



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**JUEGO Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE:  
CONCEPCIONES DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y  
TÉCNICOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA DE JARDINES  
INFANTILES EN LA REGIÓN METROPOLITANA**

Memoria para optar al título de psicóloga

Formato artículo

**AUTORA**

Marie Wiberg Roll

**PROFESOR PATROCINANTE**

Mauricio López

**PROFESOR GUÍA**

Andrés Antivilo

Santiago, 2016

# **Juego y su contribución al aprendizaje: concepciones de educadoras de párvulos y técnicos en Educación Parvularia de jardines infantiles en la Región Metropolitana**

Marie Wiberg y Mauricio López

*Universidad de Chile*

## **RESUMEN**

El juego cumple un rol crucial en el desarrollo, y es una necesidad y un derecho de la infancia. Este derecho debe ser apoyado y promovido por los adultos, los Estados y los centros educativos, sobre todo en la etapa de la primera infancia. El objetivo de esta investigación es describir las concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia de niños que asisten a jardines infantiles de la Región Metropolitana. Participaron 138 educadoras de párvulos y técnicos en Educación Parvularia, de 19 a 58 años de edad. Se utilizó la Encuesta de Percepciones Parentales de la Conducta de Juego de los Niños y el Uso del Juguete (EPPCJ), instrumento que solicita a los participantes asignar un puntaje a una serie de actividades infantiles cotidianas, según su valor lúdico y valor educativo. Los resultados muestran que las participantes conciben juego y aprendizaje como procesos de naturaleza diferente. Mientras que entienden el juego como una actividad libre e iniciada por el niño, asocian el aprendizaje a actividades estructuradas y guiadas por el adulto, con un objetivo pedagógico explícito. Por otro lado, las participantes más jóvenes y con menos experiencia le otorgan una naturaleza lúdica y educativa menor a las actividades. Se discute sobre la forma en que las concepciones de los educadores influyen en la inclusión del juego libre en el currículum.

Palabras clave: concepciones; juego; aprendizaje; educadoras de párvulos; técnicos en Educación Parvularia.

Tanto desde el área de la filosofía moderna como a partir de la investigación científica, se ha reconocido la importancia del juego en el desarrollo infantil, sobre todo en la etapa de la primera infancia (Fisher, Hirsh-Pasek, Michnik y Glick, 2008), la que se define como “el período de la vida comprendido entre la concepción y los ocho años de edad” (Bedregal y Pardo, 2004, p. 7). No obstante, la etapa entre la concepción y los cinco años es crucial, ya que en ella se configuran las conexiones y funciones cerebrales que inciden sobre la naturaleza y amplitud de las capacidades adultas (UNICEF, 2001, en Bedregal y Pardo, 2004), estableciéndose los pilares del aprendizaje del niño (Bedregal y Pardo, 2004). Durante este período, dicho aprendizaje se da principalmente a través del contacto directo con su entorno, la manipulación de objetos, la exploración y la experimentación por medio de ensayo y error (Bedregal y Pardo, 2004), es decir, cuando el niño juega libre y espontáneamente (Santer, Griffiths y Goodall, 2007).

La Convención Sobre los Derechos del Niño, proclamada en 1989, establece en su artículo 31 que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF, 1990, p. 16). Jugar libremente satisface necesidades humanas básicas como la autonomía (Ochaita y Espinosa, 2012) y crea las condiciones para el desarrollo de múltiples habilidades, constituyentes de la calidad de la infancia, y por ende, del desarrollo futuro de los niños (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2013). Es por esto que no sólo los adultos deben fomentarlo, creando espacios y oportunidades para su ejercicio, sino que también los Estados deben promoverlo (Linaza, 2013).

Asimismo, el artículo 31 señala que los establecimientos educativos también deben generar las condiciones para que los niños puedan ejercer este derecho, ofreciendo un entorno físico apropiado; disposiciones reglamentarias que aseguren el tiempo suficiente para el juego y el ocio; un plan de estudios que contemple y valore actividades lúdicas, artísticas y culturales; y un ambiente de aprendizaje que fomente la participación lúdica y activa de los niños, sobre todo en los primeros años de educación (CDN, 2013).

Sin embargo, hoy en día los niños ya no poseen las mismas oportunidades para jugar que las generaciones pasadas, lo cual es un problema de carácter mundial (Murundu, Okwara y Odongo, 2014; Whitebread, 2012). Así, el aumento significativo de juguetes comerciales y videojuegos, la falta de políticas que fomenten el juego, y el miedo de los padres hacia el riesgo que conlleva jugar al aire libre (delincuencia, violencia, contaminación, tráfico, etc.), han traído como consecuencia el aumento de supervisión, controlando, estructurando y restringiendo cada vez más las instancias lúdicas (Smith, 2013; CDN, 2013). Esto, a pesar de las consecuencias adversas que puede generar la falta de juego para el desarrollo, como: obesidad, problemas mentales, falta de independencia, menor capacidad para aprender y opinar, entre otros (Alexander, Frohlich y Fusco, 2014).

