



Estilos docentes: una intervención de aprendizaje basado en juegos*

Ana María Velásquez

Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6868-6198>

Jorge Sted Trujillo

Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6282-1205>

Lina María Saldarriaga

Aulas en Paz, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6804-2395>

Daniel Felipe Espitia

Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8168-4878>

Recepción: 15 de julio de 2023 | Aceptación: 04 de diciembre de 2023 | Publicación: 28 de febrero de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.1>

RESUMEN

Este artículo de investigación presenta los resultados de un estudio de caso instrumental de carácter evaluativo y mixto que tuvo como objetivo evaluar cómo el uso pedagógico del juego ¡Aye! puede contribuir al desarrollo de estilos docentes autoritativos. Se implementó y evaluó una intervención fundamentada en el aprendizaje basado en juegos con trece docentes (tres hombres, diez mujeres) en la ciudad de Bogotá (Colombia). Se recogió información a partir de un cuestionario de autorreporte de estilos docentes (antes y después de la intervención), observaciones (durante la intervención) y entrevistas en profundidad (seis meses después de la intervención). Los datos de los cuestionarios se analizaron a través de estadísticas descriptivas, y las observaciones y entrevistas, a través de análisis cualitativo de contenido. Los resultados mostraron que los docentes reportaron un aumento en sus actitudes y comportamientos asociados con estilos docentes autoritativos, y que el juego favoreció la capacidad de los docentes para liderar sus aulas promoviendo la participación y la autonomía de los estudiantes, así como el afecto positivo

* Este trabajo fue financiado por el fondo de publicaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Creación de la Universidad de los Andes. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Ana M. Velásquez (ana-vela@uniandes.edu.co)

de los docentes hacia sus estudiantes. Los resultados se discuten a la luz de sus implicaciones para la innovación en procesos de formación docente relacionados con competencias de manejo de aula.

PALABRAS CLAVE

autoridad del docente, juego educativo, aprendizaje basado en juegos, formación de docentes.

Teaching styles: a game-based learning intervention

ABSTRACT

This research article presents the results of an evaluative and mixed instrumental case study that aimed to evaluate how the pedagogical use of the game ‘¡Aye!’ could contribute to the development of authoritative teaching styles. An intervention based on game-based learning was implemented and evaluated with 13 teachers (3 men) from Bogotá, Colombia. Information was collected from a self-report questionnaire on teaching styles (before and after the intervention), observations (during the intervention) and in-depth interviews (six months after the intervention). Data from the questionnaires were analyzed through descriptive statistics, and those from the observations and interviews through qualitative content analysis. The results showed that the teachers reported an increase in their attitudes and behaviors associated with authoritative teaching styles, and that the game favored the capacity of the teachers to lead their classrooms promoting students’ participation and autonomy, as well as teachers’ positive affect towards their students. Results are discussed in light of their implications for innovation in teacher training processes related to classroom management skills.

KEYWORDS

teacher authority, educational games, game-based learning, teacher education

Estilos de ensino: uma intervenção de aprendizagem baseada em jogos

RESUMO

Este artigo de investigação apresenta os resultados de um estudo de caso avaliativo e instrumental misto que teve como objetivo avaliar como a utilização pedagógica do jogo ¡Aye! pode contribuir para o desenvolvimento de estilos de ensino autoritários. Foi implementada e avaliada uma intervenção de aprendizagem baseada em jogos com treze professores (três homens e dez mulheres) na cidade de Bogotá (Colômbia). A informação foi recolhida através de um questionário de autoavaliação dos estilos de ensino (antes e depois da intervenção), de observações (durante a intervenção) e de entrevistas aprofundadas (seis meses após a intervenção). Os dados dos questionários foram analisados através de estatísticas descritivas, e as observações e entrevistas através de análise qualitativa de conteúdo. Os resultados mostraram que os professores relataram um aumento das suas atitudes e comportamentos

associados a estilos de ensino autoritários, e que o jogo melhorou a capacidade dos professores para liderar as suas salas de aula, promovendo a participação e a autonomia dos alunos, bem como o afeto positivo dos professores em relação aos seus alunos. Os resultados são discutidos à luz das suas implicações para a inovação nos processos de formação de professores relacionados com as competências de gestão da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

autoridade do professor, jogo educativo, aprendizagem baseada em jogos, formação de professores.

INTRODUCCIÓN

La literatura resalta la importancia del rol de los profesores² como agentes de socialización que influyen de manera significativa en el desarrollo y el bienestar de sus estudiantes (Ansari *et al.*, 2020; Bernstein, 2021; García-Moya, 2020). Una manera en que los docentes ejercen esa influencia es a través del estilo con el que gestionan su aula. Al igual que los padres,³ los profesores pueden utilizar cuatro estilos docentes:⁴ autoritativo (también conocido como democrático), autoritario, permisivo y negligente (Barnas, 2001; Basset *et al.*, 2013; Walker, 2008, 2009; Wentzel, 2002). Diversos estudios muestran ventajas importantes para los niños y jóvenes que están expuestos a estilos autoritativos de sus profesores (Aldhafri y Alrajhi, 2014; Baker *et al.*, 2009; Dever y Karabenick, 2011; Wentzel, 2002). Esto hace necesario explorar la manera en que los profesores pueden desarrollar un estilo autoritativo en el manejo de aula. En línea con lo anterior, este estudio tiene como propósito evaluar de qué manera una intervención de formación docente basada en juegos puede promover el estilo autoritativo de profesores.

Estilos docentes

La literatura sobre estilos parentales ha desarrollado un modelo de autoridad basado en dos dimensiones del comportamiento parental: el apoyo y el control. El apoyo se refiere a comportamientos de aceptación, expresión de afecto e interés por satisfacer las necesidades de los hijos; mientras que el control se refiere a las prácticas que usan los padres para regular el comportamiento de los hijos, así como demandar madurez y autonomía (Baumrind, 1991). A partir del cruce de estas dimensiones, se han definido los estilos parentales. Baumrind (1966) propuso originalmente tres estilos: autoritativo (alto en apoyo y control), autoritario (alto en control y bajo en apoyo) y permisivo (alto en apoyo y bajo en control). Más adelante, Maccoby

2 Usamos este término para referirnos a profesores y profesoras.

3 Usamos este término para referirnos a padres, madres y cuidadores.

4 En la literatura de relaciones de padres e hijos, estos estilos son más conocidos como estilos de crianza o estilos parentales. Dado que este concepto también se aplica al rol de los profesores, utilizaremos el término “estilos docentes”.

y Martin (1983) incluyeron un cuarto estilo, el negligente (bajo en apoyo y bajo en control). El estilo parental autoritativo se ha encontrado asociado positivamente con el desarrollo emocional, social y académico de los niños (Baumrind, 1991; Pinquart y Kauser, 2018).

