



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación  
y Evaluación Educativa  
E-ISSN: 1134-4032  
[relieve@uv.es](mailto:relieve@uv.es)  
Universitat de València  
España

Muñoz, Carla; Valenzuela, Jorge  
ESCALA DE MOTIVACIÓN POR EL JUEGO (EMJ): ESTUDIO DEL USO DEL JUEGO EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 20, núm. 1, enero-junio,  
2014, pp. 1-15  
Universitat de València  
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91632161005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

## ESCALA DE MOTIVACIÓN POR EL JUEGO (EMJ): ESTUDIO DEL USO DEL JUEGO EN CONTEXTO EDUCATIVOS

[*The Motivation Scale for the Game (EMJ): Study of the use of the game in educational contexts*]

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

**Muñoz, Carla** ([carla.munoz@ucv.cl](mailto:carla.munoz@ucv.cl))

**Valenzuela, Jorge** ([jorge.valenzuela@upla.cl](mailto:jorge.valenzuela@upla.cl))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

Even though games have been studied and described from multiple perspectives, highlighting their importance in human development, their use in education seems to be largely restricted to preschool education. In this sense, teacher motivation for the integration of new methodologies (including games) seems to be relevant when studying change and improvement in education. The aim of this paper is to present a scale that can help to study motivation for the use of the game. We report its psychometric characteristics. The Motivation Scale for the Game (EMJ, by its acronym in Spanish) has been built from Eccles and Wigfield's *Expectancy & Value Model* (2002). The EMJ scale assesses perception of competence to implement playful activities/elements in instructional design (expectation) and the value assigned to the 4 components of task value (utility, importance, interest and cost). The structure of the instrument, its theoretical foundations and its factorial structure and reliability are reported from a Chilean teacher's sample. The results show psychometric characteristics that make EMJ a solid, reliable and valid instrument that can provide clues for motivational intervention in the school setting.

### Resumen

Aunque el juego ha sido estudiado y descrito desde múltiples ópticas, relevando su importancia en el desarrollo humano, su uso en el ámbito educativo parecería estar restringido mayoritariamente al nivel de educación parvularia. En este sentido, la motivación de los docentes por la integración de nuevas metodologías (incluido el juego) parece ser una variable relevante a la hora de estudiar el cambio y la mejora en educación. El objetivo de este artículo es presentar una escala que puede ayudar al estudio de la motivación por el uso del juego y reportar sus características psicométricas. La Escala de Motivación por el Juego (EMJ) ha sido construida a partir del *Modelo de Expectativa y Valor* de Eccles y Wigfield (2002) y busca establecer el grado en que la persona se siente competente para implementar dispositivos lúdicos dentro del diseño didáctico (expectativa) y el valor que asigna a los 4 componentes del valor de la tarea (Utilidad, Importancia, Interés y costo). Se reporta la estructura del instrumento, sus fundamentos teóricos, así como su estructura factorial y confiabilidad a partir de una muestra de profesores chilenos. Los resultados muestran características psicométricas que hacen del EMJ un instrumento sólido, válido y confiable, que puede proporcionar pistas de intervención motivacional en el contexto escolar.

### Keywords

Motivation, play, learning, expectancy, task value, test.

### Descriptores

Motivación, juego, aprendizaje, expectativa, valor de la tarea, test.

El juego ha sido estudiado y descrito desde múltiples ópticas: antropológica (Huizinga,

1955), sociológica (Caillois, 1958), pedagógica (Brougère, 1995, 1999; Sarlé, 2001, 2006,

2010) y psicológica (Elkonin, 1985; Sarlé & Rosas, 2012; Stein, Migdalek, & Sarlé, 2012; Vigotsky, 1967). Desde esta perspectiva, el juego es descrito tanto como una experiencia entre el niño y el entorno, ligado íntimamente a su nivel de desarrollo (Piaget, 1945), como una actividad que no ha logrado ser integrada a formas superiores de acción, así como una experiencia de aprendizaje privilegiada que permite el desarrollo del niño (Sarlé, 2001, 2008; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, & Sangster, 2007). Al jugar con otros, el niño despliega su zona de desarrollo próximo, involucrándose en actividades más complejas de las que normalmente experimenta en la vida diaria (Vigotsky, 1967).

Al juego con propósito educativo se lo ha dado en llamar “juego serio”. Aunque la expresión no es nueva (ni su uso en aulas), lo cierto es que la expresión “juego serio” ha sido utilizada en diversos ámbitos, tales como el militar, negocios, salud y educación (Jarvinen, 2007; Miller, 2008) y más recientemente también se ha ido permeando a los juegos electrónicos (Abt, 1987; Annetta, 2010; Barrett & Johnson, 2010; Graesser, Chipman, Leeming, & Biedenbach, 2009; Johnson, Vilhjalmsson, & Marsella, 2005; Wouters, van der Spek, & van Oostendorp, 2009). Se trata de juegos que han sido concebidos para el aprendizaje. En este sentido, Annetta (2010) afirma que es necesario distinguir entre juegos serios, juegos serios con propósito educativo (SEGs), simulaciones y mundos virtuales.