Este problema también ha surgido en las escuelas, donde en las últimas décadas se ha priorizado el rendimiento académico, aumentando los tiempos de clases y acortando los de juego y ocio, por la creencia de que así los alumnos obtendrán mejores calificaciones y aprenderán más contenidos (Pellegrini y Bohn, 2005; Murundu et al., 2014). Lo mismo ocurre a nivel preescolar, etapa que se ha ido convirtiendo cada vez más en un período de preparación para la escuela, y no uno donde se espera que el niño explore y juegue libremente, ignorando los beneficios de implementar un currículum en base al juego (Fisher et al., 2008; Powell, 2010; Murundu et al., 2014). Así, se ha generalizado una concepción dividida del juego y el aprendizaje en relación al desarrollo (White, 2012), como procesos independientes.

Chile no está ajeno a esta realidad: la promulgación de la Ley de Jornada Escolar Completa en 1997 (que aumentó en un 25% el tiempo escolar de los alumnos), y de la ley que establece la obligatoriedad del Nivel de Transición en 2013, son medidas que han profundizado la escolarización temprana de los niños y puesto el énfasis en el aprendizaje de contenidos por sobre los de juego y recreación (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2015; Cox, 2003). Entre 1990 y 2011, la matrícula de jardines infantiles ha presentado un crecimiento sostenido, incrementando un 145% en dicho período (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013).

Diversos autores coinciden al afirmar que el juego es cualquier actividad en la cual el niño se involucra por cuenta propia (Fleer, 2009). Se caracteriza por ser placentera, motivada intrínsecamente, espontánea, flexible y no estructurada, por suponer la participación activa, imaginación y creatividad del niño, y por estar orientada hacia el proceso (Alexander et al., 2014; Smith, 2013; White, 2012; Huizinga, 2012; Whitebread, 2012).

No sólo es una actividad fundamental desde un punto de vista ontogenético, sino que ha cumplido una función social desde las primeras formas de civilización humana, siendo uno de los principales factores de la vida cultural (Huizinga, 2012). Además, el juego ha tenido un rol crucial en la evolución de las especies (tanto humana como de otros mamíferos), ya que ésta depende de la selección progresiva de un patrón de inmadurez biológica que haga posible la adaptación de dicha especie al ambiente (Bruner, 1974). El juego fomenta el surgimiento de formas flexibles de comportamiento y vinculación social, ya que da la oportunidad de probar y combinar conductas, permitiendo el aprendizaje a través de la observación e imitación. De esta manera, a través del juego el niño es capaz de ampliar su conducta y adquirir habilidades, ganando un rol activo en la cultura (Bruner, 1974).

Son muchos los autores que enfatizan el rol fundamental del juego en el desarrollo (Bruner, 1989; Cooney, 2004; Garoz y Linaza, 2008; Linaza, 2013; Piaget, 1946; Powell,

2010; Santer et al., 2007; Smith y Pellegrini, 2013; Vygotski, 1979; Whitebread, 2012; White, 2012). Vygotski (1979) señaló que es la actividad primordial del niño, ya que le provee de una zona de desarrollo próximo que posibilita la relación dialéctica entre sus herramientas biológicas y culturales, creando la base para su desarrollo. En tanto, Piaget (1946) destacó el rol del juego en el desarrollo de estructuras cognitivas que posibilitan la comprensión del mundo, y la importancia de los juegos de reglas en el desarrollo de la autonomía moral en la infancia.

Whitebread (2012) identifica un patrón de juego compuesto por cinco tipos (que van apareciendo conforme la edad del niño aumenta): físico, con objetos, simbólico, sociodramático y con reglas. Cada modalidad de juego influye distintas áreas de desarrollo: el juego social promueve habilidades socioafectivas como la autorregulación, la capacidad de resolver conflictos y la espontaneidad (Powell, 2010), el desarrollo de la teoría de la mente (Smith y Pellegrini, 2013), y la aptitud para superar miedos, mantener el equilibrio emocional, desarrollar la resiliencia y una visión de sí mismo como individuo (Santer et al., 2007). Por otro lado, el juego físico al aire libre y la exposición a áreas verdes permite que el niño se vincule con entornos naturales y desarrolle su coordinación y control muscular (Santer et al., 2007), a la vez que posee un impacto positivo en el desarrollo cognitivo, por efectos indirectos como la mitigación de la contaminación (Dadvand et al., 2015). Otras habilidades cognitivas que se desarrollan a través de distintos tipos de juego son la representación simbólica, la toma de perspectiva y la memoria (Fisher et al., 2008), la concentración (Whitebread, 2012), la capacidad de tomar decisiones y el desarrollo del lenguaje (Jensen, 2004).