En las últimas décadas, investigadores del campo educativo han transferido el marco de los estilos parentales a las relaciones profesor-estudiantes (Barnas, 2001; Basset *et al.*, 2013; Walker, 2008, 2009; Wentzel, 2002). Los estudios se han enfocado en tres estilos docentes: el autoritario, el autoritativo y el permisivo. El estilo autoritario concibe que el carácter se forma a partir del respeto a la autoridad y que el buen funcionamiento del aula depende del cumplimiento estricto de las normas. Estos docentes buscan mantener el control sobre lo que sucede en la clase y asegurar que se realicen las actividades tal y como las tiene planeadas. Estos docentes tienden a mantener una relación de poder vertical con sus estudiantes, priorizando el orden y la disciplina en el salón.

Las conductas permisivas son aquellas en las que los docentes privilegian la cercanía y horizontalidad de la relación con sus estudiantes, sobre la estructura en el aula. Aunque expresan preocupación por los intereses de sus estudiantes, por complacerlos y por darles libertad, tienden a descuidar la estructura del aula para evitar coartar a los estudiantes. Por eso, evitan establecer normas de aula; y, si lo hacen, no se preocupan por hacerlas cumplir.

Se conciben como autoritativas aquellas conductas en las cuales los docentes se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes y, a la vez, tienen altas expectativas sobre su desempeño académico y sobre su madurez. Estos docentes están atentos a las necesidades de sus estudiantes, por lo que los escuchan y apoyan cuando tienen dificultades, los tratan amablemente y les demuestran que los valoran. Asimismo, confían en la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, por lo que les explican las razones de sus decisiones y promueven su participación en las decisiones de aula. Así, para regular el comportamiento de los estudiantes, los docentes autoritativos privilegian la construcción colectiva de acuerdos y son firmes, pero respetuosos, a la hora de exigir su cumplimiento.

Estudios previos han mostrado evidencias del efecto positivo del estilo docente autoritativo en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Dever y Karabenick, 2011; Kim *et al.* 2021; Kloo *et al.* 2023; Wentzel, 2002). Esto se puede deber a la asociación positiva que se ha encontrado del estilo autoritativo con la motivación intrínseca (Aldhafri y Alrajhi, 2014) y con la satisfacción de los estudiantes con el colegio (Baker *et al.*, 2009). A pesar de la relevancia de estos resultados, son escasos los estudios que han puesto a prueba programas de formación docente para promover estilos autoritativos.

Aprendizaje basado en juegos

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una estrategia pedagógica prometedora para desarrollar habilidades y actitudes complejas en las personas, tales como las habilidades socioemocionales y las habilidades para el siglo XXI (Plass *et al.*, 2015; Qian y Clark, 2016; Romero *et al.*, 2015). El ABJ se entiende como una experiencia en la que las mecánicas del

juego promueven el aprendizaje de habilidades, y a través de la solución de problemas dan a los jugadores la percepción de logro (Kirriemuir y McFarlane, 2004). Los juegos educativos pueden plantear problemas complejos y retos en un nivel de dificultad adecuado, permitiendo un aprendizaje activo a través de múltiples intentos y de retroalimentación continua frente a las acciones del jugador (Gee, 2007; Squire y Dikkers, 2011). Además, los juegos facilitan el enganche de los jugadores desde lo afectivo, comportamental, cognitivo y sociocultural (Plass *et al.*, 2015).

Estudios previos han mostrado evidencias de la efectividad de los juegos para desarrollar habilidades complejas (Hamari *et al.*, 2016) como el trabajo en equipo (Gilliam *et al.* 2017; Qian y Clark, 2016), el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad (Qian y Clark, 2016). De acuerdo con varios investigadores, el potencial del ABJ se puede incrementar en la medida que la experiencia incluya oportunidades de reflexión guiada para el jugador, lo que le permite reevaluar sus acciones y hacer transferencia de los aprendizajes a contextos reales (Boghian *et al.*, 2019; Garris *et al.*, 2002; Westera, 2019).

A partir de lo anterior, este estudio implementó y evaluó el potencial de una intervención corta de ABJ para promover el desarrollo del estilo docente autoritativo. La intervención se basó en una actividad con el juego ¡Aye!, seguida por una reflexión guiada. Este es un juego cooperativo, en el cual los jugadores deben trabajar en equipo para lograr un objetivo común. Además, la reflexión guiada les permite a los participantes reflexionar sobre cómo utilizan este liderazgo en el aula de clases. Entonces, la pregunta de investigación que se exploró en este estudio fue: ¿cómo una intervención de aprendizaje basado en juegos puede promover el estilo docente autoritativo?

MÉTODO

Diseño y procedimiento

Se realizó una evaluación formativa (Scriven, 1967) de la intervención pedagógica propuesta, a través de un estudio de caso (Johnson y Christensen, 2014) en el que se recogió y analizó información cualitativa y cuantitativa. Se trató de un estudio mixto secuencial, que inició con la recolección de información cuantitativa; luego, a lo largo de la experiencia, se recogió información cualitativa sobre el proceso y, finalmente, se recogió información cuantitativa y cualitativa para evaluar el resultado.

La experiencia particular de un grupo de estudiantes de un curso universitario se tomó como un caso instrumental (Stake, 1995), es decir, un caso que, al estudiarse en profundidad, permite comprender un fenómeno más amplio. En este sentido, el estudio de caso buscaba identificar los posibles beneficios y oportunidades de mejoramiento de la experiencia de formación, con el fin de comprender mejor de qué manera se pueden llevar a cabo procesos efectivos de formación de docentes para desarrollar sus capacidades de gestión de aula.

El presente estudio se llevó a cabo en un curso virtual sobre manejo de aula, ofrecido en una universidad colombiana, como parte de un programa de posgrado en educación. La intervención consistió en implementar el juego ¡Aye! en su versión digital, la cual se encuentra alojada en la plataforma Tabletopia,⁵ y las reglas se pueden encontrar en la plataforma web de la casa editora.⁶ En términos generales, se trata de un juego cooperativo que se desarrolla en el escenario de un barco, el cual está siendo atacado por un monstruo marino. Los jugadores se distribuyen los roles entre un capitán y los tripulantes. El capitán utiliza su liderazgo para definir las estrategias de ataque o defensa en cada una de las rondas, y los tripulantes pueden votar a favor o en contra de las estrategias propuestas por el capitán. De esta manera, el juego les permite a los participantes poner a prueba su capacidad para ejercer un liderazgo autoritativo.

La implementación de la intervención se desarrolló en dos sesiones de clase del curso, cada una de tres horas. La primera sesión se dedicó al desarrollo del juego, y la segunda, a la reflexión guiada. Para la sesión del juego, se crearon cuatro equipos, cada uno liderado por docentes asignados como capitanes. Los demás participantes, que actuaron como tripulantes, fueron asignados de manera aleatoria a cada equipo. Cada equipo realizó la actividad en una sala virtual de Teams.

El componente de evaluación formativa de la intervención se desarrolló en cuatro momentos. En el primero, los participantes respondieron un cuestionario que evaluaba sus estilos docentes. En el segundo momento (dos semanas después de la aplicación del cuestionario), se realizó la sesión de juego, que estuvo acompañada de un asistente de investigación por cada equipo, quien diligenció una matriz de observación sobre el desempeño del capitán del juego. En un tercer momento (una semana después de la intervención), se realizó la sesión de reflexión guiada con todos los jugadores, la cual estuvo a cargo de la directora del estudio (primera autora). Esta sesión estuvo orientada a conectar la experiencia de juego con la práctica docente. En un último momento (seis meses después de la intervención), se realizó una segunda aplicación del cuestionario inicial con todos los participantes. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a los capitanes del juego, para profundizar en sus percepciones sobre la experiencia.

