

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

**ROL DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA:
CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCADORAS DEL NIVEL
DE TRANSICIÓN MENOR**

INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
INVESTIGADORA PRINCIPAL: VALESKA GRAU CÁRDENAS
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: DAVID PREISS CONTRERAS, KATHERINE STRASSER SALINAS,
DANIELA JADUE ROA, VERÓNICA LÓPEZ LEIVA, DAVID WHITEBREAD
PROYECTO FONIDE: FX11615

SANTIAGO 2018

MONTO ADJUDICADO: \$42.993.000

NÚMERO DE DECRETO:1565

FECHA DEL DECRETO: 01/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: MIXTA

CONTRAPARTES CENTRO DE ESTUDIOS: Paula Guardia, Emilia Arancibia, Victoria Martínez,
Marcela Palomé (Subsecretaría de Educación Parvularia), Claudia Torres (DEG)

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E
INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN
NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O
PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN WWW.FONIDE.CL

Introducción

Existe hoy consenso en el alto retorno de la inversión en educación parvularia, especialmente en los sectores más desaventajados (Banco Mundial, 2011; Lynch, 2004; Heckman, 2006). Este retorno se ve reflejado en menor gasto social en delincuencia juvenil y en servicios de educación especial y en mayores ingresos de los participantes de programas de buena calidad. Efectivamente, la evidencia muestra que las estas intervenciones compensan en alguna medida la influencia de los ambientes de pobreza en el desarrollo de infantes (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Schweinhar, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2005). Sin embargo, para que sea posible obtener estos efectos es necesaria la provisión de educación parvularia de calidad. Desafortunadamente, existe hoy en Chile muy poca evidencia acerca del cumplimiento de indicadores de calidad de la educación parvularia (MINEDUC, 2014).

Uno de los ejes de una educación parvularia de calidad está dada por el buen uso del juego. A nivel internacional, cada vez hay más evidencia de la importancia del juego en el desarrollo del lenguaje, la metacognición y la autorregulación, predictores centrales del logro académico posterior y el bienestar socioemocional (Bornstein, 2006; Whitebread, 2010, 2011; Whitebread et al, 2007). Además, hay evidencia específica de que el *juego guiado* tiene impacto en el aprendizaje de contenidos en áreas educativas relevantes tales como matemáticas y lenguaje (Weisberg et al., 2015). Si bien en nuestras bases curriculares se menciona la importancia del juego como principio pedagógico en la educación inicial, en Chile hay escasas investigaciones que den cuenta del rol que tiene el juego en las aulas de educación parvularia en la práctica cotidiana o de la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los prescolares.

Es importante notar que múltiple evidencia internacional sugiere que hay una crisis en la educación parvularia debido a que esta ha incorporado crecientemente metas académicas propias de la escuela como una respuesta a las demandas de desempeño que tiene el sistema educacional (Miller & Almon, 2009). Por consiguiente, el tiempo que los prescolares dedican a jugar en los jardines infantiles es cada vez más acotado. En Chile, la evidencia que tenemos respecto al tiempo dedicado al juego en la educación parvularia es escasa. Un estudio en 12 salas de jardín infantiles encontró que el tiempo dedicado al juego era inestructurado y muy limitado: apenas un 4% de la jornada en promedio. Además de ello, en los jardines de dependencia municipal no se dedicaba en absoluto tiempo al juego (Strasser, Lissi & Silva, 2009).

Dada la importancia del juego en el desarrollo infantil es relevante producir conocimiento para informar la política pública en educación parvularia, el desarrollo curricular y la formación inicial de nuevos educadores. Específicamente, a través de esta investigación buscamos comprender el uso y significados del juego infantil en nuestros establecimientos educacionales. Asimismo, queremos saber si está sujeto a las mismas tensiones que se han reportado internacionalmente y si nuestros jardines infantiles están expuestos a la misma crisis reportada a nivel internacional. Para ello, procederemos a investigar el rol del juego en las aulas y patios de educación parvularia en nuestro país, las creencias que tienen las educadoras acerca del juego, y la manera en que esto se refleja en las planificaciones de las actividades para los prescolares. Adicionalmente, exploraremos el modo en que las diferencias de género se expresan en el juego y en el tipo de juego que prefieren o que son estimulados a jugar niños y niñas. Para ello, investigaremos cuánto juegan nuestros infantes, a qué juegan, y cuál es la capacidad

que tienen nuestras educadoras de usar el juego con fines instruccionales a través de experiencias de juego guiado.

Contextualización

Situación de la educación parvularia en Chile

Estudios internacionales muestran que Chile es uno de los países con mayores niveles de inequidad educativa en relación con el ingreso (*Organisation for Economic Co-operation and development*, [OECD], 2013). Esto significa que los infantes provenientes de sectores más desaventajados tienen menos oportunidades educativas desde los niveles iniciales y escasas posibilidad de mejorar su estatus socio económico (Mizala & Torche, 2012; OECD, 2013; *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* [UNESCO], 2012). La relevancia de intervenir en educación parvularia como una forma de incrementar las oportunidades de los infantes más desaventajados se fundamenta en el alto retorno de la inversión en educación inicial (Banco Mundial, 2011; Lynch, 2004). De hecho, algunos programas orientados a intervenir en educación parvularia muestran que si es posible compensar en alguna medida la influencia de los ambientes de pobreza en el desarrollo de los prescolares (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Schweinhar, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2005).

Por lo mismo, en Chile, se han hecho importantes esfuerzos para mejorar la cobertura de la Educación Parvularia. Es así como en el último Gobierno se implementaron los mayores avances para el nivel. Se construyeron 804 jardines infantiles de los cuales 734 ya están funcionando, lo cual ha ampliado la cobertura para 45.496 niños y niñas. Por otro lado, el 2013 fue promulgada la ley que establece el kínder obligatorio y garantiza el acceso universal a partir del nivel medio menor. Esta ley aún no tiene reglamento por lo que no ha comenzado su vigencia, sin embargo, representa un comienzo importante. Otro avance en esta materia es la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia el año 2014, que tiene el objetivo de garantizar la calidad de la educación que reciben los infantes entre 0 y 6 años en nuestro país. Durante el ejercicio de esta Subsecretaría, se logró que las educadoras entraran a la Ley de Carrera Docente; se aprobó la certificación de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (normativa que deberá estar 100% implementada para el 2019); se finalizó una versión del Marco para la Buena Enseñanza del nivel (el cual se encuentra en revisión para ser aprobado); y se promulgó el Decreto 373 para favorecer transiciones efectivas entre este nivel y la educación básica. Cabe señalar que si bien este decreto menciona pilares fundamentales para favorecer los procesos de transición de niños y niñas y sus familias, estos pilares están orientados a la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas. En otras palabras, establecen los lineamientos para generar buenas estrategias de articulación (que son distintas a las de transición) entre ambos niveles. Sin embargo, se rescata que dentro de los pilares fundamentales se incluya en la práctica pedagógica el relevar el papel del juego y de ciertas metodologías de trabajo propias de la educación parvularia, como por ejemplo, el trabajo en rincones, y los beneficios de buscar la continuidad de estas metodologías hacia el siguiente nivel educativo.

Actualmente, Chile tiene una de las coberturas en educación parvularia más bajas entre los países de la OCDE, pero superiores al resto de Latinoamérica. Sin embargo, la cobertura casi se ha triplicado en los últimos 25 años y es creciente respecto a la edad. Así, el 29,1%% de los párvulos entre 0 y 3 años asisten a educación parvularia, mientras

que lo hace el 90,1% de los prescolares entre 5 y 6 años. Los infantes provenientes de familias de mayor nivel socioeconómico tienen más probabilidad de asistir y la cobertura es mayor en zonas urbanas (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

A pesar de estas ganancias en cobertura, aun existen problemas relacionados con la calidad de la formación inicial de educadoras de párvulos (MINEDUC, 2013). Por otro lado, los escasos estudios existentes sobre prácticas en los jardines infantiles indican que existen desafíos relevantes en el proceso educativo. Así, la evidencia muestra que las interacciones lingüísticas observadas en las aulas de educación parvularia en Chile son de baja calidad (Treviño, Toledo y Gempp, 2013), y el apoyo instruccional es bajo (Strasser et al., 2009), especialmente cuando se compara con países como Estados Unidos o Finlandia (Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, et al., 2015). En cuanto al uso del tiempo, un estudio reciente en 12 salas de jardines infantiles chilenas encontró que más de la mitad de la jornada en las salas de la muestra se dedicó a actividades no instruccionales, como juego inestructurado, colación y manejo conductual. Además de inestructurado, el monto de tiempo dedicado al juego era apenas un 4% y no existía en los jardines de dependencia municipal (Strasser, Lissi & Silva, 2009). Otro estudio cualitativo que investigó las interacciones de aula y una sala de kínder reporta que la educadora está hablando a los prescolares alrededor del 75% del tiempo, sin interactuar con ellos (Jadue, 2013). Los problemas de calidad se originan en la ausencia de un adecuado apoyo en terreno dentro de los programas de perfeccionamiento docente y a la falta de un currículum basado en investigación que apoye el apoyo instruccional en el aula (Yoshikawa et al., 2015).

Juego y calidad de la educación parvularia

¿En qué consiste una buena educación inicial? Sin duda que esta incluye características estructurales tales como la calidad de la educación de las educadoras de párvulos, la integración con la comunidad, acceso a recursos, etc. Por otro lado, en la era de la “accountability”, la calidad tiene que ver con escolarizar lo más temprano posible e introducir a los infantes a la enseñanza formal de lectoescritura y matemáticas. Este fenómeno se ha extendido mundialmente (OECD, 2006). Sin embargo, cada vez hay más evidencia de que adelantar la enseñanza formal a la educación parvularia no trae grandes beneficios a largo plazo (Sharp, 2002). En el mejor de los casos, se asocia a éxito académico en el corto plazo, pero menor logro en el largo plazo, así como menor ajuste social (Kern & Friedman, 2009). Existe evidencia de que la instrucción directa, en que el profesor transmite información a los estudiantes no es apropiada para infantes en educación parvularia y no predice una mejor transición hacia la educación básica (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006). Más específicamente, en relación con la enseñanza formal de la lectura, estudios implementados en Nueva Zelanda muestran que la enseñanza formal de la lectoescritura a la edad de 5 años no conduce al mejoramiento de las habilidades lectoras a los 11 años. Asimismo, los prescolares que empezaron la enseñanza formal de la lectoescritura más tardíamente, disfrutaban más de la lectura y mostraban una mejor comprensión a los 11 años (Suggate et al., 2013).

Un currículum de educación de párvulos altamente estructurado resta espacio para que se apoye el desarrollo de una actividad que es tremendamente fructífera y relevante en la vida de los prescolares: el juego. Cada vez hay más evidencia de la importancia del juego para el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional, sin embargo, parecen haber menos oportunidades y apoyo para el desarrollo del juego tanto en las instituciones educativas como en el hogar (Whitebread, Basilio Kuvajja & Verma, 2012). Existen múltiples beneficios de la exposición de prescolares a pedagogías más lúdicas, entre los cuales se cuentan mayor concentración, menos estrés, mayor disfrute de las actividades desafiantes y mayor progreso en habilidades lingüísticas, sociales y motoras, que

prescolares de establecimientos con un enfoque de instrucción directa (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Hart, Charlesworth, Burts, & Yang (2003) realizaron un estudio longitudinal en que siguieron a infantes educados a través de instrucción directa y a infantes educados a través de metodologías lúdicas desde Kínder a tercero básico, comprobando que las ventajas de la enseñanza a través del juego en la educación parvularia se mantenían hasta ese nivel de educación básica.

Las bases curriculares de la Educación Parvularia recién publicadas (Mineduc, 2018) incorporan el juego como eje fundamental para el aprendizaje. De hecho, exponen cómo las instituciones educativas que ofrecen educación parvularia, tienen como actividad rectora el juego para el logro de sus objetivos de aprendizaje: “la actividad rectora es el juego, en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (op. cit., p. 9). Las nuevas bases curriculares mantienen el juego como principio pedagógico enfatizando “El juego es, en la educación parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. (op. cit., 12).” Además, el juego forma parte del principio de significado, siendo el juego parte de las experiencias pedagógicas que el equipo pedagógico puede promover, para justamente crear contextos que propicie la construcción significativa de aprendizajes. El juego, finalmente, es también destacado en la planificación de los objetivos de aprendizajes transversales, donde se enfatiza la importancia de planificarlo según los aprendizajes que se quieren intencionar, así como también se destacan distintos tipos de juegos que son beneficiosos para los distintos aprendizajes en la educación parvularia. Las nuevas bases curriculares dan un rol central al juego como estrategia pedagógica donde las educadoras pueden llevar a cabo la mediación necesaria para que los infantes alcancen aprendizajes crecientes.

Por su parte, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012), que entregan orientaciones sobre conocimientos y competencias que las educadoras de párvulos deben manejar, incluye como indicador de los estándares pedagógicos que la educadora “genera experiencias de juego reconocidas por su valor pedagógico como una de las principales estrategias metodológicas” (op. cit., p. 27).

A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no solo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad. Sin embargo, no hay datos acerca del rol que tiene el juego en las aulas de educación parvularia en la práctica cotidiana ni de la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los prescolares.

Preguntas de investigación

En este contexto las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿Qué se observa en las aulas de educación parvularia? ¿Cuál es la visión de las educadoras de párvulos? ¿Qué obstáculos/facilitadores percibe el personal educativo (educadoras y técnicos) para usar el juego pedagógicamente? ¿Qué tipos de juego se puede observar en la educación parvularia? ¿Se observan diferencias por NSE y tipo de establecimiento que imparte la educación parvularia?

Objetivos e hipótesis

A partir de la revisión completa de antecedentes realizada, se confirma el objetivo general y los objetivos específicos diseñados en el proyecto de la presente investigación, incorporando solo al primer objetivo específico el concepto de “tipo de juego”. Por ello, los objetivos del proyecto son los siguientes:

Objetivo general

Identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos respecto al juego y su rol en la educación parvularia.

Objetivos específicos

- Identificar y describir los tipos y usos que se le da al juego en las distintas actividades cotidianas del nivel de transición menor, considerando la perspectiva de género.
- Comparar el rol del juego en las aulas del nivel de transición menor por nivel socioeconómico.
- Identificar creencias de las educadoras de párvulos respecto al juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los prescolares.
- Evaluar la coherencia entre los discursos de las educadoras sobre el juego y su uso en educación parvularia y la práctica observada.

Marco teórico

Juego y educación parvularia

Los fundamentos de la educación parvularia surgen previo a este nivel educativo como tal, cuando importantes filósofos, médicos y pensadores comenzaron a observar a los prescolares, notando que la infancia era una etapa evolutiva propiamente tal. Así, fue gracias al trabajo de Rousseau, Pestalozzi, Montessori y Froebel (principalmente), que la educación empieza a pensarse desde las edades más tempranas, atribuyendo un importante rol a las madres primero (Rousseau, Pestalozzi) y a la sociedad y sus instituciones posteriormente (Froebel, Montessori) (Sanchidrán, 2010). Por supuesto que existen más precursores que han contribuido a este pensamiento, sin embargo, los aquí mencionados tienen además la particularidad de introducir la observación del juego, como la actividad central del infante para relacionarse con su entorno.

Muy brevemente, es necesario mencionar a Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), ya que ambos relevan la actividad del infante como un principio fundamental para su aprendizaje y desarrollo. Entre las características más importantes de sus escritos están que el precolar pueda mantener un contacto con la naturaleza y un apego hacia la figura de la madre. Así, los cuidados y las experiencias que se brindan a los infantes pasan a ser temáticas de reflexión y consideración para las generaciones futuras. Una educación para el hombre no podría sino considerar que cada ser humano descubra y desarrolle sus capacidades, aprendiendo de su propia acción e interacción con el entorno, al mismo tiempo que, este entorno debía ser seguro y atender todas sus necesidades (Soëtard, 1994a, 1994b). Siguiendo, es con los trabajos de Froebel (1782-1852) y Montessori (1870-1952) que los fundamentos y principios que sustentan la educación parvularia se consolidan en una propuesta educativa propiamente tal (Peralta, 2005, Sanchidrián, 2010).

Froebel, desde sus observaciones de infantes, plantea que los principios de actividad y libertad se concretan en espacios educativos que promuevan el juego, reconociéndolo así como la actividad propia del infante para comprender y aprender del mundo. En su propuesta, se destacan dos características importantes: la primera los “dones o regalos”, que son materiales contruidos de madera, que permiten al infante explorar las propiedades de los elementos (texturas, tamaño, entre otras); y la segunda el contacto con la naturaleza, lo que da origen al concepto de Kindergarten, tal como lo conocemos en la actualidad. Se podría argumentar que la propuesta lúdica de Kindergarten de Froebel está estrechamente ligada a lo que hoy se plantea en la literatura de juego guiado. En esta propuesta, el rol central del adulto es preparar el ambiente, para que el preescolar a través de su acción lúdica explore los materiales, sus propiedades y posibilidades de juego. Al mismo tiempo, el Kindergarten se constituye con un espacio exterior planificado, con la presencia de un jardín para jugar libremente y una huerta para tener un contacto y un cuidado más directo con la naturaleza. Es así como hasta el día de hoy, los centros educativos para la infancia o jardines infantiles cuentan con un espacio interior y uno exterior. Ambos espacios planificados por el educador para propiciar que el preescolar juegue, explore y, por ende, participe activamente de la construcción de sus aprendizajes. Más aún, es así como en la actualidad existen una diversidad de enfoques o propuestas curriculares (por ejemplo, Reggio Emilia, Waldorf, High Scope, Tools of the Mind, entre otras), y todas se basan en los fundamentos, principios y lineamientos del currículum Froebeliano (Peralta, 2005).

Por otro lado, el trabajo de María Montessori ha influido con igual fuerza en la pedagogía para la educación parvularia. María Montessori, en su calidad de médica italiana y su vasta experiencia trabajando con infantes con necesidades educativas especiales, también generó un método de trabajo basado en la acción del preescolar para promover sus aprendizajes (Peralta, 2005). Así, nacen los primeros nidos de infancia, con materiales estructurados, también de confección natural y de madera, propuesta con la cual ella confirma que todo infante, sin importar su condición, puede aprender y educarse a través de la exploración y juego con los objetos de su entorno. En esta propuesta particular, se observan con más claridad la importancia del juego guiado desde una preparación de ambiente y un rol de observador del adulto. Son los párvulos quienes escogen y llevan a cabo sus juegos, en un espacio dispuesto e intencionado pedagógicamente para que así sea. El adulto observa, y permite que estos espacios e interacciones ocurran, interviniendo solo si el infante lo desea.

Teniendo en consideración estos dos escenarios, para la educación parvularia el gran desafío es preparar ambientes intencionados pedagógicamente a través del juego, y que estos espacios se renueven y permanezcan a través de tiempo para un mismo grupo de preescolares. Estas son las interacciones más difíciles de intencionar, y al mismo tiempo de observar, ya que el rol del adulto es como el de un director de escena (Bredkamp, 2009), se preocupa de preparar su obra y luego observa cómo esta se lleva a cabo, pero no interviene. Esta acción, además permite concretar ciertos principios de la educación parvularia en conjunto con el principio de juego, como lo son el principio de singularidad, relación, potenciación y significado, los cuales se interrelacionan y permiten que el infante sea realmente participe de sus aprendizajes.

Teorizaciones sobre juego

Por su parte, cómo comprender “juego” es una temática central. Al mismo modo como ocurre con otros fenómenos que la psicología y la educación se han interesado en comprender, la definición de juego es un área problemática en la cual se observan múltiples propuestas y tensiones entre ellas (van Oers, 2013; Wallerstedt & Pramling, 2012). Incluso la empresa de construir una definición de juego es un terreno en disputa

dadas las variadas formas que toma el fenómeno y las múltiples actividades que involucra su nominación (Wallerstedt & Pramling, 2012).

Piaget (1962) ya en los 60 hablaba del juego en función del desarrollo infantil. Desde su enfoque de la epistemología genética, vuelca su interés en la evolución de la forma en que el humano se relaciona cognitiva y adaptativamente con su entorno. Dentro del núcleo central de su teoría, se encuentran los procesos de asimilación y acomodación de las estructuras cognitivas; el primero refiere al proceso en que la estructura se acopla al entorno, asimilando al mundo a las estructuras preexistentes. La acomodación, por su parte, es el proceso en que la estructura cognitiva comienza a reestructurarse para poder adaptarse al entorno que no calza con sus estructuras previas. Es en el estudio de la evolución de estos procesos, en que Piaget instala su perspectiva sobre el juego: propone que el juego infantil, en las primeras etapas, es un actuar del infante donde se observa una primacía de la asimilación. Es decir, el infante actúa principalmente asimilando el mundo a sus estructuras previas, gozando con el actuar mismo más que con la función que esta tenga en el mundo. Posteriormente, cuando el párvulo progresivamente va instalando la capacidad de “hacer como si” (Piaget, 1959, p. 153), el juego trata de la evocación de esquemas en referencia a objetos inadecuados -en términos de adaptación, como por ejemplo, jugar con un palo de escoba a cabalgar a caballo. Así, se va instalando la disociación del significado y el significante, por lo que el juego tiene un rol central en el proceso evolutivo de la formación del símbolo y la representación. A partir de lo anterior, Piaget construye una clasificación de juegos desde una aproximación genética, fundada en la evolución de las estructuras cognitivas. Considerando la fase de dos a los siete años, el psicólogo suizo explicita “ejercicio, símbolo y regla parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales” (Piaget, 1959, p. 157). No obstante, su aproximación no profundiza sustancialmente en temas culturales o interaccionales del juego, por lo que la revisión del psicólogo ruso Lev Vygotski (1978) es imprescindible.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotski (1978) le otorga al juego un lugar central en el desarrollo y el aprendizaje, en la medida que se configura como zona de desarrollo próximo de procesos de desarrollo centrales en los infantes; en esta actividad los infantes ponen en acción una serie de procesos capaces de operar solo en interacción y cooperación con otro, cuestión imprescindible para la posterior internalización de dichas operaciones por el individuo. Vygotski, plantea que el juego crea una zona de desarrollo próximo tanto en relación con la separación progresiva del significado y el significante que allí comienza a operar, es decir en el desglose del pensamiento respecto al objeto, así como en la capacidad del infante a someterse a reglas renunciando junto a otros a la acción impulsiva predominante en su estadio, lo que se configura como un estadio de transición hacia la moralidad.

Además, afirma que el juego se caracteriza por la sensación de libertad y el sentido. La libertad no es, por cierto, absoluta ya que todo juego tiene reglas, sin embargo estas reglas tienen sentido para el párvulo. Los infantes, a su vez, hacen sentido del juego como una situación cultural particular. Así, Vygotski (1979) establece algunos criterios para distinguir el juego infantil de otros tipos de actividad. En primer lugar, explicita que en el juego el infante crea una situación imaginaria e íntimamente relacionado con ello, explicita que todo juego es una actividad con regla.

Smith (2010), luego de una extensa revisión sobre investigaciones de juego, propone que el juego puede ser reconocido por ser repetitivo, fragmentado, exagerado e implica un reordenamiento de la secuencia de las acciones. Es un comportamiento humano que revela flexibilidad, afectos positivos, no-literalidad, motivación intrínseca y por qué su

finalidad tiene que ver con la realización misma del juego más que sus resultados. La experiencia de placer y la ausencia de metas extrínsecas son características frecuentemente mencionadas.

Burghardt (2011), por su parte, propone la siguiente lista: El juego es incompletamente funcional en el contexto en que aparece; acciones no contribuyen al logro de un objetivo

- El juego es espontáneo, placentero, voluntario o gratificante.
- El juego se diferencia de comportamientos más serios en su forma (ej: es exagerado) o timing (aparece antes que sea necesario para la supervivencia).
- El juego se suele repetir, pero no de forma estereotipada.
- El juego es iniciado en ausencia de estrés crónico o agudo.

Van Oers (2013) argumenta que una lista de criterios no constituye una teoría del juego que explique las dinámicas de la actividad de quienes juegan, las relaciones internas de sus dimensiones y sus cambios en el desarrollo de la actividad de juego y los jugadores. Propone una conceptualización de juego basada en la teoría sociocultural de la actividad para explicar la definición del juego de roles. De acuerdo con este autor “juego puede ser definido como una actividad que es realizada con un alto involucramiento de los actores, quienes siguen algunas reglas (implícitas o explícitas) y quienes tienen cierta libertad en relación con la interpretación de las reglas y de elegir otros constituyentes de la actividad (como herramientas, metas, etc.)” (p.191).

El Juego, desde esta perspectiva, constituiría un modo de actividad que puede ser caracterizado especificando el formato que describe como una actividad en general es lograda. Y a su vez, el formato de actividad es una caracterización general de la actividad humana, basado en tres parámetros: involucramiento, reglas y grados de libertad. Se asume que toda actividad humana puede ser caracterizada especificando el grado de involucramiento de los actores, el tipo de reglas que ellos están siguiendo y los grados de libertad que están permitidos para ellos en tomar sus propias decisiones o de las acciones a realizar, los objetivos a lograr, las herramientas, las reglas, etc. De este modo, el juego también podría caracterizarse siguiendo estos parámetros como cualquier otra actividad humana y sería entonces una actividad que tiene alto involucramiento de los participantes, muchos grados de libertad y si bien posee reglas, la cantidad y flexibilidad de las reglas es variable según el tipo de juego.