Autores como White (2012) afirman que las habilidades adquiridas por los niños a través del juego sientan las bases para el futuro aprendizaje académico. El juego simbólico facilita la comprensión de problemas matemáticos (Murundu et al., 2015) y el juego sociodramático promueve el desarrollo de habilidades de lectoescritura (Pellegrini y Bohn, 2005). Más aún, no sólo posee un impacto positivo en el rendimiento, sino que también contribuye al desarrollo de una actitud positiva hacia la escuela, ya que permite que el niño controle su propio aprendizaje, otorgándole una disposición general a aprender que perdura en el tiempo (Pollatschek y Hagen, 1996, en Jensen, 2004; White, 2012).

Si bien las actividades lúdicas estructuradas por los adultos pueden fomentar la adquisición de conocimientos por parte del niño, es la espontaneidad propia del juego libre la que le permite desarrollar habilidades de flexibilidad, autorregulación y la verdadera autonomía (Fisher et al., 2008; Powell, 2010; White, 2012). Diversos estudios avalan la integración del juego libre al currículum (Dadvand et al., 2015; Santer et al., 2007), y la importancia del recreo en la jornada escolar, siendo un espacio que contribuye a facilitar el aprendizaje académico, la competencia social y el ajuste a la escuela (Pellegrini y Bohn, 2005).

En Chile, la Educación Parvularia (EP) atiende a niños de entre 84 días y 6 años de edad. En sus bases curriculares, se señala que las situaciones de aprendizaje deben ser lúdicas, enfatizando “(...) el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la importancia de la afectividad, de la comunicación, de la creatividad y del juego” (MINEDUC, 2005, p. 19). Sin embargo, no se hace referencia específica a qué modalidades de juego (libres o guiadas) se busca promover, destacando por otro lado la importancia de las actividades lúdicas como medio para lograr ciertos aprendizajes y facilitar la transición del niño a la Educación General Básica (MINEDUC, 2005).

Los establecimientos que imparten EP se estructuran en tres niveles de acuerdo a la edad de los alumnos, cada uno de los cuales a su vez se divide en dos subgrupos: Sala Cuna, de 0 meses a 1 año y 11 meses (Sala Cuna Menor: 0 a 11 meses, y Sala Cuna Mayor: 1 año a 1 año y 11 meses), Nivel Medio, de 2 años a 3 años y 11 meses (Medio Menor: 2 años a 2 años y 11 meses, y Medio Mayor: 3 años a 3 años y 11 meses), y Nivel de Transición, de 4 años a 5 años y 11 meses (Transición 1: 4 años a 4 años y 11 meses, y Transición 2: 5 años a 5 años y 11 meses).

Los profesionales que se desempeñan en EP comprenden a Educadores de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia (TEP), conformando un total de aproximadamente 39.000 personas. Datos del año 2012 (MINEDUC, 2013) muestran que la formación de los educadores de párvulos se realiza en universidades o Institutos Profesionales (IP); la mayoría de los matriculados en Pedagogía en EP estudia en universidades (56%), versus un 44% que estudia en IP. El 36% del total de estudiantes proviene de colegios municipales, y un 6% de establecimientos particulares pagados; la carrera (en universidades) posee una duración formal promedio de 8,8 semestres y una duración real de 10,7 semestres. A los diez años de haberse titulado, un educador de párvulos recibe un salario promedio de \$553.616 mensuales al titularse de una universidad. En cuanto a su rol profesional, se establece que no sólo es responsable de diseñar, aplicar y evaluar las actividades educativas generales y complementarias, sino que también debe ser un permanente investigador en acción y crear redes de trabajo con la comunidad educativa (Estatuto Docente, 2011; MINEDUC, 2013).

