudiado. Así, las tendencias identificadas se releen a la luz de las trayectorias de las maestras y de mi propia mirada como investigadora, lo que configura una interpretación situada sobre el lugar que ocupan los videojuegos en la educación infantil.

Perspectivas Derivadas del Marco Teórico

Comprender la trayectoria del pensamiento del profesor permitió reconocer a las maestras como sujetos que piensan lo que hacen, deciden y transforman continuamente su práctica. Desde el análisis realizado, sus creencias se configuran como marcos de interpretación que orientan la manera de leer la realidad del aula, tomar decisiones y situarse frente al uso de los videojuegos en la educación infantil.

Este estudio mostró que las creencias no son ideas aisladas, sino construcciones vinculadas a sus historias de vida a su formación profesional y a sus trayectorias y acumulados, tal como lo plantean Castañeda y Perafán (2015) y Durán (2019). En las creencias se evidenció que las maestras interpretan el videojuego desde tensiones entre lo pedagógico y lo familiar, entre el potencial educativo y los riesgos percibidos, configurando posturas diversas que inciden directamente en sus prácticas.

Los videojuegos, comprendidos por las participantes como parte integral de la cultura digital infantil, aparecen como experiencias significativas en la vida de los niños y como extensiones de sus formas de exploración y expresión del mundo. Su incorporación al aula, según lo observado, no depende solo del recurso en sí, sino del acompañamiento pedagógico que las maestras logran construir.

Desde esta investigación se reafirma que una educación digital crítica, como señalan Brailovsky y Menchón (2024) y Buckingham (2008), exige superar miradas reduccionistas y reconocer el lugar del maestro como mediador cultural. En este sentido, las conclusiones derivadas del trabajo muestran que las prácticas con videojuegos se fortalecen cuando las maestras reflexionan sobre sus propias creencias y las ponen en diálogo con las necesidades reales de la infancia.

Perspectivas Derivadas del Marco Metodológico

El marco metodológico brindó las herramientas para analizar de manera profunda, humana y contextualizada las creencias de las maestras. La elección del enfoque cualitativo, sustentado en autores como Denzin y Lincoln (2008), Martínez (2006) y Van Manen (2003), permitió aproximarse a las creencias que las maestras construyen en torno al uso de los videojuegos en la educación infantil, reconociendo que tales sentidos y significados emergen de historias personales, trayectorias profesionales y condiciones institucionales concretas.

A su vez, el enfoque hermenéutico-interpretativo, apoyado en los planteamientos de Guerrero-Castañeda y González (2022), Hernández Maldonado (2023) y Da Trindade y López (2015), posibilitó asumir la investigación como un proceso de diálogo situado. Desde esta perspectiva, la entrevista semiestructurada y la observación no se concibieron como técnicas neutrales de recolección, sino como espacios de encuentro entre las creencias de las maestras y la mirada del investigador que se entrelazaron para construir comprensiones compartidas.

Optar por el estudio de caso, siguiendo a Stake (1999) y Yin (1984), permitió reconocer la singularidad de cada participante y atender a los contextos específicos en los que se configuran sus creencias. De este modo, la interpretación no se limitó a describir lo dicho o lo observado, sino que consideró el lugar desde el cual cada maestra habla y el lugar desde el cual el investigador pregunta, escucha y otorga sentido a la información.

En consecuencia, el proceso metodológico se consolidó como una práctica intersubjetiva que hizo posible comprender cómo las maestras atribuyen sentido y significado al uso de los videojuegos en la educación infantil, articulando sus discursos con

las prácticas observadas y con el contexto en que estas se desarrollan. Esta mirada situada constituyó la base para el análisis presentado en el capítulo de resultados.

Perspectivas Derivadas de los Hallazgos con Relación a los Objetivos

Las siguientes perspectivas se formulan en diálogo directo con los objetivos de la investigación, orientados a identificar, y analizar las creencias que las maestras construyen sobre el uso de los videojuegos y su incidencia en el actuar pedagógico. Las interpretaciones no se presentan como generalizaciones, sino como comprensiones situadas que emergen desde el lugar de enunciación de cada maestra —su trayectoria profesional, su experiencia con la infancia y las condiciones de la escuela pública— y desde mi propia lectura como investigador, mediada por la observación y el análisis de las entrevistas. De este modo, los hallazgos se organizan para mostrar de qué manera dichas creencias explican las decisiones pedagógicas, las formas de uso del videojuego y los sentidos que adquiere en la educación infantil.

En primer lugar, las creencias de las maestras convergen en reconocer que los videojuegos o juegos interactivos fortalecen aprendizajes escolares relacionados con la lectura, la escritura, el pensamiento numérico, el reconocimiento de colores y formas, así como diversas habilidades cognitivas. Ambas consideran que estos recursos pueden integrarse a los procesos pedagógicos y contribuir al desarrollo de habilidades motoras digitales y a la alfabetización digital de los niños, evidenciando su potencial formativo dentro del aula.