Juego y diferencias de género

En tanto actividad humana social, el juego involucra un accionar de sus participantes que está influenciado por diferentes aspectos de estos. Entre ellos, el género. Así, es sumamente relevante examinar si existen diferencias de género en el juego que se observa en aula, debido a que muchas veces la socialización de niños y niñas conduce a preferencias e intereses que crean brechas en las oportunidades de aprendizaje y eventualmente en sus habilidades (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane, & Ryalls, 2003; Martin, Eisenbud, & Rose, 1995). Investigaciones previas, han evidenciado que niños y niñas muestran diferencias en su selección de juguetes que se alinean con roles de género desde la etapa preescolar o antes (Alexander, Wilcox, & Woods, 2009; Jadva, Hines, & Golombok, 2010; Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Niños y niñas también prefieren diferentes actividades y juegos durante el tiempo libre en la escuela. Según Holmes (2012), muchas niñas muestran preferencia por pasar el tiempo conversando y socializando, mientras que los niños tienden a jugar juegos físicos y de deporte. Los hallazgos de un estudio realizado en España indican que no existen diferencias de género en relación con los niveles de participación en los ambientes escolares al aire libre. Sin embargo, en relación con el juego grupal si existen diferencias en las preferencias de actividad de los niños, por ejemplo, los varones tienden a reunirse

en áreas más grandes y visibles, alejados de la supervisión adulta, en cambio las niñas se reúnen en grupos pequeños e íntimos con conversaciones más interactivas. Otro hallazgo indicó que la frecuencia de juego grupal fue menor en las niñas en comparación que en los niños, según los autores, podría explicarse porque los ambientes escolares al aire libre promueven el desarrollo actividades deportivas (comúnmente jugadas por los niños), restringiendo el juego grupal de las niñas (Miranda, Larrea, Muela & Barandiaran, 2016).

Es común que prescolares se involucren en juego exclusivo de un género, sin embargo las características del juego varían según la cultura. Las diferencias entre los juegos que juegan niños y niñas se vuelven más claras alrededor de los 3 años, cuando claramente pueden reconocer su género y el de sus pares (Fagot & Leinbach, 1993). Un estudio realizado en Estados Unidos evidenció que las niñas en edad preescolar presentaron mayor tendencia a expresar creencias estereotipadas de género, en comparación a los niños, quienes expresaron respuestas neutras en cuanto a sus creencias asociadas a sus comportamientos, actividades y ocupaciones específicas (Baker, Tisak & Tisak, 2015).

El tema del juego y las diferencias de género ha sido difícil de explicar dado que aún no está claro si es primero la identidad de género que precede el juego por género o si es la experiencia de jugar con pares del mismo sexo la que influencia el desarrollo de la identidad de género. Existe evidencia de que hay infantes que se involucran en juegos típicos de su sexo aun cuando no han aprendido a identificar explícitamente el género en ellos mismos u otros, sin embargo, parece ser que quienes logran identificar el género al que pertenecen se involucran más claramente el juego exclusivo de un sexo (Fagot, Leinbach & Hagan, 1985). Otro factor que considerar es cuanto los padres fomentan que sus infantes jueguen con ciertos juguetes estereotipados según género. Aun no hay suficientes estudios que determinen la relación entre estos tipos de juego y la socialización (Ayres, Khan & Levé, 2015). Como fue mencionado, generalmente los niños tienden a preferir juegos más “bruscos” y las niñas juegos en que el diálogo juega un rol importante, sin embargo, no es claro si es una tendencia asociada al género o si la socialización de género hace que infantes prefieran distintas actividades (Ayres, et al. 2017).

La probabilidad que un prescolar se involucre más o menos en juegos típicos de un género tiene que ver con distintas variables tales como creencias respecto a los juegos adscritos a un género, habilidades sociales, contextos culturales y juegos disponibles, posibilidad de jugar con infantes de distinto o mismo género, entre otros (Ayres, et al, 2015).

En relación con las prácticas de las educadoras y educadores en torno al género y el juego de sus pupilos, la investigación científica ha producido evidencia acerca de prácticas y creencias docentes en los últimos años. Un estudio realizado en Estados Unidos arrojó una falta de facilitación de actividades femeninas (p. e., juegos con muñecas) por parte de docentes de preescolar, en comparación a las actividades masculinas (p. e., jugar con bloques) y de género neutro (p. e., juegos de mesa), las que fueron promovidas con más frecuencia por los docentes (Granger, Hanish, Kornienko & Bradley, 2016). Otro estudio realizado en Australia constató una relación entre las creencias docentes sobre género y el grado de involucramiento de profesores en prácticas educativas en torno a la comprensión en cuestiones de género. Los educadores identificaron diferencias en el juego de niños y niñas, quienes atribuían causas biológicas o naturales al género no se involucraron en la comprensión de los niños acerca de cuestiones de género. Por otro lado, aquellos docentes que relacionan el género a estereotipos planificaron experiencias de juego inclusivas (Chapman, 2015).

Asimismo, una investigación realizada en Canadá evidenció que los educadores preescolares proyectan en el juego de los niños sus creencias en torno al género, reforzando actitudes que fomentan la participación de niños y niñas en actividades y materiales asociados tradicionalmente como masculinos o femeninos. Así, por ejemplo, las educadoras incentivan espontáneamente el juego dramático como disfrazarse o jugar a la cocina en las niñas y lo desalientan en los varones (Lynch, 2014).

Rol del adulto en el juego

Si bien el juego en teoría debería estar en el corazón de la educación temprana y por tanto los educadores de párvulos deberían fomentar el aprendizaje basado en actividades lúdicas, esto tiende a no ser así. Más aun, existe evidencia de que a veces la presencia del adulto inhibe el aprendizaje a través del juego (MacInnes et al., 2010) o hace que los infantes no perciban una actividad como juego (MacInnes, 2013). Existe evidencia que muestra que muchos educadores no se sienten cómodos con actividades guiadas o iniciadas por los infantes y con juegos, haciéndose una clara distinción entre trabajo y juego a favor del primero (Bennett, Wood & Rogers, 1997).

Se podría pensar entonces que sería más provechoso dejar que siempre los preescolares jugaran solos. Sin embargo, la iniciativa del adulto y la promoción del juego es esencial al comienzo del juego de ficción y en el juego narrativo de roles avanzado (Hakkarainen & Bredikyte, 2008).

Kudriavtsev (1999), por su parte, diferenció 3 tipos de interacciones entre infantes y adultos: (1) tipo reproductivo, donde el infante tiene que básicamente copiar un modelo adulto; (2) tipo cuasi-heurístico, en que hay más interacción, sin embargo, el adulto sigue teniendo la autoridad; y (3) tipo productivo o evolutivo, que se basa en cooperación genuina entre adulto e infante. Hakkarainen y colegas (2013) afirman que solo el tercer tipo debiera ser el modelo para adultos en relación con su participación en el juego. Asimismo, enfatizan algunos pasos de las intervenciones de los adultos en el juego de los infantes (en especial aquellos con carácter narrativo: observar y tratar de entender la idea de juego que tiene el infante; entrar en el juego del infante y expandir sobre su idea inicial; involucrarse en juego conjunto; lograr un flujo de la experiencia mutua, involucrando una participación genuina en actividades de juego conjunto. Este último nivel corresponde al nivel de involucramiento más profundo.

Pedagogías lúdicas

Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr (2015), quienes clasifican las pedagogías usando el juego en 4 tipos, dependiendo quién inicia el juego y a quién está dirigido (ver tabla 1)

Tabla 1. Tipos de juego según clasificación de Weisberg et al. (2015)

	Iniciado por el adulto	Iniciado por el infante
Dirigido por el adulto	Instrucción	Juego cooptado
Dirigido por el infante	Juego guiado	Juego libre

Si un juego es iniciado y dirigido por el adulto, es considerado por estos autores una forma de instrucción directa, en que es el adulto quién le dice al infante qué acciones tomar. El juego cooptado tampoco otorga autonomía al infante, ya que aun cuando este muestra la motivación inicial, es el adulto quien dirige la actividad. En el juego libre, el infante tiene alta autonomía, pueden hacer lo que quieran con los materiales de su elección. Aun cuando hay evidencia de que el juego libre se relaciona con distintos

aspectos del desarrollo infantil (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006), tales como mejores habilidades sociales (Singer & Singer, 2009) y mejor autorregulación (Diamon & Lee, 2011; Whitebread et al., 2012). Sin embargo, Weisberg y colaboradores (2015) plantean que no es la mejor forma de lograr objetivos de aprendizaje y plantean que el juego guiado es la mejor manera de incluir el juego en el currículum de educación parvularia. Para ellos, el juego guiado incorpora la autonomía y el control de las acciones desde los infantes, no obstante incorpora elementos de estructuración del adulto sobre el ambiente del juego. Esto se puede hacer de dos maneras: (1) preparando el ambiente de antemano de manera que la educadora pueda decidir que juegos y materiales estarán a disposición del infante y (2) haciendo andamiaje del juego (por ejemplo, haciendo preguntas desafiantes a los prescolares mientras juegan) (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2010). Esta es una forma de pedagogía a través del juego que mezcla autonomía y estructura y ha mostrado tener resultados positivos en distintas áreas académicas, entre las que se encuentra lenguaje y matemáticas (Fisher et al., 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). A pesar de los resultados positivos, estos aun han sido levantados solamente en los países donde se han desarrollados estos estudios, especialmente EE. UU. y Reino Unido. Así, aún no están claros los mecanismos a través de los cuales el juego en la educación parvularia fomenta distintos tipos de aprendizaje en distintas etapas del desarrollo infantil. En el caso de nuestro país, tenemos muy pocos estudios que sobre el juego y desarrollo temprano. Román y Cardemil (2014) realizaron un estudio en el que observaron 21 aulas de nivel de transición menor y mayor de distintas zonas del país, reportando que el juego se observa solo en modalidad de juego libre sin mediación ni estructuración de parte de las educadoras, perdiendo efectividad para el desarrollo de habilidades y logro de aprendizajes. De este modo, se diferencia claramente entre instrucción y juego, siendo este último solo un espacio de entretenimiento del infante.

A través de esta investigación, esperamos contribuir con información acerca de los tipos de juegos que se observan en la educación parvularia en Chile, las diferencias observadas por género (el tipo de juego que prefieren o que son estimulados a jugar niños y niñas). Es importante examinar si existen diferencias debido a que muchas veces la socialización de niños y niñas conduce a preferencias e intereses que crean brechas en las oportunidades de aprendizaje y eventualmente en sus habilidades (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane, & Ryalls, 2003; Martin, Eisenbud, & Rose, 1995). Niños y niñas muestran diferencias en su selección de juguetes que se alinean con roles de género desde la etapa preescolar o antes (Alexander, Wilcox, & Woods, 2009; Jadva, Hines, & Golombok, 2010; Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Los niños y niñas también prefieren diferentes actividades y juegos durante el tiempo libre en la escuela. Según Holmes (2012), muchas niñas muestran preferencia por pasar el tiempo conversando y socializando, mientras que los niños tienden a jugar juegos físicos y de deporte.

De este modo, nos interesa reportar no solo cuánto juegan nuestros párvulos, sino también a qué juegan, y cuál es la capacidad que tienen nuestras educadoras de usar el juego con fines pedagógicos a través de experiencias de juego guiado. Junto con esto, investigaremos las creencias de las educadoras de párvulos respecto al rol del juego en la educación parvularia y la forma en que creencias y prácticas convergen en las actividades cotidianas de establecimientos que imparten educación parvularia en Chile.

Metodología

Muestra

La muestra se compone de 58 aulas de transición menor de establecimientos educacionales de diversas comunas del radio urbano de la V y XIII región. Dichas aulas están compuestas por infantes entre 4 y 5 años. Un de las aulas que compone la muestra, pese a tener la denominación de transición mayor, se incluyó en la muestra puesto que albergaba solo prescolares entre 4 y 5 años.

De los establecimientos, 45 son de la región metropolitana y 13 de la V región. El muestreo fue intencionado, seleccionando a establecimientos de distinto nivel socioeconómico, considerando la dependencia administrativa de los mismos. Se consideró además, el tipo de establecimiento educacional en que se encontraban los niveles de transición menor tales como grupos que estén dentro de una institución que se dedica exclusivamente a la educación de párvulos y otros grupos que se encuentren en establecimientos que tienen transición menor como nivel inicial. A continuación se caracterizará la distribución de la muestra, la cual es representativa de la realidad los establecimientos que imparten educación parvularia en las dos regiones que se trabajó de nuestro país. La distribución nacional se obtuvo de la base de datos del Ministerio de Educación “Resumen de matrícula por Unidad Educativa año 2015”.

En el total de la muestra, el 15,52% son establecimientos que imparten solo educación parvularia (en adelante “jardines infantiles”) y el 84,48% son establecimientos que además de impartir educación parvularia, entregan educación básica y/o media (en adelante “colegios”). 3 de los establecimientos impartían educación en instituciones solo de hombres o mujeres y los 55 restantes son colegios mixtos.

En la XIII región, de los 45 establecimientos, el 13,33% son jardines infantiles y el 86,67% son colegios. Por su parte, de modo de representar la distribución que efectivamente se presenta en los establecimientos que imparten educación parvularia respecto a su dependencia administrativa, 11 establecimientos son municipales, todos los cuales corresponden a colegios, 26 son particular subvencionados -3 de los cuales son jardines y 23 colegios-, 6 son instituciones de dependencia particular pagada -1 de las cuales es jardín infantil y 5 colegios- y 2 son jardines JUNJI (ver tabla 2).

Las comunas de los establecimientos de la XIII región que componen la muestra son La Florida, Macul, Las Condes, Estación Central, Providencia, Recoleta, Peñalolén, Ñuñoa, Quinta Normal, Puente Alto, Independencia, Conchalí, San Miguel, Santiago Centro, La Reina, Lo Prado, San Ramón, Huechuraba, Pudahuel y El Bosque. En la siguiente tabla se observa la frecuencia de establecimientos por comuna.

Tabla 2. Distribución comunas de los establecimientos de la R.M.

Comuna	Frecuencia
La Florida	4
Macul	3
Las Condes	2
Estación central	3
Providencia	1
Recoleta	3
Peñalolén	3
Nuñoa	2
Quinta Normal	2
Puente Alto	5
Independencia	2
Conchalí	4
San Miguel	1
Santiago Centro	1
La Reina	1
Lo Prado	1
San Ramón	2
Huechuraba	1
Pudahuel	3
El Bosque	1

Respecto a la V región, de los 13 establecimientos, el 23,08% son jardines infantiles y el 76,92% son colegios. Por su parte, al igual como se mencionó para la constitución de la muestra en la región metropolitana, de modo de representar la distribución que efectivamente se presenta en los establecimientos que imparten educación parvularia respecto a su dependencia administrativa 4 establecimientos son de dependencia municipal, todos los cuales corresponden a colegios, 8 son particular subvencionados -3 de los cuales son jardines y 5 colegios-, 1 colegio es de dependencia particular pagada. No hay instituciones JUNJI.

Por su parte, las comunas de los establecimientos de la V región que componen la muestra fueron Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana y Quillota. En la siguiente tabla se observa la frecuencia de establecimientos por comuna.

Tabla 3. Distribución comunas de los establecimientos de la V región

Comuna	Frecuencia
Valparaíso	5
Viña del mar	5
Quilpué	1
Villa Alemana	1
Quillota	1

Finalmente, es relevante mencionar que el nivel de transición menor fue escogido como foco de atención en esta investigación por su alta cobertura en relación con los niveles más tempranos. De hecho la mayoría de los infantes entre 4 y 5 años asiste a algún tipo de educación parvularia. Además, al ser el primer nivel de transición, es posible encontrarlo tanto en instituciones solamente dedicadas a educación parvularia como en escuelas o colegios, como parte de los niveles iniciales de la educación.

Recolección de datos

Una vez escogida la muestra se comenzó el contacto con los establecimientos educacionales para solicitar su participación en el estudio, contactándolos telefónicamente y haciendo envío de la carta de invitación oficial (ver anexo 1). Una vez que la dirección del colegio manifestó su intención de participar, se les visitó personalmente en su establecimiento y se fija una fecha para filmaciones y entrevistas.

Respecto al procedimiento ético vinculado al proceso de recolección de datos, con dos semanas de antelación a la filmación y entrevistas en los establecimientos, se enviaron los formularios de consentimiento informado para directores, educadoras participantes y padres de los prescolares. En estos se agregó la opción de que los participantes consientan que los videos sean usados solo para fines de investigación o que puedan ser utilizados para aquello y también para difusión de investigación y actividades de perfeccionamiento de educadores (ver anexo 2.). El asentimiento de los prescolares se recogió el día de las filmaciones. Dada la edad de los infantes participantes, se confeccionó un proceso de asentimiento en el cual el equipo de investigación explica con apoyo de dibujos las características de la investigación, en qué consiste su participación, y todos los elementos relevantes para que los prescolares puedan asentir informadamente a participar y luego al infante se le entregará un documento en que aparece dibujado una mano que representa el gesto de afirmativo y otra el de negativo y se les solicitará marcar su preferencia en ese papel (ver anexo 2.) Si había algún infante sin autorización de sus padres o que no asienta su participación, no fue captado por la cámara. Para esto, se desarrolló un procedimiento para que el camarógrafo pudiera identificar con facilidad qué prescolares no debían ser filmados: se les puso a los infantes adhesivos de distintos colores en sus brazos que indicaban (1) si tienen autorización para ser filmados con fines de investigación solamente, (2) si están autorizados para ser filmados con fines de investigación y para ser mostrado en actividades de difusión y capacitación y (3) los que no cuentan con autorización de sus padres o no asintieron a participar. En el caso del recreo, dado que en algunos establecimientos los infantes compartían el espacio con infantes de otros cursos, no se filmó y se procedió a tomar notas de campo.

Es importante mencionar que la recolección de datos no estuvo exenta de dificultades. Una de las principales dificultades fue la negativa de muchos establecimientos a participar en el estudio. La principal razón fue el que ya estaban participando de varias otras intervenciones o investigaciones. La dificultad fue especialmente importante en la V región, en que muchos establecimientos cancelaron o cambiaron continuamente de fecha la filmación debido al mal tiempo, falta de cartas de consentimiento recolectadas u otras razones. Por esta razón, en vez de contar con 15 establecimiento educativos en la V región, como estaba planificado, la muestra final constó de 13 establecimientos de la V región y los 45 planificados de la R.M. El proceso de reclutamiento de establecimientos llevado a cabo en la V región, está explicado en el informe desarrollado por el equipo de Valparaíso donde explicitan instituciones contactas, número de aprobación y fundamentación de la falta de los 2 últimos establecimientos de la muestra (Anexo 4.H).

Tuvimos problemas también con los consentimientos informados en la Fundación Integra, por lo que no pudimos contar con esos establecimientos. Los plazos del proyecto no permitían el tiempo necesario para lograr la aprobación del comité de ética de los consentimientos que ellos requerían, que suelen demorar meses en ser procesados.

A continuación se describirán los sets de datos recolectados:

1. *Filmaciones*: Dentro de cada establecimiento, se filmaron las actividades cotidianas de los párvulos de transición menor durante una jornada de mañana o tarde (o de uno de ellos, en el caso de haber más de uno), con el objetivo de obtener datos acerca del uso del juego en la rutina cotidiana de los prescolares, considerando espacios como tiempo instruccional y recreos. Se filmaron aproximadamente 3 horas y media continuadas por establecimiento. Durante ese tiempo asistió un camarógrafo y un psicólogo, este último es quien dirigía la grabación de la jornada tomando en consideración el objetivo de la visita. Se disponen de tres cámaras que entre sí cumplen tres funciones principales: (1.) Registrar de manera general lo que ocurre en aula y en el recreo; (2.) Registrar de cerca a los prescolares y su interacción con la educadora, sus pares y/o con la actividad que están realizando; (3.) Registrar con mayor precisión momentos aparentemente lúdicos y susceptibles de calificar como juego, para identificar estos momentos se toma en consideración: elementos simbólicos, función indirecta, goce de los infantes (ver análisis de datos).

2. *Notas de campo*: Durante la filmación de la jornada el/la psicólogo/a hizo un registro escrito de lo ocurrido, para ello utiliza una pauta en que se describe y detalla las actividades en aula, los momentos de transición, colación y los recreos, evitando realizar interpretaciones sobre lo que se observa. Para el aula, se escribe hora de inicio de las actividades y se describen; y en la colación y el recreo se intenta registrar en las notas de campo posibles juegos de los infantes, priorizando aquellos que no estén siendo grabados por las cámaras.

3. *Planificaciones de las educadoras*. Se recolectan las planificaciones de las educadoras correspondientes al día o semana en que los datos fueron recolectados (dependiendo del proceder de cada establecimiento) (ver anexo 4.G).

4. *Entrevistas*. La educadora de párvulos encargada del nivel de transición menor y una de las técnicas asistentes de párvulos son entrevistadas por separado acerca de momentos lúdicos que hubo durante la visita, sus creencias respecto a la definición de juego y el rol del juego en el aprendizaje. Las entrevistas se llevaron a cabo después de la filmación de manera de poder cotejar algunas observaciones ocurridas en la filmación. Las entrevistas fueron transcritas (ver anexo 4.E).

Se desarrolló un guion de entrevista que permite acceder a las creencias de las educadoras y asistentes sobre el juego y su rol en la educación parvularia. La entrevista la realiza un entrevistador(a), es audio-grabada y consta de tres etapas:

Primera etapa: se dialoga en torno a lo observado en la sala de clases de la Educadora o Asistente que fue filmada previamente. Para ello, se les mencionan 3 momentos lúdicos (sin mencionar que fueron seleccionados por esta característica), se les muestra una foto del momento o un pequeño extracto del video y se le realizan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo describirías ese momento de la clase?
- ¿Cuál fue tu intención de guiar/permitir/acompañar esa actividad en ese momento de la mañana?
- ¿Consideras que hubo juego en ese momento?, ¿por qué?
- ¿Están aprendiendo los infantes en esa actividad? Si la respuesta es sí, ¿qué están aprendiendo?

Segunda etapa: se le presenta a la Educadora o Asistente de párvulos una actividad llamada “el termómetro de la verdad”, la cual fue desarrollada por el CIDE (1991) y que fue adaptada para los fines de esta investigación. En esta actividad, se le presentan 8 tarjetas que contienen afirmaciones en relación con el juego y su rol para el aprendizaje.

La entrevistada debe tomar posición si las considera (1) Verdad del cielo, (2) Verdad a medias, (3) Mentira-verdad, (4) Mentira a medias y (5) Mentira del diablo. El entrevistador indaga en las respuestas de la entrevistada, de modo de comprender la justificación que la hizo posicionar la tarjeta en la categoría de verdad seleccionada. El propósito es lograr elicitación de la complejidad de las creencias de los docentes en torno a esta temática, por lo cual una actividad de esta naturaleza permite al sujeto proponer matices en sus opiniones y verbalizarlas frente al entrevistador. Además incorpora un elemento lúdico que se considera ayuda al involucramiento del entrevistado en la actividad de entrevista.

Las tarjetas contienen las siguientes proposiciones:

1. El juego es una actividad excelente para los momentos de transición o recreo, pero no lo es tanto para enseñar contenido.
2. Para que los niños y niñas de esta edad aprendan en el jardín, es mejor que estén tranquilos y en silencio.
3. El currículum promueve el desarrollo de clases con juego.
4. Los niños y niñas de esta edad aprenden más a través del juego.
5. Los niños y niñas de esta edad desarrollan mejor contenidos académicos y habilidades a través del juego
6. Los educadores deben preparar el ambiente y los materiales para que los niños jueguen y no interferir en su juego.
7. Niños y niñas juegan las mismas cosas.
8. Es importante que los niños y niñas aprendan a leer antes de entrar a primero básico.

Tercera etapa: en esta etapa final, se realizan las preguntas de cierre:

- ¿Cuál es, en tu opinión, el rol del juego en la educación parvularia?
- ¿Quisieras agregar o decirnos algo más?

Esta pauta de entrevista tuvo una buena recepción por parte de las entrevistadas, quienes en su mayoría valoraron el espacio de entrevista como un momento de reflexión que suelen no tener en sus espacios de trabajo. Además, el carácter lúdico de estas es reportado por el equipo como un elemento que fue importante para generar el rapport necesario entre entrevistada y entrevistador(a).

Análisis de datos

1. Filmaciones

1.A Codificación de los videos (ver anexo 4.F)

Se observan las sesiones completas filmadas indicando cada vez que en el video ocurre una "Actividad" (ver siguiente párrafo sobre segmentación). Para cada ocurrencia, se consigna si corresponde o no a una actividad con carácter lúdico. En esta primera etapa en que se selecciona la unidad de análisis, se trabaja en duplas en que ambos codificadores tienen que estar de acuerdo de que esa actividad tiene carácter lúdico de acuerdo con ciertos criterios detallados en el apartado de Resultados. De aquellas que sí correspondan se codifican los tipos de juego según 2 categorizaciones (1) Actividades lúdicas según grado de autonomía de los infantes, (2) actividad lúdica según tipo de juego. Además se codifica el grado de libertad, involucramiento/implicación y reglas. Sumado a ello, para cada ocurrencia que califique como actividad lúdica se codifica (a) Participantes: interacciones y género, (b) Lugar de la actividad lúdica y (c) Contenido pedagógico de la actividad lúdica, (d) si la educadora encuadró la actividad como juego y

(e) si presenta intencionalidad lúdica pedagógica (en el siguiente apartado se describen cada una de estas categorías). Se entrena a dos codificadoras que pasan por un proceso de calibración. En miras a establecer la interconfiabilidad de los datos, el 20% de las aulas fue doble codificadas por dos codificadoras independientemente y se obtuvo el nivel de acuerdo. A continuación se reporta el coeficiente de Kappa de cada uno de los códigos:

Tabla 4. Índices de Kappa por variable

Variable	Kappa
Cobertura lúdica de la actividad	0,90
Intención lúdica pedagógica	0,97
Involucramiento	0,88
Actividad lúdica según grado de autonomía de los infantes	0,93
Actividad lúdica física	0,94
Actividad lúdica con objetos	0,96
Actividad lúdica simbólica	1,00
Actividad lúdica de fantasía o sociodramático	0,96
Actividad lúdica con reglas	0,85
Estructuración del juego (reglas)	0,97
Grado de libertad de acción del infante	0,89
Tipo de reglas	0,79
Interacciones	0,92
Género	1,00
Lugar	1,00
Contenido Pedagógico	0,85
Docente incluye la palabra "jugar"	0,96

a. Segmentación de actividades y episodios

El análisis de aula que se desarrolla para la codificación de las actividades lúdicas comienza con la segmentación de los videos. La unidad de análisis mayor es la "Actividad": comprendida como la unidad de sentido donde es posible observar una serie de acciones, consideradas como una serie de operaciones o procedimientos, destinadas a alcanzar metas cuya realización se entienden solo en virtud del objetivo de la actividad. Una vez segmentadas las actividades, se procede a segmentar los episodios al interior de estas. Los episodios son estructuras organizativas, es decir "un patrón de organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada. Es un periodo de clase relativamente corto, durante el cual los alumnos y el profesor están implicados en un tipo particular de acción. (...) Las distintas estructuras organizativas tienen en común el hecho de que en cada una de ellas es posible definir el papel del profesor y el de los alumnos. Es precisamente la variación en esos papeles (Ej. el profesor deja de pasear y comienza a interrogar, los alumnos dejan de escribir y comienzan a contestar a preguntas), lo que delimita y nos permite identificar las distintas estructuras organizativas que tienen lugar en un aula" (Parrila, Gallego & Murillo, 1996, p. 191). Cambios en el sentido de la acción es el indicador de cambio de episodio. Este cambio se puede apreciar en uno o más de los siguientes indicadores: (a) Tipo particular de acción en que están implicados educadora-alumnos y (b) disposición de la sala.