Por su parte, la formación de los TEP puede realizarse en los dos últimos años de la educación escolar obligatoria, en IP o en Centros de Formación Técnica (CFT). De la matrícula total de la carrera, aproximadamente el 50% estudia en CFT, el 39% en IP y el 12% en universidades; el 60% de los alumnos proviene de colegios municipales, versus el 0,6% de colegios particulares pagados. En promedio, la carrera posee una duración formal de 5 semestres y una duración real de 6,1 semestres. El salario promedio de un TEP a los diez años de titulación de un CFT es de \$326.570, 41% menos que los educadores de párvulos titulados de universidades. En cuanto a su labor, cumplen la función de apoyar y complementar la docencia (Estatuto Docente, 2011), ya que a pesar de participar en la

planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes, su rol está más orientado al cuidado del espacio físico (mantención, limpieza, reparación) y aspectos de seguridad y cuidado de los niños, como alimentación y muda (MINEDUC, 2013).

Por otro lado, el juego de los niños ocurre en un contexto sociocultural y posee estrecha relación con determinados valores, creencias y tradiciones culturales, por lo que varía en función de ellos (Garoz y Linaza, 2008), reproduciendo las ideas predominantes de la sociedad (CDN, 2013; Linaza, 2013). Así, presenta distintas características según la influencia de diversos factores como la disponibilidad de tiempo y espacio para jugar, los objetos y compañeros de juego, la zona geográfica y el estrato socioeconómico de los niños (Gosso y Almeida, 2013; Castillo, 2014).

No sólo influyen sobre el juego estos elementos de la cultura, sino que también varía en función de las concepciones que tienen los adultos sobre él y el desarrollo infantil (Göncü, Mistry y Mosier, 2000; Linaza, 2013). Así, mientras los adultos de algunas comunidades conciben el juego como una actividad libre, otros se inclinan más a estructurarlo, involucrándose en las actividades lúdicas (Gosso y Almeida, 2013). Entonces, dependiendo de la cultura, los adultos propenden a restringir, aceptar o cultivar el juego de sus hijos (Whitebread, 2012). Esto también ocurre en el contexto escolar, donde la inclusión del juego en el currículum depende no sólo de las concepciones de los profesores (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De La Cruz, 2006; Oliva y Palacios, 1997), sino que también puede verse limitado por barreras del entorno educativo, tales como un elevado número de niños, falta de recursos, ausencia de formación profesional orientada hacia un currículum basado en el juego, etc. (Cooney, 2004).

Las concepciones son un proceso a través del cual las personas ven el mundo, es decir, una teoría sobre la realidad (o “Psicología Popular”), un conjunto de estados intencionales que afectan los pensamientos y acciones de las personas, derivados de su pertenencia a sistemas culturales de interpretación (Bruner, 1991). Esta misma lógica se da en el ámbito educativo, donde los profesores, producto de una doble herencia biológica y cultural, poseen teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que operan como un currículum que guía la práctica educativa y el modo en que estructuran el contexto de aprendizaje (Pozo et al., 2006).

Diversos estudios apoyan la relación entre las concepciones de los profesores y su práctica educativa. Murundu et al. (2014), al estudiar las actividades lúdicas que profesores preescolares de Kenya incluyen en la enseñanza, hallaron que incorporan sólo las que consideran relevantes para el aprendizaje. Por otra parte, Rothlein y Brett (1987), al investigar las concepciones de niños, padres y educadores sobre la relación entre juego y aprendizaje, hallaron que los educadores los conciben como ámbitos distintos, lo cual se

refleja en que sólo un 20% integra el juego como parte del currículum, mientras que el resto fija un horario establecido y limitado para que los niños jueguen.

Existen múltiples factores que subyacen a las concepciones de los profesores y que pueden incidir en qué medida incluyen el juego en su práctica educativa. Un estudio de Githinji (2008, en Murundu et al., 2014) halló que el nivel de educación y la preparación en educación preescolar de un grupo de profesores juegan un rol significativo en su percepción sobre cómo inciden las actividades lúdicas en el desarrollo infantil. Por su parte, Oliva y Palacios (1997) identificaron diferencias en las expectativas evolutivas (concepciones sobre desarrollo) de profesores sobre sus alumnos, y en sus valores educativos: los maestros con más años de experiencia poseen valores más tradicionales que los jóvenes, quienes se interesan más por el desarrollo integral de los alumnos.

Si bien actualmente los sistemas educativos son protagonistas de una serie de cambios que han modificado las formas de enseñar y aprender, a veces éstos no se reflejan en las prácticas educativas, ya que a los profesores les resulta difícil adaptarse, persistiendo los modelos tradicionales (Pozo et al., 2006). Por este motivo es necesario conocer las concepciones de los educadores sobre el juego y el aprendizaje, para así identificar los procesos de cambio conceptual requeridos para modificar sus teorías implícitas, e incidir en la práctica educativa (Pozo et al., 2006; Fisher et al., 2008). Esto es particularmente importante a nivel preescolar, ya que se ha demostrado la relevancia del entorno educativo en la primera infancia, donde un currículum rígido no permite el pleno desarrollo de los niños (Santer et al., 2007), mientras que un contexto donde el límite entre juego y trabajo es difuso fomenta su autonomía y gusto por aprender (Powell, 2010).