Contexto y participantes

Veintiún docentes fueron invitados a participar en la investigación, luego de ser informados sobre los propósitos, beneficios y riesgos del estudio. Entre los docentes invitados, 17 (tres hombres y catorce mujeres) participaron en diferentes momentos del estudio (trece al inicio y diecisiete al final). Entre ellos, cuatro participantes (un hombre y tres mujeres), que reportaron estar ejerciendo en ese momento como docentes, aceptaron asumir el rol de capitanes en la actividad de juego. Ese subgrupo estuvo conformado por una instructora de una brigada estudiantil universitaria, una docente de ciencias sociales de un colegio privado, una asistente de

5 https://tabletopia.com/games/aye_azahar

6 <https://www.azaharjuegos.com/>

docencia universitaria y un profesor de cursos de música para jóvenes. Los participantes fueron informados sobre los propósitos del estudio y se les solicitó firmar un consentimiento informado previo al inicio de la recolección de información. Este procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la facultad en la cual se realizó el estudio.

Técnicas de recolección de información: Cuestionario de autorreporte de estilos docentes

Para evaluar los estilos docentes se utilizó un cuestionario conformado por a) una escala de autorreporte que mide actitudes y comportamientos de los docentes en el manejo de aula; y b) una pregunta abierta para indagar acerca de sus percepciones. Este cuestionario se aplicó a todos los participantes, antes y después de la intervención, y su estructura se detalla a continuación.

La escala de estilos docentes fue desarrollada por el equipo de investigación, y buscó medir actitudes y comportamientos asociados a tres estilos: autoritario, permisivo y autoritativo. Para evaluar el comportamiento de los docentes, se utilizaron seis preguntas de selección múltiple, en donde los participantes seleccionaban una de tres opciones de acción frente a situaciones típicas de manejo de aula. Un ejemplo es: “Cuando mis estudiantes incumplen alguna norma de clase: a. Aplico una sanción de manera firme y estricta, para que los estudiantes entiendan que no pueden incumplirla (estilo autoritario); b. Prefiero pasar por alto el incumplimiento para mantener una buena relación con mis estudiantes (estilo permisivo); c. Aplico consistentemente consecuencias que permitan que mis estudiantes reparen el daño causado por el incumplimiento (estilo autoritativo)”. Para cada participante, se sumó el número de opciones que seleccionaron de cada estilo, lo que llevó a que cada participante obtuviera un puntaje de 0 a 6 para el componente comportamental de cada uno de los tres estilos.

Para evaluar las actitudes, los docentes reportaron su nivel de acuerdo con quince ítems o afirmaciones en una escala Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 3 (totalmente de acuerdo). Cada estilo docente era representado por cinco ítems. Un ejemplo de los ítems de cada estilo es: “Los docentes deben tratar de dar a sus estudiantes todo lo que ellos piden para que sean felices” (permisivo); “Los estudiantes cumplen mejor las reglas de clase cuando se les explica las razones por las cuales se establecieron” (autoritativo); y “Los docentes son quienes en realidad saben qué es lo mejor para sus estudiantes (autoritario). Para calcular los puntajes de cada estilo, se promediaron los valores de los ítems correspondientes a cada subescala, por lo que cada participante obtuvo un puntaje de 0 a 3 para el componente actitudinal de cada uno de los tres estilos.

En cuanto a la pregunta abierta, en la aplicación inicial del cuestionario se les presentó a los participantes un video que explicaba los tres tipos de estilos docentes, y luego se les pidió responder la pregunta “¿Cómo es actualmente su estilo docente en el aula?”. En la aplicación final del cuestionario, se les dio la siguiente instrucción: “Describa si ha tenido cambios en la manera como maneja su aula y si estos se dieron a partir de la experiencia con el juego ¡Aye!”.

Observación del estilo de liderazgo durante sesión de juego

Para analizar las oportunidades que el juego ¡Aye! ofrece a los participantes para desarrollar un estilo docente autoritativo, se diseñó una matriz de observación estructurada que fue diligenciada por asistentes de investigación que acompañaron a cada equipo en la sala virtual durante la sesión de juego. Esta matriz se enfocó en describir el desempeño de los participantes que actuaron como capitanes, y constó de dos dimensiones, cada una con dos subdimensiones: apoyo (afectividad/vinculación; interés por el otro) y control (participación/autonomía; razonamiento). Cada subdimensión fue observada y evaluada a partir de una lista de chequeo que contenía indicadores positivos y negativos de desempeño de los capitanes (véanse ejemplos de los indicadores en la tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de indicadores de la matriz de observación

Dimensión Subdimensión	Indicadores positivos	Indicadores negativos
Apoyo		
Afectividad/vinculación	Después de una misión fallida, anima a los tripulantes a perseverar y seguirse esforzando.	Critica a los tripulantes cuando no hacen bien las cosas.
Interés por el otro	Escucha a los tripulantes antes de tomar una decisión.	Calla a los tripulantes cuando intentan expresar su opinión.
Control		
Participación/autonomía	Invita a llegar a acuerdos sobre las estrategias del juego, a través del diálogo.	Exige a los tripulantes hacer las cosas como él/ella quiere.
Razonamiento	Pide que analicen entre todos diferentes opciones, antes de tomar una decisión.	Dice a los tripulantes qué hacer sin explicar por qué.

Entrevistas en profundidad

Después de hacer un análisis preliminar de la información del cuestionario inicial y la observación del juego, se estructuró una entrevista en profundidad para ser realizada de manera individual a los cuatro capitanes del juego, seis meses después de finalizada la intervención. La entrevista se estructuró en dos partes: primero, se buscó validar las interpretaciones del equipo de investigación sobre las observaciones realizadas; y se indagó sobre las transformaciones de los estilos docentes de estos participantes. Para validar las interpretaciones, a cada uno se le compartió una narrativa que el equipo de investigación construyó sobre los resultados del análisis realizado con la información recogida, y se les preguntó: “¿En qué medida esta narrativa refleja adecuadamente su experiencia en el juego?” A partir de la conversación, se corroboraron o ajustaron las interpretaciones. Además, se les hizo la pregunta “Considera que su participación en la experiencia del juego tuvo alguna influencia en la manera como lidera actualmente a sus

estudiantes?”. En caso afirmativo, se les pidió que compartieran ejemplos concretos sobre cómo se veían esos cambios reflejados en su práctica.

Modelo analítico

La información fue analizada de manera general para todos los participantes y de manera focalizada para quienes participaron como capitanes en el juego. Para analizar los cambios de los participantes en sus actitudes y comportamientos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos, no inferenciales. Se calcularon los promedios de los participantes en cada una de las subescalas del cuestionario de estilos docentes, y se contrastaron los resultados antes y después de la intervención.