En el caso del recreo, se considera el recreo como una Actividad completa, y en ella se distinguen episodios según los distintos tipos de juegos que se observan (ver tipos de juegos en el apartado 3.2).

b. Identificación de episodios que califican como actividad lúdica.

Cada uno de los episodios identificados se califica como actividad lúdica o actividad no lúdica. Se califican como lúdicas aquellas actividades en se observan tres dimensiones que se ha concluido conforman lo lúdico, a saber:

- **Elementos Simbólicos:** en la actividad se observan elementos simbólicos que permiten cierto desacople con la realidad. No basta con introducir elementos simbólicos –lingüísticos, numéricos u otros- sino, que el marco de la actividad tenga la intención que los infantes realicen en el transcurso una acción que involucre un “como si”. En este sentido se aprecian: (a) acciones/objetos se emplean de manera diferente a la función para lo que fueron elaborados, a menos de que la función para la que fueron diseñados sea jugar. Por ejemplo: usar un palo como espada, infantes sentados en un banco haciendo como que toman el té y (b) presencia de reglas implícitas o explícitas que hacen que cambia la función de la realidad –se aprecia un terreno común donde hay un acuerdo o negociación respecto a las posibles acciones que se pueden realizar o no (esto puede ocurrir también de manera individual).
- **Función indirecta:** característica de las actividades lúdicas en aula en donde las acciones apuntan de forma indirecta al objetivo de la actividad -usualmente relacionado a un contenido pedagógico-. Un ejemplo de ello es aprender a contar cantando a diferencia de aprender a contar contando, lo cual es una acción directamente relacionada con el objetivo de la actividad en que se realiza. Puede o no tener elementos simbólicos, por ejemplo, aprender a contar contando como mono. En el caso del recreo, la función indirecta que se observa en las actividades lúdicas de los infantes se refiere a las acciones que apuntan de forma indirecta a la adaptación biopsicosocial.
- **Goce (*Enjoyment*):** característica de las actividades lúdicas que implica que esta genera placer en sí misma. Esto se puede apreciar en al menos uno de los siguientes aspectos: (1) comportamiento espontáneo, (2) voluntario, (3) intencional, (4) placentero (se ríen, cantan, sonríen y/o verbalizan que están entretenidos o similar), (5) reconfortante, (6) refuerzo positivo o (7) tensión/ansiedad en contexto de competencia.

c. Codificación de los episodios lúdicos (ver anexo 4.A; B; F)

Cada uno de los episodios de aula que fueron categorizados como lúdicos, se analizan de la siguiente manera:

Cobertura lúdica de la actividad

Cada episodio de la actividad es codificado bajo esta categoría. Un episodio logra cobertura lúdica si es parte de una actividad en que en al menos en un episodio de esta, está todo el curso involucrado en una experiencia lúdica.

Intencionalidad lúdica pedagógica

Característica de las actividades lúdicas en contextos de enseñanza-aprendizaje en que la educadora realiza o pide a los infantes hacer comportamientos que difieren de su funcionalidad adaptativa habitual, ya sea estructural o temporalmente con la finalidad de generar involucramiento y disfrute en los prescolares. Se observa al menos uno de los siguientes aspectos:

- Movimientos incompletos (generalmente mediante elementos inhibidos o no finalizados)
- Exagerados
- Extraño
- Precoces (en término del desarrollo)
- Patrones de comportamientos modificados en su forma, secuencia u objetivo
- Explícitamente dice que “vamos a jugar”
- Tono de voz
- Mímica complementaria

Episodios lúdicos según grado de autonomía del/los infantes

Basados en la clasificación desarrollada por Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr (2015) y las definiciones aportadas por Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk (2010), se codifica el tipo de juego presente en cada episodio lúdico. Los primeros investigadores clasifican los juegos en 4 tipos dependiendo de quién lo inicia y a quién está dirigido. Los segundos profundizan en la caracterización de estos.

- *Instrucción*: es una actividad lúdica que es iniciada y dirigida por el adulto. El adulto es quien le dice al infante qué acciones tomar.
- *Juego cooptado*: los infantes son quienes muestran la motivación inicial y el adulto es quien dirige la actividad.
- *Juego libre*: los infantes son quienes inician el juego y pueden hacer lo que quieran con los materiales de su elección.
- *Juego guiado*: los infantes se desenvuelven autónomamente y tienen el control de las acciones, no obstante incorpora elementos de estructuración del adulto sobre el ambiente del juego. Esto se puede observar tanto si el adulto (1) prepara el ambiente de antemano de manera que la educadora decide qué juegos y materiales estarán a disposición de los infantes y (2) haciendo andamiaje del juego (por ejemplo, haciendo preguntas desafiantes a los infantes mientras juegan)

Episodio lúdico según tipo/contenido de juego

Basados en la revisión realizada por Whitebread, Basilio, Kvalja & Verma (2012), se categorizará cada episodio lúdico según las siguientes distinciones, las cuales no son excluyentes entre sí:

- *Juego físico*: juego en que los infantes realizan una actividad de ejercitación física (como por ejemplo: saltar, trepar, bailar, andar en bicicleta, jugar con la pelota), una actividad brusca (perseguirse, agarrarse, patearse, luchar, rodar por el suelo) y prácticas de motricidad fina (por ejemplo cortar, pintar)
- *Juego con objetos*: juego en que los infantes interactúan con objetos ya sea mordéndolos, girándolos, frotándolos o acariciándolos, golpeándolos o dejándolos caer. Construir con objetos también es parte de este tipo de objetos. Esta categoría no es excluyente respecto a las demás de la presente categorización.
- *Juego simbólico*: juegos que involucran el uso lúdico de distintos lenguajes: verbales (fonemas, letras, rimas), matemático (jugar a contar), musicales.
- *Juego de fantasía o sociodramático*: juegos en que los infantes dramatizan situaciones. En este tipo de juegos, los prescolares están obligados a seguir las reglas sociales que gobiernan al personaje que están representando.
- *Juego con reglas*: juegos en que los infantes realizan acciones según las reglas del juego. El juego de la pinta es un ejemplo de este tipo de juego, el lanzar y

coger una pelota, y también los juegos de mesa, cartas y de computadoras, así como los deportes.

Grados de libertad, tipo de reglas y grado de involucramiento

Basados en la propuesta de van Oers (2013), cada episodio lúdico se calificará según grado de libertad que tienen los participantes en él, el tipo de reglas con las que se está participando y el grado de involucramiento de los niños en la actividad.

Grado de libertad

Refiere a las posibilidades de acción posibles que el infante puede desarrollar al interior de la estructura del juego.

- *Bajo*: el infante solo puede hacer una acción esperada (“un solo modo de hacer el juego”).
- *Alto*: episodios en que el infante tiene posibilidades de crear o innovar. Esto también involucra si el juego implica acciones o respuestas correctas o incorrectas, en tal caso es bajo el grado de libertad.

Tipos de reglas

- *Implícitas*: las reglas a las que los infantes se someten en el juego no son verbalizadas explícitamente. Estas reglas pueden ser tanto sociales (indican cómo se interactúa con los demás), técnicas (cómo usar un determinado objeto por ejemplo), conceptuales (cómo categorizar o contar reglas) o estratégicas (reglas que soportan el curso de la actividad como dividir roles por ejemplo).
- *Explícitas*: las reglas a las que los infantes se someten en el juego son verbalizadas explícitamente. Estas reglas pueden ser tanto sociales (indican cómo se interactúa con los demás), técnicas (cómo usar un determinado objeto por ejemplo), conceptuales (cómo categorizar o contar reglas) o estratégicas (reglas que soportan el curso de la actividad como dividir roles por ejemplo).

Estructuración de las reglas

Refiere al participante que define o estructura la experiencia lúdica. Se definen 4 categorías:

- (1) **Adulto pone las reglas** y/o el adulto es quien propone un mundo imaginario para el infante, al cual este se suma.
- (2) **Alternado**: adulto pone las reglas en un momento, infantes ponen las reglas en otro. Ejemplo: juego de rincones.
- (3) **Infante pone las reglas** y/o es quien propone un mundo imaginario al cual se suma el adulto.
- (4) **Compartido**: infante y adulto co-construyen las reglas. En la estructuración inicial o durante la actividad, el infante y/o el adulto pueden aportar a la estructura del juego y/o tener algo de injerencia en esta.

Involucramiento o implicación:

- *Nivel 1*: Actividad en este nivel puede ser simple, estereotipada, repetitiva y pasiva. Los infantes están ausentes y no demuestran energía. Hay una ausencia de demanda cognitiva. Los infantes característicamente tienen la mirada perdida (esto puede ser un signo de concentración).
- *Nivel 2*: Los infantes están involucrados en una actividad, pero la mitad del periodo observado incluye momentos de no actividad, en donde los infantes no

están concentrados y están mirando al espacio. Hay interrupciones frecuentes en la concentración de los infantes, pero su involucramiento no es suficiente para volver a la actividad.

- *Nivel 3:* Los infantes están ocupados en una actividad, pero es en un nivel rutinario y los reales signos de involucramiento están ausentes (complejidad, creatividad, concentración, energía y persistencia). Hay un progreso y una falta de energía y la concentración es a un nivel rutinario. Los infantes pueden distraer con facilidad.
- *Nivel 4:* La actividad de los infantes tiene momentos intensos donde las actividades en el nivel tres pueden cobrar un sentido especial. El nivel 4 es reservado para los tipos de actividad vistos en esos momentos intensos, y que puede ser deducidos de “las señales de involucramiento”. Este nivel de actividad es reanudado después de interrupciones. Estímulos, del ambiente externo, a pesar de ser atractivos no seducen a los infantes para alejarlos de la actividad.
- *Nivel 5:* Los infantes muestran continua e intensamente revelando el mayor involucramiento. En el periodo observado no todas las señales de involucramiento necesitan estar presentes, pero las esenciales deben estarlo: concentración, creatividad, energía y persistencia. La intensidad debe estar presente por la mayor parte del periodo de observación.

Interacciones

Este código refiere a los participantes que están interactuando en la experiencia lúdica la mayor parte del tiempo. Así, se consideran las siguientes categorías:

- (1) Individual
- (2) Duplas
- (3) Grupo pequeño
- (4) Todo el grupo: todos los infantes atendiendo o haciendo algo con la profesora. Una actividad conjunta con toda la clase, independiente de cómo estén sentados.
- (5) 1, 2 y 3 en distintos momentos o en paralelo
- (6) Individual en conjunto con la educadora o asistente
- (7) Duplas en conjunto con la educadora o asistente
- (8) Grupo pequeño en conjunto con la educadora o asistente
- (9) 1, 2 y 3 en distintos momentos o en paralelo en conjunto con la educadora o asistente
- (10) Clase completa dividida en grupos guiados cada uno por un adulto

Género

Esta categoría busca identificar el género de los infantes que están participando en los juegos. Así, las alternativas son las siguientes:

Se codifica según si juegan a lo mismo, no necesariamente si están jugando juntos el mismo juego.

- (1) Predominantemente niños (más de un 75% de un mismo género).
- (2) Predominantemente niñas (más de un 75% de un mismo género).
- (3) Solo niños.
- (4) Solo niñas.
- (5) Mixto (si juegan niños y niñas a lo mismo).

Lugar de la actividad lúdica

Cada episodio lúdico se caracteriza indicando el lugar del establecimiento donde se desarrolló, acompañado de la función del episodio que se estaba desarrollando. Las categorías son las siguientes:

- (1) Aula-instruccional
- (2) Aula-colación
- (3) Aula-recreo
- (4) Patio-instruccional
- (5) Patio-colación
- (6) Patio-recreo

Contenido pedagógico de la actividad lúdica

Para cada episodio lúdico se codifica si se observa el trabajo con algún contenido pedagógico o no, asociándolo a una disciplina en particular. Además, se caracterizará el contenido pedagógico del que se trata.

- (1) Lenguaje español
- (2) Matemática
- (3) Ciencias naturales
- (4) Historia
- (5) Música, arte o teatro
- (6) Psicomotricidad
- (7) Inglés
- (8) Matemáticas y lenguaje
- (9) Matemáticas, lenguaje y psicomotricidad
- (10) Orientación tempo-espacial

Contenido del juego

Se describe cualitativamente el contenido del episodio lúdico.

Inclusión de la palabra “juego” por parte de la educadora o asistente

La educadora o la asistente dicen la palabra “juego”, o alguna conjugación del verbo “jugar” mientras introducen la actividad, en el desarrollo de esta o en su cierre. Se indica si fue dicha o no.

Los códigos recién mencionados, fueron los utilizados para el análisis de cada una de las filmaciones. Estos han resultado ser útil y fácil de usar a la hora de clasificar videos. Además fue revisada por Dr. David Whitebread de la Universidad de Cambridge, coinvestigador de este proyecto y experto en temas de Juego. Es actualmente el Director del PEDAL Centre (Centre for research on Play in Education, Development and Learning).

1.B) Análisis cuantitativos realizados de los videos codificados

Una vez que los videos fueron codificados por dos duplas; la primera a cargo de la segmentación y las categorías que determinaban la unidad de análisis (simbólico, función indirecta y goce) y la segunda para la codificación de los episodios ya calificados como lúdicos, se procedió a realizar análisis cuantitativos. En miras a describir las actividades y episodios lúdicos y no lúdicos, se realizaron análisis descriptivos de frecuencia. Por su parte, para observar la relación entre la dependencia de los establecimientos a los que pertenecían los episodios lúdicos y las distintas

características de las experiencias lúdicas, se llevaron a cabo análisis de Chi-cuadrado. Así mismo, se realizaron análisis de chi-cuadrado para analizar la relación del tipo de establecimiento (jardín o colegio) y la región de estos, con el tipo de episodio o las características propias. Dado que la gran mayoría de las variables son variables nominales, este tipo análisis es el pertinente para obtener dichas conclusiones (ver Bases de datos y el documento que las describe en anexo 4.A y 4.D).

2. Planificaciones

Para analizar estos documentos, se utilizaron diferentes criterios. Primero un análisis de los elementos curriculares presentes o ausentes en la planificación: Proporción adulto/infante, ámbito, núcleo, eje de aprendizaje, aprendizaje(s) esperado(s), aprendizaje(s) específico(s) y descripción de la actividad (que incluía según el tipo de descripción, materiales, lugar y momento de la jornada). Esto fue de suma importancia para comprender el manejo del marco curricular vigente y la relación existente entre este manejo y la presencia o ausencia de propuestas lúdicas. Luego se codificó si existía presencia o ausencia de juegos o actividades lúdicas en las planificaciones. Para ser más inclusivos de la información, se consideró como presencia de juego solo que se enunciara el mismo, ya sea en el nombre de la actividad o estrategia, además de las descripciones de actividades (ya que eran muy pocas las planificaciones que realmente incluían descripciones). No fue posible utilizar las 3 categorías usadas en las filmaciones, ya que las planificaciones no detallaban lo suficiente sobre las interacciones pedagógicas que se pretendía intencionar a través de las actividades o juegos, y por lo tanto, no se pudo establecer a través de las planificaciones si, por ejemplo, permitían un grado de autonomía en los prescolares. Para el análisis de las planificaciones ver anexo 4.G.

3. Entrevistas

Se realizó un análisis de contenido de las respuestas de las educadoras (ver anexo 4.E). Para esto, 4 duplas de codificadores analizaron las entrevistas respondiendo holísticamente a preguntas guías que enfocaban el análisis. Para ello, en primer lugar, la dupla revisa la entrevista completa, y luego discute y sintetiza la respuesta para cada una de las preguntas de análisis. Además, se extraen las citas que permiten sostener el análisis realizado, pregunta a pregunta. Permanentemente se realizan reuniones de equipo para discutir los análisis realizados e ir construyendo criterios comunes para la aproximación a los datos. Las preguntas guías de los análisis fueron las siguientes:

- ¿Qué características asocia a las actividades lúdicas o juego?
- ¿Cuál es la relación entre juego y aprendizaje? (entre ello qué aprendizajes se logran con las actividades lúdicas).
- ¿Qué función le atribuye al juego?
- ¿Cuál es el rol que deben cumplir las educadoras o asistentes en el juego?
- ¿Cuál es la relación que establece entre juego y género?
- ¿Qué limitadores en la implementación del juego identifica?
- ¿Cómo se relaciona el juego con la estructura educacional?

4. Integración de los datos

En miras a integrar los datos se llevó a cabo análisis de casos extremos. Para esto, se analizaron de forma descriptiva los datos cuantitativos de las aulas, extrayendo la frecuencia de actividades lúdicas de las aulas y la calidad de estos (tipos de juegos). De esta forma, se seleccionó 6 casos que correspondían a las aulas de alta calidad, las que tenían mayor proporción de juego guiado en sus aulas y 5 aulas donde no hubo ningún episodio lúdico. Ambos se consolidaron como los casos extremos. Una vez seleccionada dicha submuestra, se realizó análisis de contenido de las entrevistas a educadoras y asistentes de ambos grupos. Así mismo, análisis descriptivos cuantitativos se llevaron a

cabo, de modo de caracterizar los episodios lúdicos de las aulas de mayor calidad, como también se llevaron a cabo análisis de Chi-cuadrado para analizar la relación entre la dependencia de los establecimientos y la calidad de sus aulas en relación con lo lúdico, así como la relación de las aulas seleccionadas con los elementos centrales que definen en el presente estudio lo lúdico (elementos simbólicos, goce y función indirecta). Es importante mencionar que el análisis de las planificaciones se decidió dejar separado, ya que el detalle de los datos no es equivalente entre los videos, las entrevistas y las planificaciones, siendo posible agrupar las dos primeras. Así mismo, el detalle en relación con las interacciones de aula o desarrollo de las actividades o juegos no es coherente con lo observado en los videos y las entrevistas, siendo posible comparar solo las dos primeras y utilizar las planificaciones para describir los contextos estudiados desde el punto de vista curricular y la inclusión del juego en ese marco.

Resultados

1. Caracterización de las planificaciones

Para comprender mejor el contexto en investigación y triangular la información recabada, se solicitó a cada educadora acceso a la planificación del día observado. De los 58 establecimientos participantes se pudo recolectar las planificaciones de 41 establecimientos en total. Cabe señalar, que hay establecimientos que realizan solamente una actividad diaria, como hay otros que hacen hasta 3, por lo que en total se accedió a 109 planificaciones de actividades distintas. Por otro lado, las estructuras de estas planificaciones son sustancialmente diferentes, existiendo aquellas mensuales, semanales y diarias entre la información proporcionada. Es por esto que el reporte que aquí se presenta, corresponde a un análisis cualitativo y descriptivo de las planificaciones de estos 41 establecimientos, utilizando como referente la teoría del currículum (Zabalza, 1996) y el marco curricular nacional vigente al momento de levantar los datos y realizar los análisis, las Bases curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005).

Una planificación, independiente de su estructura, debe contener información básica para que todos los adultos presentes en sala (o en caso de llegar un reemplazante) pueda realizar la actividad allí propuesta. Esta información se refiere al manejo y complemento de los elementos curriculares más fundamentales: organización de espacio y jornada, proporción adulto/infante, disposición de materiales, estrategias pedagógicas, descripción de la actividad y detalle de los instrumentos o criterios de evaluación a considerar. Entre los datos más generales, debiesen estar la proporción niño/adulto (que ninguna presenta en este caso), el ámbito curricular, núcleos y aprendizajes esperados, espacio a utilizar y momento de la jornada. Esta última información se encuentra casi a cabalidad en todas las planificaciones revisadas (a excepción del Folio12). Sin embargo, la dificultad se presenta en el manejo pedagógico de los aprendizajes esperados, comprendiendo que en su naturaleza amplia contienen aprendizajes más específicos, y por ende, deben estos también señalarse en el contexto de una actividad de aula. Es aquí donde se evidencia un desorden en las planificaciones, las cuales presentan aprendizajes esperados enunciados parcialmente a modo de objetivos específicos, evidenciando un manejo más bien pobre de este instrumento curricular, o bien objetivos tan específicos que limitan el campo de acción de la actividad propuesta. Ejemplos de lo anterior se pueden evidenciar en la siguiente tabla:

Coordinar algunas de sus habilidades motrices gruesas
Entonan canción en voz alta
Reconocer los números del 1 hasta al menos el 10 en situaciones cotidianas
Producir diferentes trazos de distintos tamaños, extensión y dirección.
Organizarse grupalmente en torno a un propósito común
Disfrutar de un texto oral literario, mediante la escucha atenta
Escribir número según cantidad de objetos y nombrarlo
Reconoce y expresa sentimientos en si mismo
Asociar vocales a sus correspondientes grafemas
Reconocer los números del 1 hasta al menos el 10 en situaciones cotidianas
Adquirir mayor destreza motriz fina

Un segundo aspecto relevante en una planificación es una buena descripción de la actividad a realizar, evidenciando la coherencia con los aprendizajes esperados que se pretenden lograr. Es en este aspecto que, encontramos de poca utilidad planificaciones que no describiesen los juegos enunciados, o las interacciones que se pueden establecer entre pares y adultos ya que no permiten comprender cómo se trabajarán los objetivos propuestos ni la replicabilidad de la actividad por parte de otro adulto. En la tabla que se presenta a continuación, se detallan los extractos de estas planificaciones, en los cuales se pretende describir la actividad o juego que se propone realizar:

Juego de lenguaje: Praxias, ver cuadernillo de actividades fonoaudiológica.
Jugar y cantar canciones en inglés.
Jugar a agruparse con la indicación de la educadora.
Juegos con material didáctico.
Jugar a las adivinanzas de animales.
Actividad: matemáticas. Jugar con cartas de números y cubos. Juego cantidad de integrantes de la familia. Material tecnológico tablet.
"Hoy repasarán las vocales a través de un juego" "la educadora mostrará como se grafica la vocal y les pedirá a los niños que pongan mucha atención al juego que se realizará y explicará la educadora".
"Hoy volveremos a repasar los números del 0 al 5 a través del juego "dilo rápido" el cual consiste que la educadora (no se termina la oración)"... "se les entregan los tapetes a cada niño y 5 cubos de madera, lo cual deben seguir las instrucciones de la educadora, qué dira: realicen una torre de 3, cubos, dos torres de dos cubos, etc. Este juego se llama "cambio rápido"". "la educadora cantará la canción de la actividad e invitará a los niños a realizar el juego del "dilo rápido" y luego al "cambio rápido con cubos de madera".
"Luego invita a los niños a salir al patio donde se encuentran 2 áreas de juego una donde hay una carpa con materiales como lápices y papel y otra doonde hay tizas de colores, organiza al curso en los grupos de 8 a 10 niños y los invita a dibujar los personajes del cuento, para finalizar reúne a los niños y les pregunta.... y los invita a

salir al patio juego libre."
"Luego la educadora invita a los niños a jugar con los cubos de multiencajes... los niños sentados en sus lugares se les invita a jugar a contar, la educadora le muestra un número y les pide a los niños que cuenten tanto multiencajes como indica el número. La educadora escribe un número en la pizarra y el niño cuenta y forma una torre con los multiencajes y así
"Inicio: la educadora motiva la experiencia a través de juego "simón manda". Niñas ejecutan las acciones solicitadas en el juego: por ejemplo, cinco saltos, cinco palmadas, cinco gritos, cinco estornudos..."
La experiencia se llama "juego de áreas".
"Les indica que podrán organizarse para jugar a representar plásticamente un pez".
"Finalización: una vez que se ha leído el cuento en su totalidad, presentar a Gustavo (títere que es un poco despistado y que ayudará a la metacognición) invitar a los niños/as a responder preguntas.... Para finalizar la experiencia invitarlos a cantar la canción Duerme el oso y proponerles jugar a buscar los osos perdidos en el patio".

Es así como para los propósitos de este informe el análisis de estas planificaciones no permite la realización de una descripción más individualizada de cada contexto observado, sino más bien evidencian un pobre manejo del trabajo curricular, transformándose en un hallazgo en sí mismo. Luego de 17 años de vigencia de las previas B.C.E.P. (MINEDUC, 2001, 2005) y con el lanzamiento del nuevo marco curricular (MIENDUC, 2018) para este nivel en el contexto de la reforma, este hallazgo es preocupante e invita a pensar la socialización y capacitación del nuevo marco curricular quizás desde una perspectiva y metodologías diferentes a las utilizadas con el actual. Más aún, el gran desafío recaerá en la coordinación existente entre la Subsecretaría de Educación Parvularia y las Universidades para formar y capacitar en la utilización pedagógica de este nuevo marco curricular.

Continuando con este análisis, un segundo hallazgo importante es el desbalance disciplinar que existe en las actividades propuestas, en tanto su mayoría se inclina por trabajar principalmente lenguaje verbal (en sus ejes de iniciación a la lectura e iniciación a la escritura) y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación (es su eje de cuantificación). En un segundo plano, y con una frecuencia bastante menor (solamente 9 en total), aparecen actividades orientadas a favorecer la autonomía y convivencia en los párvulos y el conocimiento del entorno. Si se toman en consideración los principios de equilibrio y flexibilidad propios de una jornada en este nivel educativo, esta sobrecarga hacia dos núcleos de aprendizaje estaría desde ya afectando la calidad de las experiencias ofrecidas a los infantes. Más aún, esto pasa en casos particulares donde encontramos 2 hasta 3 actividades de lenguaje en el mismo día. Ahora bien, como se analiza a continuación, este desbalance pareciera tener un impacto directo en la naturaleza de las actividades propuestas y el tipo de interacciones que estas propician.