En segundo lugar, identificar las creencias permitió comprender que el significado que cada maestra le atribuye a los videojuegos no es homogéneo. Sus creencias se configuran a partir de su historia personal, trayectorias profesionales y experiencias sociales

e institucionales en los que se encuentran inmersas. Esta diversidad explica el sentido, el uso y el lugar de los videojuegos dentro de la educación infantil. Aunque ambas reconocen que estos forman parte de la realidad sociocultural de los niños, sus interpretaciones son divergentes: mientras la (M2) los asocia con la adicción y contenidos inapropiados, prefiriendo referirse a ellos como juegos interactivos por considerarlos más seguros para los procesos de aprendizaje, la (M1) les atribuye un carácter cultural y formativo, reconociéndolos como medios que amplían horizontes y permiten explorar otras realidades. Estas posturas muestran cómo las creencias pueden orientar prácticas más restrictivas o, por el contrario, más abiertas y complejas.

En tercer lugar, los hallazgos evidencian que, aunque ambas maestras reconocen el potencial del videojuego, su integración al aula no es sistemática ni sostenida. Existe una diferencia en la frecuencia y el propósito de uso: la (M1) los utiliza con mayor regularidad y con propósitos educativos, mientras que la (M2) los limita a momentos esporádicos, guiados para el aprendizaje. En ambos casos, el uso de videojuegos depende en su totalidad de la iniciativa personal de la maestra y no de lineamientos institucionales claros.

Además, esta situación está condicionada por factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, el tiempo de planificación y la falta de orientaciones claras para su implementación. De este modo, en las creencias de las maestras se refleja la importancia de reconocer los videojuegos como recursos complementarios de apoyo y no centrales en la planificación, lo que explica una ausencia o una integración más profunda en la educación infantil.

Finalmente, los hallazgos revelan la necesidad de una formación docente, a nivel de pregrado y continúa durante el ejercicio profesional, donde se aborde los videojuegos más allá de los prejuicios o de una visión meramente instrumentalista. Resulta fundamental

fortalecer una relación reflexiva entre el maestro, lo digital y la infancia que permita generar prácticas contextualizadas y criterios pedagógicos para una interacción más consciente, crítica y significativa de los videojuegos en el aula.

Aportes de la Investigación

Esta investigación ofrece aportes significativos al campo de la educación infantil y al estudio de las creencias docentes frente al uso de los videojuegos en el aula.

En primer lugar, contribuye al abordaje de las creencias de las maestras de educación infantil, reconociendo y otorgando un lugar central a sus voces, experiencias, sentidos y significados. Escucharlas permitió comprender de manera profunda cómo elaboran, negocian y validan sus decisiones pedagógicas frente al uso de los videojuegos, evidenciando que tales decisiones no son improvisadas, sino que se sustentan en trayectorias profesionales, saberes construidos y lecturas del contexto.

En segundo lugar, el estudio aporta al campo investigativo al ofrecer una mirada situada y contextualizada desde instituciones públicas de Bogotá, aspecto aún poco desarrollado en la literatura nacional. Los resultados amplían la discusión académica al mostrar que las creencias docentes no son homogéneas, sino que se configuran entre tensiones: lo formativo y lo recreativo, lo escolar y lo familiar, lo digital y lo analógico. Esto permite comprender con mayor complejidad las posibilidades, desafíos y resistencias que emergen al incorporar videojuegos en la educación infantil.

En tercer lugar, la investigación tiene un aporte pedagógico directo, al visibilizar prácticas, mediaciones e intencionalidades pedagógicas y didácticas que pueden orientar a otras maestras e instituciones. Los hallazgos muestran que el videojuego puede convertirse en un recurso formativo cuando se integra con criterios pedagógicos claros, favoreciendo

procesos cognitivos, socioemocionales y de alfabetización digital desde la educación infantil con la infancia de 5 y 6 años.

Asimismo, el estudio invita a fortalecer la formación docente, tanto en el nivel de pregrado como en la formación continua, para que las maestras cuenten con orientaciones que les permitan dialogar con la cultura digital sin reducirla a un uso instrumental. De este modo, la investigación aporta elementos para el diseño de políticas y programas de cualificación que reconozcan el papel del profesorado como mediador clave entre la infancia y los entornos tecnológicos.

Finalmente, este trabajo ofrece un aporte social y político al situar el debate sobre los videojuegos desde la educación pública, lo que muestra la necesidad de construir puentes entre escuela, familia e instituciones para promover una alfabetización digital crítica y pertinente al contexto colombiano.

Limitaciones del Estudio

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar sus alcances e interpretaciones.

En primer lugar, la indagación realizada ante la Secretaría de Educación de Bogotá, con el propósito de identificar instituciones que implementaran el uso de videojuegos en educación inicial, no arrojó información sistematizada. En las bases consultadas no se registran datos específicos sobre colegios que desarrollen procesos de educación digital mediante videojuegos en los niveles de preescolar con niños de 5 y 6 años, mientras que sí se reportan experiencias relacionadas con primaria y educación media. Esta ausencia de información institucional limitó la posibilidad de ampliar el número de escenarios participantes y de contar con un panorama distrital más amplio sobre la temática.