En Chile, a pesar de que se ha investigado el juego y la infancia (Castillo, 2014; Jadue-Roa y Whitebread, 2012), no existen estudios sobre las concepciones de educadores de párvulos y TEP que ayuden a comprender sus perspectivas teóricas y prácticas sobre el papel que cumple el juego en el desarrollo, y por ende, en el aprendizaje. Es por esto que surge el interés por realizar el presente estudio, cuyos objetivos se dan a conocer a continuación:

### ***Objetivo General***

Comprender las concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de educadoras de párvulos y TEP de niños que asisten a jardines infantiles de la Región Metropolitana (R.M.).

### ***Objetivos Específicos***

- Describir la naturaleza lúdica de diferentes actividades cotidianas desde la perspectiva de educadoras de párvulos y TEP.
- Describir la naturaleza educativa de diferentes actividades cotidianas desde la perspectiva de educadoras de párvulos y TEP.
- Comparar la naturaleza lúdica y naturaleza educativa de diferentes actividades cotidianas desde la perspectiva de educadoras de párvulos y TEP.
- Determinar si existen diferencias en las concepciones de juego (naturaleza lúdica y naturaleza educativa) según las características sociodemográficas de las participantes.

### ***Hipótesis***

La naturaleza lúdica que le atribuyen las educadoras de párvulos y TEP a las actividades infantiles cotidianas es distinta a la naturaleza educativa que le atribuyen a dichas actividades.

La naturaleza lúdica y naturaleza educativa atribuida a las actividades por las educadoras de párvulos y TEP varía en función de su labor, su edad, su experiencia laboral y la edad de los niños con los que trabajan.

### **Método**

#### ***Participantes***

Participaron 138 educadoras de párvulos y TEP de niños y niñas de 1 a 5 años que asisten a jardines infantiles de la R.M. El total de la muestra estuvo constituida por mujeres. Se analizaron las diferencias entre las participantes de acuerdo a sus características sociodemográficas. Respecto a la labor que desempeñan, el 33,1% son educadoras de párvulos y el 66,9% son TEP. En cuanto al nivel en el que trabajan, el 40,5% lo hace en Sala Cuna, el 52,4% en Nivel Medio y el 7,1% en Nivel de Transición. En lo que respecta a su edad, las participantes fueron agrupadas por cuartiles, constituyéndose subgrupos de: 19 a 26 años (26%), 27 a 33 años (24,4%), 34 a 42 años (25,2%) y 43 a 58 años (24,4%). El promedio de edad de la muestra es de 34,8 años (DE=10,18). Por último, respecto a los años de experiencia laboral, la muestra también se dividió en cuartiles, conformándose los siguientes subgrupos: 1 a 4 años (25,4%), 5 a 9 años (29,1%), 10 a 17 años (21,6%) y 18 a 37 años (23,9%). El promedio de años de experiencia es de 11,1 años (DE=8,79).

La selección de las participantes descritas se realizó a través de un diseño muestral por conveniencia, al existir contacto previo con 26 jardines infantiles de 11 comunas de la R.M. (Las Condes, La Reina, Ñuñoa, Macul, Peñalolén, San Joaquín, La Florida, La Granja, La Pintana, El Bosque y San José de Maipo), hecho que simplificó el acceso a los establecimientos y la posterior recopilación de datos.

### ***Diseño***

El enfoque de la investigación es de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo y relacional. El diseño empleado es “ex post facto retrospectivo” (Montero y León, 2005), debido a que el objetivo es describir las concepciones de juego de una población (educadoras de párvulos y TEP), relacionándola con las variables sociodemográficas de las participantes.

### ***Instrumento***

*Encuesta de Percepciones Parentales de la Conducta de Juego de los Niños y el uso del Juguete* ([EPPCJ], Fisher et al., 2008, traducción propia).

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de la EPPCJ desarrollada en la investigación de Fisher et al., quienes aplicaron la encuesta el año 2004 (modo online) a 1.130 madres de distintas ciudades de Estados Unidos, con el fin de identificar sus concepciones sobre el juego. Para este propósito, la encuesta evalúa 3 aspectos: frecuencia, percepción de juego y percepción del aprendizaje académico de distintas actividades infantiles (Fisher et al., 2008).