Desde el punto de vista investigativo, los juegos serios con propósito educativo -en especial los de tablero (*board games*)- han sido claramente menos estudiados que los juegos con soporte computacional<sup>[1]</sup>. En este sentido, y si bien los juegos serios han sido diseñados con el explícito propósito de ayudar a los estudiantes a aprender materias importantes, tales como estrategias de resolución de problemas y habilidades sociales o cognitivas; pocos son los juegos, según Graesser *et al.* (2009) que hayan merecido la valoración por parte de los pedagogos.

Atendiendo a lo anterior, un requisito básico para que exista la posibilidad de integrar el juego en el diseño didáctico a nivel escolar pasa, precisamente por la motivación de los pedagogos por incorporar el juego en sus prácticas docentes. Este último aspecto cobra mayor importancia en nuestro contexto educacional, toda vez que los patrones instruccionales –al menos en Chile- aparecen como altamente rígidos. Prueba de ello es la descripción de tales patrones en las clases de Lenguaje y Matemáticas realizada por Preiss (2009) en el contexto de la Evaluación Docente. En dicho estudio se observa, entre otros aspectos, una misma secuencia didáctica, caracterizada por un tiempo similar asignado a las actividades de introducción, práctica y revisión de contenido, así como en síntesis, interacción individual y grupal. Del mismo modo, se observa que aún disponiendo de recursos didácticos, el profesor hace un escaso uso de éstos, tales como guías de ejercicios, textos de estudio, textos literarios, recursos multimedia o material didáctico. Con respecto a este último y siguiendo a Graesser *et al.* (2009), podríamos pensar que este fenómeno está influenciado en el escaso valor real que otorgan los profesores al uso del juego como medio para el aprendizaje.

Del mismo modo, podríamos pensar que estos patrones se encuentran fuertemente influenciados por los modelos con que han sido formados, tanto en su experiencia escolar, como durante su formación pedagógica (Gómez, Guerra, & González, 2011; Latorre, 2002, 2005). Estos modelos están sujetos a parámetros tradicionales, como son el establecimiento de relaciones verticales y poco interactivas entre profesor y alumnos (González, 1999), lo que tendría como consecuencia el que los profesores incorporasen dinámicas diferentes a las tradicionales o que impliquen desafíos de mayor magnitud a nivel cognitivo (Cf. Galdames, Medina, San Martín, Gaete, & Valdivia, 2011). Esto podría tener su origen en ciertas creencias que inhiben la incorporación de dinámicas que podrían mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Gómez *et al.*, 2014) como si al dejar interactuar libremente a los estudiantes

tes, el único resultado posible fuese el aprendizaje de los errores de los otros (Davis, 2003).

### **Motivación por el uso del juego en aula**

A pesar de aparecer como deseable, la incorporación del juego en el aula parece aún encontrar resistencia entre los profesores (Aizencang, 2005). Esta resistencia se encontraría sostenida por creencias sobre la utilidad de los juegos como recurso para el aprendizaje (cf. Gómez *et al.*, 2014; Kagan, 1992; Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007) por las condiciones institucionales o personales de los niños con los que se trabaja (Aizencang, 2005). En este sentido, es posible pensar que la incorporación del juego pudiera verse dificultada o facilitada en función de las creencias que los docentes sostienen sobre el valor juego como facilitador del aprendizaje. Como veremos más adelante, tanto el valor como las expectativas son factores claves de la motivación.

Con respecto al juego, buen número de investigadores concuerda en su potencial educativo, así como en la motivación por el aprendizaje que éstos suscitan en los niños (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012; Garvey, 1977; Johnson *et al.*, 2005; Olson, 2010; Rosas *et al.*, 2003). Según Graesser (2009) los juegos serios debieran idealmente incrementar el placer, el interés por el tópico (Cf. Silvia, 2006), así como la “experiencia del flujo” o “*flow experience*” (Csikszentmihalyi, 1990), esto es, un nivel de concentración tal, capaz de hacer desaparecer la fatiga y la noción del tiempo. Sería este grado de compromiso con la tarea el que permitiría una facilitación del aprendizaje (Alonso Tapia, 1997; Pintrich & Schunk, 2005; Viau, 2009; Wigfield & Eccles, 2000), al estar involucrados aspectos motivacionales específicamente ligados a la tarea (Eccles *et al.*, 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007; Wigfield & Eccles, 2000) así como un importante componente de autorregulación (Boekaerts, 1997; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991b; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Del mismo modo, al estar focalizado puntual e

intencionadamente en el aprendizaje más que en los elementos superficiales del juego, el diseño de este tipo específico de juegos (*SEGs*) permitiría una vinculación más directa entre motivación y aprendizaje (Cf. Valenzuela, 2007; Viau, 2009).

### **Variables motivacionales y juego**

Como señalábamos anteriormente, existe evidencia de que el juego podría ser una vía natural de aprendizaje para los niños y un elemento que contribuya a ciertos aprendizajes (Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers, & Wekstrom, 2010) sin embargo, y pese a que la mayoría de los profesores sostiene esto de manera declarativa, son pocos los que incluyen dentro de su diseño didáctico elementos lúdicos destinados al aprendizaje (Aizencang, 2005). Al parecer la explicación de esto pasa, de alguna manera, por factores motivacionales.