En segundo lugar, el carácter cualitativo y de estudio de caso, aunque permitió una comprensión profunda y situada de las creencias de las maestras, restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos. Los resultados deben entenderse como interpretaciones contextualizadas, vinculadas a las trayectorias y realidades particulares de las docentes participantes.

Asimismo, el tiempo disponible para el trabajo de campo permitió realizar una única jornada de observación por institución, lo que acotó la posibilidad de contrastar las prácticas en diferentes momentos del año escolar. De igual manera, el estudio se centró en dos maestras, por lo que otras voces del equipo docente, de las familias o de los niños no fueron incorporadas de forma directa.

Finalmente, el rápido cambio de las tecnologías digitales y de las plataformas de videojuegos hace que los hallazgos correspondan a un momento específico, lo cual exige cautela al proyectarlos a escenarios futuros. Estas limitaciones, lejos de invalidar el estudio, permiten delimitar su alcance y abren posibilidades para nuevas investigaciones.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se formulan desde las creencias de las maestras participantes, no constituyen orientaciones generales sobre tecnología, sino reflexiones derivadas de las tensiones y posibilidades reales para integrar los videojuegos en la educación infantil. De este modo, se busca que las propuestas dialoguen con el contexto institucional, con las experiencias narradas y con la comprensión interpretativa construida en esta investigación.

Para cerrar esta investigación, resulta necesario retomar los debates y planteamientos de Brailovsky y Menchón (2024), quien invita a pensar la alfabetización digital crítica como un proceso que resignifica la relación con la tecnología, superando

mirandas meramente funcionales o instrumentales. Desde esta perspectiva, alfabetizar críticamente implica comprender, evaluar e integrar la información digital desde una postura reflexiva y situada, reconociendo tanto sus posibilidades y potencialidades, como sus riesgos, limitaciones y efectos.

En coherencia con esta postura, se recomienda fortalecer el acompañamiento a las familias en relación con el uso de tecnologías y videojuegos en la infancia de 5 y 6 años. Para ello, resulta imprescindible que las maestras cuenten con una formación sólida en educación y alfabetización digital crítica, que les permita comprender la complejidad de lo digital y orientar a las familias desde criterios pedagógicos fundamentados.

Como señala Brailovsky, es necesario reconocer las diferentes dimensiones en las que opera la tecnología —en este caso, los videojuegos—. Entre ellas se encuentran: los efectos como herramientas, al apoyar y facilitar el aprendizaje; los efectos democratizadores, cuando contribuyen a reducir brechas y ampliar el acceso; los efectos compulsivos, al influir en las conductas y los tiempos de uso; los efectos disuasivos, cuando pueden reemplazar otras actividades significativas; y los efectos persuasivos, al instalar determinadas formas de sentir, pensar y relacionarse.

Integrar estas dimensiones en la práctica pedagógica permitirá que las maestras acompañen a las familias con mayor claridad, especialmente en contextos donde la respuesta más frecuente es recurrir a dispositivos tecnológicos como forma de acompañamiento, distracción o incluso como apoyo en la crianza mientras el adulto realiza otras tareas. Esto implica avanzar hacia usos más conscientes, equilibrados y significativos, donde la escuela y la familia construyan criterios compartidos para orientar la experiencia digital con niños mayores de cinco años. De este modo la infancia puede desarrollar habilidades y criterios como sujetos activos, reflexivos y críticos en los escenarios digitales.

Asimismo, se recomienda que los procesos de formación docente incluyan orientaciones pedagógicas y didácticas para incorporar los videojuegos en la práctica pedagógica, reconociendo su valor como experiencia sociocultural y de juego espontáneo. Esto implica que los niños se acerquen a los videojuegos desde su propio sentido, sin estar siempre condicionándolos con objetivos o resultados específicos. Esto a su vez permite el desarrollo de habilidades críticas y creativas con lo digital.

Estas recomendaciones no buscan prescribir un único modo de trabajo, sino acompañar a las maestras en la construcción de criterios propios y contextualizados para decidir cuándo, cómo y con qué sentido integrar los videojuegos en sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el número de participantes y de instituciones, incluyendo una mayor diversidad de maestras. Con el fin de profundizar en la comprensión de sus creencias y prácticas y obtener visión más amplia del fenómeno.

Referencias

- Aghlara, L., & Tamjid, N. H. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 552–560. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.275>
- Alonso-Sainz, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: Una mirada crítica de su uso y propuesta de buenas prácticas como alternativa educativa. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 241–263. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>
- Álvarez, R. A. S., Cordero, N. M. C., & Salazar, A. Z. C. (2018). Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infancia. In *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: " desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI* (pp. 127-136). <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/0f69b60d2e386c84fa62276849e7200f.pdf>
- Andrade Pulido, J. (2013). Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica*, 41, 2–13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200013&lng=es&nrm=iso
- Arrea, Á. S. (2019) *El uso de los videojuegos como recurso didáctico* [Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja].