La EPPCJ está compuesta por un listado de 26 actividades que los niños suelen realizar a diario. Para cada una de las actividades, se plantean 3 preguntas:

1. *¿Con qué frecuencia realiza su hijo o hija cada una de las siguientes actividades?* Para responder, las madres debieron puntuar en un continuo de 6 categorías de frecuencias, donde: (1) rara vez/nunca; (2) una vez al mes; (3) algunas veces al mes; (4) aproximadamente una vez por semana; (5) 2 a 4 veces por semana; y (6) todos los días/casi todos los días.
2. *¿En qué medida usted considera cada una de las siguientes actividades como una forma de juego?* Esta pregunta posee un continuo de 7 puntos, donde: 1 equivale a “esta actividad definitivamente no es una forma de juego”, y 7 “esta actividad sí es una forma de juego”.
3. *¿En qué medida usted considera que cada una de las siguientes actividades establece una base para el aprendizaje académico?* Esta pregunta también tiene un continuo de 7 puntos, donde: 1 significa “esta actividad definitivamente no

establece una base para el aprendizaje académico”, y 7 “esta actividad definitivamente sí establece una base para el aprendizaje académico” (Fisher et al., 2008, traducción propia).

Luego del estudio sobre madres, las autoras llevaron a cabo una segunda investigación para identificar las concepciones sobre el juego de profesionales del área del desarrollo infantil y conocer si éstas eran distintas a las de las madres. Participaron un total de 99 expertos (profesores universitarios, educadores preescolares, psicólogos y otros). Se aplicó la EPPCJ, pero esta vez sólo las dos últimas preguntas, eliminándose aquella sobre la frecuencia de las actividades (Fisher et al., 2008), cambio que se replica en el presente estudio.

Para establecer la estructura de la escala, Fisher et al. (2008) llevaron a cabo análisis de componentes principales (PCA) al cuestionario para madres. La solución hallada para las 26 actividades de la encuesta (todas con cargas factoriales  $>.35$ ) fue de dos factores, lo cual explica el 51,34% de la varianza total. Además, realizaron una estimación de la confiabilidad por consistencia interna, empleando el coeficiente alpha de Cronbach para cada escala. Para ambos casos, se reportaron niveles adecuados de precisión ( $>.90$ ): .91 para la escala de la pregunta 2, y .93 para la escala de la pregunta 3.

Para efectos del presente estudio, la EPPCJ (Fisher et al., 2008) se tradujo y adaptó, de forma que fuera aplicable al contexto chileno. Tanto el modo de respuesta para la pregunta 1 (naturaleza lúdica) como para la pregunta 2 (naturaleza educativa) se redujo a un continuo del 1 al 6, para evitar valores intermedios y describir con exactitud las concepciones sobre las actividades. Igualmente, el puntaje asignado a las actividades de la pregunta 1 se denominó *valor lúdico*, mientras que el puntaje asociado a las actividades de la pregunta 2 se denominó *valor educativo*.

### ***Procedimiento***

Luego de que las autoras del estudio original (Fisher et al., 2008) autorizaron la traducción y adaptación del instrumento, se llevó a cabo el *back translation*, procedimiento que consiste en traducir el cuestionario al español, y luego nuevamente al inglés, para asegurar su precisión. Una vez adaptado, se realizó una aplicación piloto, con 6 personas (educadoras de párvulos y TEP) en dos jardines infantiles. Mientras se efectuaba la aplicación, se solicitó a las participantes mencionar aquellas instrucciones que no comprendían o que no les parecían suficientemente claras. Así, se introdujeron los cambios pertinentes, surgiendo la versión final del instrumento (anexo 1).

Su aplicación fue llevada a cabo por estudiantes de segundo año de Psicología de la Universidad de Chile, que al momento de la investigación, se encontraban realizando un

trabajo de observación grupal en los jardines infantiles para una asignatura de la carrera. Así, el equipo de investigación preparó previamente a los estudiantes, entregándoles la información pertinente sobre el protocolo de aplicación y las características del estudio. De esta manera, al inicio de cada sesión, expusieron brevemente los objetivos de la investigación, y luego explicaron las instrucciones para responder el cuestionario, enfatizando su carácter voluntario. Quienes estuvieron de acuerdo con participar, firmaron el formulario de consentimiento informado que se entregó a cada una junto con la encuesta (anexo 2).

### ***Análisis de datos***

Con el fin de describir y comparar la naturaleza lúdica y la naturaleza educativa, se calculó la media y la desviación estándar del valor lúdico y el valor educativo de cada una de las 26 actividades del listado. En tanto, para comprobar la existencia de diferencias en las concepciones según las variables sociodemográficas de las participantes, se aplicaron pruebas t y ANOVA de un factor, en conjunto con la prueba de homogeneidad de varianzas.