Existen muchas formas de concebir la motivación y muchos modelos y teorías que dan cuenta de esta disposición de las personas por iniciar y persistir en una actividad determinada (Eccles & Wigfield, 2002; Gollwitzer & Oettingen, 2001; Nakanishi, 2002; Urdan & Karabenick, 2010). Dentro de las más difundidas está la teoría socio-cognitiva de Bandura (Bandura, 1997, 2002), la teoría de la auto-determinación (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991a; Ryan & Deci, 2000a) y los modelos de *expectativa / valor* (Eccles & Wigfield, 2002).

Dado que nuestro objetivo es presentar una escala que puede ayudar al estudio de la motivación por el uso del juego, necesitamos un instrumento que pueda describir cómo distintas variables motivacionales inciden en la disposición a implementar el juego como recurso dentro de la sala de clase. En este sentido, no nos interesa lograr una medida global de motivación con fines predictivos, sino más bien de caracterizar, de manera válida y confiable, las dimensiones motivacionales pertinente asociadas a el uso de este recurso en el aula.

En este contexto, resulta especialmente pertinente el modelo motivacional propuesto por

Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2002; Wigfield & Cambria, 2010a; Wigfield & Eccles, 2000) quienes sostienen que la motivación por la tarea depende por una parte, de las expectativas de realizar dicha tarea con algún grado de éxito y por otro, del valor que tiene dicha tarea para quien la realiza.

El constructo *expectativa*, tiene su equivalente en el de *autoeficacia* (Bandura, 1997, 2012) y refiere al sentimiento de competencia que tendrá o tiene la persona de realizar una actividad de manera satisfactoria. Esta dimensión ha mostrado ser altamente predictiva cuando la expectativa o autoeficacia es muy baja : “*¿Para qué ... si no puedo, si no soy capaz? ¿Para qué me voy a esforzar si yo soy malo haciendo esto...?*”.

Por su parte, la motivación no depende sólo de la expectativa o autoeficacia de la persona. Depende también de que la tarea sea valorada. En este modelo, el valor de la tarea está compuesto por cuatro componentes: la *importancia*, el *interés*, la *utilidad* y el *costo* (Eccles et al. , 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Neuville et al. , 2007; Wigfield & Cambria, 2010a). La importancia (*attainment value*) corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar una determinada tarea. Este componente tiene que ver con la persona misma, con su identidad o la forma en que desea ser y tiene una connotación menos instrumental que el componente Utilidad. El *interés* (*intrinsic value*), por su parte, corresponde al disfrute o gusto (*enjoyment*) por hacer la tarea. Este componente retoma los aportes de Deci y Ryan (Deci & Ryan, 1985, 1999; Deci et al. , 1991a; Vasteenkiste, Lens, & Deci, 2006) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al Interés que se suscita en el sujeto (Cf. Schiefele, 1991; Silvia, 2006; Wigfield & Cambria, 2010b). Por su parte, la *utilidad* (*utility value*) refiere a en qué medida una tarea se adecua a los planes futuros de la persona y tiene una

dimensión más instrumental. Y finalmente, el *costo* (*cost*) refiere a la percepción del sujeto respecto de cuánto deberá sacrificar o invertir para realizar la actividad. Pese a que los trabajos de Jacqueline Eccles y su equipo se han concentrado en los tres primeros, Neuville, Bourgeois y Frenay (2004) proporcionan evidencia empírica a través de análisis factoriales confirmatorios para demostrar su pertenencia al constructo “valor”, confirmando así el modelo.

Bajo esta perspectiva teórica podemos identificar 5 componentes o factores que podrían darnos luces a porqué, pese a la declaración explícita (general) de valoración del juego como instrumento didáctico se recurre sólo excepcionalmente a él dentro del diseño didáctico y cuando se utiliza tiende a ser una actividad anecdótica (Valenzuela, Precht, Muñoz, & Silva-Peña, 2014). La explicación profunda, pareciera estar anclada en las creencias asociadas a cada una de estas dimensiones. Por lo anterior, proponemos esta escala como una primera aproximación a los aspectos motivacionales latentes que inciden en la incorporación del juego en aula por parte del profesor.

En este contexto, y dado que la motivación y los componentes señalados no son directamente observables, se hace necesario un instrumento que dé cuenta de estos constructos y que lo haga de manera válida y confiable.

## Método

### Participantes

Participaron en este estudio un total de 221 profesores de educación primaria en ejercicio (Mujeres = 86%), con edades que fluctuaron entre los 21 y 56 años ( $M= 29.18$ ;  $SD = 8.538$ ), pertenecientes a diversas regiones de Chile. La participación fue voluntaria y anónima. Los profesores no fueron retribuidos por su participación en este estudio.

Para asegurar la estabilidad de los resultados, el tamaño muestral se adecuó a la recomendación habitual para un Análisis Factorial, esto es, utilizar una muestra 10 veces mayor que el

número de variables o ítems (Nunnally & Bernstein, 1995), aunque otros autores como Guilford (1954) o Kline (1993) aceptan una muestra de hasta 2 o 3 veces la cantidad de variables (a condición de no tener menos de 200 sujetos en total). En este caso, como no se busca la validez de un modelo global de motivación por el juego sino el análisis de los distintos componentes, este cálculo se realiza sobre la cantidad de ítems de cada escala y no del instrumento en su totalidad.