- Arrufat, M. J. G. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 287–325. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7327>
- Balaguer, R. (2017). Videojuegos, Internet, infancia y adolescencia del nuevo milenio. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 10(6). <https://revistakairos.org/videojuegos-internet-infancia-y-adolescencia-del-nuevo-milenio/>
- Banderas Martínez, C. (2014). Los procesos comunicativos en el aula: Una reflexión desde la pragmática. *Sincronía*, 66, 54–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851572003>
- Belli, S., & López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Atenas Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14, 159–179. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n14.570>
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías: ¿Quién usa a quién? *Idealiza Educar en Córdoba*, 15(37), 1–7. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/Daniel-Brailovsky-N37-educar-01-1-1.pdf>
- Brailovsky, D. (2025). Educación digital integral: Un desafío para la educación de las infancias. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(35), 15–30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-431>
- Brailovsky, D. M., & Menchón, Á. M. (2024). Infancias, identidades digitales y escuela: De incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa. *Childhood & Philosophy*, 20, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9942995>
- Brailovsky, D., & González Bienes, S. (2024). Infancias, pantallas y escuela: Escenas contemporáneas para pensar pedagógicamente. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, 20.

https://scholar.google.es/scholar?cluster=3897250109863252502&hl=es&as_sdt=0,

5

Brailovsky, D., De Angelis, S., & Scaletta Melo, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la Educación*, 25–51.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/553>

Bravo-Cobeña, G. T., Pin-García, L. A., Solís-Pin, S. C., & Barcia-Zambrano, A. S. (2021).

El video educativo como recurso didáctico inclusivo en la práctica pedagógica actual. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 201–214.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2132>

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041703012>

Burgos, Á., & Álvarez, M. (2015). Cultura digital en la educación. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/01/cultura-digital.pdf>

Caldeiro Pedreira, M. C., Castro Zubizarreta, A., & Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: Convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 1–17. <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>

Cañizares, M. (2009). La Psicología en la actividad física. La Habana.

<https://www.cop.es/perfiles/contenido/deporte.pdf>

Castañeda Mosquera, L. A., & Perafán Echeverri, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 14, 8–21.

<https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>

- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. London: Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz: La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar*. Universitat de Barcelona.
- <https://www.tdx.cat/handle/10803/1349#page=1>
- Cidoncha Goicochea, N. (2019). *Videojuegos y educación infantil: Investigación sobre sus usos, potencialidades y dilemas*. <http://hdl.handle.net/10902/17317>
- Clark, C. & Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlin C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C., & Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Tomo III, pp. 442–539). Paidós.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61–76.
- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200006
- Córdoba Castrillón, M. M., & Ospina Moreno, J. (2019). Los videojuegos en el proceso de aprendizaje de los niños de preescolar. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 113–138. <https://doi.org/10.15332/25005421.5010>
- Córdoba Castrillón, M. M., & Ospina Moreno, J. (2020). La tecnología, una estrategia de innovación educativa para los niños de preescolar aprobada por los maestros y

- padres de familia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 103–131. <https://doi.org/10.15332/25005421.6001>
- Correa García, R. I., Duarte Hueros, A., & Guzmán Franco, M. D. (2016). Horizontes educativos de los videojuegos: Propuestas y reflexiones de futuros maestros y educadores sociales. *Educación*, 53(1), 67–88. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.849>
- Da Trinitade Hidalgo, Y., & López Cruz, Y. (2015). La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot: Revista de Filosofía*, 11(1), 326–341. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576664618023>
- De León Rivas, J. M. (2022). Dispositivos móviles: uso y consecuencias a nivel neurofisiológico, emocional y conductual. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 259–266. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.53>
- Del Moral Pérez, M. E., & Fernández García, L. C. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las inteligencias múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26, 97–118. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf
- Deuze, M. (2006). Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture. *The Information Society*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.1080/01972240600567170>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>
- Díaz, L. N. Á. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Durán Chiappe, S. M. (2010). Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil. *Lúdica Pedagógica*, 2(15). <https://doi.org/10.17227/ludica.num15-556>
- Durán Chiappe, S. M. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11421>
- Durán, Chiappe, S. M. (2010). Creencias sobre juego de los profesores en educación infantil. *Lúdica Pedagógica*, 2(15). <https://doi.org/10.17227/ludica.num15-556>
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38311>
- Fandiño, G. M., Durán, S. M., & Pulido, J. M. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Colección CIUP. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9420>

- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M., & Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100–108.
<http://hdl.handle.net/11349/19374>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 613–625. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso liberador*. Siglo XXI Editores.
- Garay-Montenegro, J. I., & Ávila-Mediavilla, C. M. (2021). Videojuegos y su influencia en el rendimiento académico. *Episteme Koinonia*, 4(8), 23–43.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1343>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103–125.
<https://doi.org/10.35362/rie420764>
- Gros, B., Bernat, A., Catalá, A., & Feixa, C. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Graó.
- Guajardo, V. B. (2001). Creencias y Crisis de Ortega y Gasset. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (1), 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095870>
- Guerrero-Castañeda, R. F., & González Soto, C. E. (2022). Experiencia vivida: Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112–120.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3399>