Las medias de valor lúdico y valor educativo de cada uno de los ítems se presentan simultáneamente en una tabla. Las actividades se ordenaron en forma descendente, en función del valor lúdico atribuido por las participantes a las actividades.

### **Resultados**

Los resultados se muestran en función de los objetivos del estudio. Para comenzar, se presentan los análisis del valor lúdico de las actividades, y las diferencias observadas según las características sociodemográficas de las participantes. A continuación, se exponen los análisis del valor educativo de las actividades, así como también los ítems que presentan diferencias significativas según las características sociodemográficas de las participantes. Por último, se da a conocer un análisis comparativo e integrado entre ambas dimensiones (valor lúdico y valor educativo).

#### ***Naturaleza lúdica de las actividades***

Del total de 26 actividades, 22 de ellas obtuvieron una media mayor que 4 (ver tabla 1). Según las educadoras de párvulos y TEP, las actividades con mayor valor lúdico son *usar sets o bloques de construcción y salir o usar juegos de la plaza/patio*, ambas con medias de 5.70 (DE=.842, DE=.729, respectivamente). Otras actividades con alto valor lúdico son *usar sets de juego* (M=5.69, DE=.844) y *disfrazarse o jugar a ser un personaje* (M=5.63, DE=.774) (ver tabla 1).

Al contrario, las actividades a las que se les otorga el valor lúdico más bajo son *sentarse a ver televisión en silencio* (M=2.50, DE=1.688) y *acompañar a un adulto a ir de compras* (M=3.64, DE=1.738). Otras actividades con bajo valor lúdico son *usar un computador* (M=3.86, DE=1.777) y *que un adulto les lea un libro* (M=4.00, DE=1.872) (ver tabla 1).

Tabla 1. Medias de valor lúdico y valor educativo por actividad.

Actividades	M	DE	M	DE
	Valor lúdico	Valor lúdico	Valor educativo	Valor educativo
Usar juegos o sets del tipo “Lego” (bloques de construcción)	5.70	.842	5.34	1.097
Salir a correr o usar los juegos de la plaza/patio (de recreo)	5.70	.729	4.67	1.576
Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)	5.69	.844	5.30	1.085
Disfrazarse o jugar a ser un superhéroe, un doctor, una mamá o algún otro personaje	5.63	.774	5.05	1.406
Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)	5.58	.950	5.04	1.437
Usar autitos y otros vehículos de juguete	5.54	.937	4.47	1.617
Lanzar o hacer rodar una pelota o usar otros elementos deportivos apropiados para su edad	5.47	.960	5.26	1.129
Participar en encuentros de juego o juntarse con otros niños/bebés de aproximadamente la misma edad	5.45	.944	5.11	1.344
Usar objetos cotidianos que hay en el hogar como juguetes (p. ej., ollas, sartenes, recipientes de plástico, etc.)	5.43	1.003	4.99	1.437
Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)	5.37	1.033	4.58	1.503
Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa	5.04	1.266	5.33	1.035
Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular	4.80	1.548	4.62	1.649
Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales	4.75	1.542	5.59	.980
Escuchar música	4.67	1.524	4.99	1.472
Participar en actividades organizadas, eventos infantiles, talleres para madres e hijos o grupos de juego	4.60	1.564	5.21	1.050
Ver programas de TV o videos en compañía de	4.49	1.562	4.80	1.464

un adulto y cantar, bailar o interactuar con el programa/video				
Usar tarjetas didácticas con palabras e imágenes o con conceptos matemáticos simples	4.43	1.634	5.72	.712
Usar dispositivos electrónicos que dicen palabras, letras o números cuando el niño/bebé toca un botón, palabra o imagen en la pantalla	4.43	1.634	5.09	1.235
Hojear o leer libros por su cuenta	4.41	1.703	5.36	1.080
Ir de paseo a lugares como la biblioteca, un museo o el zoológico	4.34	1.689	5.53	.990
Ver programas de TV o videos por su cuenta y cantar, bailar o interactuar con el programa/video	4.25	1.602	4.22	1.642
Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto	4.14	1.714	4.69	1.546
Que un adulto le lea un libro	4.00	1.872	5.46	1.088
Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto	3.86	1.777	4.49	1.553
Acompañar a un adulto a ir de compras	3.64	1.738	4.12	1.715
Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio	2.50	1.688	3.23	1.710

Se observan diferencias significativas en el valor lúdico de 6 actividades según la labor desempeñada por las participantes (educadora de párvulos o TEP). Las educadoras de párvulos atribuyen un valor lúdico más alto que las TEP a dichas actividades (ver tabla 2. Las actividades están ordenadas de manera descendente en función de las medias de las educadoras de párvulos).