Por otra parte, se realizó un análisis de contenido deductivo de la información de las preguntas abiertas del cuestionario, que buscó organizar la información alrededor de categorías de análisis previamente establecidas (Gibbs, 2018). Las transcripciones fueron analizadas simultáneamente por tres investigadores, quienes codificaron los textos en dos fases. En primer lugar, se realizó una codificación abierta que buscaba sintetizar el contenido de la información, resaltando los temas centrales de las respuestas. En segundo lugar, los códigos fueron agrupados en cuatro categorías de análisis, previamente definidas, basándose en las subdimensiones del estilo docente autoritativo: a) participación/autonomía, b) razonamiento, c) vinculación y d) interés por el otro. El análisis consistió en la construcción de una narrativa triangulada: cada investigador sintetizó sus interpretaciones en un memo, información que luego fue triangulada a través de un diálogo entre los tres investigadores. Producto de esta triangulación, se sintetizaron las interpretaciones en una narrativa común, que buscó especificar la relación entre las categorías para describir y caracterizar los estilos docentes de los participantes.

Los análisis focalizados de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas de los docentes que actuaron como capitanes en el juego se efectuaron en dos fases. Primero, cada uno de los tres investigadores realizó un análisis secuencial de la información disponible para cada uno de los cuatro participantes a lo largo del proceso investigativo, construyendo así una narrativa sobre la trayectoria de cada participante. Esta información se analizó con el mismo procedimiento de la narrativa triangulada, tomando los tres estilos (*autoritativo, permisivo y autoritario*) como categorías de análisis preestablecidas.

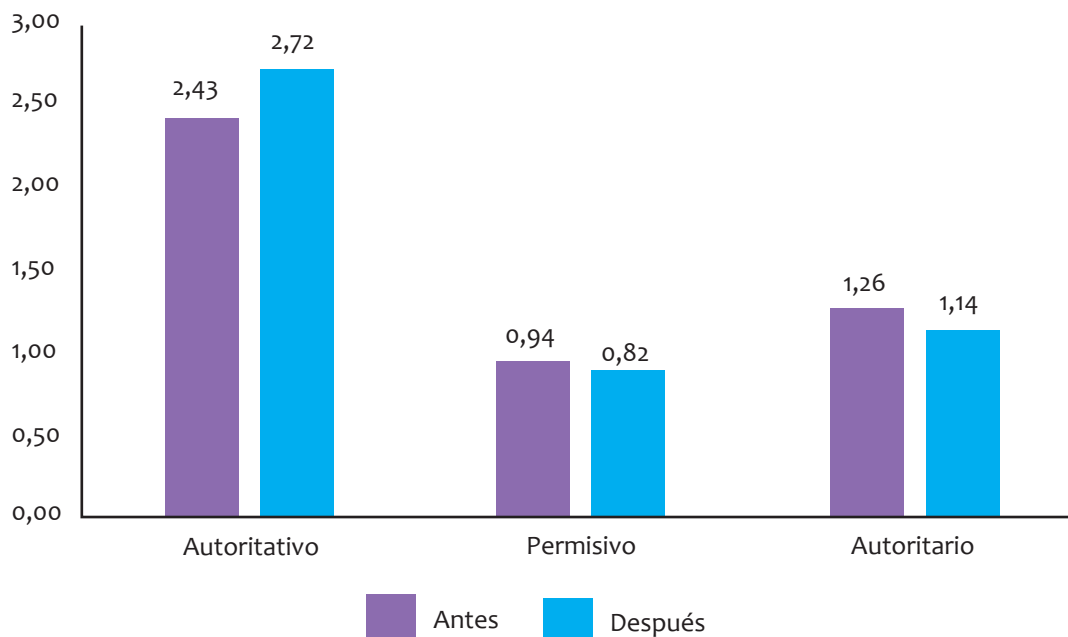
Resultados

Con el fin de examinar el potencial de la intervención para promover el estilo autoritativo de los docentes, se analizaron los cambios en los puntajes en la escala de estilos docentes, las percepciones de los participantes frente a sus aprendizajes a partir de la experiencia en el juego ¡Aye! y el proceso particular de los docentes que actuaron como capitanes.

Cambios en las actitudes y los comportamientos de los docentes

Para analizar los cambios en las actitudes de los maestros relacionados con cada uno de los estilos docentes, se compararon los puntajes obtenidos (rango = 0 - 3) por los trece participantes, antes y después de la intervención. Esto se efectuó con análisis descriptivos y no inferenciales. Como se observa en la figura 1, los participantes reportaron un aumento en las actitudes favorables hacia el estilo autoritativo, y una pequeña disminución en sus actitudes hacia el estilo permisivo y autoritario.

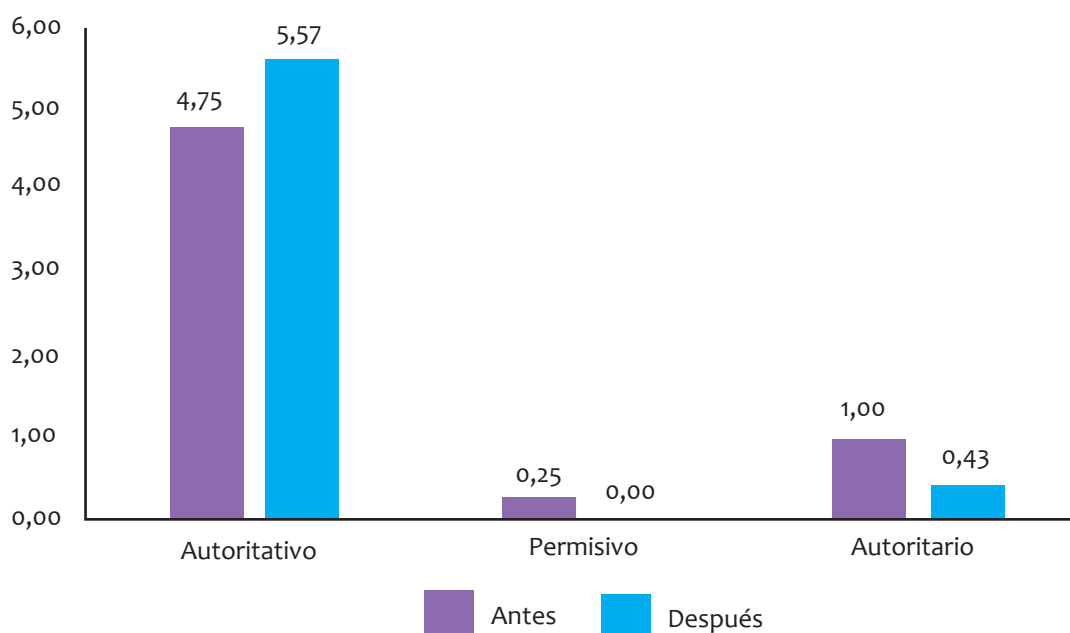
Figura 1. Cambios en las actitudes relacionadas con el estilo docente



Fuente: elaboración propia.