- Hawkins, R. D., Ferreira, G. A. M., & Williams, J. M. (2019). The development and evaluation of “Farm Animal Welfare”: An educational computer game for children. *Animals*, 9(3), 91.
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina*, 7(4), 10561–10576.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Kleine, P. F., & Smith, L. M. (1987). *Personal knowledge, belief systems and educational innovators*. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2(3), 301–313.
<https://doi.org/10.1080/08936038908404301>
- Lázara Rodríguez, E., Cárdenas Rodríguez, Y., & Duarte Vicente, M. . (2022). Juego y tecnología en la Primera Infancia. *Revista Varela*, 22(62), 138-144.
<https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1398>
- Ledesma, A. G. L. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 1–22.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275
- López Raventós, C., (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura*, 8(1), 1-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366010>
- Marín Díaz, V., & Martín-Párraga, J. (2014). Can videogames be used to develop the infant stage educational curriculum?. *J. New Approaches in Educational Research*, 3(1), 21–27. <https://doi.org/10.7821/naer.3.1.20-25>

- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, M. I., Donato, D., & Granados Saiz, J. (2021). Análisis del estado del arte sobre videojuegos en educación infantil y primaria. *Innoeduca*, 7(2), 4–18. International Journal of Technology and Educational Innovation, 7(2), 4–18. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.11541>
- Marrero, M., (2015). Dussel I. y Quevedo L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), XX-XXIII. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181029>
- Martín del Pozo, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje colaborativo: experiencias en torno a la etapa de Educación Primaria= Video games and collaborative learning: experiences related to Primary Education. *Education in The Knowledge Society (EKS)*: 16, 2, 2015, 69-89.
- Martínez & Suárez Díaz, E. (2008). *Ciencia y tecnología en sociedad*. Limusa. <https://www.filosoficas.unam.mx/~sfmar/publicaciones/MARTINEZ%20-%20SUAREZ%202008,%20Ciencia%20y%20tecnologia.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123–146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238247.pdf>
- Martos García, A. (2017). Araceli García-Rodríguez y Raquel Gómez-Díaz. Lectura digital infantil: Dispositivos, aplicaciones y contenidos (Barcelona: UOC, 2016, 130 pp.). *Anales de Documentación*, 20(2), 1–3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63552793006>

Méndez, M., & Boude, O. (2021). Uso de los videojuegos en básica primaria: una revisión sistemática. *Espacios*, 42(01), 66-80.

<http://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p06.pdf>

Méndez-Porras, A., Alfaro-Velasco, J., & Rojas-Guzmán, R. (2021). Videojuegos educativos para niñas y niños en educación preescolar utilizando robótica y realidad aumentada. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E42), 482-495. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624585>

Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E., & Rosero-Prado, A. L. (2020).

Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247–258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>

Mina, J. G. (2018). Niños que videojuegan, videojuegos que estructuran tiempos: cognición en los bordes del tiempo irreversible. <https://doi.org/10.25100/peu.148>

Morales Mantilla, S. M., & Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores infantiles en la era digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421–432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>

Murray, J. H. (2006). Toward a cultural theory of gaming: Digital games and the co-evolution of media, mind, and culture. *Popular Communication*, 4(3), 185-202.

Núñez-Barriopedro, E., Sanz-Gómez, Y., & Ravina-Ripoll, R. (2020). Los videojuegos en la educación: Beneficios y perjuicios. *Revista electrónica EDUCARE*, 24(2), 240-257. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11130>

Ordóñez, L. (2007). El desarrollo tecnológico en la historia. *Areté*, 19(2), 187–210.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2007000200001&lng=es&tlng=es

- Oré Cierta, L. E., Cartagena Bautista, T. B., Orizano Villanueva, J. A., Loarte Aliaga, W. C., & Aquino Bravo, R. (2023). Análisis de investigaciones con diseño fenomenológico: Fenomenología hermenéutica (Trans.). *Alpha Centauri*, 4(4), 21–25. <https://doi.org/10.47422/ac.v4i4.157>
- Ortega Iglesias, J. M., & Perafán Echeverri, G. A. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: Antecedentes y estado actual de la cuestión. *Revista Electrónica EDUCyT*, 6, 17–29. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/202>
- Pajares, F. (1992). Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perafán, G. (2005). Investigación sobre pensamiento docente. En G. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 11–28). Colciencias.
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 11(42), 37–63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), 7–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233398>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(5), 1–7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaarnao/aula/archivos/repositorio/0/85/nativos-digitales-parte11.pdf>

- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. [https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rodríguez Pech, J., & Alamilla Morejón, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 434–458.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Rodríguez, G. R. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 4(8), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242782>
- Rodríguez-Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 7-13.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/155/374?inline=1>
- Roncancio-Ortiz, A. P., et al. (2017). Los videojuegos como herramienta didáctica. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 17(2), 36–46.
<https://doi.org/10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184>
- Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 91, 403–425. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>
- Sampedro Requena, B. E., Muñoz González, J. M., & Vega Gea, E. (2017). El videojuego digital como mediador del aprendizaje. *Educación*, 53(1), 89–107.
https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2017v53n1/educar_a2017v53n1p89.pdf
- Sánchez Ambriz, M. L. (2013). Profesores frente a los videojuegos. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25, 1–18.
https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2013m4n25/dim_a2013m4n25a5.pdf