### Instrumento

La Escala de Motivación por el juego (EMJ) fue creada con reactivos que apuntaban a las diferentes dimensiones de la motivación conceptualizada desde el modelo Expectativa y Valor de Eccles y Wigfield (2002): *Expectati-*

*va, Utilidad Importancia, Interés y Costo* (Ver Anexo 1).

La Escala de Motivación por el juego (EMJ) consta de 27 ítems dispuestos en una escala de tipo Likert de 1 a 6; en la cual se busca establecer el grado en que la persona se siente competente para implementar dispositivos lúdicos dentro del diseño didáctico (*expectativa*) y del valor que asigna a los 4 componentes del *Valor de la tarea (Utilidad, Importancia, Interés y costo)*. Para ello, se le pide a la persona manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados que dan cuenta de cada uno de estos cinco subcomponentes del modelo en relación con la aplicación del juego como recurso para el aprendizaje en contexto escolar (ver Tabla 1 y Anexo 1).

Tabla 1.- Ejemplos de ítems EMJ

Ítem	EMJ #	Dimensión
Si me lo propongo, puedo hacer que mis estudiantes aprovechen el juego como medio para el aprendizaje	15	Expectativa
El juego es una herramienta útil para favorecer los aprendizajes escolares	2	Utilidad
Para mí es importante que las actividades de clases consideren el juego	4	Importancia
Me encanta que la clase se transforme en un juego inteligente que ayude a aprender	24	Interés
Estoy dispuesto a invertir tiempo en actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos	7	Costo

### Procedimiento

La primera etapa de esta investigación consistió en la elaboración del instrumento a partir del marco conceptual de base. En esta perspectiva, se construyeron ítems los cuales fueron sometidos a una validación de contenido por parte de 3 jueces expertos, todos ellos doctores con experiencia en construcción de instrumentos psicométricos, mientras que la evaluación preliminar de la comprensión de los ítems fue realizada con una pequeña muestra piloto de estudiantes universitarios de pedagogía de cursos iniciales. La construcción de los ítems consideró el grado de consistencia de los reactivos con la dimensión evaluada y se tuvo especial cuidado en que fuese adecuada en su formulación para profesores en ejercicio.

En una tercera etapa y con el fin de estudiar las características psicométricas de este instrumento se aplicó la versión definitiva (27 ítems) a una muestra amplia de profesores de primaria en ejercicio. La toma de datos se realizó de manera electrónica, invitando a los participantes a contestar de manera voluntaria, cumpliendo con los estándares éticos que corresponden a este tipo de investigación.

### Procedimientos analíticos

Luego de la recolección de datos se realizó la tabulación y verificación de los mismos, tras lo cual se procedió a evaluar la validez y confiabilidad del test. La validez del instrumento fue evaluada por medio de un Análisis Factorial, mientras que para evaluar la confiabilidad del test se efectuó el cálculo del Alfa de Cronbach (Bland & Altman, 1997; Cronbach, 2004;

Santos, 1999; Streiner, 2003) por cada componente de la motivación. Para los análisis estadísticos se utilizó la versión 20 del programa SPSS.

## Resultados

### Validez del instrumento

Dado el carácter descriptivo de esta escala, donde lo importante es que cada una de los componentes evaluados sean unidimensionales, y mida válidamente el componente corres-

pondiente, se realizaron cinco análisis factoriales de componentes principales. Los resultados del test de esfericidad de Bartlett son significativos en todos los casos ( $p < .001$ ), obteniéndose además altos Índices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) en todos los casos, evidenciando de esta manera lo adecuado del análisis. Los resultados muestran en todos los casos un solo factor, apoyando con esto la validez de la medida.

Tabla 2.- Índices de Análisis Factorial y confiabilidad (alfa de Cronbach)

Dimensión evaluada	Ítems	KMO	Factores (AFE)	% de la varianza	$\alpha$ de Cronbach
Expectativa (Valor de la tarea)	6	.910	1	65.715	.894
Utilidad	6	.910	1	77.831	.940
Importancia	6	.900	1	77.036	.939
Interés	5	.854	1	72.445	.901
Costo	4	.801	1	69.052	.832

### Nivel de confiabilidad

De igual manera, fueron evaluados los niveles de confiabilidad para cada una de los componentes evaluados a través del alfa de Cronbach (Cortina, 1993; Streiner, 2003), respetando de esta forma el criterio de unidimensionalidad de las escalas requerido para este tipo de análisis. En este análisis los índices de confiabilidad resultantes fueron en todos los casos muy altos (ver Tabla 2) siendo el más alto, la confiabilidad de la escala de utilidad ( $\alpha = .940$ ) y el más bajo, el de la escala de costo ( $\alpha = .832$ ). Dados estos resultados y descartando el efecto incremental en el alfa de Cronbach que

produce una alta cantidad de ítems por dimensión, se revisó cada una de las escalas para verificar que no hubiese redundancia en la formulación de los ítems, descartándose esto último también.

### Resultados descriptivos

Los resultados muestran, en primer lugar, que los profesores muestran altos niveles de adhesión a los reactivos propuestos. Esto último no es especialmente grave, toda vez que no fuera observado un *efecto techo* habiendo en todos los casos diferencias significativas ( $p < .001$ ) respecto al techo de la escala.