Es así como el tercer, y más relevante hallazgo para los propósitos de esta investigación es la escasa mención al juego y la evidencia de su utilización como estrategia metodológica en este nivel educativo. Primero, es notable ver que el juego aparece mencionado tan solo en 21 de las 109 actividades revisadas. Esto se contradice con el análisis de las entrevistas realizadas a educadoras, en las que se releva el papel del juego como actividad principal del preescolar, o bien como la característica pedagógica más importante del nivel de educación Parvularia. Si analizamos estas 21 planificaciones, en tan solo 3 de ellas se evidencia una coherencia curricular y pedagógica. Esto quiere decir que en estas tres planificaciones, no solo se menciona el juego como una estrategia, aprendizaje esperado o propósito, sino que también se

puede ver en la actividad descrita que realmente existió una propuesta lúdica. En estos tres casos (ver Anexo 4.G: F15, F16 y F20), se describe un juego instruccional o dirigido, donde la educadora presenta la actividad a realizar y las reglas del juego. Hay dos juegos de matemáticas y uno de expresión corporal. En los tres, el elemento lúdico radica en las acciones que puede realizar el niño: manipular materiales, cantar o bailar. Debido a la poca coherencia curricular (explicada anteriormente), no es posible deducir si las 18 actividades restantes son realmente un juego, ya que si bien se menciona el juego dentro de los aprendizajes, estrategias o nombres de las actividades, la descripción de estas actividades no detalla las dinámicas que se desarrollarán o favorecerán durante el juego propuesto.

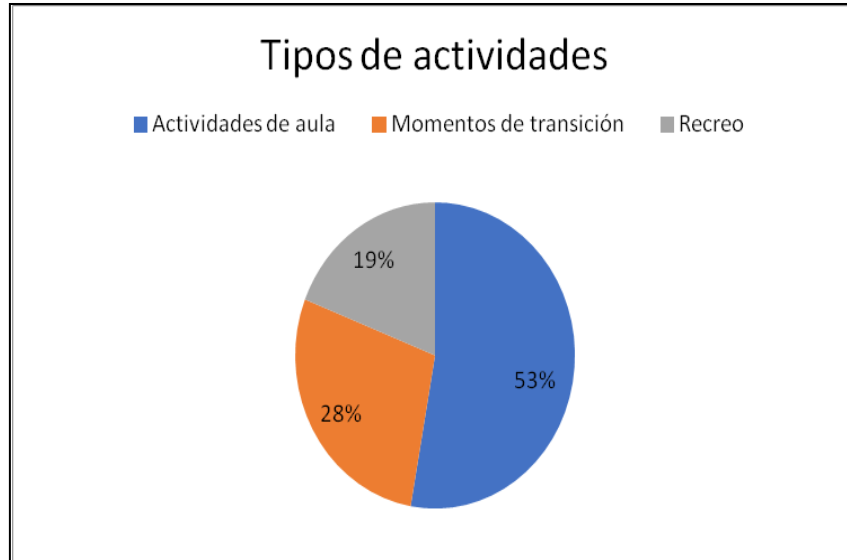
En tanto, las 87 actividades que no refieren a juego se constituyen como una importante evidencia de cómo se está escolarizando este nivel, dado que en su mayoría utilizan actividades con plantillas, cuadernos o libros, dirigidas por la educadora. Dado que este nivel se encuentra mayoritariamente en colegios, la expectativa de iniciar tempranamente a los prescolares en habilidades de lectura y escritura es muy alta, tanto desde los directivos como desde las familias. Una de las consecuencias de esta expectativa externa a la educadora, es que su metodología de trabajo en el aula se vea influenciada, lo que se refleja especialmente en el tipo de materiales disponibles y en la distribución del mobiliario en el espacio (muy escasamente se encuentran rincones o áreas de juego). Sin embargo, la implicancia más importante que esto tiene es en el rol que asume la educadora como mediadora de aprendizajes. Es así como se encuentra la mayor disonancia con las perspectivas de las educadoras respecto al juego, ya que en las planificaciones analizadas, la educadora asume un rol directivo (y no mediador), formulando preguntas cerradas, e iniciando siempre las interacciones.

De esta manera, al evidenciarse un espacio con materiales escolarizados e interacciones dirigidas, las oportunidades para las actividades lúdicas y/o el juego guiado son escasas o nulas, limitando las posibilidades reales de potenciar el aprendizaje de los infantes. Cabe señalar que la exigencia de terminar el Segundo Nivel de Transición leyendo no es parte de los propósitos de aprendizaje establecidos en las B.C.E.P., lo cual ha sido además ratificado por la Subsecretaría de Educación Parvularia María Isabel Díaz¹. Sin embargo, no queremos concluir que el aprendizaje de estas habilidades no debiese desarrollarse en esta etapa, sino más bien, que la metodología que se está utilizando no es la adecuada para este nivel. Es aquí, donde retomar el juego guiado, tanto en la preparación de ambiente como en la forma de interactuar de la educadora con los infantes, cobra suma relevancia, y permite volver a encauzar el discurso pedagógico de las educadoras en estrategias y propuestas de actividades concretas.

Prácticas de aula relacionadas con las actividades lúdicas

En las 58 aulas investigadas, se observó un total 551 actividades. Dentro de ellas, actividades de aula, momentos de transición y recreo. Estos momentos, se distribuyeron de la siguiente manera:

¹ <http://www.lahora.cl/2016/09/mineduc-pide-no-apurar-la-lectura-jardin-infantil/>

Gráfico 1. Porcentaje de los tipos de actividades

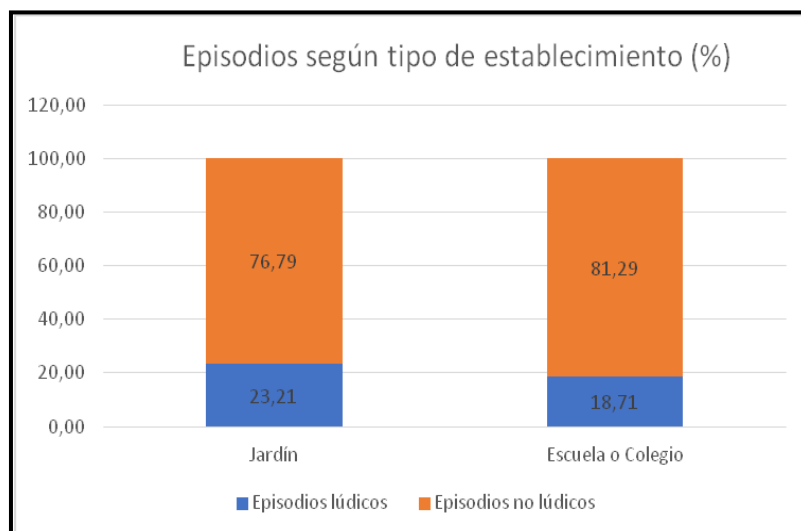
Del 53% de las actividades en aulas (291 actividades), un 31,96% contenían al menos un episodio lúdico. Por su parte, de los 812 episodios que conformaban dichas actividades, el 80,67% fueron episodios que no evidenciaban características lúdicas, mientras que el 19,33% eran episodios lúdicos (ver Gráfico 2.).

Gráfico 2. Porcentaje de episodios según ludicidad

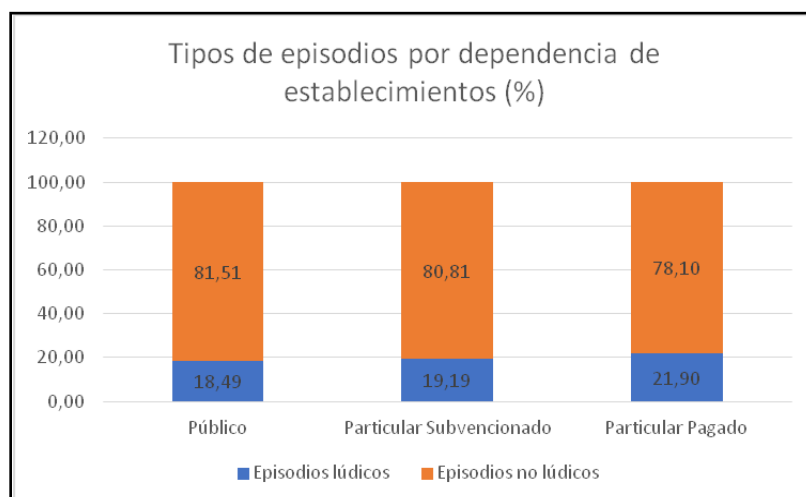
En relación con la cobertura de los momentos lúdicos (19,33%), la gran mayoría eran momentos en que todo el curso estaba involucrado en la actividad lúdica (80,89%). Así, el 19,11% de los episodios eran experiencias en que solo algunos prescolares del aula participaban de momentos lúdicos.

Ahora bien, ¿a qué tipo de establecimientos correspondían los episodios observados?

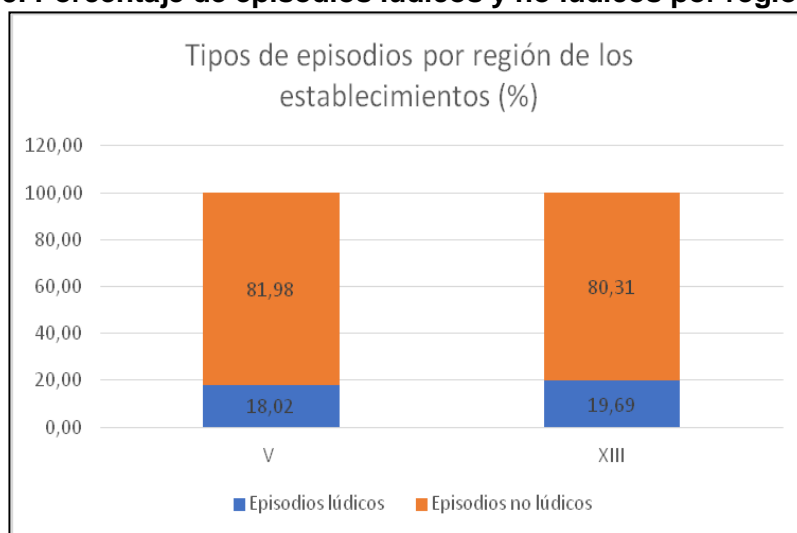
De los episodios observados en actividades de aula, el porcentaje de los episodios lúdicos en los jardines infantiles y en los colegios y escuelas es similar. En los jardines infantiles, un 23,21% de los episodios fueron lúdicos, mientras que un 18,71% lo eran en colegios o escuelas (ver gráfico 3.). Esta diferencia no es significativa estadísticamente.

Gráfico 3. Porcentaje de episodios según tipo de establecimiento

En relación con el tipo de establecimiento según dependencia, los establecimientos no se diferencian significativamente en el porcentaje de episodios lúdicos que presentan en sus aulas. Las instituciones públicas (colegios y jardines municipales y los establecimientos JUNJI) presentan un 18,49% de episodios lúdicos en sus aulas, mientras que los jardines y colegios particulares subvencionados muestran un 19,19%. Por su parte, los jardines y colegios particulares pagados evidencian un 21,90% de episodios lúdicos en sus aulas, sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa (ver gráfico 4.).

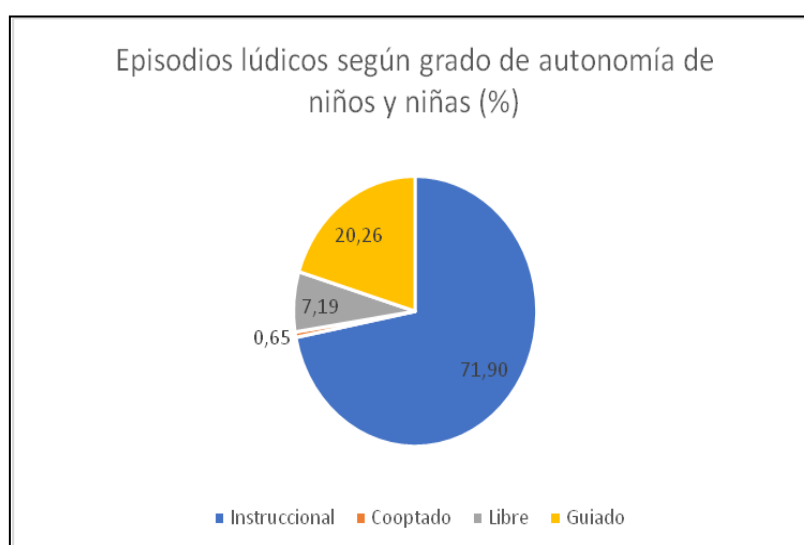
Gráfico 4. Porcentaje de episodios lúdicos y no lúdicos según dependencia de los establecimientos

Como último dato demográfico relevante, es importante mencionar que tampoco hubo diferencias significativas en la proporción de episodios lúdicos según región del establecimiento. Así, mientras el 18,02% de los episodios eran lúdicos en la V región y el 19,69% en la región metropolitana, esta diferencia no es estadísticamente significativa (ver gráfico 5.).

Gráfico 5. Porcentaje de episodios lúdicos y no lúdicos por región

A continuación, se reportarán diferentes dimensiones relevantes de los episodios lúdicos encontrados.

En relación con el grado de autonomía de los prescolares en los episodios lúdicos, el 71,9% fueron episodios lúdicos de tipo instruccional, es decir, donde es el educador quien inicia el juego, les explicita un claro fin pedagógico y los infantes siguen sus instrucciones. Por su parte el 20,26% de los episodios fueron momentos de juego guiado, lo que se observó principalmente en la modalidad de rincones, donde el educador prepara el ambiente intencionadamente, y los infantes juegan en ello con mayor autonomía. Solo 1 episodio (0,65%) se observó de juego cooptado, es decir que fue un momento en que los infantes comenzaron el juego y el adulto se hizo parte a posteriori de este jugando con ellos y haciendo una intervención enriquecida en términos de andamiaje pedagógico. Finalmente, se observó solo un 7,19% de episodios de juego libre en la sala, donde son los infantes quienes inician y dirigen su experiencia lúdica, escogiendo libremente los materiales y las acciones a realizar (ver Gráfico 6.).

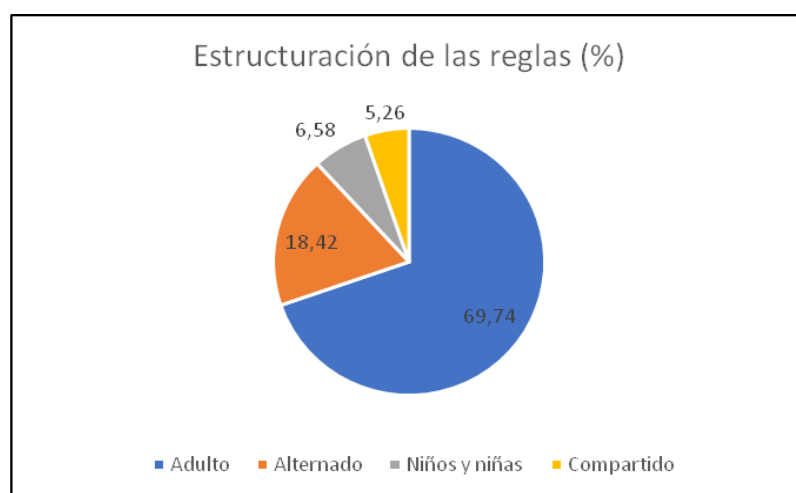
Gráfico 6. Porcentaje de episodios lúdicos según grado de autonomía de los infantes

Por su parte, respecto al tipo de actividad lúdica según el contenido del juego, el 37,01% de los episodios lúdicos evidenciaban una experiencia lúdica que involucraba juego físico. El 17,53% de episodios evidenciaban que los párvulos jugaban con los objetos como principal foco de su experiencia lúdica. El 12,34% de los episodios lúdicos demostraron tener evidencia de jugar con símbolos como por ejemplo símbolos

matemáticos, de la lengua o artísticos. Agregado a lo anterior, el 33,55% de los episodios lúdicos fueron experiencias en que los prescolares participaron de momentos de representación de fantasías o socio dramáticos y finalmente más de la mitad de los episodios lúdicos (54,55%) evidenciaron tener características de juegos con reglas, es decir, juegos en que las reglas son típicamente conocidas y compartidas por los actores más allá del momento en específico (por ejemplo, el juego de la pinta, ajedrez, etc.). Es importante recordar que cada episodio puede evidenciar más de un tipo de contenido lúdico.

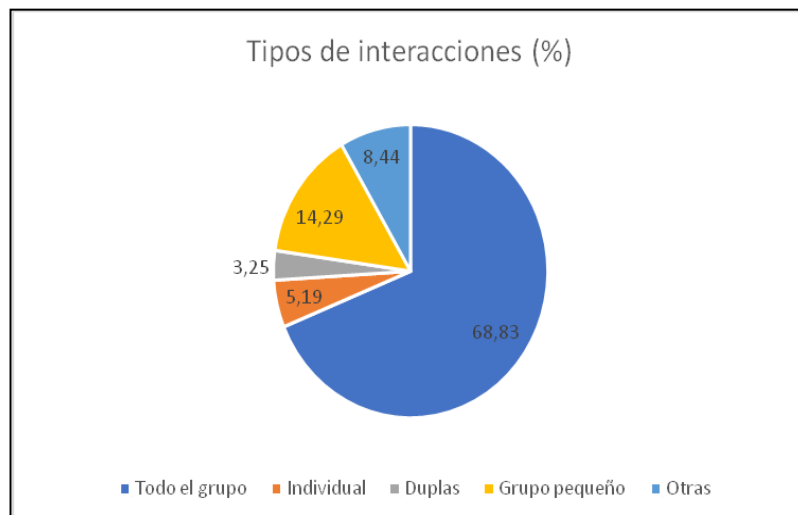
Otro indicador relevante de las experiencias lúdicas dice relación con qué participante estructura las reglas del momento lúdico, así, en el caso de las aulas investigadas, el 69,74% de los episodios, fueron experiencias en que el adulto estructuró las reglas de lo que debía hacerse, mientras que solo un 6,58% de los episodios fueron momentos en que los párvulos “ponían las reglas del juego”. 18,42% de los episodios, fueron momentos lúdicos en que comenzó el adulto estructurando la experiencia y que luego el infante tiene un espacio para proponer nuevas estructuras de reglas dentro de la experiencia encuadrada por el adulto. Finalmente un 5,26% de los episodios, fueron momentos en que adultos y párvulos construyeron las reglas de forma compartida (ver gráfico 7.).

Gráfico 7. Porcentaje de episodios según estructuración de las reglas

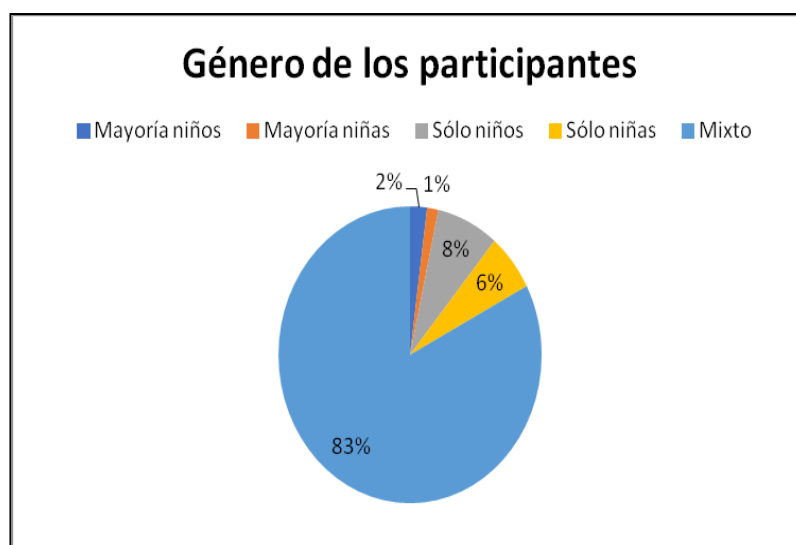


Prosiguiendo con la descripción de los episodios lúdicos en aula y el rol de los infantes en este, en los episodios lúdicos observados el 69,68% eran episodios en que los infantes mostraban tener un bajo grado de libertad de acción, es decir, su acción estaba restringida a un modo preexistente de hacer las cosas. Por su parte el 30,32% de los episodios eran momentos en que los infantes podían crear y elegir en mayor medida qué acciones realizar en el interior de la experiencia lúdica.

Por su parte, en relación con el tipo de interacciones en que los prescolares participan de las experiencias lúdicas, la gran mayoría son episodios lúdicos en donde el educador trabaja con todo el grupo de infantes (68,83%). El 14,29% de los episodios son experiencias lúdicas en grupos pequeños, mientras que un 5,19% son experiencias individuales y un 3,25% son experiencias en duplas (ver gráfico 8.).

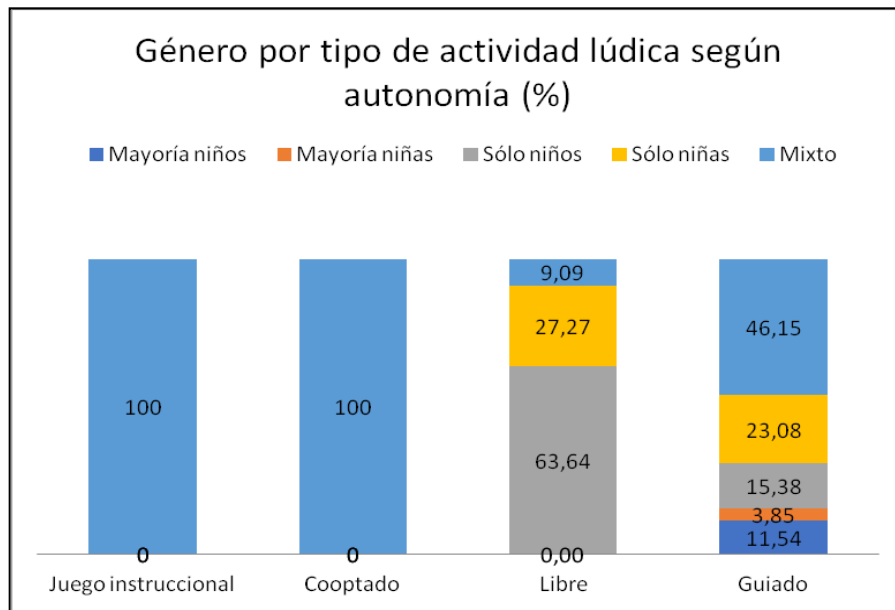
Gráfico 8. Porcentaje de episodios según tipo de interacción

En relación con el género de los participantes en las actividades lúdicas en aula de los colegios mixtos, la gran mayoría de los episodios lúdicos son niños y niñas jugando juntos. El 83% de los episodios son participantes mixtos (ver gráfico 9.).

Gráfico 9. Porcentaje de los episodios lúdicos según género de sus participantes

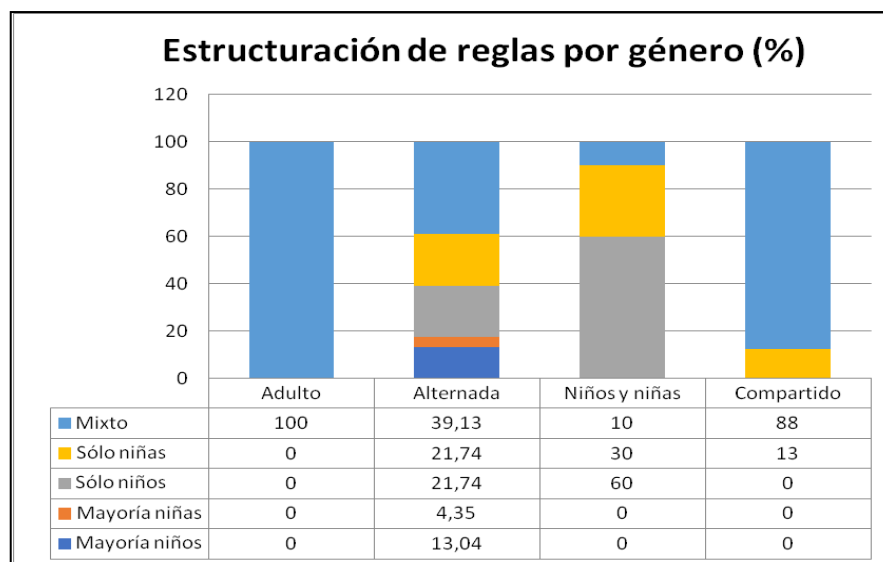
Respecto del género de los participantes en los distintos tipos de juegos, mayor variedad de composición se observa en el juego guiado y en el juego libre, mientras que el juego instruccional y cooptado fueron actividades mixtas en su totalidad. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=114,052$, $p=0,000$). Es importante notar que el juego libre, en su mayor proporción es jugado solo por niños (ver gráfico 10.).