- Sánchez, T. (2001). *Creencias acerca del proceso educativo en alumnas de Educación de Párvulos* [Tesis de maestría, Universidad de La Frontera].
https://catalogo.ufro.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=55671&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20parvulos
- Scolari, C. A. (2020). La cultura digital cambia la lectura. *En La verdad en quiebra* (pp. 109–117). https://revistacomunicacion.com/wp-content/uploads/2020/05/COM_2020_189_109-117.pdf
- Shavelson, R. (1973). The basic teaching skill: Decision making (R & D Memorandum N. 104) Stanford CA: Universidad de Stanford, Center for R & D in Teaching.
<https://eric.ed.gov/?id=ED073117>
- Shulman, L & Elstein, A. (1975). Studies of problem solving, judgement, and decision making: implications for educational research. *En Review of research in education* (vol 3). Itasca, IL: F.E. Peacock. <https://www.jstor.org/stable/1167252>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en la enseñanza. una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 227-260.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/83>
- Sotomayor-González, A., Gértrudix-Barrio, F., & Rivas-Rebaque, B. (2022). Los videojuegos como medio de transmisión de aprendizajes en la educación formal: Una revisión bibliográfica en el contexto luso-español. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 240–240. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12744>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n85/0120-3916-rcde-85-240.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
https://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/dctm/MEDIA03/202404/22/00106532935365_3_.pdf
- Torres Pacheco, I. (2016). La hermenéutica de Dilthey como método de comprensión del sujeto histórico: Fundamento de una teoría de la gerencia educativa venezolana. *Saber*, 28(3), 608–614. <https://ve.scielo.org/pdf/saber/v28n3/art18.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vera Bachmann, D., Osses, S., & Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Creencias de profesores rurales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297–310.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>
- Watulak, S. L., & Kinzer, C. K. (2013). Beyond technology skills: Critical digital literacies as social praxis.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1). Paidós.
https://www.academia.edu/download/53281882/1999_En_Wittrock_I._La_Investigacion_en_la_Ensenanza_Shulman_OK..pdf
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.
https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k-yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf
- Zhao, Z. (2017). *Videojuegos, educación y desarrollo*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=136735>

Zhao, Z., & Linaza, J. L. (2015). La importancia de los videojuegos en el aprendizaje y el desarrollo de niños de temprana edad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 301-318.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293141133005>

Anexos

El siguiente anexo presenta un ejemplo del proceso realizado a las entrevistas para la identificación de las unidades de análisis, que posteriormente se transformaron en categorías emergentes.

Anexo 1. Formato de unidades - entrevista N°1

Entrevista 1 (EM1)			
<i>Párrafo</i>	<i>Fragmento de la Entrevista</i>	<i>Categoría Deductiva</i>	<i>Categoría Emergente</i>

P1	Es un trabajo muy bonito y digamos en mi caso yo me desligo de la guía, yo no uso guía para nada, todo por seguimiento de instrucciones. Entonces, pues es bonito, es desgastante, porque es uno a uno, es estar pendiente de qué hace cada chiquito, pero pues es enriquecedor. Pues uno sí, termina agotada cada clase, pero es muy bonito el trabajo porque ellos siempre están dispuestos a hacer.	Acompañamiento de la maestra	Seguimiento individual del proceso
P2	Lamentablemente para nuestra área, está la cultura que los niños ya vienen con el chip y son los duros en el uso del computador y del celular y pues lamentablemente no es así. Ellos son nativos digitales porque hacemos todo con el dedito.....eso es el nativo digital. Que ellos no tienen la facilidad de los botones, sino todo lo mueven con el dedito. Pero ya la lógica, los procesos, todo eso pues toca formarlos porque en las casas pues no se da.	Acompañamiento de la maestra	Educación digital
P3	En las casas se usa el dispositivo para "cállese, no moleste, tome el celular, vea el video".	Uso del videojuego	Para el entretenimiento
P4	Entonces, pues ya el uso responsable, el uso para el aprendizaje, pues no, no lo vemos día a día, sino como la entretención, "No molestes, téngalo allá y ya, listo."	Uso del videojuego	Para entretenimiento
P5	La parte de gamificación... es utilizada para usar procesos lógicos con los niños y de la lateralidad... que a muchos niños les cuesta identificar arriba, abajo, izquierda, derecha, las secuencias de los procesos como	Uso del Videojuegos	Para el aprendizaje