De igual manera, para analizar los cambios en los comportamientos relacionados con cada uno de los estilos docentes, se realizaron análisis descriptivos no inferenciales comparando los puntajes de los cuestionarios (rango = 0 - 6), antes y después de la intervención. Los resultados de la figura 2 muestran un aumento en los comportamientos autoritativos reportados por los docentes y una pequeña disminución en sus comportamientos permisivos y autoritarios.

Figura 2. Cambios en los comportamientos relacionados con el estilo docente



Fuente: elaboración propia.

Percepciones sobre el potencial formativo del juego

Para complementar los resultados en la escala de estilos docentes, se recogieron las percepciones de los participantes sobre la manera en que la experiencia en el juego ¡Aye! generó cambios en su práctica docente. Esa información se codificó tomando como categorías principales las cuatro subdimensiones previamente establecidas para el estilo docente autoritativo, a saber: participación/autonomía, razonamiento, vinculación e interés por el otro.

El fomento de la participación y el reconocimiento de la autonomía de los estudiantes en el aula fue el aprendizaje más prevalente en las respuestas de los participantes. Siete de ellos manifiestan que la toma de decisiones colectivas en el aula cobró más valor para ellos a partir de la intervención. Además, resaltan el rol que tienen las habilidades de comunicación como la escucha activa y la expresión asertiva para promover la participación activa de los estudiantes en el aula. Al respecto, una participante dijo: “aprendí que es importante escuchar de manera asertiva, que cuando se construye de manera conjunta los resultados son mejores y que todos los puntos de vista son válidos, dado que todos tenemos diferentes perspectivas de la situación y podemos aportar en la discusión para tomar una mejor decisión” (Participante I). Esto se relaciona con los aprendizajes que los participantes reportan en relación con el razonamiento. Tres de ellos refieren que el juego les permitió darse cuenta de que el diálogo, el planteamiento de expectativas claras y la explicación de los puntos de vista del docente son fundamentales en el manejo de aula. Un ejemplo de ello es: “veo que el regaño no es la solución y que lo más importante es que ellos

entiendan por qué es importante lo que hacen y para qué lo hacen” (Participante F). En otro caso, una participante expresa cómo el juego ¡Aye! le permitió darse cuenta de que puede mejorar la manera como razona con sus estudiantes: “Siempre he sido muy presta a la explicación de las razones por las cuales las cosas se pueden hacer; sin embargo, creo que puedo seguir mejorando y recordando que no siempre debo tener el control” (Participante Q).

Frente a la vinculación, resultó interesante que cuatro de los participantes asocian la construcción de un ambiente participativo con el fortalecimiento de los vínculos para promover mayor compromiso por parte de los miembros del aula. Por ejemplo, una participante dijo: “comprendí que discutir acerca de las normas pertinentes en determinado espacio, y las consecuencias de incumplirlas, genera que quienes participaron se sientan [...] más vinculados y comprometidos a cumplir con lo propuesto, a diferencia de las personas a las que se les ha impuesto ciertas reglas” (Participante M). Algunos de ellos explican que esto se da por cuanto abrir oportunidades de participación implica escuchar activamente a los estudiantes para expresar interés por ellos y, de esa manera, fortalecer las relaciones. Un par de respuestas que ejemplifican esto son: “cuando el líder tiene la capacidad de escuchar activamente, comunicarse asertivamente y tiene en cuenta la posición de cada integrante del equipo [...] puede fortalecer las relaciones entre ellos” (Participante B); “Para ser líder, es necesario [...] apoyar a los demás, tener en cuenta sus opiniones, deseos, necesidades, etc. También, es fundamental escuchar a los otros y reflexionar sobre las decisiones que se toman como grupo” (Participante T). En la tabla 2 se presenta la síntesis de los temas asociados a cada categoría de análisis.

Tabla 2. Percepciones de los docentes sobre el potencial formativo de la experiencia de juego

Dimensión Categorías de análisis	Temas
Control	
Participación/autonomía	Toma colectiva de decisiones Habilidades de comunicación
Razonamiento	Diálogo Expectativas claras Explicación
Apoyo	
Afectividad/vinculación	Compromiso
Interés por el otro	Escucha activa

Finalmente, en el análisis de las respuestas de los participantes emergió una categoría relacionada con el trabajo en equipo. Cuatro participantes resaltaron que el juego promueve que se lidere cooperativamente a través del trabajo en equipo, lo que lleva a enfocar el manejo de las situaciones de aula en beneficio de los estudiantes. Al respecto, una participante refiere que “es mucho más valioso el trabajo en grupo que el reconocimiento personal” (Participante E). Otra participante menciona que la experiencia le permitió aprender a “Pensar de forma estratégica en beneficio del equipo, a liderar de mejor manera un equipo, y a ceder la oportunidad de tomar decisiones en beneficio del equipo” (Participante P).

Cambios en los estilos docentes de los capitanes del juego

La experiencia de los capitanes del juego se abordó a través de un análisis cualitativo desde dos niveles. El primer nivel consistió en un análisis secuencial de la experiencia de cada uno de los capitanes en los tres momentos de la intervención: a) pregunta abierta del cuestionario inicial, b) la observación de juego y c) la entrevista final. Esto permitió analizar las transformaciones de los participantes frente a sus estilos docentes, a la luz de las categorías de análisis. El segundo nivel consistió en un análisis transversal de los cuatro casos, enfocado en realizar una síntesis del potencial y las limitaciones del juego. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a cada nivel de análisis.

Análisis secuencial del proceso de cada participante

Docente A (mujer). En el cuestionario inicial, esta docente se identifica con un estilo autoritativo, por cuanto dice: “[busco] dirigir desde la confianza de que mis estudiantes pueden contribuir a la clase y de que en la medida en la que pueda tener una relación horizontal con ellos, podremos construir un mejor ambiente para el aprendizaje”. Sin embargo, también expresa una preocupación por mantener un control eficiente sobre la clase: “debo aprender a confiar más en mis estudiantes para dejar ir la necesidad de control y, por el contrario, [...] darles más agencia y poder verme como un actor más del aula y no como un líder autoritario que tiene que impartir sabiduría”.

En la observación durante el juego, se registró un cambio progresivo en su estilo docente, pasando de un liderazgo más directivo, en donde planeaba sola la estrategia y daba instrucciones a cada jugador, a un liderazgo más democrático, en el que promovía la toma compartida de decisiones frente a cada jugada. Además, se observó que la docente mantuvo un clima afectivo positivo en el equipo, por cuanto resaltaba las habilidades o la suerte de cada uno, y los animaba frente a los fracasos.

En la entrevista final, la docente resalta que, como resultado de la experiencia de juego, pudo reflexionar acerca de las metas comunes que puede reforzar con sus estudiantes para fomentar un trabajo colaborativo con ellos. Al respecto, refiere que el juego le ayudó: “a reforzar esa idea de que puede haber una meta común y de que, si todos nos ayudamos, eso se vuelve cada vez más fácil y se vuelve cada vez más factible”.