Gráfico 10. Porcentaje de composición de género por tipos de actividades lúdicas según grado de autonomía



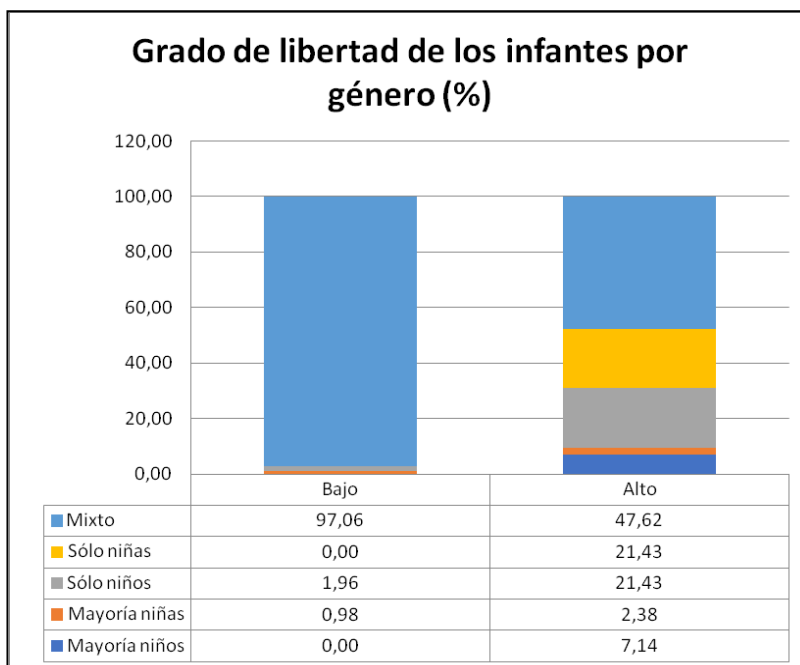
Sumado a lo anterior, respecto a la estructuración de las reglas de los momentos lúdicos, llama la atención que en las experiencias lúdicas en que primero encuadra la educadora y luego el poder sobre las reglas pasa a los infantes, la proporción de las distintas composiciones es bastante distribuida, a diferencia de los momentos lúdicos en que solo estructuran los infantes la actividad, el 63,64% de los episodios son de solo niños. Finalmente, en las experiencias lúdicas en que la estructuración es compartida entre el educador y los párvulos, o bien son momentos mixtos o de solo niñas (ver gráfico 11.). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2=109,793$, $p=0,000$).

Gráfico 11. Porcentaje de estructuración de reglas por género

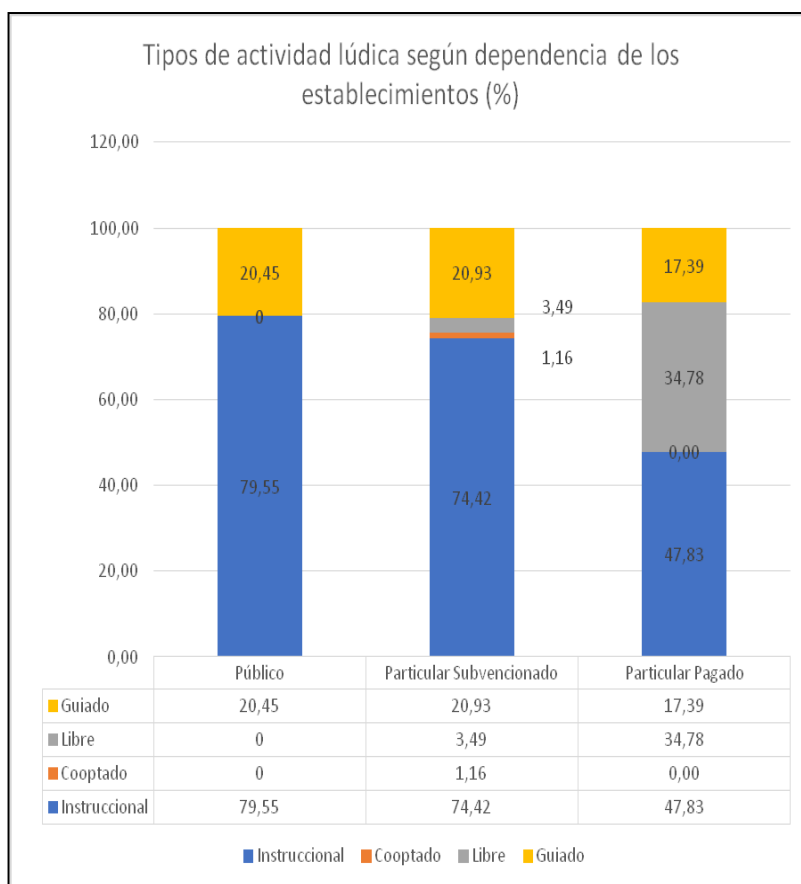


En relación con el grado de libertad de acción del párvulo dentro de la actividad lúdica, llama la atención que en las experiencias en que tienen un alto grado de libertad de acción, es decir tienen mayor posibilidad de creación y de elección de distintos modos de realizar la actividad, la proporción de grupos de solo niñas y solo niños es similar (ver Gráfico 12.). Por su parte, las diferencias que se observan son estadísticamente significativas ($\chi^2=53,123$, $p=0,000$).

Gráfico 12. Porcentaje de grado de libertad de los infantes por género de los participantes de los episodios

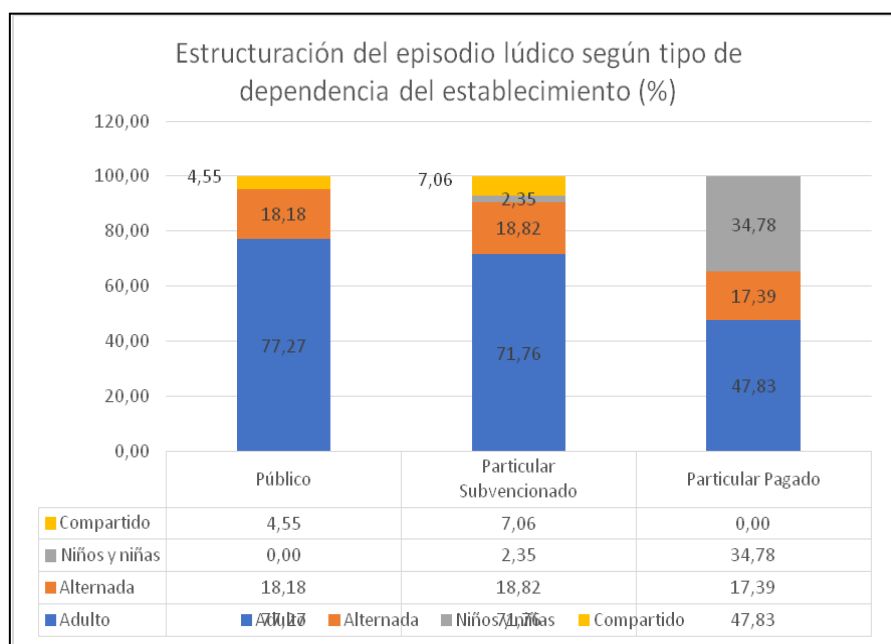


Finalmente, es importante mencionar cómo estos distintos componentes de los episodios lúdicos se aprecian en los diferentes establecimientos investigados. En el caso de los establecimientos públicos, solamente se evidenciaron episodios lúdicos instruccionales y guiados, no habiendo ninguna experiencia en aula de juego libre o cooptado. Por su parte, en los establecimientos particulares pagados se evidencian episodios lúdicos instruccionales, guiados y de juego libre, no existiendo evidencia de juego cooptado. Son los establecimientos de dependencia particular subvencionada los que evidenciaron episodios de todos los tipos de juegos aunque en su mayoría (al igual que en las otras dependencias) fueron de juego Instruccionales (74,42%), luego guiado (20,93%), siendo solo un 3,49% episodios de juego libre y solo un 1,16% de juego cooptado (ver Gráfico 13.). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=32,339$, $p=0,000$).

Gráfico 13. Porcentaje de tipos de actividad lúdica según autonomía por dependencia de los establecimientos

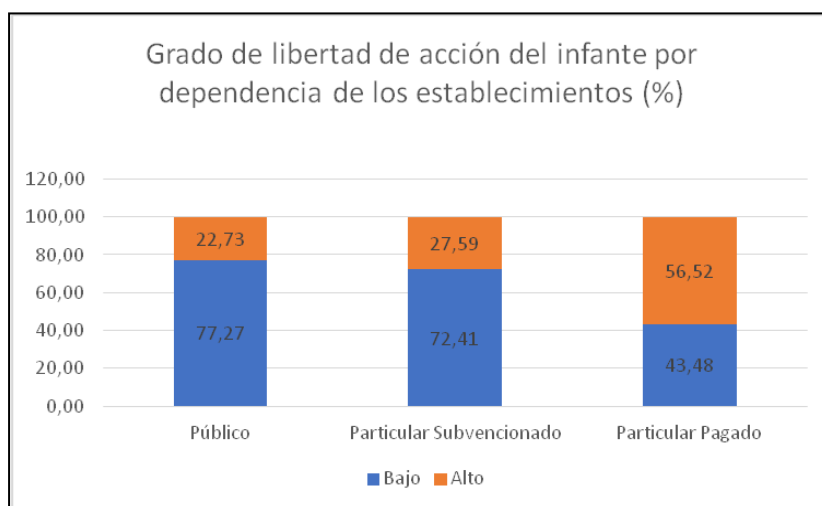
En cuanto a la estructuración de los episodios lúdicos se observa que en los establecimientos públicos, el 77,27% están estructurados por el adulto o educador, el 18,18% lo hacen alternadamente dando la estructura inicial el adulto y luego el párvulo tomando dicha responsabilidad, un 4,55% de los episodios muestra una estructuración de reglas compartida entre párvulos y educadores y no aparece ningún episodio en que hayan sido los prescolares quienes estructuren el juego. A diferencia de esto, en los establecimientos pagados se observa un 34,78% de episodios en que son los infantes los que estructuran la experiencia lúdica, un 17,39% es una estructuración alternada, un 47,83% lo hace el adulto y no hay presencia de episodios en que la estructuración haya sido compartida entre educadores e infantes. Finalmente, los establecimientos particulares subvencionados evidencian toda la variedad de estructuración. Un 71,76% de los episodios son estructurados por la educadora, un 18,82% de forma alternada, un 2,35% de los episodios los estructuraban los párvulos y evidencian la mayor proporción de episodios en que la estructuración de los episodios es compartida entre el adulto y el párvulo comparado con los otros establecimientos (7,06%) (ver Gráfico 14.). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2=36,799$, $p=0,000$).

Gráfico 14. Porcentaje de episodios respecto a su estructuración según tipo de dependencia del establecimiento



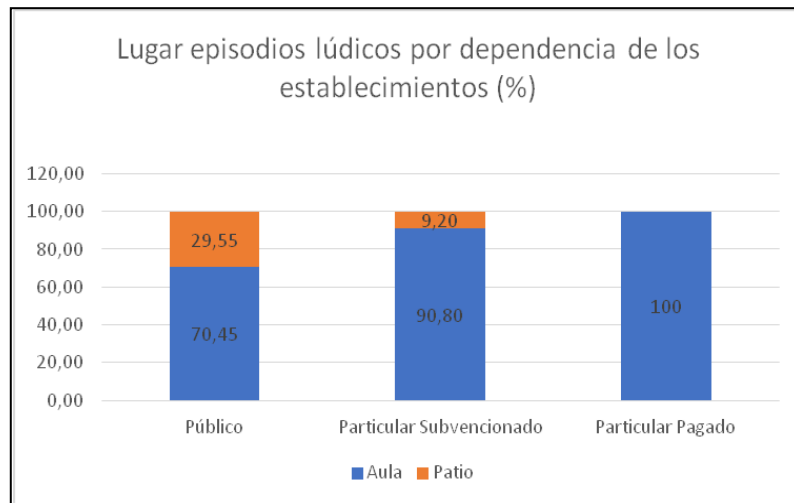
En relación con el grado de libertad de acción del infante, en los colegios particulares pagados en un 56,52% de los episodios lúdicos se observa mayor posibilidad de creación e injerencia de los infantes, mientras que un 22,73% de los episodios evidencia este grado de libertad alto en los establecimientos públicos y un 27,59% en los establecimientos particulares subvencionados (ver Gráfico 15.). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=8,946$, $p=0,011$).

Gráfico 15. Porcentaje de episodios respecto al grado de libertad de acción del infante según dependencia de los establecimientos



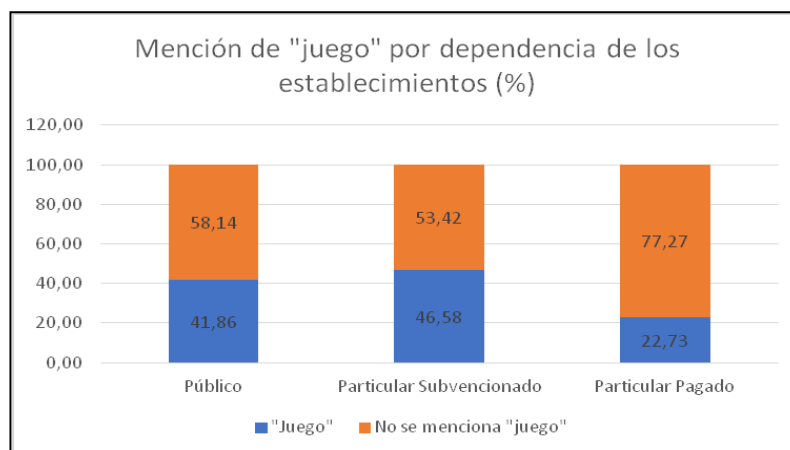
Respecto al lugar donde ocurren los episodios lúdicos, se observa que en los colegios particulares pagados todos los episodios lúdicos analizados (excluyendo el recreo) ocurrieron dentro del aula. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados un 90,8% ocurren dentro del aula mientras que en el caso de los colegios públicos se observa mayor uso del patio para el desarrollo de actividades lúdicas para el aprendizaje; en el aula ocurrieron un 70,45% de los episodios lúdicos (ver Gráfico 16.). Estas diferencias son estadísticamente significativas ($X^2=14,545$, $p=0,001$).

Gráfico 16. Porcentaje de episodios respecto al lugar de ocurrencia según dependencia de los establecimientos



Finalmente, el uso de la palabra “juego” por parte de las educadoras para encuadrar la experiencia lúdica a los párvulos es también una dimensión relevante. En el caso de los colegios particular pagados solo en un 22,73% de los episodios lúdicos la educadora mencionó que iban a jugar, a diferencia de un 53,42% de los episodios de los establecimientos particulares subvencionados y el 56,82% de los episodios de los establecimientos públicos (Gráfico 17.). Es importante tener presente, que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Gráfico 17. Porcentaje de episodios en que la educadora encuadra como "juego" por dependencia de los establecimientos



1. Datos integrados: filmaciones de aulas y entrevistas educadoras y asistentes

Como una forma de integrar los resultados obtenidos a través de las entrevistas² y las observaciones de las salas de clases segmentamos la muestra y analizamos dos grupos extremos: primero las aulas en las que no se observó ninguna actividad dentro de la jornada en que existía una actividad lúdica, es decir, los infantes solo jugaron en el recreo, y segundo, las aulas que se destacaron por la presencia de juego guiado, que es el juego considerado como mayormente favorecedor para el aprendizaje (el criterio fue 5 o más episodios de juego en general o un porcentaje mayor al 75% de juego guiado entre los juegos realizados). Con estos criterios quedaron 6 aulas en el primer grupo y 5 aulas en el segundo del total de 58 aulas investigadas. A continuación mostramos una tabla en que se resumen las características de las aulas seleccionadas.

² Ver en anexo externo de análisis de las entrevistas

Tabla 5. Descriptivo aulas de alta y baja calidad lúdica

Aulas menos lúdicas	Aulas más lúdicas
Colegio Municipal, Recoleta	Colegio Municipal – Macul
Colegio Municipal, Quilpué	Colegio Part. Subvencionado, Santiago
Jardín Part. Subvencionado, Puente Alto	Colegio Part. Subvencionado, Pudahuel
Colegio Part. Subvencionado, Independencia	Jardín Junji, Conchalí
Colegio Municipal, Quinta Normal	Colegio Part. Subvencionado, Macul
Colegio Municipal, Peñalolén	

Una de las primeras cosas que llama la atención de las escuelas pertenecientes a grupos extremos es la ausencia de colegios particulares pagados. Si bien no constituían un porcentaje importante de la muestra se podría haber pensado que los grupos que destacan en el juego sean jardines o colegios particulares pagados. Otro aspecto que observar tiene que ver con que en los colegios que no cuentan con ningún episodio de juego durante su jornada, 4 de ellos con colegios municipales y los de las aulas más lúdicas son en su mayoría colegios particulares subvencionados. Hay solo un colegio de la V región y se encuentra en la lista de los menos lúdicos.

Con el fin de caracterizar mejor estos grupos. Hicimos un análisis de los episodios detectados en cada una de las aulas seleccionadas, comparándolos según grupo considerando elementos que definían juego, según nuestra conceptualización (carácter simbólico, función indirecta y goce, como una forma de considerar tanto los episodios lúdicos como los no lúdicos que podrían haber tenido alguna de estas características. La tabla 6 muestra que hay una asociación significativa entre el carácter simbólico del episodio y la calidad lúdica ($X^2=19,750$; $p=0,000$). Como es posible apreciar en la tabla, el 32% de los episodios de alta calidad lúdica son de carácter simbólico, versus solo el 1,8% de los episodios en el grupo no lúdico.

Tabla 6. Relación entre carácter simbólico y calidad de aula

		Elementos simbólicos		Total	
		0 No	1 Sí		
Calidad lúdica del aula	0 Baja	Recuento	55	1	56
		% de	98,2%	1,8%	100,0%
		Calidad_lúdica_del_aula			
		% de	44,0%	2,9%	35,2%
	1 Alta	Elementos_Simbólicos	34,6%	,6%	35,2%
		% del total			
		Recuento	70	33	103
		% de	68,0%	32,0%	100,0%
		Calidad_lúdica_del_aula			
		% de	56,0%	97,1%	64,8%
		Elementos_Simbólicos	44,0%	20,8%	64,8%
		% del total			
Total		Recuento	125	34	159
		% de	78,6%	21,4%	100,0%
		Calidad_lúdica_del_aula			

% de Elementos_Simbólicos % del total	100,0 % 78,6%	100,0 % 21,4%	100,0 % 100,0 %
---------------------------------------	------------------	------------------	--------------------

En la tabla que aparece a continuación aparece la relación entre la calidad lúdica y la categoría “función indirecta” (ver tabla 5.). Así, mientras el 46,6% de los episodios del grupo de las aulas de alta calidad lúdica se caracteriza por contar con función indirecta, solo el 23,2% de los episodios del grupo menos lúdico exhiben esta característica. La asociación entre estas variables también es significativa ($X^2=8,392$; $p=0,004$).

Tabla 7. Relación entre función indirecta y calidad lúdica del aula

		Función_indirecta		Total	
		0 No	1 Sí		
Calidad lúdica del aula	0 Baja	Recuento	43	13	56
		% de Calidad_lúdica_del_aula	76,8 %	23,2 %	100,0 %
		% de Función_indirecta	43,9 %	21,3 %	35,2 %
		% del total	27,0 %	8,2 %	35,2 %
1 Alta		Recuento	55	48	103
		% de Calidad_lúdica_del_aula	53,4 %	46,6 %	100,0 %
		% de Función_indirecta	56,1 %	78,7 %	64,8 %
		% del total	34,6 %	30,2 %	64,8 %
Total		Recuento	98	61	159
		% de Calidad_lúdica_del_aula	61,6 %	38,4 %	100,0 %
		% de Función_indirecta	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% del total	61,6 %	38,4 %	100,0 %

Ahora bien, en relación con el disfrute y goce que muestran los infantes durante las actividades también se encuentran una asociación estadísticamente significativa con la calidad lúdica del aula ($X^2=23,747$, $P=0,000$). Esto es, los infantes manifiestan mayor disfrute y goce en salas en que también hay más juego guiado (49,5% aulas alta calidad lúdica vs 10,7% en las aulas de baja calidad lúdica). Esto es interesante porque independientemente de que la actividad se constituya o no en una actividad lúdica, los infantes lo pasan mejor (al menos lo que se observa) en las aulas que muestran mayor calidad de juego.

Tabla 8. Relación entre goce de los niños y calidad lúdica del aula

			Elementos de goce		Total
			0 No	1 Sí	
Calidad Lúdica Del aula	0	Recuento			
	Baja		50	6	56
		% de Calidad_lúdica_del_aula	89,3 %	10,7 %	100,0 %
		% de Elementos_de_goce	49,0 %	10,5 %	35,2 %
		% del total	31,4 %	3,8%	35,2 %
	1	Recuento			
	Alta		52	51	103
		% de Calidad_lúdica_del_aula	50,5 %	49,5 %	100,0 %
		% de Elementos_de_goce	51,0 %	89,5 %	64,8 %
		% del total	32,7 %	32,1 %	64,8 %
Total		Recuento	102	57	159
		% de Calidad_lúdica_del_aula	64,2 %	35,8 %	100,0 %
		% de Elementos_de_goce	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% del total	64,2 %	35,8 %	100,0 %

Ahora bien, respecto de los episodios presentes en distintas dependencias, tal como es posible anticipar debido a los establecimientos que se configuraron como altos en calidad de juego versus los que se consideraron bajos, hay una relación significativa entre dependencia de los establecimientos educativos y la calidad lúdica del aula, a favor de los colegios particulares subvencionados ($\chi^2=9,608$, $p=0,000$). Esto se puede afirmar solo en relación con los establecimientos con total financiamiento público, ya que los particulares pagados no fueron seleccionados entre los más altos o bajos en calidad lúdica del aula.

Tabla 9. Relación entre dependencia de los establecimientos y calidad lúdica del aula

			Dependencia del Establecimiento		Total
			1	2	
			Público	Particular Subvencionado	1
			Público	Público	Público
Calidad lúdica del aula	0	Recuento			
	Baja		37	19	56
		% de Calidad_lúdica_del_aula	66,1%	33,9%	100,0%
		% de Dependencia del establecimiento	46,8%	23,5%	35,0%
		% del total	23,1%	11,9%	35,0%
	1	Recuento			
	Alta		42	62	104
		% de Calidad_lúdica_del_aula	40,4%	59,6%	100,0%
		% de Dependencia del establecimiento	53,2%	76,5%	65,0%
		% del total	26,3%	38,8%	65,0%
Total		Recuento	79	81	160
		% de Calidad_lúdica_del_aula	49,4%	50,6%	100,0%
		% de Dependencia del establecimiento	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	49,4%	50,6%	100,0%

Más allá de la caracterización de la comparación de los grupos extremos, a continuación caracterizaremos a los grupos de alto nivel en relación con las características de los episodios lúdicos encontrados. Las tablas 10, 11 y 12 muestran que en estas aulas con alto nivel de juego guiado, el 83,9% de las reglas son explícitas, el 86,4 % ocurren en el aula (versus patio, juego, laboratorio u otro) y, en general, no se explicita de que se trata de un juego (58,7% de las veces que se juega no se menciona que es un juego).

Tabla 10. Tipo de reglas de episodios lúdicos en aulas de alta calidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 implícitas	24	3,0	16,1	16,1
	2 explícitas	125	15,4	83,9	100,0
	Total	149	18,3	100,0	
Perdidos	Sistema	663	81,7		
Total		812	100,0		

Tabla 11. Lugar de los episodios lúdicos en las aulas de alta calidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Aula	133	16,4	86,4	86,4
	4 Patio	21	2,6	13,6	100,0
	Total	154	19,0	100,0	
Perdidos	Sistema	658	81,0		
Total		812	100,0		

Tabla 12. Utilización de palabra "jugar" de la educadora en los episodios lúdicos de las aulas de alta calidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 No	81	10,0	58,7	58,7
	1 Sí	57	7,0	41,3	100,0
	Total	138	17,0	100,0	
Perdidos	Sistema	674	83,0		
Total		812	100,0		

Resultados de las entrevistas en los grupos extremos

Tal como se describe en la metodología las respuestas de la entrevista se analizaron cualitativamente y se organizaron en los temas centrales que guiaban el estudio. A continuación se reportarán los resultados comparando los grupos extremos en relación con la calidad lúdica en el aula y a los 7 temas centrales extraídos de los distintos momentos de las entrevistas con educadoras y asistentes de párvulos.

1. Caracterización de juego y actividades lúdicas. Uno de los aspectos que aparece claro en todas las educadoras y técnicos es respecto a las características del juego, Si bien hay variaciones, la gran mayoría menciona que el juego: (a) es entretenido y divertido para los infantes, (b) tiene elementos de libertad y elección y (c) se da en interacción con otros. Secundariamente se mencionan otros elementos tales como que genera un ambiente en que los prescolares se pueden equivocar, se puede asociar al uso de juguetes o movimiento físico, el reconocimiento del juego como tal de parte de los infantes. Tal como se ejemplifica en las siguientes viñetas:

Considero que hubo juego porque son actividades que les gustan a las niñas y realmente las motiva a estar todo el rato en movimiento. Entonces el juego involucra mucho el movimiento corporal más el pensamiento también, eso más que nada (Asistente, folio 19, párrafo 32).

El juego en si yo creo que es el goce por hacer algo que nos agrada. Uno cuando juega es un goce. O sea yo voy a pasarlo bien de esa manera. Cuando llegamos

al aula es más como es el bienestar, es el goce de los niños, es la interacción, es el poder elegir qué hacer (Educadora, folio 53, párrafo 167).

Porque es un momento de entretención, para ellos es su recreo, su forma entretenida de compartir con sus compañeros, de conversar, de estar un poco más libre, de participar con esa mesa, con la mesa de al lado, de hacer alguna actividad de que ellos puedan crear alguna actividad, alguna cosa que les guste (Asistente, folio 10, párrafo 44).

Es notoria la semejanza entre las características mencionadas por educadoras y asistentes y las revisadas en la literatura como fundamentales para describir el juego. También es interesante que no se observan diferencias en las descripciones dadas por educadoras que trabajan en salas donde no se observó ningún episodio lúdico y las de salas en que se realizaron más episodios y de más alta calidad.

2. Relación entre juego y aprendizaje. En este tema es donde hay más coincidencias entre educadoras y asistentes tanto de las aulas en las que se observa juego de alta calidad como las que no presentan juego. Es así como todas las profesionales destacan la importancia del juego para el aprendizaje, mencionando que es la mejor forma de lograr aprendizajes significativos en los infantes:

(...) Y de ahí pasamos a la parte libro, que es un poquito más tediosa y que puede ser más aburrida para algunos, pero como yo hago algo significativo antes, que fue el juego, la carta que él tomó es algo significativo, el niño la apropia, la hace suya, y hace suyo el momento de sus vocales, entonces una vez que lo hace significativo, la tarea también tiene más significado para él (Educadora, folio 33, párrafo 32).