	(cepillar dientes, amarrar zapatos).		
P6	Por medio de imágenes hacemos jueguitos secuenciales donde ellos van organizando qué va primero, qué va después.	Tipos de videojuegos	Secuencia
P7	Tenemos la oportunidad de tener unas salas Smart, que son tabletas... Bajamos aplicaciones una de ellas que les tengo es LEGO	Tipos de videojuegos	Construcción
P8	LEGO va desde “tengo que rasgar la bolsita, sacar mis fichas” e ir organizando y no me puedo saltar ningún paso. Tengo que ir cajita por cajita en la Tablet, no toda. Entonces ir organizando, cómo la cojo cómo la manejo, todo el proceso desde ingreso hasta poder usar el juego.	Uso del videojuego	Para el aprendizaje
P9	Los juegos generalmente los coloco en la plataforma Moodle... desde jardín empiezan a manejar la plataforma. Que la vayan reconociendo, donde están los cursos, donde van a encontrar que se hace en clase. Manejamos desde el uso del mouse con jardín, la postura, como lo cojo el mouse con el dedo... el mouse tiene un sticker donde es el botón del clic; la	Acompañamiento de la maestra	Educación digital

	mayúscula, minúscula y los números también tienen un papelito, entonces vamos reconociendo como los activo.		
P10	Entramos a la ruta, seleccionan el juego que se va a trabajar, lo vemos primero en grupo. Lo analizamos y luego pasamos a ver cómo lo desarrolla cada uno de los niños.	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa
P11	Profe, ¿hay algún espacio para que ellos hagan una exploración espontánea del juego o siempre hay un acompañamiento de sumercé en el hecho de dar una instrucción? La instrucción general. Llegan a la sala, los ubico al frente del televisor, les indico el panorama de qué vamos a hacer, como todo paso a paso... luego cada uno tiene su computador.	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa
P12	Es trabajo individual, ellos van haciendo el proceso. Toca ir acompañando, pero van explorando el juego a su ritmo. Algunos lo pueden hacer dos, tres veces... otros piden otro juego porque ya terminaron.	Acompañamiento de la maestra	Seguimiento individual del proceso
	Mira, acá tenemos esta dificultad, vamos a ver por qué este día esto no nos quedó bien... Cada niño va en un proceso diferente.	Acompañamiento de la maestra	Seguimiento individual del proceso
P13	Los videojuegos nos ayudan a crear en los niños una visión de mundo, porque nos sacan del contexto que tenemos. Digamos mi clase es muy contextualizada a lo que ellos tienen cercano.	Importancia del Videojuegos	Como dispositivo cultural
P14	Pero también, cuando yo voy a un videojuego... puedo conocer otros lugares, otras culturas e ir analizando qué sucede... como	Importancia del Videojuegos	Como dispositivo cultural

	se mueven si las señales que vemos acá son iguales a las que hay allá, los colores, los caminos.		
P15	Nos ayuda a reconocer historia. Juegos de estrategias... nos ayuda a conocer todo el bagaje histórico de una cultura. Permite conocer qué pasó, cómo se ubicaban las personas, cómo vivían, de qué se alimentaban, cómo fue esa evolución e incluso el lenguaje.	Importancia del Videojuegos	Como dispositivo cultural
P16	Entonces pues no siempre dedicarse a un juego puede decir que es malo, porque también podemos aprender de ellos. Si yo le dejo 24/7, pues puede llegar a una adicción... pero sí se puede manejar y conocer diferentes cosas con ellos.	Uso del videojuego	Para el aprendizaje
P17	Nos ayudan a procesos de lenguaje... el niño debe escuchar qué palabra es y relacionarla con la imagen. La parte fonética, veo la grafía, veo la imagen y voy relacionado. Entonces si es importante que los miremos acá en el colegio.	Uso del Videojuego	Para el aprendizaje
P18	Con los más chiquitos utilizo juegos de secuencias, de armado y de lógica.	Tipos de videojuegos	Secuencia, construcción y lógica.
P19	Los de lógica son más hacia la programación, son secuencias donde ellos van a hacer una actividad (ir a la piscina) pero para ir debo hacer unos pasos (que va primero, que necesito, como me subo, que ruta debo seguir) que los niños reconozcan el algoritmo, secuencia de pasos que se lleva a cabo para.	Tipos de videojuegos	Memoria, secuencia, relación

P20	Trato de hablarles con el lenguaje técnico, pero se lo bajo al nivel de ellos... un algoritmo es la secuencia de pasos para llevar a cabo algo.	Acompañamiento de la maestra	Educación digital
P21	Dependiendo del proyecto de aula también hacemos los juegos... el año pasado estaba muy relacionado con los cuentos y en Jardín trabajamos los rompecabezas de los cuentos. Relacionamos las herramientas que aparecían en cada cuento con el oficio y el personaje que lo usaba. Entonces ahí utilizamos videojuegos donde me permite por memoria organizar o por secuencia o relacionar una figura con otra. Entonces ellos veían por medio de los tres cerditos, ¿qué herramientas usan el que construyó la casa de cemento, cuál herramienta usa el que utiliza la casa de paja y el otro? Entonces ellos van relacionando cada uno.	Tipos de videojuegos Uso de videojuego	Rompecabezas, memoria, secuencia, relación. Para el aprendizaje
P22	Otro videojuego, los de lego	Tipos de videojuegos	Lego (construcción)
P23	Y están también los juegos que nos permiten. digamos yo veo la programación como un juego y trabajamos con el microbit... Iniciamos analizando los letreros del transmilenio o de los sitp...	Uso de videojuego	Para el aprendizaje - microbit...