Docente B (mujer). En el cuestionario inicial, la docente se identifica con un estilo principalmente autoritativo, manifestando interés por el “libre desarrollo, la construcción de competencias sociales y emocionales, y la constante preocupación por el bienestar de sus estudiantes”. Ella contrasta este interés con su práctica como brigadista, en donde ella refiere que “debido a que las reglas y la forma en que esta comunidad está constituida con base a la educación militar, si un estudiante se equivoca, irrespeta o incumple una orden, paga con castigos físicos como sentadillas”.

A lo largo del juego, se observó que mantuvo un liderazgo democrático, buscando un consenso en cada decisión y centrando las conversaciones en la búsqueda del beneficio común. Por otro lado, el observador registra que la docente logra construir un clima afectivo en el que todos se apoyan y se interesan por las opiniones y los sentimientos de los demás.

En la entrevista de cierre, la docente identifica que una de las cosas que el juego le permitió fue darse cuenta de la importancia de considerar el punto de vista de los estudiantes, buscando la construcción colectiva de reglas, reconociendo las intenciones de cada uno y escuchando su voz. Al respecto, dijo: “con los grupos de estudiantes que ahora estoy trabajando sí me ha permitido tomar en cuenta su opinión, tener en cuenta qué prefieren o qué no prefieren”.

Docente C (hombre). De manera inicial, el docente se identifica con un estilo principalmente autoritativo, exaltando la importancia que les da a la retroalimentación y las relaciones horizontales con sus estudiantes. Al respecto, expresó: “quiero que ellos vean en mí una figura cercana de ayuda y consejo, pero, al mismo tiempo, que puedan respetar y seguir las reglas de clase que se hayan revisado en conjunto”. También, refiere que en ocasiones asume actitudes que considera autoritarias: “Veo que en mis actitudes existe un poco del componente autoritario y no considero que sea malo del todo, ya que en algunos casos es bueno tener posiciones claras, aunque no intransigentes”. Es decir, en este punto, el docente interpreta que impartir directrices claras puede reflejar una práctica autoritaria.

Durante el juego, se observó que propuso estrategias explicando de manera razonada sus motivos, pero siempre puso en manos del grupo la decisión final. Además, se mostró empático con los demás jugadores, especialmente cuando tenían alguna dificultad.

En la entrevista de cierre, uno de los aprendizajes que el docente resalta es que pudo resignificar la idea de ser autoritario. La experiencia le permitió entender que tener una estructura en el aula no significa ser autoritario, mientras también abra espacios para escuchar a los estudiantes. Al respecto dijo: “ser autoritario era como partir directrices y tener cierta estructura; eso no es cierto, sí tiene que haber una estructura y eso no significa de por sí ser autoritario [...] pero creo que sí me estoy planteando mucho más cómo poderles dar voz dentro de la clase y que los demás escuchen y construyan”.

Docente D (mujer). En el cuestionario inicial, esta docente reconoce en sí misma rasgos de los tres estilos. Los autoritarios los asocia con rigidez mental porque le “cuesta asumir los cambios inmediatos y las consecuencias inesperadas”. Lo permisivo lo justifica en que tiende a “obviar detalles formativos en mis estudiantes por la premura del tiempo”. Y frente a los autoritativos dice que “suele mantenerse en estados de ánimo proclives al diálogo y al consenso”.

Durante el juego, se observó de manera consistente que la docente planeó las estrategias y tomó las decisiones de manera colectiva con los demás miembros de su equipo, razonando permanentemente con ellos. Por otro lado, hubo un esfuerzo evidente de su parte para mantener la motivación y el buen ánimo en el equipo. Además, mostró interés en sus puntos de vista, diciéndoles que quería escuchar qué pensaban.

Durante la entrevista de cierre la docente manifestó: “con el juego yo soy una antes y una después”. En particular, uno de los aprendizajes que resalta es que reforzó su estilo autoritativo, ya que pudo asumir actitudes más asertivas en la relación con sus estudiantes, basadas en el reconocimiento de su autonomía y su capacidad para razonar y llegar a acuerdos. Al respecto, ella dijo: “con el juego reforcé el que sí, tengo una personalidad de asertividad, me trato de comunicar, busco el consenso [con los estudiantes] [...] yo les vuelvo a explicar y [digo] mira, míralo desde este lado”.

Síntesis de las experiencias de los capitanes en el juego

Un primer aspecto para resaltar es cómo, a través de la experiencia de juego y la reflexión posterior a esta, los docentes que tuvieron el rol de capitanes reafirmaron su estilo docente autoritativo. Al retomar las cuatro subdimensiones de este estilo docente, se puede observar, con respecto a la participación/autonomía, que la intervención les permitió valorar los roles y las ideas de todos sus miembros del equipo. Con respecto al razonamiento, se puede observar el reconocimiento de la voz y del diálogo razonado entre todos los participantes, en la construcción de estrategias para el logro de objetivos comunes. Este reconocimiento de la voz del otro también refleja su interés por el otro. Por último, se observa que dicho interés de parte del líder generó procesos de apoyo, confianza y comprensión, y facilitó la vinculación del equipo.

Otro aspecto importante que surge es la manera como cambian las interpretaciones sobre el concepto de autoritarismo. En un inicio, ser directivo y poner límites se interpreta como una actitud autoritaria que puede ir en detrimento de la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, los participantes comprenden la importancia de dar orientaciones de manera firme, siempre con una actitud de escucha, cuidado e interés por el bienestar de los otros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo explorar cómo una intervención de aprendizaje basado en juegos (ABJ) puede promover el desarrollo del estilo docente autoritativo en profesores. La caracterización del estilo docente se realiza a partir de los tres estilos docentes: el autoritario, el autoritativo y el permisivo (Bernstein, 2021; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Este estudio se concentra en el estilo autoritativo, que, tomando como referencia la clasificación de Baumrind (1966, 1991), se caracteriza por altos niveles de apoyo y de control. Para el caso de esta investigación, la dimensión de apoyo se entiende como una relación profesor-estudiante en la que se observan vinculación afectiva e interés por el otro. La dimensión de control se entiende como la disposición del profesor para promover la participación y el razonamiento de sus estudiantes en procesos de toma colectiva de decisiones. La definición de estas dos dimensiones sirvió como la base conceptual para analizar los cambios en los participantes, derivados de la intervención de ABJ.

El análisis de la información cuantitativa relacionada con el cambio en las actitudes y los comportamientos de los docentes participantes mostró varios aspectos importantes. En primer lugar, los análisis descriptivos evidenciaron un aumento en comportamientos y en actitudes favorables hacia el estilo autoritativo, así como una pequeña disminución en sus comportamientos y actitudes hacia el estilo permisivo y autoritario. Complementando lo anterior, a partir de la información cualitativa recolectada se logró recoger las percepciones de los participantes sobre sus propios estilos docentes y cómo su participación en el juego influyó en estos. Los resultados mostraron que los profesores reflexionaron sobre la importancia que tenía ser un líder autoritativo para el logro de los objetivos del juego, lo que los llevó a extrapolar esas reflexiones hacia aspectos concretos de su práctica pedagógica en el aula. Más específicamente, comprendieron cómo el promover interacciones participativas, en donde se valore la autonomía de los integrantes de un equipo, facilita la creación de vínculos afectivos, de relaciones positivas entre los integrantes y la consecución de los logros colectivos. También, estas reflexiones de los docentes evidenciaron la importancia de desarrollar

habilidades como compartir el poder en determinados momentos o tener una actitud de escucha activa y asertividad para promover la participación. De acuerdo con sus respuestas, el desarrollo de estas habilidades les permite llevar a cabo una construcción colectiva de estrategias que, al final, favorecen el logro de objetivos y la creación de un ambiente de aula más positivo.