Entre los aprendizajes logrados a través del juego se encuentran conceptos espacio-temporales, lógico matemáticas, coordinación visoespacial, concentración, psicomotricidad, diferenciación de vocales, lenguaje, creatividad, trabajo en equipo, compartir y relacionarse con otros, esperar turnos, mantenerse ordenados, entre otros. Se valora el juego en los momentos de transición, recreo o en el aula para enseñar contenido:

Sí, bueno los contenidos académicos son de acuerdo con el colegio, o uno a lo que quiere lograr en el prekínder. Pero de que las habilidades están todas: comunicación, convivencia, autonomía. Toda relación lógico matemático, jugando puedo aprender los números, puedo aprender a contar, autonomía, lo que explicaba de los pilotes, insertar, motricidad fina, coordinar ojo-mano. Sí, no sé, bueno de acuerdo con lo académico a lo que te piden como establecimiento como colegio, pero sí, si desarrollan mejores contenidos y habilidades a través del juego (Educadora, folio 20, párrafo 83).

Por su parte, se encuentran algunos discursos contradictorios en que se afirma que si bien el juego tiene todas estas bondades, no es lo mejor ya que para aprender contenidos es necesario generar actividades “serias” o por el tiempo que toma “dificulta el aprendizaje de contenidos”. También se hace mención de que el juego a veces no es suficiente y hay que recurrir a otros medios para que los prescolares aprendan. Estos tres casos de ambivalencia se dan en asistentes de párvulos, dos de ellas pertenecientes al grupo de alta calidad lúdica y una de ellas al grupo en que no se observó juego.

Si bien es cierto las educadoras lo tratan de hacer lo más lúdico posible, hay contenidos que son complicados y la idea es sí o sí aprender. Si bien es cierto en un momento se empieza como juego, ya después si no aprende hay que estar de uno por uno si aprenda como sea, ya se olvida un poco la parte del juego y ya la idea es que aprenda para que pueda pasar (Asistente, folio 20, párrafo 62).

3. Función del juego: en el caso de la función del juego se encuentran una variedad de funciones. En esta dimensión se aprecian mayores diferencias entre las entrevistas de educadoras y asistentes de grupos de alta calidad de juego y las educadoras y asistentes de salas de clases donde no se observó juego. En el grupo más alto, se observan respuestas más largas y detalladas, mayor uso de lenguaje pedagógico y vinculado a los contenidos que se aprenden a través del juego y al tipo de juego. Así se menciona la importancia de predisponer y motivar a los prescolares al aprendizaje, de servir como continuidad entre una actividad y otra, para mejorar la atención y concentración de los infantes hacia las actividades propuestas, para representar roles de su entorno, para observar cómo socializan los infantes y comparten con otros. Además, se menciona la promoción del desarrollo integral, la unión del grupo y la participación y autonomía de los infantes, y la generación de un clima socioemocional positivo entre los párvulos y con las educadoras:

(...) ¿Qué más puede ese juego...? Crea el lazo afectivo, que es lo más importante. Eh, respetarse el uno al otro, por ejemplo, que es lo que trabajamos mucho nosotros, el buen trato. El buen trato, de que, por ejemplo, si ocurre una pelea, ellos resuelven. Porque como nosotros trabajamos con la nueva modalidad de planificación integrada, entonces ellos son los protagonistas (Educadora, folio 26, párrafo 8).

Me permite ver, por ejemplo, porque esos son juegos donde ellos dramatizan, pero dramatizan de tal forma que tú te vas dando cuenta de la dinámica que ellos tienen en sus casas. O las experiencias que han tenido con doctores. Entonces también a mí me transmite información (Educadora, folio 33, párrafo 59).

Ahora bien, el análisis de las entrevistas de las educadoras y asistentes que trabajaban en aulas donde no se observó juego mostró que si bien aparecen aspectos relacionados en términos generales a la motivación y aprendizaje de los prescolares, las respuestas predominantes tenían que ver el logro del control de la conducta de los infantes, conocer su estado emocional y conocer la realidad del hogar de los infantes (por ejemplo, a través de los juegos de roles):

Y también eso nos ayuda a observar si lo que ocurre en sus casas, porque si un niño está jugando de esa manera, a golpes y patadas (...) a veces uno observa que su juego siempre es el mismo te da como una *ampolletita* que para que tú puedas citar a los apoderados, conversar con ellos (Educadora, folio 53, párrafo 83).

Por qué, porque primero ellos llegaron, venían de afuera, entonces la idea, cuál es, primero que hay que normalizarlos, hay algunos que son un poco más inquietos, que llegan más inquietos a la sala, entonces la idea del *Congelao* también es tratar de normalizarlos (...) porque tiene que haber un ambiente de armonía en la sala antes de empezar, porque yo no puedo empezar si hay niños que están conversando, si hay niños que están a lo mejor jugando, entonces la idea es a través del juego y de los cantos, ir normalizándolos (Educadora, folio 41, párrafo 15).

4. Rol de las educadoras o asistentes en el juego de los infantes. En relación con este tema, también encontramos diferencias importantes entre las educadoras y asistentes de los grupos con alta calidad de juego en el aula y las educadoras y asistentes de aulas donde no se observó juego. En el primer grupo de profesionales, apareció con mucha mayor frecuencia la importancia de que las educadoras pudieran preparar el material de juego y darles libertad y autonomía a los infantes para llevarlos a cabo, interviniendo en algunos casos que los infantes lo requirieran, presentando las reglas del juego, motivando a los infantes a jugar, interviniendo en la finalización del juego, facilitando aprendizajes, contrarrestando diferencias de género, adaptando los ambientes a infantes con necesidades diversas, mediando en situaciones de conflicto. También se menciona el rol de las profesionales en la generación de confianza entre educadores e infantes y que en algunos casos es importante que juegue con los infantes:

Creo que, como le decía yo anteriormente, si ellos no pudieron resolver como, no sé, lo que ellos quisieran hacer, si debemos como guiar un poco, pero... considero que si yo interrumpo, a lo mejor le voy a quitar como el espacio que él quería crear, (...) hay que dejarlos libres a ellos. Que creen. Ahora si como que tuvieran una dificultad y me dijeran "Tía, ¿qué puedo hacer?", creo que uno podría interferir, pero mínima ayuda. Creo yo (Educadora, folio 26, párrafo 81).

En cambio, en los casos en los que no se observaba juego en las aulas, si bien aparecía la respuesta de que era importante que la educadora organizara de antemano los materiales, aparecía con frecuencia la idea de que no debía intervenir, excepto en los casos en que existieran peleas entre los infantes. De este modo, la idea que permea es que las profesionales del aula son principalmente observadoras. Solo aparece en uno o dos casos la importancia de que la educadora juegue con los infantes, sin embargo, no se aparece el rol mediador del docente:

Entonces, claro, están las tías, que están ellas en el fondo, están observando porque también, como es un juego libre, la idea es que tampoco ellas se involucren, sino que ellas los observen a, obviamente que si hay algún... hay algún conflicto entre ellos, ahí hay que mediar con ellos y hay que intervenir (Educadora, folio 41, párrafo 88).

5. Relación juego y género. En esta dimensión no se observan diferencias entre las educadoras pertenecientes a distintos grupos de aulas. En general hay respuestas muy variadas, desde quienes dicen que los prescolares juegan a las mismas cosas en el aula y en el recreo y que es un tema superado hoy en día, hasta quienes afirman que les gustan jugar a cosas diferentes según género. Hay también quienes matizan estas afirmaciones absolutas, aportando elementos que permiten entender las diferencias de género. Uno de estos aspectos tiene que ver con el contexto, en que las educadoras comentan que depende de la situación, de la disponibilidad de juguetes, de lo que intencione la educadora. Otro aspecto que se menciona son los estereotipos de género que ya a esta edad exhiben los infantes debido a la influencia del hogar, lo que los lleva a jugar algunos juegos y no otros:

Un niño puede así como jugar a los policías como jugar a cocinar. Pero hay otros niños que tienen como muy, que también yo creo que viene de familia, tienen como muy mentalizado "No, tú juega cosas de niño", y no sueltan la pelota. Y uno le dice "No, pero ven a jugar", o las mismas niñas lo invitan a jugar, es como "No, es que esos juegos no son de niños". Entonces por eso estamos como ahí, hay niños que sí y hay niños que no. (...) Que es como un estereotipo en realidad que viene de casa (Educadora, folio 25, párrafo 57).

Los juegos que mayormente caracterizan a los niños son los juegos de construcción, juegos con autos, juegos físicos (correr, jugar a la pelota), juegos de superhéroes. Las niñas juegan más a cocinar, crear vestidos, roles maternos y del hogar, a ser princesas, conversan más, juegan con las manos. Los juegos que se mencionan como sin diferencias de género son jugar al pillarse, juegos de patio (resbalines, columpio, etc.), escondida:

Sí se evidencia que las niñas tienen unos intereses y los varones otros intereses. Por ejemplo, en general las niñas les gusta, no sé, se sientan, juegan, no sé, con las manitas, los varones juegan a empujarse, pero sí, por lo menos en mi nivel, juegan mucho las niñas y los niños. Pero pueden jugar, no sé, juegan a la pinta o juegan, no sé, al pillarse, esas cosas, juegan en conjunto (Educatora, folio 41, párrafo 105).

6. Limitaciones identificadas para implementar el juego en el prekínder. En este tema también hay respuestas variadas. Mientras que en el grupo de alta calidad de juego la mayoría de las entrevistadas no detectaba dificultades para la implementación del juego en el aula. Esta situación se invierte en el grupo en que no se observó juego, en que la mayoría detecta dificultades. De este modo, esta dimensión es coherente con lo observado en el aula. Entre los obstáculos mencionados se encuentran los siguientes: cantidad de prescolares en el aula, disposición física de la sala, materiales disponibles, exigencias de contenido que vienen de la dirección de los establecimientos, sobrescolarización y exigencia de aprendizaje temprano de la lectura, disciplina, creencias de los padres respecto a que el juego no se relaciona con el aprendizaje, el tiempo disponible, las exigencias curriculares, poco fomento del juego desde MINEDUC (se envían libros más que materiales), cantidad de adultos por infantes, y las críticas de los profesores que los reciben en primero que perciben que los infantes juegan demasiado:

No hay mucho material. Entonces, es lo mismo que pasa en el patio, todo lo que tenemos en el patio ha sido regalado, tú lo viste que era reciclado, no hay nada nuevo (...) Pero así como juego-juego, no hay rincones tampoco. El espacio de la sala no da para rincones, y si nosotras programar algo, planificar, tiene que ser aparte de lo que ya tenemos destinado a hacer por semana. Sí, porque es muy estructurado y las actividades van una detrás de otra. Entonces, tal vez, claro, dentro de las planificaciones hay actividades de juego, pero es muy poquito porque todo tiene que quedar tangible, todo tiene que quedar en el libro que ellos tienen de trabajo (Educatora, folio 20, párrafo 6).

7. Relación entre juego y elementos estructurales de la educación. Las educadoras y asistentes de párvulos pertenecientes a las aulas en que existía juego de alta calidad tendían a ver el currículum como promotor del juego, sin embargo, también observaron contradicciones entre esta promoción y la exigencia de contenidos. También se afirma que los programas de los establecimientos del MINEDUC incluyen muy poco sobre juego y hay escasas recomendaciones acerca de cómo llevarlo a cabo en el aula:

Y una de las bases curriculares, está el principio del juego, yo, siempre me quedó claro que el juego es muy importante. Y acá en el colegio, bueno, hay un poquito el currículum estructurado, pero a pesar de ser estructurado, acá, a mí me permiten hacer cosas. O sea, dentro de lo cabe, el hecho de ingresar el... Tener rincón del juego (Educatora, folio 33, párrafo 109).

Ahora bien, en el grupo de educadoras y asistentes pertenecientes a las aulas en las que no se observó juego, hay opiniones más divididas acerca de si el currículum

fomenta o no el juego en la sala de clases. En general se percibe que el juego se promueve menos que otras actividades que tienen que ver con desarrollo de contenidos:

Es como el contenido. Que tienen que saber los niños de aquí a fin de año. Pero no te dicen cómo. No te dicen con qué materiales. O no te dicen hay tantos juegos para este contenido. Entonces no (Educatora, folio 43, párrafo 82).

Un aspecto relevante es que algunas asistentes mencionaron no conocer el currículum nacional de educación parvularia, lo que no ocurre en los grupos en que existían juegos de alto nivel:

Yo esa parte no la manejo demasiado, lo que es el currículum, porque no he tenido mucha, cómo se dice, mucha preparación sobre el currículum, sobre la malla curricular, que a ellos les corresponde, porque en realidad nosotras estamos como para apoyar a la educadora, la educadora es la que conoce más la parte curricular (Asistente, folio 10, párrafo 58).

Integración de las prácticas de aula, el discurso de las educadoras y asistentes y las planificaciones

A continuación se presentan los resultados del análisis integrado de las prácticas de aula observadas por medio de filmaciones, el discurso de las educadoras y asistentes obtenido en las entrevistas de las aulas de mayor y menor calidad lúdica y finalmente se integra el análisis realizado a las planificaciones.

En relación con las prácticas de aula, podemos decir que consistentemente se observa escaso juego (solo un 19,33% de los episodios de aula fueron lúdicos), hecho que también aparece en las planificaciones (solo en 21 de 109 actividades se menciona la palabra juego y de ellas, en solo 3 se detalla como juego propiamente tal y se vincula a un objetivo de aprendizaje). Esto es disonante con las creencias de las educadoras y asistentes, quienes relevan en su discurso la importancia del juego para el aprendizaje de los niños, y su impacto para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los infantes. La escasa evidencia de objetivos específicos asociados a los juegos mencionados en las planificaciones, evidencia también esta disonancia. Si bien se observa escaso juego en las aulas chilenas de prekínder, cuando ocurre, es una oportunidad de la que participa todo el grupo, cuestión relevante a la hora de avanzar hacia la equidad en las oportunidades de aprendizaje que se observan en nuestras aulas.

En cuanto a cómo son los juegos que se observan en las aulas de transición menor, los resultados indican que son actividades lúdicas principalmente de tipo instruccional (71,9%), es decir es una actividad lúdica iniciada y dirigida por la educadora, con escasa autonomía de los párvulos. Mientras un 71,9% de los episodios lúdicos son instruccionales, solo un 7,19% son actividades de juego libre. Este hecho se contradice con el discurso de las educadoras y asistentes, quienes destacan como característica central del juego el ser una actividad con altos grados de libertad y capacidad de elección de los infantes, así como con el énfasis que realizan las educadoras y asistentes de las aulas de alta calidad lúdica, quienes ven en el juego una oportunidad para desarrollar y promover la autonomía. Las planificaciones, por su parte, refuerzan este hallazgo, ya que las 3 actividades lúdicas allí encontradas, se describen como iniciadas y dirigidas por la educadora. La tensión entre discurso y práctica en relación con la autonomía de los infantes al jugar se observa también en el hecho de que en la mayoría de las actividades observadas en aula, las reglas son puestas por las educadoras (69,74%) y solo un 6,58% de los episodios eran momentos en que los párvulos “ponían las reglas del juego”.

Por su parte, otro aspecto relevante de lo lúdico como parte del proceso de aprendizaje, es lo destacado por las educadoras y asistentes de las aulas de alta calidad lúdica: la oportunidad que este significa para la promoción de la creatividad. No obstante, este discurso se contradice con la práctica, donde la mayoría de los episodios lúdicos eran momentos en que los infantes mostraban tener un bajo grado de libertad de acción, es decir su acción estaba restringida a un modo preexistente de hacer las cosas.

Las educadoras y asistentes, por otro lado, enuncian la relevancia del juego para que los niños desarrollen una buena convivencia, interactúen con sus pares y desarrollen habilidades de socialización. No obstante, lo que sucede en aula apunta en la dirección contraria. El 68,83% de los episodios lúdicos son momentos en que la educadora trabaja con todo el grupo y solo un 14,29% son episodios de juego en pequeños grupos. Por su parte, la escasa descripción de los juegos que se observa en las planificaciones es un indicador importante en relación con esto, puesto que la planificación es un instrumento curricular relevante para llevar a cabo una práctica pedagógica intencionada y coherente con los objetivos de aprendizaje que se quieren desarrollar en los infantes. La omisión sistemática de este aspecto es un hallazgo relevante a la hora de analizar la tarea pedagógica en relación con los aprendizajes en general y al desarrollo de habilidades de convivencia y socialización en particular.

Finalmente, referente al género y el juego en este nivel educativo, se observó que la gran mayoría de las actividades lúdicas eran momentos en que participan tanto niños como niñas de forma mixta. Ahora bien, en los momentos en que los niños estructuran las reglas del juego, se observa predominancia de momentos en que solo están participando niños. Así, eran principalmente varones los niños que participaban de actividades de juego libre en las salas. Por su parte, cuando son actividades lúdicas en que la estructuración de las reglas es compartida entre las educadoras y los infantes, son episodios lúdicos mixtos y también en que solo participaban niñas. Esta variedad es consistente con la percepción de las educadoras. Algunas mencionan que los niños y niñas juegan a las mismas cosas, otras que juegan diferenciadamente.

La distancia entre las prácticas de aula, lo planificado y las creencias de las educadoras y asistentes encontradas en este estudio, es un hallazgo relevante a la hora de pensar e intervenir las oportunidades de aprendizaje lúdico que nuestros infantes están teniendo en las aulas de transición menor.

Conclusiones

Consideramos que este trabajo constituye un aporte en cuanto a la recopilación de resultados respecto a lo que juegan y cómo juegan los prescolares en las aulas de primer nivel de transición en distintos contextos de la región metropolitana y la V región. Además, se ha logrado desarrollar un esquema de codificación que abarca distintas dimensiones del juego, entendiéndolo de manera amplia e incluyendo distintos marcos teóricos. Este esquema de códigos ha sido consultado con expertos y ha logrado ser aplicable a los datos obtenidos. Esperamos que sea un primer paso para generar material de investigación y de observación de aula.

Asimismo, se ha logrado generar una pauta de entrevista que involucra a las educadoras y técnicos a partir de la experiencia observada en sala de clases, a través de la cual pueden describir creencias específicas respecto al juego y su relación con el aprendizaje y la autonomía, género, participación y mediación del adulto y relación con estructuras curriculares. Si bien no se detectaron diferencias entre quienes implementaron juego de alta calidad y quienes no implementaron juego en relación con sus creencias y opiniones

en relación con las características del juego y su relación con el aprendizaje, si fue sensible para detectar diferencias entre ambos grupos de aulas en relación con la función de juego, obstáculos percibidos para la implementación del juego en el aula, y la relación con la estructura educacional.

En relación con la observación de las aulas, podemos decir que consistentemente se observa escaso juego en las actividades de aula (casi un 20%) y cuando existe juego, este es principalmente Juego Instruccional. Es decir, iniciado por las educadoras y guiado por ellas, con escasa autonomía de los infantes. En efecto, de acuerdo con algunas de las definiciones planteadas en el marco teórico, esto no podría definirse como juego, ya que carecería de espontaneidad y elección de parte de los párvulos. Sin embargo, decidimos calificarlo como juego cuando contaba con los tres elementos de nuestro marco de análisis: goce de los infantes, función indirecta y presencia de elementos simbólicos, que consideramos como elementos mínimos para que se diera juego en el aula. Además, la no inclusión del juego instruccional transformaba la pauta en un instrumento muy poco sensible dadas las características de las aulas de educación parvularia en Chile.

En episodios de juego guiado lo más frecuente es el juego de zonas en el que la educadora se involucra principalmente a través de la preparación de ambiente más que de la interacción directa con los infantes. Una mayor interacción en estas instancias podría ser deseable dependiendo de los objetivos de aprendizaje. Se aprecia escaso juego libre y aún menos juego cooptado. De este modo, el repertorio de juegos en términos de autonomía de los prescolares es bastante limitado. Cuando en la literatura se afirma que el juego promueve la autonomía y la autorregulación de los prescolares, hay que tener en consideración que para que estas capacidades sean promovidas debe existir autonomía en el juego, que se da de mejor manera en los juegos guiado, cooptado y juego libre, que son justamente los que se encuentran más raramente en las aulas de educación parvularia. En relación con esto, es interesante que cuando hay juego es con todo el grupo, lo que disminuye las posibilidades de autonomía y participación de los infantes. Es importante de destacar también la tensión de lo que se observa en el aula y el discurso de las educadoras y asistentes, quienes destacan el juego como una actividad caracterizada por la libertad y elección del infante así como también como una oportunidad para su desarrollo. La disminución de esta brecha, se vuelve una necesidad de modo que el discurso de las educadoras redunde también en prácticas lúdicas en aula mayormente promotoras de autonomía en los prescolares.

Si bien no hay diferencia en la proporción de episodios de juego por NSE, si hay por el nivel de autonomía de los infantes. En los colegios y jardines particulares pagados se otorga más autonomía a los infantes y hay más juego libre en la sala de clases, aun cuando no se encuentra mayor preponderancia de juego guiado. No están claras las razones por las cuáles esto sucede, si tiene que ver con la cantidad de prescolares o con la percepción de capacidades de autonomía. Futuras investigaciones deberán explorar que está a la base de la mayor promoción del juego libre en niveles socioeconómicos más altos, ya que nuestras entrevistas no apuntaron a las creencias en relación con distintos tipos de juego.

En relación con el enfoque de género, la mayoría son actividades de naturaleza mixta y con un delineamiento de las reglas dadas por el adulto y con todo el grupo. Dada estas características es difícil observar la predominancia de género por un juego u otro porque no existe mayor autonomía de los infantes para escoger los juegos dentro del aula. Ahora bien, cuando se da la oportunidad de juego libre, se observa que esta es aprovechada predominantemente por “solo niños”. Por su parte, cuando las reglas son alternadas, tienen el mismo porcentaje de “solo niños” y “solo niñas”.

Lo observado en aula coincide con lo analizado en las planificaciones en relación con el rol que comúnmente asumen educadoras y asistente. En estas, cuando se describe juego, la educadora asume un rol directivo (y no mediador), formulando preguntas cerradas, e iniciando siempre las interacciones. Sin embargo, al observar el análisis de las entrevistas, se aprecia una clara disonancia ya que en el discurso el juego se define para las educadoras y asistentes como un espacio de libertad y elección del infante, y una vía regia para el aprendizaje. Da la impresión, a partir de las verbalizaciones de las entrevistas, que el juego debería aparecer en mucho mayor porcentaje de los episodios de lo que lo hace, y que ese juego debería proporcionar autonomía al infante. La autonomía de los párvulos en el juego o actividades nunca aparece como relevante en las planificaciones lo que es coherente con el bajo porcentaje de posibilidades que tienen los infantes para poner las reglas.

Las entrevistas muestran también que muchas veces las educadoras sienten que tienen poca autonomía en su enseñanza y tienen que tratar ciertos contenidos indicados por las bases curriculares y por los directores de los establecimientos. Además, se habla de una sobreescolarización y exigencia de aprendizaje temprano de la lectura. Se menciona que desde MINEDUC se envían libros más que materiales lúdicos. Si bien no consideramos que el aprendizaje de contenidos y habilidades no debe desarrollarse en esta etapa, sino más bien, que la metodología que se está utilizando no es la adecuada para este nivel. Es aquí, donde retomar el juego guiado, tanto en la preparación de ambiente como en la forma de interactuar de la educadora con los prescolares, cobra suma relevancia, y permite volver a encauzar el discurso pedagógico de las educadoras en estrategias y propuestas de actividades concretas.

Los hallazgos de este estudio permiten avanzar en el conocimiento de cuánto y a qué juegan nuestros infantes en el primer nivel de transición. Tal como lo exponen las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), el juego es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa, y por lo mismo, conocer cómo se está desarrollando actualmente en las aulas de prekínder, es un insumo relevante para avanzar en la correcta implementación de estas nuevas bases curriculares. El desafío de aumentar las oportunidades de juego para el aprendizaje en las aulas de prekínder ha sido evidenciado. Así mismo, la necesidad de diversificar los tipos de juego en aula, los cuales se constituyan como oportunidades reales para el desarrollo de la autonomía, creatividad y libertad, es también un hallazgo relevante de este estudio. Ello es destacado en el discurso de las educadoras y asistentes, por lo que la disminución de esta brecha es el desafío actual. Así mismo, la escasa evidencia de juego en las planificaciones y la naturaleza instruccional de los juegos encontrados en estas es coherente con los hallazgos de las prácticas y profundiza los desafíos aquí propuestos. El juego, tal como mencionan las nuevas Bases Curriculares, es una actividad propia del niño y que al ser utilizada intencionada pedagógicamente por las educadoras, es la vía regia para la construcción de más y mejores aprendizajes en nuestros párvulos.

Recomendaciones para la formulación de la Política Pública

Estas recomendaciones se hacen considerando que existe un conjunto de políticas públicas en el contexto de la reforma educacional que se ha llevado a cabo en este gobierno en el contexto de la educación parvularia. Se busca contribuir introducción, socialización e implementación de estas nuevas propuestas teniendo como base los hallazgos que dan luces acerca de aspectos por mejorar al introducir una nueva reforma.

Uno de los aspectos centrales a partir de estos nuevos lineamientos será considerar la educación inicial y continua de educadoras en la implementación de

juego guiado en el aula según los nuevos lineamientos de marco curricular. Los programas de perfeccionamiento deben concretarse la relación entre principio, aprendizaje esperados, orientaciones pedagógicas o estrategias y actividad propuesta, de tal manera que las educadoras puedan proyectar desde los fundamentos hasta la acción pedagógica la utilización del juego en el aula.