Tabla 3.- EMJ - Descriptivas por componentes

Dimensión evaluada	Media	Sd
Expectativa	5.4262	.69223
(Valor de la tarea)	5.5349	.64912
Utilidad	5.6491	.65569
Importancia	5.5487	.71091
Interés	5.5767	.67971
Costo	5.3137	.74896

Un segundo elemento a destacar es que existen diferentes escalas que difieren entre sí significativamente ( $F_{(4,1094)}=7.910$ ;  $p < .001$ ). La

diferencia estadística entre las distintas dimensiones evaluadas, muestra que el instrumento es capaz de discriminar entre ellas. Esto puede

ser relevante, por ejemplo, al momento de decidir qué dimensión privilegiar para promover el uso de este dispositivo. En este caso puntual, las puntuaciones más bajas las obtienen las dimensiones de *costo* y *expectativa* seguidos, de manera ascendente por la *importancia*

e *interés* por el uso de este dispositivo; y finalmente, la puntuación más alta la obtiene la dimensión *utilidad*. Las diferencias entre las distintas dimensiones se organizan en 3 subconjuntos homogéneos (ver Tabla 4).

Tabla 4.- EMJ-Subconjuntos homogéneos de dimensiones

Escalas	N	HSD de Tukey <sup>a,b</sup>		
		1	2	3
Costo	221	5.3300		
Expectativa	221	5.4069	5.4069	
Importancia	221		5.5538	5.5538
Interés	221		5.5609	5.5609
Utilidad	221			5.6535
Sig.		.767	.131	.550

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 221,000.

b. Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

## Discusión

La tarea de diseño de la enseñanza en el contexto actual requiere de innovación si se desea avanzar en calidad (Cf. Mourshed, Chijioke, & Barber, 2007, p. 20). Por su carácter autotélico, el juego aportaría la dosis de novedad y diversión necesarias para interesar al niño en el trabajo escolar. Del mismo modo, al estar motivado intrínsecamente (Sutton-Smith, 2009), el juego permitiría que el niño aprenda en un entorno más respetuoso de sus intereses, pudiendo explorar con libertad, sin temor al error o al fracaso (Rogoff, 1990).

Si bien el juego posee múltiples virtudes que potenciarían el desarrollo humano pareciera, sin embargo, que en el contexto educacional, al menos en el chileno, hay resistencia a integrarlo como una práctica sostenida, más allá del jardín infantil. En efecto, las prácticas pedagógicas en la educación básica han sido descritas en la literatura como altamente rígidas y lo que es más grave, sin que exista verdadero desafío cognitivo para el educando. Esta situación podría efectivamente ser una fuente de desmotivación por el aprendizaje en contexto escolar.

Desde un enfoque sociocognitivo, el modelo de Eccles y Wigfield (2002) entiende la moti-

vación como un constructo complejo en donde se conjugan por un lado el sentimiento de *autoeficacia* del sujeto de poder realizar con éxito la tarea y por otro, el *valor* que se le asigna a la misma. No habría una real motivación en el sujeto sin estas dos dimensiones. Del mismo modo, el valor está dado por el *interés* que el sujeto demuestra y la *importancia* y *utilidad* que se le asigna a la tarea, así como el análisis del *costo* que la tarea presupone. Aplicado al juego en el contexto escolar, podríamos decir entonces, que un profesor se encontrará motivado por integrar el juego en sus prácticas habituales de enseñanza en la medida en que crea que ello puede ser útil para su desempeño, aunque (quizás) sea costoso en lo personal implementarlo, pero que se trata de una tarea importante y útil para el aprendizaje de los niños y sobre todo si se siente capaz (autoeficaz) de llevarla a cabo.

En este marco, la *Escala de Motivación por el juego* (EMJ) tiene por objetivo identificar y describir en qué medida el docente se siente competente para integrar el juego como recurso en el aula, y en qué medida considera al juego un dispositivo útil e importante, cuya implementación es interesante para el maestro y, finalmente en qué medida está dispuesto a la in-

versión en el costo que significa implementar este tipo de dispositivos. En esta perspectiva, los resultados pueden identificar las dimensiones en las cuales sería necesario intervenir para mejorar la motivación por el uso del juego. Las características métricas de este instrumento nos permiten afirmar su utilidad en el contexto escolar. Bien es sabido que el cambio en las prácticas escolares pasa por el profesor quien puede efectivamente ser un catalizador o un freno a los cambios.

Es interesante pensar que quizás la resistencia a integrar el juego en el aula tenga que ver con disposiciones personales a integrar el juego en sus propias vidas. En el contexto escolar, la resistencia a las innovaciones por parte de los profesores, está dada por la valoración que hacen de éstas, pues los profesores valoran aquello que tenga que tener mayor probabilidad de aplicación inmediata y directa a sus clases, y que pueda resolver un problema por ellos detectado (Marcelo, 1994).

En este sentido, lo importante pareciera ser la integración del juego como un aporte a la labor educativa. Integrar lo que Aubet y Caba (2010, p.: 93) denominan “ludo-educador”; esto es, un profesional capaz de introducir el juego dentro del diseño didáctico, ya no desde la anécdota, o como una “excusa para llenar tiempos vacíos sino como un modo de acercar una porción particular de la cultura”. Para ello, el educador debe rescatar su propia experiencia como jugador, valorarla y ponerla al servicio de sus estudiantes, incorporando lo lúdico de modo inteligente, funcional y oportuno en la práctica pedagógica.