Estos resultados ofrecen evidencia del potencial que tienen los juegos como herramienta pedagógica para desarrollar habilidades complejas (Mao *et al.*, 2022; Papoutsi *et al.*, 2022; Qian y Clark, 2016; Romero *et al.*, 2015). En este caso, se observó que las mecánicas cooperativas del juego ¡Aye! pueden ser útiles para promover competencias de manejo de aula orientadas por un estilo docente autoritativo. Es decir, el situar a los profesores en un escenario en el que puedan poner en práctica competencias de liderazgo en un desafío de trabajo en equipo, así como reflexionar sobre la utilidad y aplicabilidad de la experiencia de juego a través de un ejercicio reflexivo guiado, puede ser una manera de que ellos las incorporen en su práctica docente (Boghian *et al.*, 2019; Westera, 2019).

Otro resultado importante de resaltar se dio alrededor de las categorías de participación y de razonamiento. Se observó que, como resultado de la experiencia en el juego cooperativo ¡Aye!, los docentes reconocieron la importancia de orientar y comunicar de manera razonada las estrategias que deseaban implementar con sus compañeros de equipo, así como tomar en cuenta los aportes de ellos en toda dinámica. Esto les permitió a los docentes construir la idea de que el empoderamiento hace parte fundamental de un estilo docente autoritativo. En sus reflexiones, ellos hicieron un reconocimiento de la autonomía de sus estudiantes, en la medida que valoran sus puntos de vista, y los consideran capaces de dialogar y razonar para llegar a acuerdos.

Complementando lo anterior, para las categorías de vinculación e interés en el otro, los resultados mostraron que la dinámica cooperativa del juego puede favorecer la conexión entre los participantes, la construcción de un clima de confianza y el desarrollo de relaciones positivas (Gilliam *et al.* 2017; Qian y Clark, 2016). Los relatos de los docentes mostraron que la escucha activa entre los miembros del equipo y la posibilidad de toma de perspectiva sobre las ideas de los compañeros de juego facilitaron la comunicación efectiva, la vinculación entre los participantes y el trabajo en equipo (Boghian *et al.*, 2019; Westera, 2019). En último término, la dinámica del juego permitió promover un ambiente seguro para la interacción y para el aprendizaje. Estos hallazgos se relacionan directamente con las nociones de apoyo y control originalmente propuestas en la literatura sobre prácticas parentales de crianza (Baumrind, 1991; Maccoby y Martin, 1983). Muestran que, en el contexto escolar, cuando los docentes adquieren estrategias que logran balancear las dos dimensiones, pueden desarrollar un estilo autoritativo.

El análisis en profundidad de la información recolectada con los participantes que asumieron el rol de capitanes en el juego permitió comprender de mejor manera cómo el uso de una herramienta de ABJ puede ayudar en la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. En términos generales, el análisis realizado con los cuatro capitanes permitió dar cuenta de un proceso de cuestionamiento profundo de sus prácticas pedagógicas, que se da como resultado de la experiencia y reflexión guiada del juego. Los cuatro docentes mostraron comportamientos autoritativos durante la sesión de juego y expresaron diferentes maneras en que su rol de líderes en el juego les permitió repensar sus comportamientos y creencias frente al manejo que les dan a sus aulas de clases. Además, manifestaron tener una comprensión más clara y profunda de su estilo docente, después de haber asumido este rol de capitanes. Por ejemplo,

expresaron que el ejercicio les permitió entender que tener comportamientos directivos con los estudiantes no significa ser autoritarios, siempre que se abran oportunidades de participación y razonamiento con ellos. Además, reforzaron la idea de que dar la voz a los estudiantes facilita que estos construyan vínculos positivos entre ellos y con el profesor. En síntesis, se evidenció que la intervención ayudó a los docentes a entender mejor cómo pueden mantener un balance entre el apoyo y el control en las interacciones pedagógicas que sostienen con sus estudiantes.

Limitaciones y direcciones hacia el futuro

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante anotar que la muestra fue seleccionada en un curso particular de un programa universitario de posgrado en educación. Aunque este estudio no tenía pretensiones de generalización, se trata de una muestra poco representativa de la población docente del contexto colombiano. Finalmente, los resultados de este estudio pueden estar sesgados positivamente, dado que la investigadora principal fue quien implementó la intervención.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio hace un llamado a nuevas investigaciones que examinen el potencial del aprendizaje basado en juegos para la formación docente en otros contextos más representativos de la población docente colombiana, y con otros juegos. Además, vale la pena replicar esta experiencia en modalidad presencial, en la cual la interacción entre los jugadores puede ser más espontánea, y se reducen los desafíos relacionados con el aprendizaje de la plataforma digital del juego. Así mismo, los resultados de este estudio pueden informar el diseño de intervenciones que superen los retos encontrados para hacer nuevos estudios evaluativos de naturaleza experimental, en los que los implementadores y los evaluadores sean diferentes.

Contribuciones e implicaciones

Los resultados de este estudio plantean contribuciones valiosas al campo de la formación docente y de las perspectivas pedagógicas de aprendizaje basado en juegos. En primer lugar, se resalta el valor del proceso reflexivo posterior a una intervención que usa el ABJ, al permitirles a los participantes reforzar o cuestionar sus creencias y comportamientos. En segundo lugar, el análisis en profundidad que se realizó con los cuatro capitanes del juego mostró la utilidad de efectuar evaluaciones educativas focalizadas a través de estudios de caso, ya que permiten comprender detalladamente la experiencia pedagógica desde la vivencia subjetiva de los participantes, y no solo desde la visión externa del investigador. En tercer lugar, este estudio muestra cómo el uso de herramientas de tipo cuantitativo y cualitativo permite tener un panorama más completo de la experiencia vivida por los participantes y del posible potencial que tiene el ABJ para su aprendizaje.

Por otro lado, de los resultados de este estudio se pueden derivar algunas implicaciones importantes para el fortalecimiento y la cualificación los procesos de formación docente. Se evidencia el valor que tienen las pedagogías activas y reflexivas en la transformación de las prácticas de los docentes. Más allá de los cambios que se puedan generar en las creencias o actitudes de los docentes, experiencias de aprendizaje como el ABJ, que visibilizan los comportamientos y las habilidades de los jugadores, les permiten a los participantes darse cuenta

de sus prácticas pedagógicas reales, cuestionarlas y transformarlas. Esto invita a la revisión de los modelos pedagógicos implementados en los programas de formación inicial y profesional de docentes, poniendo un énfasis especial en la importancia de la autoobservación y reflexión sobre las prácticas docentes, por ejemplo, ya sea a través de procesos de simulación (como el ABJ) o de la observación del desempeño de los docentes en la práctica.