Asimismo, se debería avanzar en la generación de programas de perfeccionamiento que permitan sacar mejor provecho a los momentos de transición para realizar actividades de juego guiado y a manejar los momentos de juego libre para que no se transforme en momentos de caos y que incluso puedan evolucionar a momentos de juego guiado. Además, es necesario mayor trabajo colaborativo entre educadoras y asistentes, en que se puedan trabajar en objetivos comunes de las actividades de juego. Consideramos que el conocimiento del currículum debería estar presente tanto en educadoras como asistentes, ya que de otro modo el trabajo conjunto se dificulta. Finalmente, a partir del análisis de las planificaciones, queda claro que es necesario aunar criterios estructurales y organizativos en el trabajo con el marco curricular que permitan hacer buenas planificaciones de actividades de aula, que puedan ser además comunicadas y compartidas con el resto de la comunidad educativa.

En relación con la educación inicial, la formación de Educadoras de Párvulos debiese considerar el juego como metodología transversal de trabajo en el nivel y no como una estrategia didáctica. Si no se actualiza la formación de acuerdo con los marcos referenciales metodológicos que existen a nivel internacional que reconocen las prácticas y la pedagogía lúdicas no solo como diferente, sino que como opuesta a un enfoque didáctico, es muy difícil que la formación inicial de educadoras de párvulos potencie su formación en la pedagogía lúdica.

Los resultados de las planificaciones, en que existe escasa mención al juego y más aún, cuando aparece el juego, menos del 15% de las veces se evidencia una coherencia curricular y pedagógica, nos presentan un desafío claro. Si las planificaciones son una herramienta de trabajo para guiar lo que debe ocurrir en la sala de clases, la formación inicial y continua de profesores debería incluir el entrenamiento en la planificación de juegos con objetivos pedagógicos. Esta planificación de las actividades lúdicas no solo debería incluir la descripción de la actividad a realizar, sino que enfatizar las interacciones críticas que se espera promover y los énfasis en los objetivos relacionados con la autonomía y la convivencia.

Otro aspecto central tiene que ver con la consideración del desarrollo de habilidades de lenguaje es más que literacidad y debe ser trabajado de manera transversal a toda situación educativa. Esto permitiría equilibrar la propuesta de actividades considerando una diversidad disciplinar en la oferta. Es decir, el lenguaje debería trabajarse de manera transversal a todos los ámbitos de aprendizaje propuesta en el marco curricular aumentando la calidad de experiencias desde lo lúdico y lo disciplinar (vocabulario y lectura). Esto evitaría la crítica frecuente de las educadoras y del mismo MINEDUC acerca de la sobreescolarización de los niños en la educación parvularia y, al mismo tiempo, permitiría que los niños llegaran mejor preparados para aprender a leer en los niveles iniciales. De este modo, los juegos deberían apuntar a ampliar el vocabulario y la comprensión de historias, elementos centrales para el éxito posterior en la lectura, más que enseñar a leer. Asimismo, el uso del lenguaje en su dimensión oral y en el uso para comunicarse con otros es de especial

relevancia y escasamente considerado en el currículum tanto de educación parvularia como educación básica.

Otro foco importante debería estar en crear propuestas metodológicas que guíen y pongan en práctica la relación entre juego y aprendizaje y que se obtenga evidencia empírica que permita guiar prácticas futuras. Al ser el juego una actividad inherente a los niños es difícil controlar cuanto juegan y con quiénes y en qué contexto, por lo que desarrollar metodologías ecológicamente validas no es fácil, lo que ha resultado en que la relación entre juego y aprendizaje en este grupo etario cuente con menos evidencia que la que quisiéramos. Necesitamos generar evidencia acerca de qué tipo de juegos fomentan que tipo de aprendizajes esperados. Si bien se valora la creación de textos, falta material de juego que propicie ciertas habilidades cognitivas y sociales, basados en evidencia.

Es importante aunar criterios respecto al juego y al aprendizaje entre los distintos marcos regulatorios del nivel (y con el nivel básico). Es decir, las bases curriculares, el MBE y los estándares de desempeño. En base a lo anterior, se deberían incluir como un aspecto central indicadores de juego en la evaluación tanto de las educadoras de párvulos como de los centros educativos que atienden a esta población.

Considerando la falta de autonomía observada en los juegos de las aulas investigadas, se sugiere implementar juegos en que los párvulos tengan alguna posibilidad de elegir materiales y formas de participar. La sensación de poder tomar decisiones respecto a la actividad propia fomenta el sentido de ser uno mismo quien tiene la posibilidad de influenciar significativamente la propia vida. El apoyo a la autonomía es la base para el desarrollo de las habilidades de autorregulación, tan relevantes para el éxito académico posterior.

El subsistema de protección integral a la infancia "Chile Crece Contigo", contribuye desde una perspectiva integral, poniendo el bienestar de los niños al centro de todas las prácticas institucionales del Estado orientadas a su atención, protección y bienestar. Es así como establece alianzas con JUNJI, INTEGRA, el sistema judicial y los consultorios. Sin embargo el foco desde el cual se desprenden sus acciones es desde el bienestar integral en salud, trabajando en red con los demás actores (en este caso educadoras). Desde este punto de vista, no parece afectar directamente las prácticas de las educadoras de párvulos específicamente en juego. Sin embargo, si hay información en el sitio web con recomendaciones para los padres y la familia acerca específicamente del juego, sus ventajas y beneficios, y los tipos de juego que van apareciendo a distintas edades. Este reconocimiento de la importancia del juego en el desarrollo de los prescolares es un paso importante, ya que promueve que los padres jueguen con sus hijos e hijas y fomenten también el juego independiente. Esto es relevante, además, porque varias educadoras mencionaron a que a veces los mismos padres eran un obstáculo para implementar el juego. La continuación de la difusión de la importancia del juego en la infancia debería aparecer a través de diversos canales. Asimismo, la inclusión de lugares públicos aptos para que los niños jueguen ayuda a apreciar e involucrarse en la relevancia del juego infantil.

Relacionado al punto anterior, uno de los aspectos que mencionan bastante las educadoras y asistentes de párvulos es que los padres tienden a considerar el juego como una actividad que no tiene utilidad y que no conduce a aprendizaje, lo que la mayoría de las veces choca con las creencias de las educadoras y hace

que el juego se potencie aún menos en el aula. Por esto, es importante relevar la alianza familia – escuela y generar instancias de apoyo también para los padres. Hay algunos jardines que tiene ludotecas y tienen servicios de préstamos de juegos educativos para las familias durante fines de semana y vacaciones. Así, el juego se vuelve sinérgico y cuenta con el apoyo de los distintos microsistemas en los que el niño participa, lo que tiene implicancias para otros aspectos de la educación inicial y salud y desarrollo de los niños. La experiencia australiana de *Kids Matter* es un ejemplo que seguir en esta materia.

Debe existir un trabajo conjunto desde el MINEDUC entre la subsecretaría de educación parvularia, división de escuelas y el centro de estudios para generar políticas de transición. De esta manera se podrá introducir el juego como estrategia pedagógica o metodología de trabajo en aula en ambos niveles educativos y evitar al sobreescolarización a los que se ven sometidos los niveles de transición de la educación parvularia. Si pensamos que es reconocido que el juego debería ser la forma de aprendizaje principal de los niños hasta los 8 años, en vez de escolarizar los niveles de transición deberíamos hacer más lúdicos, entretenidos y motivadores los primeros años de enseñanza básica. De hecho, las incipientes investigaciones en educación superior apuntan a la primacía del aprendizaje activo y lúdico como más efectivo, lo que indicaría que el juego no solo tiene un rol importante en los primeros años sino que durante toda la vida.

Referencias

- Alexander, G. M., Wilcox, T., & Woods, R. (2009). Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of Sexual Behavior*, 38(3), 427-433. <http://dx.doi.org/10.1007/s10508-008-9430-1>.
- Alfieri, L., Brooks, P., Naomi, A., Tenenbaum, H. (2011) Does Discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*. 103 (1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021017>
- Ayres, M., Khan, A. & Leve, L. (2015) Gender identity and Play. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings*, 3rd Edition. New York: Routledge
- Baker, E.R., Tisak, M.S. & Tisak, J. (2016) What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education*. 19(1), 23-39. Doi:10.1007/s11218-015-9320-z
- Banco Mundial. (2011). *Early Childhood development Policies around the World. objectives, Conceptual Framework and Methodological approach*. Banco Mundial.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through Play*. Buckingham: Open University Press.
- Bornstein, M. H. (2006) On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play: An Ecological Perspective. In A. Göncü, and S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burghardt, G. (2011). Defining and Recognizing Play. In *The Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by A. D. Pellegrini, 9–18. New York: Oxford University Press.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R. & Kirk, L. (1990). A Comparison of Frequencies of Stress Behaviors Observed in Kindergarten Children in Classrooms with Developmentally Appropriate versus Developmentally Inappropriate Instructional Practices. *Early Childhood Research Quarterly* 5: 407–423.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6 (1), 42–57.
- Chapman, R. (2015) A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play, *Early Child Development and Care*, 186:8, 1271-1284, DOI: [10.1080/03004430.2015.1089435](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435)
- Charmaz, K. (2002). Grounded theory: Methodology and theory construction. In N.J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Pergamon.
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Glover, K. G., Ruane, A., & Ryalls, B. O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18–47 months. *Educational Psychology*, 23(1), 95–105. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410303222>.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011) Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science* 333 (6045), 959-964. Doi: 10.1126/science.1204529
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. (2006) Play = Learning. A Challenge for Parents and Educators. In Singer, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek (2006) *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001

- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children' s play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Fagot, B. I. & Leinbach, M.D. (1993). *Gender-role development in young children: From discrimination to labelling*. *Developmental review*, 13, 203-224.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D. & Hagan, R. (1985). Gender labeling and the adoption of sex-tyoed behaviours. *Developmental psychology*, 22, 440-443.
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L.E. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-360). New York, NY: Oxford University Press.
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84 (6), 1872-1878.
- Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O., & Bradley, R. H. (2016). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, 1-13. DOI: 10.1007/s11199-016-0675-1
- Holmes, R. M. (2012). The outdoor recess activities of children at an urban school: Longitudinal and intraperiod patterns. *American Journal of Play*, 4(3), 327-351
- Jadue, D. (2013) *Young children's development of a sense of learning agency through their transition between kindergarten and first grade in Chile*. University of Cambridge.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Journal of Cultural-Historial Psychology*, 4 (4), 2-11
- Hart, C., Yang, C., Charlesworth, R. & Burts, Dm (2003) *Kindergarten teaching practices: Associations with later child academic and social/emociotional adjustment to school*. SRCD Symposium presentation, Tampa, FL.
- Heckman, j. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L. & Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. New York: Oxford University Press.
- Kern, M. & Friedman, H (2009) Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30 (4), 419-430. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.025
- Kudriavtsev, V. (1999). *Psihologija razvitia cheloveka: osnovanija kul'turno- istoricheskogo podhoda*. In *Psychology of the Development of a Man: Basics of the Cultural-historical Approach, part I*. Riga: Pedagogical center "Eksperiment".
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rola, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and their Associations with Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 86 (3), 781-199. Doi:10.111/odev.12342
- Lynch, R. (2004). *Exceptional returns. Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood development*. Washington dC: Economic Policy Institute
- Lynch, M. (2014) Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 185:5, 679-693, DOI: [10.1080/03004430.2014.950260](http://doi.org/10.1080/03004430.2014.950260)

- Martin, C. L., Eisenbud, L., & Rose, H. (1995). Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*, 66(5), 1453–1471. <http://dx.doi.org/10.2307/1131657>.
- MacInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2009). Behavioural Differences Exhibited by Children when Practicing a Task Under Formal and Playful Conditions. *Educational and Child Psychology* 26 (2): 31–39.
- MacInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2010). Difference sin adult-child interactions during playful and formal practice conditions: An initial investigation. *The psychology of education review*, 34 (1), 14-20
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult – child interaction in the early years classroom: Implications for children' s perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 168–182. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789194>
- MINEDUC (2013). *Resultados Evaluación Inicia 2012*. Descargado de http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- Centro de Estudios MINEDUC (2014). *Estado del arte de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación. Descargado en http://www.reimagina.cl/wp-content/uploads/2014/01/libro_parvulos.pdf
- Miller, E. & Almon, J. (2009) *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*, College Park, MD: Alliance for Childhood.
- MINEDUC (2001) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de educación, Santiago de Chile
- MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Estándares Pedagógicos y disciplinarios*. Ministerio de educación, Santiago de Chile
- MINEDUC (2018) Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Diario Oficial de República de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016) CASEN 2015: Educación. Síntesis de Resultados. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. & Barandiaran, A. (2016) Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment, *Early Education and Development*, 28:5, 525-540, DOI: [10.1080/10409289.2016.1250550](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550)
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132–144.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2013). *PISA 2012 results in focus. what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Peralta, V. (2005). *El currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico)*. 3ª Ed. Editorial Andrés bello, Santiago.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

- Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. A. (2006). *Infants' knowledge about gender stereotypes and categories*. *Enfance*, 58, 283–310.
- Sanchidrián, C., & Ruiz Berrio, J. (Eds.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: GRAO.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Sharp, C (2002). *Starting Age: European Policy and Recent Research*. Paper presented at the LGA Seminar 'When Should Our Children Start School?', LGA Conference Centre, Smith Square, London, 1 November 2002
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (2009). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, P. (2010). *Children and Play*. Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- Soëtard, M. (1994) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, 3-4, 1994, págs.435-448. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 299-313.
- Suggate, S., Schaughency, E. & Reese, E. (2013) Children learning to read later catch up to children Reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1), 33-48. Doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Strasser, K., Lissi, M.R., Silva, M. (2009) Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhé* 18(1), 85-96.
- Treviño, E., Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO]. (2012). *Situación Educativa de América Latina y El Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children' s play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 227–292. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). *Making play work for education*. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. doi:10.1111/mbe.12015
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy

preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401-409. doi: 10.1016/j.appdev.2014.06.004

- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. and Sangster, C. (2007) Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433-55.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kovalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Retrieved from <http://www.tietoy.org/publications/>
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage.
- Whitebread, D. (2011). *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. London: Sage.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C., Treviño, E., Barata, M.C., Weiland, C., Gomez, C., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. & Arbour, M.C. (2015) Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology*. 51 (3), 309-322. Descargado en <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/657f0-yoshikawa-et-al-2015-developmental-psychology-ubc-impacts--1.pdf>
- Zabalza, M. A., & Beraza, M. Á. Z. (1996). *Calidad en la educación infantil* (Vol. 72). Narcea Ediciones.

Anexos

Anexo 1. Carta de invitación directivos



ESCUELA DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Santiago, FECHA

NOMBRE DIRECTIVO

CARGO

NOMBRE INSTITUCIÓN

Estimada/o Sr./Sra. APELLIDO DIRECTIVO

Mi nombre es Valeska Grau Cárdenas, subdirectora de pregrado y docente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora responsable del proyecto FONIDE llamado *“Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor”*.

Este estudio busca conocer cuáles son los tipos de juegos a los que generalmente juegan los niños durante su jornada y la percepción de las educadoras y asistentes de párvulos sobre el rol del juego para el aprendizaje de los niños y niñas. Todo esto considerando la gran relevancia que tiene el juego como principio pedagógico, tal como mencionan nuestras bases curriculares.

En este contexto, estamos invitando a jardines infantiles y colegios de distintas dependencias a participar a través de una filmación de una mañana regular de actividades (aula y patio) y una entrevista a la educadora y a la asistente de párvulo del grupo curso filmado sobre el rol del juego y su uso pedagógico. Finalmente se solicitarán las planificaciones correspondientes a ese día, semana o mes, según la forma en que como institución trabajen con las planificaciones.

En este contexto, le escribo para invitar a su establecimiento a participar en este proyecto.

Su participación consistiría en la entrada del equipo de investigación (un filmador y un asistente de investigación) a un curso del nivel de transición menor durante una mañana completa previamente coordinada, de modo que sea un día cómodo para ustedes como institución. Ellos filmarán las actividades rutinarias, tanto en aula como las que ocurren en los momentos de recreo. Sumado a ello, previa coordinación con la educadora y la asistente de párvulos, se realizará una entrevista a cada una de ellas un día que sea posterior a la filmación realizada, en el momento que sea de su comodidad y disponibilidad. Para ello necesitaremos contar con un espacio del establecimiento para poder realizar dichas entrevistas. Finalmente se les solicitará las planificaciones correspondientes a ese día, semana o mes, según la forma que como institución trabajen con las planificaciones.

Los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos.

Al participar en este estudio usted podrá tener acceso a los resultados agregados del mismo, los que esperamos colaboren con la toma de decisiones de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de su establecimiento. Así mismo, al ser parte de esta investigación, usted estará contribuyendo a entender mejor el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Este conocimiento permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país y proveerá insumos relevantes para la formación inicial y continua de profesores.

Si le interesa ser parte de este estudio, los iremos a visitar a su establecimiento para explicarles más detalles del proyecto y llevar consentimientos informados para los directivos, educadoras, niños y sus padres. En dicho caso, le agradezco su respuesta vía correo electrónico

a xxxxx@uc.cl, al teléfono celular 8-8167479 u oficina 223541744, con lo cual se comunicará con la Coordinadora de Proyecto Amaya Lorca, quien concertará así la reunión durante las próximas semanas. Cualquier duda, por favor puede contactar a Amaya o a mí directamente al teléfono celular 7-8971124, oficina 23545980 o al mail xxxx@uc.cl

Esperando atenta su respuesta

Le saluda cordialmente,



Valeska Grau Cárdenas
Subdirectora de pregrado
Profesora e investigadora
Escuela de Psicología
Pontificia Universidad Católica de Chile

Anexo 2. Documentos de autorización director , consentimientos de Apoderados, Educadoras y asistentes y asentimiento niños y niñas

Autorización Director

Santiago, XX de XX 2017

Sr(a). xxx
Director (especificar establecimiento)
Presente

Estimado(a) Sr(a) director(a):

En calidad de investigador responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su escuela a participar en mi estudio “Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadores del nivel de transición menor”. Se trata de un proyecto FONIDE financiado por el Ministerio de Educación con potencial impacto educacional y social, dado que permitirá entender el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Este conocimiento permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país.

El objetivo general de la investigación es identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos en relación con el juego y su rol en el nivel de transición menor. Particularmente, pretende investigar el rol del juego en las aulas y patios de educación parvularia en distintos jardines y establecimiento educacionales de nuestro país, junto con las creencias que tienen las educadoras acerca del juego, y la manera en que esto se refleja en las planificaciones de las actividades para los niños.

Se acompañan a esta carta el CV resumido del investigador responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En este se detallan las principales características del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de los niños y niñas de un curso del nivel de transición menor de su establecimiento y de la educadora y asistente de párvulos a cargo de ese curso.

La participación en este estudio implica que los niños y niñas de un curso del nivel de transición menor y el equipo docente (educadora y técnico en educación parvularia) a su cargo serán invitados a participar. Se solicitará consentimiento para participar a las educadoras, asistentes y a los apoderados respecto de la participación de sus hijos/as. Además se solicitará el asentimiento de los niños. Luego de lo anterior se procederá a filmar las actividades realizadas por el equipo docente y los niños de transición menor durante una jornada de mañana o tarde,

con el objetivo de obtener datos acerca del uso del juego en la rutina diaria de los niños, considerando espacios de tiempo instruccional y recreos. Posteriormente se realizará una entrevista individual a la educadora y a la asistente de párvulos y se solicitarán las planificaciones correspondientes a la semana en que los datos serán recolectados en su establecimiento.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio.

Respecto a la información y datos que se levanten de su establecimiento, es importante mencionar que al finalizar este documento, usted tendrá la opción de autorizar que las filmaciones (1) solo sean con fines de investigación o (2) que puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores. En el primer caso, los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos. En la segunda opción, los videos podrán ser mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitación para educadores. En ambos casos, los registros serán codificados con un sistema alfanumérico que impide que el nombre de los participantes pueda ser identificados y serán guardados bajo clave segura. Solo personas relacionadas directamente con la investigación (investigadores, coinvestigadores, ayudantes de investigación y tesistas) tendrán acceso a esta información. En el caso que los datos sean presentados en el marco de una publicación científica, toda información relativa a su identidad será eliminada. Los videos estarán guardados bajo llave y a cargo de la investigadora responsable. En el caso que algún participante no autorice ser filmado, llevará un distintivo que permitirá al camarógrafo identificarlo, para que quede fuera de la filmación. El mismo procedimiento se realizará con los niños que no tengan autorización para que sus videos sean mostrados en actividades de difusión y capacitación. De esta forma, en el caso que algún participante no autorice que los videos sean mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitaciones, solo se mostrarán extractos en que aparezcan los estudiantes y profesores que autorizaron que los videos sean mostrados en dichas actividades.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigador responsable. Mi nombre es Valeska Grau Cárdenas, mi correo es xxxu@uc.cl y mi teléfono es 0000000. Mi oficina está ubicada en la Subdirección de pregrado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus San Joaquín, ubicado en Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul. También puede contactarse con el Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es María Elena Gronemeyer, al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl y teléfono 223541047.

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.
Saludos cordiales,

Valeska Valentina Grau Cárdenas
Investigador Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director de _____, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto “Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadores del nivel de transición menor”. El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigador responsable, Sra. Valeska Valentina Grau Cárdenas.

Para efectos de dar curso a esta autorización, el investigador responsable cuenta con la certificación previa de un Comité Ético Científico que corresponde de acuerdo con la normativa legal vigente.

La investigación constituirá un aporte educacional y social, dado que permitirá entender el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Es así como generará conocimiento que permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio. Su nombre es Valeska Grau Cárdenas, correo electrónico xxxxu@uc.cl y su teléfono es 00000000. Su oficina está ubicada en la Subdirección de pregrado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus San Joaquín, ubicado en Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul. También puedo contactarme con el Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es María Elena Gronemeyer, al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl y al teléfono 223541047.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA CARTA DE AUTORIZACIÓN, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y AUTORIZO QUE NUESTRA COMUNIDAD EDUCATIVA PARTICIPE EN ESTE PROYECTO.

Autorizo que se realice la filmación de este estudio y que los videos sean vistos solo por el equipo de investigación.

SI___ NO___

Autorizo que los estudiantes, educador(a) y asistente de párvulo sean filmados en este estudio y que extractos de los videos en que aparecen puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores.

SI___ NO___

Nombre del director: _____

Firma del director: _____

Fecha: _____

(Este documento se firma en duplicado, quedando una copia para el director del Establecimiento y otra copia para el investigador responsable)

VALESKA VALENTINA GRAU CÁRDENAS
Vicuña Mackenna 4860
Macul, Santiago de Chile
xxxxu@uc.cl

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

- 2009 Grado Académico, Doctor en Educación, University of Cambridge, Reino Unido
 2002 Grado Académico, Magister en Psicología Educativa Universidad Católica De Chile
 1999 Título Profesional, Psicóloga, Pontificia Universidad Católica De Chile
 1999 Grado Académico, Licenciado en Psicología, Pontificia Universidad Católica De Chile

DISTINCIONES Y BECAS

- 2004-2008 Beca Presidente de la República para Estudios de Postgrado en el extranjero
 2004-2007 Beca de la Cambridge Overseas Trust de la Universidad de Cambridge
 2004-2007 ORS Award (Overseas Research Students Awards Scheme) de la Secretaría de Educación de Inglaterra
 2005-2006 Beca para realizar trabajo de campo de la tesis de doctorado otorgada por el Centre of Latin-American Studies de la Universidad de Cambridge
 2002 Distinción por obtener en primer lugar en el ranking de los egresados de Magister

CATEGORÍA ACADÉMICA

- 2016 Profesor Asociado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile
 2011-2016 Profesor Asistente, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile
 2009-2010 Profesor Asistente Adjunto, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

GESTIÓN ACADÉMICA

- 2016-2019 Subdirectora de pregrado, Escuela de Psicología
 2013-2016 Secretaría académica, Escuela de Psicología
 2011-2013 Coordinación de Primer ciclo, Comité curricular de la Escuela de Psicología

SABÁTICOS Y PASANTÍAS

- 2014 Pasantía en la Facultad de Educación de la Universidad de Murdoch en Perth, Australia y en la Universidad de Melbourne, Australia, durante los meses de enero y febrero del 2014. Financiado por el programa de estancias en el extranjero de la VRA.
 2014 Pasantía en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge durante Julio del 2014. Financiado por la British Academy, Reino Unido.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Investigadora Principal

- 2015-2017 Analysing pedagogical naming systems from different cultures to reconceptualise classroom practice and advance educational theory. Proyecto LEXICON, financiado por el Australian Research Council, en el que participan equipos de investigación de 9 países (Australia, Alemania, Chile, China, República Checa, Finlandia, Francia, Japón y Estados Unidos). Investigadora Principal del equipo chileno.
 2014-2015 Anticipándonos a la prueba PISA 2015: Qué sabemos de las competencias colaborativas de los estudiantes chilenos?, VRI, 2014, Investigadora Principal.
 2013-2016 ¿Cuáles son las competencias de trabajo colaborativo de los estudiantes chilenos de educación básica y cómo pueden ser promovidas? Del diagnóstico a la intervención en la observación del trabajo colaborativo en el aula, FONDECYT, 2013, Investigadora Principal
 2013-2016 Evidence-based programs to support the development of dialogue and selfregulation in early years: Building the foundation for comparative research., British Academy, Partnership and Mobility Scheme, 2013, Investigadora Principal contraparte chilena.
 2010-2011 Desarrollo de un marco metodológico para el análisis de la regulación del aprendizaje en el contexto del trabajo colaborativo en el aula, VRI, 2010, Investigadora principal.