Creemos que un instrumento como la Escala de Motivación por el Juego (EMJ) que presentamos en este artículo no sólo contribuye con una medida válida y confiable de las dimensiones evaluadas, es decir, se mide lo que se quiere medir y esta medición se realiza con alto grado de precisión, sino que además puede contribuir a visualizar posibles cursos de acción para mejorar la disposición de los docentes para inte-

grar el juego con fines educativos dentro de su diseño didáctico.

En este sentido, la EMJ permite explorar de manera válida y confiable los nudos críticos que impiden muchas veces integrar dinámicas lúdicas que favorezcan el aprendizaje. Muy probablemente, no nos encontraremos con un factor determinante, sino más bien con un *perfil* en el cual se conjuga un bajo sentimiento de competencia para implementar el juego en aula (temor a la pérdida de control, por ejemplo) y una valoración de la tarea donde, posiblemente, las dimensiones de utilidad e importancia sean muy valoradas, pero que no van acompañadas de la voluntad de invertir esfuerzo y tiempo para integrar estas dinámicas lúdicas en clave de innovación pedagógica.

## Referencias

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. Boston: University Press of America.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Annetta, L. A. (2010). The "I's" have it: A framework for serious educational game design. *Review of General Psychology*, 14(2), 105-112. [Doi: 10.1037/a0018985](https://doi.org/10.1037/a0018985)
- Aubert, E. & Caba, B. (2010). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar. In P. Sarlé (Ed.), *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

- Barrett, K. & Johnson, W. L. (2010). Developing serious games for learning language-in-culture. *Interdisciplinary Models and Tools for Serious Games: Emerging Concepts and Future Directions*. RV Eck. Hershey, PA, IGI Global.
- Bland, J & Altman, D. (1997). Cronbach's alpha. *BMJ: British Medical Journal*, 314(7080), 572.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Brougère, G. (1999). Some Elements Relating to Children's Play and Adult Simulation/Gaming. *Simulation & Gaming*, 30(2), 134-146.
- Caillois, R. (1958). *Les, jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*.
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98-104.
- Cronbach, L. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation (CSE)National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)Graduate School of Education & Information Studies.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. NY: Harper-Row.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation & Research in Education*, 17(4), 207-222.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991a). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991b). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., Spence, J. T. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H.Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas *Docente Más. La Evaluación docente en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gauntlett, D., Ackermann, E., Whitebread, D., Wolbers, T., & Wekstrom, C. (2010). *The Future of Play*. Billund: The LEGO Group.
- Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2001). Motivation: the history of a concept. In N.J.Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 10109-10112). Oxford: Elsevier.
- Gómez, V., Guerra, P., & González, M. (2011). *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores*

- en distintos contextos universitarios Evidencias para políticas públicas en educación: Selección de Investigaciones Cuarto Concurso FONIDE* (pp. 45-82). Recuperado de [http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe\\_Final\\_F410935 - Viviana Gomez - PUC.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe_Final_F410935 - Viviana Gomez - PUC.pdf)
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M. P., Guerra, P., & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36(144), 173-188.
- González, M. E. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. (Tesis de Doctorado), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Graesser, A., Chipman, P., Leeming, F., & Biedenbach, S. (2009). Deep learning and emotion in serious games. *Serious games: Mechanisms and effects*, 81-100.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Jarvinen, A. (2007). *Games without Frontiers, Theories and Methods for Game Studies and Design*. (PhD in Media Culture), University of Tampere, Finland.
- Johnson, W. L., Vilhjalmsson, H., & Marsella, S. (2005). *Serious Games for Language Learning: How Much Game, How Much AI?* Paper presented at the Proceedings of the 2005 conference on Artificial Intelligence in Education: Supporting Learning through Intelligent and Socially Informed Technology.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. Newbury Park: Sage.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio*. (Tesis de Doctorado en cotutela), Pontificia Universidad Católica de Chile - Universidad René Descartes-Paris 5-Sorbonne, Santiago.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 7.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*: PPU Barcelona.
- Miller, C. T. (2008). *Games: purpose and potential in education* (Vol. 1): Springer Verlag.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* [electronic resource] Recuperado de [http://www.mckinsey.com/clientservice/social\\_sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final](http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final)
- Nakanishi, T. (2002). Critical Literature Review on Motivation. *Journal of Language and Linguistics*, 1(3).
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187. DOI: 10.1037/a0018984
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Genève: Délaux et Niestlé.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2005). *Motivación y Aprendizaje*. Madrid.
- Preiss, D. D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1-11.
- Rogoff, B. (1990). Aprendices del pensamiento. Buenos Aires: Paidos.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumisille, P., Marinov, V., Correa, M., Flores, P., López, V. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and

- second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, 37(2), 1-5.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (Ed.). (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. I. Propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Sarlé, P. & Rosas, R. (2012). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). "Te Enseño a Jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *Psykhe (Santiago)*, 21(1), 55-67.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Urdan, T. & Karabenick, S. (2010). *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. London: Emerald Group Publishing.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa* 33(3), 409-426.
- Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & Silva-Peña, I. (2014). *Informe Final Fondecyt 1120351: Estudio de las Representaciones de la Motivación Escolar, Autoeficacia y Sentido del Aprendizaje Escolar: Aportes para el mejoramiento de la formación motivacional de los docentes*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156-171.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and social Psychology*, 87(2), 246-260.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Vigotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18. Recuperado de <https://epress.anu.edu.au/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 6(3), 433.

- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010a). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. *Advances in motivation and achievement*, 16, 35-70.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010b). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wouters, P., van der Spek, E. D., & van Oostendorp, H. (2009). Current Practices in Serious Game Research: A Review from a Learning Outcomes Perspective In T. M. Connolly, M. Stansfield & L. Boyle (Eds.), *Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: techniques and effective practices* (pp. 232-250): Information Science Publishing.

## ANEXO 1

### **ESCALA DE MOTIVACIÓN POR EL JUEGO (EMJ)** (Muñoz & Valenzuela, 2013)

Expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones encerrando en un círculo la opción que mejor refleje tu opinión, teniendo en cuenta que 1 significa total desacuerdo y 6 total acuerdo.

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 Total Acuerdo

1	Me siento capaz de animar a mis alumnos en actividades lúdicas con fines pedagógicos.	1 2 3 4 5 6
2	El juego es una herramienta útil para favorecer los aprendizajes escolares.	1 2 3 4 5 6
3	Las actividades lúdicas ayudan a que los estudiantes aprendan mejor.	1 2 3 4 5 6
4	Para mí es importante que las actividades de clases consideren el juego.	1 2 3 4 5 6
5	Me gusta que en mis clases se aprenda jugando.	1 2 3 4 5 6
6	Estoy dispuesto a invertir tiempo en actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos.	1 2 3 4 5 6
7	Considero que selecciono actividades didácticas efectivas que consideran, entre otras, el juego.	1 2 3 4 5 6
8	El juego es útil para facilitar los aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
9	Para mí es importante integrar actividades lúdicas en mi diseño de la clase.	1 2 3 4 5 6
10	Para mí es importante que los niños aprendan jugando.	1 2 3 4 5 6
11	Disfruto cuando los estudiantes hacen de la materia un juego.	1 2 3 4 5 6
12	El tiempo que dedico en mis clases a actividades lúdicas es provechoso.	1 2 3 4 5 6
13	Si me lo propongo puedo hacer que mis estudiantes aprovechen el juego como medio para el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
14	Considero que las actividades lúdicas ayudan a mejorar los aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
15	Considero que es muy importante que los niños aprendan jugando.	1 2 3 4 5 6
16	Disfruto cuando las actividades lúdicas ayudan a aprender de manera profunda.	1 2 3 4 5 6
17	Para lograr un buen aprendizaje de las materias, invierto un tiempo importante en actividades lúdicas.	1 2 3 4 5 6
18	Soy capaz de proponer actividades lúdicas para el aprendizaje, cuando es necesario.	1 2 3 4 5 6
19	La actividad lúdica facilita el aprendizaje haciéndolo entretenido.	1 2 3 4 5 6
20	Considero muy importante el juego para el aprendizaje.	1 2 3 4 5 6
21	Me encanta que la clase se transforme en un juego inteligente que ayude a aprender.	1 2 3 4 5 6
22	Me causa placer cuando mis alumnos aprenden a través del juego.	1 2 3 4 5 6
23	Estoy dispuesto a invertir tiempo en preparar material y/o actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos.	1 2 3 4 5 6
24	A pesar de lo complejo que es enseñar a través del juego, soy capaz de lograr buenos aprendizajes a través de este medio,	1 2 3 4 5 6
25	El juego ayuda a que los estudiantes aprendan más.	1 2 3 4 5 6
26	Considero muy importante el juego como posibilidad de integrar varios aprendizajes.	1 2 3 4 5 6
27	Soy capaz de pensar mi clase para que sea un ambiente lúdico	1 2 3 4 5 6

## **ANEXO 2**

<b>EMJ: Items por dimensiones</b>	
<b>EXPECTATIVA</b>	Me siento capaz de animar a mis alumnos en actividades lúdicas con fines pedagógicos. Considero que selecciono actividades didácticas efectivas que consideran, entre otras, el juego. Si me lo propongo puedo hacer que mis estudiantes aprovechen el juego como medio para el aprendizaje. (Soy capaz de proponer actividades lúdicas para el aprendizaje, cuando es necesario. Soy capaz de pensar mi clase para que sea un ambiente lúdico A pesar de lo complejo que es enseñar a través del juego, soy capaz de lograr buenos aprendizajes a través de este medio
<b>UTILIDAD</b>	El juego es una herramienta útil para favorecer los aprendizajes escolares. Las actividades lúdicas ayudan a que los estudiantes aprendan mejor. El juego es útil para facilitar los aprendizajes. Considero que las actividades lúdicas ayudan a mejorar los aprendizajes. La actividad lúdica facilita el aprendizaje haciéndolo entretenido. El juego ayuda a que los estudiantes aprendan más.
<b>IMPORTANCIA</b>	Para mí es importante que las actividades de clases consideren el juego. Para mí es importante integrar actividades lúdicas en mi diseño de la clase. Para mí es importante que los niños aprendan jugando. Considero que es muy importante que los niños aprendan jugando. Considero muy importante el juego para el aprendizaje. Considero muy importante el juego como posibilidad de integrar varios aprendizajes.
<b>INTERÉS</b>	Me gusta que en mis clases se aprenda jugando. Me encanta que la clase se transforme en un juego inteligente que ayude a aprender. Me causa placer cuando mis alumnos aprenden a través del juego. Disfruto cuando los estudiantes hacen de la materia un juego. Disfruto cuando las actividades lúdicas ayudan a aprender de manera profunda.
<b>COSTO</b>	Estoy dispuesto a invertir tiempo en actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos. El tiempo que dedico en mis clases a actividades lúdicas es provechoso. Para lograr un buen aprendizaje de las materias, invierto un tiempo importante en actividades lúdicas. Estoy dispuesto a invertir tiempo en preparar material y/o actividades lúdicas para el aprendizaje de mis alumnos.