En conclusión, este estudio muestra que el ABJ, acompañado de una reflexión guiada, puede ser una estrategia pedagógica prometedora para favorecer el desarrollo de estilos docentes más asertivos y democráticos en la escuela. Al permitir que los profesores pongan en juego sus competencias y reflexionen sobre sus logros y retos en la experiencia, el modelo de ABJ puede facilitar la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente.

REFERENCIAS

- Aldhafri, S. & Alrajhi, M. (2014). The predictive role of teaching styles on Omani students' mathematics motivation. *International Education Studies*, 7 (6), 135-144. <https://doi.org/10.5539/IES.V7N6P135>
- Ansari, A. Hofkens, T. L. & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Baker, J. A., Clark, T. P., Cowl, A. & Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment. *School Psychology International*, 30 (4), 374-382. <https://doi.org/10.1177/0143034309106945>
- Barnas, M. (2001). 'Parenting' students: Applying developmental psychology to the classroom. *Teaching Psychology*, 27 (4), 276-277.
- Bassett, J. F., Snyder, T. L., Rogers, D. T. & Collins, C. L. (2013). Permissive, authoritarian, and authoritative instructors: Applying the concept of parenting styles to the college classroom. *Individual Differences Research*, 11 (1), 1-11.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (eds.), *Encyclopedia of Adolescence*, Vol. II (pp. 746-758). Nueva York: Garland.
- Bernstein, D. A. (2021). Teaching styles and troublesome students. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 62 (4), 367-376. <https://doi.org/10.1037/cap0000279>
- Boghian, I., Cojocariu, V., Popescu, C. & Măț, L. (2019). Game-based learning: Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9 (1), 51-57.
- Dever, B. & Karabenick, S. A. (2011) Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26 (2), 131-144. <https://doi.org/10.1037/a0022985>
- García-Moya, I. (2020). The importance of student-teacher relationships for wellbeing in schools. En *The importance of connectedness in student-teacher relationships*. Palgrave Pivot, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5_1
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33 (4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>

- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Revised and updated edition). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. (Second edition). Londres: Sage.
- Gilliam, M., Jagoda, P., Fابيي, C., Lyman, P., Wilson, C., Hill, B. & Bouris, A. (2017). Alternate Reality Games as an informal learning tool for generating stem engagement among underrepresented youth: A qualitative evaluation of the source. *Journal of Science Education and Technology*, 26 (3), 295-308. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9679-4>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J. & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th Edition). Londres: Sage.
- Kim, S., Spadafora, N., Craig, W., Volk, A. & Zhang, L. (2021). Disciplinary structure and teacher support in Chinese and Canadian schools: Examining how authoritative disciplinary practices protect youth involved in bullying at school. *School Mental Health*, 13, 501-517. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/10.1007/s12310-021-09431-z>
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning* (Vol. 8). Futurelab.
- Kloo, M., Thornberg, R. & Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. *Journal of School Violence*, 22 (2), 276-289. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4 (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Mao, W., Cui, Y., Chiu, M. M. & Lei, H. (2022). Effects of game-based learning on students' critical thinking: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59 (8), 1682-1708. <https://doi.org/10.1177/07356331211007098>
- Papoutsis, C., Drigas, A. & Skianis, C. (2022) Serious games for emotional intelligence's skills development for inner balance and quality of life-a literature review. *Retos*, 46, 199-208. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91866>
- Pinquart, M. & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24 (1), 75-100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Plass, J., Homer, B. & Kinzer, C. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50 (4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Qian, M. & Clark, K. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Romero, M., Usart, M. & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10 (2), 148-177. <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
- Scriven, D. H. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Squire, K. & Dikkers, S. (2011). Amplifications of learning: Use of mobile media devices among youth. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 18 (4), 445e464. <https://doi.org/10.1177/1354856511429646>

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage Publications.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76 (2), 218-240. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48, 122-129.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (2), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Westera, W. (2019). Why and how serious games can become far more effective: Accommodating productive learning experiences, learner motivation and the monitoring of learning gains. *Educational Technology & Society*, 22 (1), 59-69.

.....

Ana María Velásquez

Doctora en psicología del desarrollo. Profesora Titular y Vicedecana Académica, Facultad de educación (Universidad de los Andes). Sus temas de interés se centran en el clima social de aula, el aprendizaje socioemocional y la educación para la convivencia. Publicaciones recientes: Velásquez, A. M., Saldarriaga, & Bukowski, W. M. (2023). Predicting changes in classroom aggression popularity norms: The role of teachers' normative beliefs and support. *International Journal of Behavioral Development*. 47(3), 275-281. <https://doi.org/10.1177/01650254231152423>. Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S. y Velásquez-Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 278-298. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13725>. Velásquez, A. M., Mendoza, D. F., & Nanwani, S. K. (2022). Becoming a competent classroom manager: A case-study of a preservice teacher education course. *Teaching Education*, 34(2), 147-169 <https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2048646>

Jorge Sted Trujillo

Magíster en educación. Coordinador de permanencia estudiantil, Fundación Universitaria Agraria de Colombia. Sus temas de interés se centran en desarrollo de competencias socioemocionales a través del juego, motivación y permanencia en educación superior, convivencia escolar y gestión del conflicto. Publicaciones recientes: Trujillo-García, J. S. (2021). ¡Aye! una estrategia desde el aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de competencias socioemocionales para la gestión del conflicto. Universidad de los Andes.

Lina María Saldarriaga

Doctora en psicología del desarrollo. Directora de operaciones, Corporación Aula en Paz. Sus temas de interés se centran en relaciones de pares, educación para la convivencia y salud mental escolar. Publicaciones recientes: Velásquez, A. M., Saldarriaga, L. M., & Bukowski, W. M. (2023). Predicting changes in classroom aggression status norms: The role of teachers' normative beliefs and students' perceived support. *International Journal of Behavioral Development*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01650254231152423>. Saldarriaga, L. M., & Agudelo, D.M. (2021). Cuando vivir duele Cómo prevenir y acompañar las autolesiones y el suicidio en la infancia y la adolescencia. Bogotá: Diana. Velásquez, A. M., Saldarriaga, L. M., Castellanos, M., & Bukowski, W. M. (2021). The effect of classroom aggression-related peer group norms on students' short-term trajectories of aggression. *Aggressive Behavior*, 47, 6, 672-684. <https://doi.org/10.1002/ab.21988>

Daniel Felipe Espitia

Magíster en educación. Docente de ciencias sociales, Gimnasio Fontana. Sus temas de interés se centran en el manejo de aula y el desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas que fomenten el enganche y la motivación de los estudiantes, según sus respectivos contextos. Publicaciones recientes: Espitia, D. F. (2023). Motivación en las ciencias sociales: Una propuesta didáctica enfocada en la motivación de los estudiantes articulando la teoría de la autodeterminación y la teoría expectativa-valor. Universidad de los Andes. Aguilar-Forero, N., Mendoza Torres, D. F., Velásquez, A. M., Espitia, D. F., Ducón Pardey, J. y De Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: Una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>