Coinvestigadora

- 2015-2018 Amistades, grupos de pares, e indicadores de bienestar y desarrollo socioemocional en adolescentes: trayectorias y procesos de desarrollo en contextos extracurriculares, FONDECYT, 2014. Coinvestigadora
- 2014-2015 Observando e identificando prácticas que promueven la metacognición y la autorregulación en el aula matemática de Segundo Ciclo Básico, FONIDE, 2013, Coinvestigadora
- 2014-2017 Argumentación para la enseñanza de ciencias: un estudio acerca de los procesos que median la influencia de la argumentación en aula en el aprendizaje de las ciencias, FONDECYT, 2013, Coinvestigadora
- 2013-2016 Análisis de las interacciones que ocurren en un grupo colaborativo orientado al aprender a enseñar de estudiantes de pedagogía y profesores en servicio., FONDECYT 2013, Investigadora Patrocinante
- 2013-2017 Diferencias individuales en atención y metacognición: Evaluando su impacto en los procesos de lectura y escritura expositiva y narrativa en estudiantes secundarios y universitarios, FONDECYT, 2012, Coinvestigadora
- 2013-2014 Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados, FONIDE, 2012, Coinvestigadora
- 2013-2014 Sistema Integrado de Observación y Análisis del Comportamiento Humano, FONDEQUIP, 2013, Coinvestigadora
- 2011-2014 Generación de una videoteca de buenas prácticas docentes para la formación inicial y continua de profesores y profesoras de Chile, FONDEF, 2010, Coinvestigadora.
- 2010-2011 Integración de alumnos con discapacidad intelectual al aula regular: rol del clima socioafectivo y las estrategias pedagógicas, VRI, 2010, Coinvestigadora
- 2010-2015 Centro de estudios, políticas y prácticas en educación, Centros de investigación en educación, 2008, Investigadora asociada

PUBLICACIONES Y PROPIEDAD INTELECTUAL E INDUSTRIALArtículos ISI-Scopus

Preiss, D., Cosmelli, D., Grau, V., & Ortiz, D. (In press). Does mind wandering and metacognition predict creativity in tertiary level students? Yes, but not always because the devil is in the detail. *Learning and Individual Differences*.

Preiss, D., Grau, V., Ortiz, D. & Bernardino, M. (In Press). What do we know about the development of creativity in South America?" *New Directions for Child and Adolescent Development*.

2015 Grau, V., Calcagni, E. & Preiss, D. Teachers' professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two case studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 1-18.

2015 Preiss, D. D., Calcagni, E., & Grau, V. Classroom research and child and adolescent development in South America. In E. L. Grigorenko (Ed.), *The global context for new directions for child and adolescent development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 85–92.

2014 Grau, V., & Preiss, D. Introducción a la Sección Especial: Psicología en el Aula. *Psykhe*, 23(2)

2014 Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., & Volante, P. Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhe*, 23(2)

2014 Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhe*, 23(2)

2013 Müller, M, Calcagni, E., Grau, V, Preiss, D, Volante, P. Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buena Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*. 2013;39(especial):85-101.

2013 Tereschenko, A, Grau, V. Immigration and supplementary ethnic schooling: Ukrainian students in Portugal. *Educational Studies*. 2013;49(4):455-467.

2012 Grau V., Whitebread, D. Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*. 2012;22(6):401-412.

2009 Whitebread, D, Coltman, P, Pino Pasternak, D., Sangster, C, Grau, V, Bingham, S. The assessment of metacognition and self-regulation in young children: the development of observational tools. *Metacognition and Learning*. 2009;4(1):63-85.

2003 Rosas R, Nussbaum M, Cumsille P, Marianov V, Correa M, Flores P, Grau V, Lagos F, López X, López V, Rodríguez P, Salinas M. Beyond Nintendo: Design and Assessment of Educational Video Games for First and Second Grade Students. *Computers And Education*. 2003;40(1):71-94.

2003 Lissi M, Raglianti M, Grau V, Salinas M. Literacidad en Escolares Sordos Chilenos: Evaluación y Desafíos para la Investigación y la Educación. *Psykhe*. 2003;12(2):37-50

2002 Rosas R, Grau, V. Aprendizaje Implícito y Memoria de Trabajo: Evidencia para Postular Su Separación Funcional. *Estudios De Psicología*. 2002;23(2):251-272

2001 Lissi M, Grau V, Raglianti M, Salinas M, Torres M. Adquisición de la Lectoescritura en Niños Sordos: Una Visión Desde los Profesores en Chile. *Psykhe*. 2001;10(1):35-48.

2000 Rosas R, Nussbaum M, Grau V, López X, Salinas M, Flores P, Correa M, Lagos F. Mas Allá de Mortal Kombat: Diseño y Evaluación de Videojuegos Educativos para Lenguaje y Matemáticas del Nivel Básico 1. *Psykhe*. 2000;9(2):125-141

Otros artículos

2015 López de Lérída, S., Grau, V. & Casielles, M. Prácticas Socioemocionales de Profesores para Ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un Material de Trabajo en Educación Primaria. *Journal of Latin-American Studies*, 7 (1), 45-66

2013 Torres, N., Lissi, M.R., Grau, V, Salinas, M, Silva, M, Onetto, V. Inclusión educativa: Componentes socioafectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*; 7(2):159-173.

2009 Grau, V. Book review: The wonder year: first year development & shaping the brain- Maria Robinson. *Early Years*. 2009;29(3):293-298.

2003 Rosas R, Correa M, Flores P, Grau V, Lagos F, López V, Troncoso A, Nussbaum M. Diseño y Desarrollo de un Sistema Generador de Pruebas de Evaluación de Aprendizaje Escolar a Través de Computadores Portátiles Inalámbricos. *Pensamiento Educativo*. 2003; 33:128-159

Capítulos de Libros

Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. (in press). Videos de clase como herramienta para el aprendizaje: Hacia nuevos modelos de desarrollo profesional docente. En J. Manzi (Ed.). *Abriendo las puertas de la sala de clases: Nuevos enfoques para la transformación de las prácticas docentes*, Ediciones Universidad Católica.

2012 Whitebread, D, Grau, V. Self-regulated Learning and Conceptual Development in Young Children: The development of Biological Understanding. In: In J. Dori & A. Zohar, editors. *Metacognition and higher order thinking in science education*. Dodrecht: Springer; 2012. p. 101-132.

2012 Grau, V, Pino-Pasternak, D. Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. In: Isidora Mena, María Rosa Lissi,

Lidia Alcalay y Neva Milicic, Editors. Educación y diversidad: Aportes desde la Psicología Educacional. Santiago de Chile: Ediciones UC; 2012. p. 71-94.

2010 Whitebread, D, Alqmedad, Q, Bryce, D, Demetriou, D, Grau, V, Sangster, C. Metacognition in young children: current methodological and theoretical developments. In: A. Efklides y P. Misailidi, editors. Trends and Prospects in Metacognition Research. New York: Springer; 2010. p. 233-258.

Resumen ejecutivo de la investigación

¿Qué motiva la presente investigación?

En nuestras bases curriculares se menciona la importancia del juego como principio pedagógico en la educación inicial. Sin embargo, no hay suficientes datos acerca del rol que tiene el juego en las aulas de educación parvularia en la práctica cotidiana ni de la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Más específicamente, aun falta de información acerca de los tipos de juegos que se observan en los establecimientos de educación parvularia en Chile y sobre los mecanismos a través de los cuales el juego fomenta distintos tipos de aprendizaje en distintas etapas del desarrollo infantil. Para que la política pública considere el valor instruccional y psicológico del juego, debemos partir por evaluar cuánto y a qué juegan nuestros niños y cuál es la capacidad que tienen nuestras educadoras de usar el juego con fines instruccionales a través de experiencias de juego guiado. En este contexto este estudio busca estudiar el tiempo dedicado al juego en las aulas y patios de educación parvularia y responder qué obstáculos/facilitadores percibe el personal educativo (educadoras y técnicos) para usar el juego pedagógicamente. Diferencias de género y NSE son exploradas.

¿Cuáles son sus objetivos?

Es así como el objetivo general del estudio es identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos respecto al juego y su rol en la educación parvularia. Por su parte, los objetivos específicos del presente proyecto de investigación son (1) Identificar y describir los usos que se le da al juego en las distintas actividades cotidianas del nivel de transición menor incorporando la perspectiva de género, (2) comparar el rol del juego en las aulas del nivel de transición menor por nivel socio-económico, (3) identificar creencias de las educadoras de párvulos respecto al juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños y (4) evaluar la coherencia entre los discursos de las educadoras sobre el juego y su uso en educación parvularia y la práctica observada.

¿Cuál es su metodología?

Se construirá una muestra de 60 establecimientos que cuenten con educación parvularia serán seleccionados considerando comunas del radio urbano. 45 serán de la región metropolitana y 15 de la V región. La muestra será intencionada de manera de contar con niveles de transición menor de distinto nivel socioeconómico. Los datos serán recogidos a través de filmaciones y posterior análisis de una mañana regular de actividades, una entrevista a la educadora y una asistente de párvulos de ese grupo curso y análisis de las planificaciones. Se llevarán a cabo análisis cuantitativos y cualitativos.

¿En qué consiste la participación de su comunidad educativa?

Los niños/as y el equipo docente (educadora y técnico en educación parvularia) del nivel de transición menor de su establecimiento serán invitados a participar. Se solicitará consentimiento para participar a las educadoras, asistentes y a los apoderados respecto de la participación de sus hijos/as. Además se solicitará el asentimiento de los niños.

Luego de lo anterior se procederá a filmar las actividades realizadas por el equipo docente y los niños de transición menor durante una jornada de mañana o tarde, con el objetivo de obtener datos acerca del uso del juego en la rutina diaria de los niños, considerando espacios de tiempo instruccional y recreos. Posteriormente se realizará una entrevista individual a la educadora y a la asistente de párvulos y se solicitarán las planificaciones correspondientes a la semana en que los datos serán recolectados en su establecimiento.

¿Cuáles serán los productos de esta investigación?

Como resultados del proyecto (1) se producirá un paper para ser enviado a revisión en revistas especializadas, (2) se enviará una propuesta de presentación a un congreso nacional o internacional, (3) se producirá un esquema de codificación de prácticas lúdicas para actividades en educación parvularia, (4) se producirá una pauta de entrevista acerca del juego y (5) se producirá un seminario de difusión de los resultados del proyecto, en el cual estarán invitados especialmente los establecimientos que participaron del proyecto.

Consentimiento Apoderados, Educadoras y Asistentes

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O APODERADOS

“Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor”
Valeska Grau Cárdenas
Proyecto FONIDE

Su pupilo(a) ha sido invitado a participar en el Proyecto FONIDE “Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor” a cargo de la investigadora Valeska Grau Cárdenas, docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

Este estudio tiene por objetivo identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos en relación con el juego y su rol en el nivel de transición menor de educación parvularia. Particularmente, pretende investigar el rol del juego en las aulas y patios de educación parvularia en distintos jardines y establecimientos educacionales de nuestro país, junto con las creencias que tienen las educadoras acerca del juego, y la manera en que esto se refleja en las planificaciones de las actividades para los niños.

¿En qué consiste su participación?

En caso de aceptar, su hijo/a participará de la filmación de sus actividades cotidianas tanto en el aula como en el patio, durante una jornada de mañana o tarde en el establecimiento educacional al que asiste. Estas videograbaciones tienen por objetivo obtener datos acerca del uso del juego en la rutina diaria de los niños, considerando espacios de tiempo Instruccional y recreos.

¿Cuánto durará su participación?

Se filmarán alrededor de cuatro horas cronológicas continuadas de las actividades de los niños de transición menor por establecimiento.

¿Qué riesgos corre mi hijo/a al participar?

No se estiman riesgos asociados para los participantes de este estudio.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio no contempla beneficios directos para usted, sin embargo, al participar su hijo/a estará contribuyendo a entender mejor el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Este conocimiento permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Al finalizar este documento, usted tendrá la opción de autorizar que las filmaciones en que aparece su pupilo(a) (1) solo sean con fines de investigación o (2) que puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores. En el primer caso, los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos. En la segunda opción, los videos podrán ser mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitación para educadores. En ambos casos, los registros serán codificados con un sistema alfanumérico que impide que el nombre de su hijo/a pueda ser identificado y serán guardados bajo clave segura. Solo personas relacionadas directamente con la investigación (investigadores, coinvestigadores, ayudantes de investigación y tesis) tendrán acceso a esta información. En el caso que los datos sean presentados en el

marco de una publicación científica, toda información relativa a su identidad será eliminada. Los videos estarán guardados bajo llave y a cargo de la investigadora responsable.

En el caso que algún participante no autorice ser filmado, llevará un distintivo que permitirá al camarógrafo identificarlo, para que quede fuera de la filmación. El mismo procedimiento se realizará con los niños que no tengan autorización para que sus videos sean mostrados en actividades de difusión y capacitación. De esta forma, en el caso que algún participante no autorice que los videos sean mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitaciones, solo se mostrarán extractos en que aparezcan los estudiantes y profesores que autorizaron que los videos sean mostrados en dichas actividades.

Usted tiene derecho a conocer los resultados finales del estudio. Si está interesado (a), usted puede escribir al correo del investigador principal y recibirá un informe resumen con los resultados agregados.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su pupilo (a) NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna para su relación con el establecimiento.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Valeska Grau Cárdenas de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su teléfono es el 23547279 y su email es xxxu@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es María Elena Gronemeyer, al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Acepto que mi pupilo(a) sea filmado(a) en este estudio y que los videos sean vistos solo por el equipo de investigación.

SI___ NO___

Acepto que mi pupilo(a) sea filmado(a) en este estudio y que extractos del video en que aparece mi pupilo(a) puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores.

SI___ NO___

Nombre y Firma del apoderado

Fecha

Nombre del alumno (a)

Firma de la Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EDUCADOR(A)
“Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor”
Valeska Grau Cárdenas
Proyecto FONIDE

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto FONIDE “Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor” a cargo de la investigadora Valeska Grau Cárdenas, docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

Este estudio tiene por objetivo identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos en relación con el juego y su rol en el nivel de transición menor de educación parvularia. Particularmente, pretende investigar el rol del juego en las aulas y patios de educación parvularia en distintos jardines y establecimientos educacionales de nuestro país, junto con las creencias que tienen las educadoras acerca del juego, y la manera en que esto se refleja en las planificaciones de las actividades para los niños.

¿En qué consiste su participación?

En caso de aceptar, su participación consistirá en lo siguiente:

Filmaciones: se filmarán las actividades que realiza con los alumnos de transición menor durante una jornada de mañana o tarde, con el objetivo de obtener datos acerca del uso del juego en la rutina diaria de los niños, considerando espacios de tiempo instruccional y recreos.

Planificaciones: se le solicitará entregar al equipo de investigación las planificaciones correspondientes a la semana en que los datos serán recolectados en su establecimiento.

3. Entrevista: luego de la filmación, participará en una entrevista que será registrada con grabadora en relación con lo observado en el video.

¿Cuánto durará su participación?

Las filmaciones tendrán una duración de alrededor de cuatro horas cronológicas continuadas y la entrevista una duración aproximada de una hora cronológica.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se estiman riesgos asociados para los participantes de este estudio.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio no contempla beneficios directos para usted, sin embargo, al participar estará contribuyendo a entender mejor el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Este conocimiento permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país.

Como establecimiento, serán invitados al Seminario final de resultados, donde se expondrán los principales hallazgos del estudio.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Al finalizar este documento, usted tendrá la opción de autorizar que las filmaciones (1) solo sean con fines de investigación o (2) que puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores. En el primer caso, los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos. En la segunda opción, los videos podrán ser mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitación para educadores. En ambos casos, los registros serán codificados con un sistema alfanumérico que impide que su nombre y el de sus estudiantes puedan ser identificados y serán guardados bajo clave segura. Solo personas relacionadas directamente con la investigación (investigadores, coinvestigadores, ayudantes de investigación y tesis) tendrán acceso a esta información. En el caso que los datos sean presentados en el marco de una publicación científica, toda información relativa a su identidad será eliminada. Los videos estarán guardados bajo llave y a cargo de la investigadora responsable.

En el caso que algún participante no autorice ser filmado, llevará un distintivo que permitirá al camarógrafo identificarlo, para que quede fuera de la filmación. El mismo procedimiento se realizará con los niños que no tengan autorización para que sus videos sean mostrados en actividades de difusión y capacitación. De esta forma, en el caso que algún participante no autorice que los videos sean mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitaciones, solo se mostrarán extractos en que aparezcan los estudiantes y profesores que autorizaron que los videos sean mostrados en dichas actividades.

Usted tiene derecho a conocer los resultados finales del estudio. Si está interesado (a), usted puede escribir al correo del investigador principal y recibirá un informe resumen con los resultados agregados.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna para su relación con el establecimiento.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Valeska Grau Cárdenas de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su teléfono es el 0000000 y su email es xxxxu@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es María Elena Gronemeyer, al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Acepto que mis estudiantes y yo seamos filmados en este estudio y que los videos sean vistos solo por el equipo de investigación.

SI___ NO___

Acepto que mi pupilo(a) sea filmado(a) en este estudio y que extractos del video en que aparece mi pupilo(a) puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores.

SI___ NO___

Nombre del profesor Fecha

Firma del profesor

Firma de la Investigadora Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ASISTENTE DE PÁRVULO
Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras
del nivel de transición menor
Valeska Grau Cárdenas
Proyecto FONIDE

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto FONIDE “Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor” a cargo de la investigadora Valeska Grau Cárdenas, docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

Este estudio tiene por objetivo identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos en relación con el juego y su rol en el nivel de transición menor de educación parvularia. Particularmente, pretende investigar el rol del juego en las aulas y patios de educación parvularia en distintos jardines y establecimientos educacionales de nuestro país, junto con las creencias que tienen las educadoras acerca del juego, y la manera en que esto se refleja en las planificaciones de las actividades para los niños.

¿En qué consiste su participación?

En caso de aceptar, su participación consistirá en lo siguiente:

Filmaciones: se filmarán las actividades que realiza con los alumnos de transición menor durante una jornada de mañana o tarde, con el objetivo de obtener datos acerca del uso del juego en la rutina diaria de los niños, considerando espacios de tiempo Instruccional y recreos.

2. Entrevista: luego de la filmación, participará en una entrevista que será registrada con grabadora en relación con lo observado en el video.

¿Cuánto durará su participación?

Las filmaciones tendrán una duración de alrededor de cuatro horas cronológicas continuadas y la entrevista una duración aproximada de una hora cronológica.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se estiman riesgos asociados para los participantes de este estudio.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Este estudio no contempla beneficios directos para usted, sin embargo, al participar estará contribuyendo a entender mejor el rol que tiene el juego en las aulas y patios de educación parvularia, y la forma en que las educadoras de párvulos conciben el juego y su rol en el aprendizaje y bienestar de los niños. Este conocimiento permitirá avanzar en el reconocimiento público del valor que tiene el juego en el desarrollo de los niños y niñas de nuestro país.

Como establecimiento, serán invitados al Seminario final de resultados, donde se expondrán los principales hallazgos del estudio.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Al finalizar este documento, usted tendrá la opción de autorizar que las filmaciones (1) solo sean con fines de investigación o (2) que puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores. En el primer caso, los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso alguno a los datos obtenidos. En la segunda opción, los videos podrán ser mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitación para educadores. En ambos casos, los registros serán codificados con un sistema alfanumérico que impide que su nombre y el de sus estudiantes puedan ser identificados y serán guardados bajo clave segura. Solo personas relacionadas directamente con la investigación (investigadores, coinvestigadores, ayudantes de investigación y tesis) tendrán acceso a esta información. En el caso que los datos sean presentados en el marco de una publicación científica, toda información relativa a su identidad será eliminada. Los videos estarán guardados bajo llave y a cargo de la investigadora responsable.

En el caso que algún participante no autorice ser filmado, llevará un distintivo que permitirá al camarógrafo identificarlo, para que quede fuera de la filmación. El mismo procedimiento se realizará con los niños que no tengan autorización para que sus videos sean mostrados en actividades de difusión y capacitación. De esta forma, en el caso que algún participante no autorice que los videos sean mostrados en actividades de difusión de resultados y capacitaciones, solo se mostrarán extractos en que aparezcan los estudiantes y profesores que autorizaron que los videos sean mostrados en dichas actividades.

Usted tiene derecho a conocer los resultados finales del estudio. Si está interesado (a), usted puede escribir al correo del investigador principal y recibirá un informe resumen con los resultados agregados.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?
Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna para su relación con el establecimiento.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?
Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Valeska Grau Cárdenas de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su teléfono es el 23547279 y su email es xxxxu@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es María Elena Gronemeyer, al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Acepto que mis estudiantes y yo seamos filmados en este estudio y que los videos sean vistos solo por el equipo de investigación.

SI___ NO___

Acepto que mi pupilo(a) sea filmado(a) en este estudio y que extractos del video en que aparece mi pupilo (a) puedan ser mostrados en conferencias o talleres de difusión de resultados de la investigación y actividades de capacitación para educadores.

SI___ NO___

_____	Fecha
Nombre del Asistente	

Firma del Asistente	
_____	Fecha
Firma de la Investigadora	

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

ASENTIMIENTO INFORMADO NIÑOS Y NIÑAS

Asentimiento informado para la participación en el proyecto:

PROYECTO FONIDE: “Rol del juego en la Educación Parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de Transición Menor”

Este consentimiento sigue en imágenes el protocolo de Consentimiento informado del Investigador. Los investigadores presentan y los niños se encuentran sentados en círculo. En el caso de la primera página, se mostrarán solo las fotos del equipo en terreno que esté ese día presente.

¿Quiénes somos?

Somos un equipo de investigadores que trabajamos en la Universidad. Somos psicólogos y Víctor es camarógrafo.



Amaya

Pietro

Dominga

Víctor

Macarena

Héctor

Nuestro trabajo consiste en investigar cómo los niños de prekínder aprenden y juegan en sus clases y recreos y cómo las profesoras les enseñan.



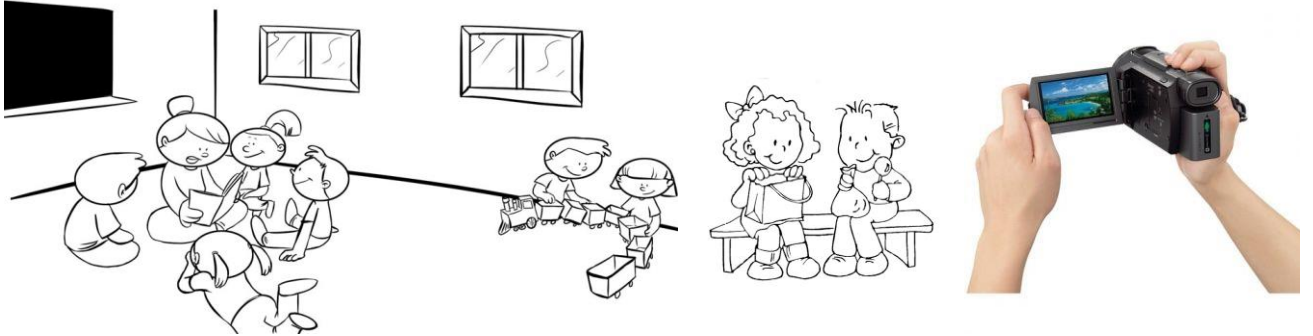
¿Por qué estamos haciendo esta investigación?

Queremos conocer qué hacen ustedes en sus clases y recreos, a qué y cómo juegan cuando vienen al jardín/colegio.



¿Qué tengo que hacer?

Nada en especial. Solo participar en la clase y en tu recreo como lo haces todos los días y hacer las actividades a las que tus educadoras te invitan a participar. Mientras tú estás en tu clase o recreo durante esta mañana, nosotros grabaremos lo que está pasando, a veces nos acercaremos a ti, otras veces a tus materiales, tus juguetes o a tus educadoras.



¿Van a mostrar el video a otras personas?

Tu nombre no aparecerá en los videos ni se registrará en ningún material asociado a ellos. Los videos serán usados exclusivamente para la investigación y para capacitaciones de educadoras de párvulos. Los videos estarán a cargo de la investigadora responsable guardados bajo llave.

¿Me va a cámara?



pasar algo con la

No, la cámara solo grabará y no va a influir en las actividades que realizas normalmente en la sala o el recreo.

¿Voy a tener algún premio por participar?

No tenemos premios pero sí estaremos muy agradecidas de tu participación. Esto ayudará a entender mejor cómo los niños y niñas aprenden en prekínder y cómo el juego ayuda a aprender.



¿Quién nos autorizó a realizar este trabajo?

Hasta ahora nos ha autorizado el/la director/a de tu jardín/colegio, tu educador/a y asistentes y tus padres.



¿Te gustaría participar?

Para que nosotros podamos realizar nuestra investigación, tú nos tienes que dar permiso. Tu participación ES VOLUNTARIA, es decir, estás en todo tu derecho de no querer participar. Puedes decirnos que sí o que no, TÚ DECIDES. Puedes preguntarnos todas las cosas que no entiendas y si en algún momento no quieres seguir participando, puedes salir en cualquier momento (si te dan ganas de ir al baño, si te sientes mal).



¿Hay algo que quieras saber más del estudio?
alguna duda o pregunta?

¿Te queda



¿Qué tengo que hacer ahora? ¿Cómo digo si acepto o no?

Ahora, te pasaremos una hoja en que hay dos manos dibujadas. Si quieres participar, pinta o encierra el dibujo de la mano que indica “sí” (mostrar el gesto), si no quieres participar pinta o encierra el dibujo de la mano que indica “no” (mostrar el gesto). Antes de hacerlo, recuerda que:

- PUEDES ELEGIR PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN O NO HACERLO
- PUEDES RETIRARTE CUANDO QUIERAS Y NO TE PASARÁ NADA SI LO HACES
- SI TE QUEDAN DUDAS SOBRE LO QUE HAREMOS EN ESTA INVESTIGACIÓN, PUEDES HACERNOS PREGUNTAS EN CUALQUIER MOMENTO



Nombre: _____

Anexo 3. Presentación Daniela Jadue en EECERA

- Se anexa presentación externa a este documento.
- El programa de la conferencia puede encontrarse en el siguiente link: <http://www.eecera2017.org/EECERA%202017%20CONFERENCE%20PROGRAMME%20FINAL/Abstract%20book%20revised%20for%20online%20publication%202017.08.17.pdf>
-

Anexo 4. Anexos externos a este documento

- 4.A Base de datos cuantitativa videos
- 4.B Base de datos cualitativa videos
- 4.C Base de datos análisis entrevistas
- 4.D Descriptivo de las 3 bases de datos
- 4.E Entrevistas: transcripciones y codificaciones
- 4.F Filmaciones: Conceptualización variables y plantillas de codificación de cada aula
- 4.G Planificaciones: planificaciones y plantilla de análisis de planificaciones
- 4.H Informe de producción de datos de la V región.