---

## **NOTA**

[1] Desde la irrupción de las tecnologías de la información en la escuela, el juego se ha posicionado nuevamente en ésta, como un medio para el aprendizaje (De Aguilera & Mendiz, 2003). De este modo, el interés se ha centrado en los juegos con propósito educacional, y más particularmente, en el trabajo educativo por medio de juegos electrónicos.

---

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo fue financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Proyecto Fondecyt nº 3130398)

---

## ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**Muñoz, Carla** ([carla.munoz@ucv.cl](mailto:carla.munoz@ucv.cl)). Dra. en Psicología y Ciencias de la Educación, (UCL) se especializa en temas de cognición lingüística. Es la autora de contacto para este artículo. Su línea de investigación incluye el efecto del juego en el abordaje didáctico de la lectura y la escritura inicial. Actualmente se desempeña como académico de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Su dirección postal es: Escuela de Pedagogía: Centro Universitario María Teresa Brown de Ariztía – Avda. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar. [Buscar otros artículos de esta autora en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#)



**Valenzuela, Jorge** ([jorge.valenzuela@upla.cl](mailto:jorge.valenzuela@upla.cl)). Dr. En Ciencias de la Educación (UC), especialista en temas de motivación y aprendizaje. Su línea de investigación incluye la motivación y la formación docente. Actualmente se desempeña como investigador en el Centro de estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, Chile. [Buscar otros artículos de este autor en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar](#)



## ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Muñoz, Carla & Valenzuela, Jorge (2014). Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. <i>RELIEVE</i> , v. 20 (1), art. 4. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3878
<b>Title / Título</b>	Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. [ <i>The Motivation Scale for the Game (EMJ): Study of the use of the game in educational contexts</i> ].
<b>Authors / Autores</b>	Muñoz, Carla & Valenzuela, Jorge
<b>Review / Revista</b>	RELIEVE (Revista EElectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 20 n. 1
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2014 ( <b>Reception Date</b> : 2014 May 06; <b>Approval Date</b> : 2014 June 29. <b>Publication Date</b> : 2014 June 30)
<b>Abstract / Resumen</b>	<p><i>Even though games have been studied and described from multiple perspectives, highlighting their importance in human development, their use in education seems to be largely restricted to preschool education. In this sense, teacher motivation for the integration of new methodologies (including games) seems to be relevant when studying change and improvement in education. The aim of this paper is to present a scale that can help to study motivation for the use of the game. We report its psychometric characteristics. The Motivation Scale for the Game (EMJ, by its acronym in Spanish) has been built from Eccles and Wigfield's Expectancy &amp; Value Model (2002). The EMJ scale asses perception of competence to implement playful activities/elements in instructional design (expectation) and the value assigned to the 4 components of task value (utility, importance, interest and cost). The structure of the instrument, its theoretical foundations and its factorial structure and reliability are reported from a Chilean teacher's sample. The results show psychometric characteristics that make EMJ a solid, reliable and valid instrument that can provide clues for motivational intervention in the school setting.</i></p> <p>Aunque el juego ha sido estudiado y descrito desde múltiples ópticas, relevando su importancia en el desarrollo humano, su uso en el ámbito educativo pareciera estar restringido mayoritariamente al nivel de educación parvularia. En este sentido, la motivación de los docentes por la integración de nuevas metodologías (incluido el juego) parece ser una variable relevante a la hora de estudiar el cambio y la mejora en educación. El objetivo de este artículo es presentar una escala que puede ayudar al estudio de la motivación por el uso del juego y reportar sus características psicométricas. La Escala de Motivación por el Juego (EMJ) ha sido construida a partir del <i>Modelo de Expectativa y Valor</i> de Eccles y Wigfield (2002) y busca establecer el grado en que la persona se siente competente para implementar dispositivos lúdicos dentro del diseño didáctico (expectativa) y el valor que asigna a los 4 componentes del valor de la tarea (Utilidad, Importancia, Interés y costo). Se reporta la estructura del instrumento, sus fundamentos teóricos, así como su estructura factorial y confiabilidad a partir de una muestra de profesores chilenos. Los resultados muestran características psicométricas que hacen del EMJ un instrumento sólido, válido y confiable, que puede proporcionar pistas de intervención motivacional en el contexto escolar.</p>

<b>Keywords / Descriptores</b>	<i>Motivation, play, learning, expectancy, task value, test.</i> Motivación, juego, aprendizaje, expectativa, valor de la tarea, test.
<b>Institution / Institución</b>	1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) 2. Universidad de Playa Ancha (Chile)
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

## RELIEVE

**R**evista **EL**ectrónica de **I**nvestigación **y** **EV**aluación **E**ducativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).