	¿Cómo hago para que me salga ese letrero moviéndose? Que puedan reconocer la letra, escribir su nombre, hago el cambio de la letra cursiva a la letra script, a la imprenta... Hicimos con ellos también cómo se mueve un niño del semáforo, cómo cambia el que está quieto al que voy caminando, de qué color son... el proceso del dadito, cómo se movería un dadito para dar un número al azar. Entonces reconocemos los números, reconocemos la figura del dado y todo pues por medio de la plaquita digital.	Tipos de juegos	Reglas
P24	Nosotros vamos, los recogemos en el salón, los traemos en fila por diferentes espacios... nos ubicamos al frente del televisor para que ellos tengan la panorámica de todo lo que vamos a hacer antes... porque si los ubico de una vez en el puesto, pues no van a tener la cercanía, no ven	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa
P25	Hacemos una actividad de ver qué tan atentos están, trabajo secuencias con los deditos... canciones como Wincy Wincy araña o Paolo Palo. Les pido que saquen su conejito de la atención, es la mascota de tecnología... que es también con la manito, boquita cerrada, orejitas atentas y ojitos bien abiertos. "Quiere decir que es la explicación, que debo estar atento para eh pues qué voy a hacer hoy". Explicamos, luego pasamos si es a la sala de informática, cada	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa

	cual, a su equipo, entonces son responsables del cuidado de su computador. Entonces siempre les dice "En caso de que algo suceda, pues nos toca llamar papitos y venga, ¿qué pasó? ¿no hicimos un buen uso? tenemos que responder. Después de cierre a lo largo vamos viendo que preguntas salen, qué dudas, qué dificultades.		
P26	Soy enemiga de entregar guía impresa y que solo coloreemos... todo es construido por ellos, paso a paso.	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa
P27	Hay niños que pueden apoyar a otros... "Profe, yo le ayudo a él a que entre a tal secuencia". Entonces, "Mira, debes oprimir tal botón, luego ve con el mouse a tal lado" y les van diciendo y se van ayudando.		Aprendizaje colaborativo mediado por el videojuego
P28	Es que a mí me da miedo... en la casa me dijeron que no puedo usar tal cosa... acá es más seguro porque hay restricciones.		Educación digital – ambientes escolares seguros.
P29	Muchas veces los limitamos por ser chiquitos... y ellos pueden, si uno los orienta, pueden hacer muchas cosas bonitas.	Acompañamiento de la maestra	Instrucción directa
P30	Todo, se hace la instrucción, pero yo debo pasar uno por uno... trabajar con ellos la paciencia... Yo paso uno por uno. Reviso la postura... trabajamos desde el área de la ergonomía... que se sienten bien.	Acompañamiento de la maestra	Seguimiento individual del proceso
P31	Les pongo que muevan sus bracitos como dando manivela		Estrategias lúdicas para enseñar

	para que el computador se mueva...		paciencia y tiempos de espera
P32	¿Videojuegos? Entonces acá tenemos esto es lo de programación. Esto es la creación de cuentos animados por ellos, y lo hacemos en Scratch Junior... Entonces yo les planteo la situación, ellos deben seleccionar los personajes, el entorno e irlos animando. Entonces en jardín llegamos a tener movimiento y en transición ya escriben texto, entonces el pez saluda al cangrejo, "¡Hola, ¡cómo estás!" y el otro le contesta. Esto es transición.	Tipo de videojuegos	Programación Juego simbólico
P33	Mira, estos son juegos para que reconozcan el teclado, las letras. Estos son en línea. Acá tiene, por ejemplo, eh escribir la palabra cerdo. Acá tienen que ir abriendo rompecabezas, pero los rompecabezas lo pueden abrir solo si marcan la letra que corresponde. Entonces, van reconociendo las diferentes formas de la (a) la bolita y el palito, pero la A También es un triangulito, o tiene esta forma.	Uso del videojuego	Para el aprendizaje
P34	Está el pac-man, este es diferente es con las letras del teclado, dice que letra debe usar y siempre cambian.	Tipo de videojuego Uso del videojuego	Persecución (pac-man) Para el aprendizaje
P35	pac-man, por eso la agilidad mental, visomotris. Y tenemos que estar pendientes porque él	Uso del videojuego	Para el aprendizaje

	me dice qué letra se usa y me cambia. O sea, no siempre es la misma, siempre va rotando. A medida que yo voy moviendo me va cambiando la letra.		
P36	Y en informática secuencias: jueguitos de secuencias, donde deben reconocer las formas, los colores y la organización, hay unos juegos de dar clic y otros de arrastrar. Deben identificar que figura sigue, reconocen las figuras geométricas, el nombre, los colores y el movimiento del mouse para señalar. Este es secuencias de colores, pero ya no se da el clic para seleccionar, sino que debo seleccionar el lápiz que sigue y ubicarlo en el espacio en blanco, con el mouse, entonces es mantener el mouse oprimido, mover la manito y llevarlo a donde es su lugar.	Tipo de videojuegos Uso del videojuego	Secuencias, formas Para el aprendizaje
P37	Organizo lo que ven por trimestre. Siempre van a encontrar que vamos a trabajar. Jardín: (reconocen mi entorno natural y artificial identificando las formas de los objetos cotidianos).	Acompañamiento de la maestra	Seguimiento individual del proceso