Tabla 2. Estadísticos prueba t (valor lúdico) para variable labor.

Actividad	M Educadora	M TEP	F	Significación	T	Significación bilateral	95% IC
Explorar y descubrir	5.50	4.90	7.314	.008	3.156	.002	.224 - .978
Colorear y dibujar	5.30	4.64	8.501	.004	2.932	.004	.213 - 1.097
Hojear o leer libros	4.98	4.26	9.280	.003	2.686	.008	.189 - 1.249
Usar tarjetas	4.89	4.30	4.013	.047	2.124	.036	.038 - 1.128
Ayudar en el hogar	4.73	3.85	4.326	.039	3.099	.003	.314 - 1.432
Usar un computador	4.41	3.63	9.578	.002	2.635	.010	.193 - 1.367

Asimismo, se observan diferencias significativas en 4 actividades en función del nivel en el que se desempeñan las participantes, es decir, la edad de los niños con los que trabajan (ver tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor lúdico) de las actividades con diferencias significativas para variable nivel.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Que un adulto le lea un libro	5.293	.002	5.975	.001
Colorear y dibujar	5.350	.002	4.236	.007
Ir de paseo a la biblioteca	2.757	.045	3.754	.013
Usar tarjetas	6.800	.000	4.912	.003

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianza, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Las participantes que trabajan en el nivel de Sala Cuna (niños de 0 a 1 año 11 meses), atribuyen menor valor lúdico a estas 4 actividades que sus compañeras de Nivel Medio (niños de 2 años a 3 años 11 meses) y Nivel de Transición (niños de 4 años a 5 años 11 meses), siendo estas últimas quienes le otorgan mayor valor lúdico (ver tabla 4). Las actividades se presentan en orden descendente, en función de la media del nivel Sala Cuna). Es decir, mientras más grandes son los niños con los que trabajan, mayor valor lúdico le asignan a estas 4 actividades.

Tabla 4. Medias de valor lúdico para variable nivel.

Actividad	Sala Cuna		Nivel Medio		Transición	
	M	DE	M	DE	M	DE
Colorear y dibujar	4.25	1.647	4.89	1.500	5.78	.441
Usar tarjetas	3.90	1.781	4.52	1.522	5.78	.441
Ir de paseo a la biblioteca	3.82	1.705	4.48	1.712	5.44	1.014
Que un adulto le lea un libro	3.25	1.842	4.20	1.858	5.44	.726

Asimismo, existen diferencias significativas en cuanto al valor lúdico en 6 actividades, en función de la edad de las participantes (ver tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor lúdico) de las actividades con diferencias significativas para variable edad.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Lanzar una pelota	7.382	.000	3.304	.022
Explorar y descubrir	3.734	.013	3.242	.024
Acompañar a un adulto a ir de compras	1.501	.217	2.843	.040
Ayudar en el hogar	.063	.979	5.793	.001
Participar en actividades organizadas	2.504	.062	3.125	.028
Usar tarjetas didácticas	1.279	.285	3.797	.012

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianza, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Las participantes más jóvenes (19 a 26 años) le atribuyen menor valor lúdico a estas 6 actividades en comparación a las de mayor edad. El valor lúdico percibido por los grupos etáreos restantes varía sin un patrón determinado (ver tabla 6. Las actividades están ordenadas de manera descendente, en función de la media del grupo de 19 a 26 años).

Tabla 6. Medias de valor lúdico para variable edad.

Actividad	19 – 26		27 – 33		34 – 42		43 - 58	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Lanzar una pelota	5.12	1.343	5.56	.759	5.82	.465	5.47	.879
Explorar y descubrir	4.65	1.495	5.53	.879	5.21	1.083	4.88	1.362
Participar en actividades organizadas	4.00	1.792	4.63	1.385	4.58	1.601	5.16	1.298
Usar tarjetas	3.68	1.683	4.81	1.330	4.73	1.606	4.69	1.712
Ayudar en el hogar	3.12	1.701	4.47	1.606	4.36	1.665	4.59	1.624
Acompañar a un adulto a ir de compras	2.97	1.527	3.78	1.660	4.09	1.665	3.88	1.879

Por último, los resultados muestran diferencias significativas en el valor lúdico en 3 actividades según los años de experiencia laboral de las participantes (ver tabla 7). Estas actividades son *acompañar a un adulto a ir de compras*, *ayudar en el hogar* y *usar tarjetas didácticas*, cuyos valores lúdicos también presentan diferencias significativas en función de la edad de las participantes, como se mostró en la tabla 5.

Tabla 7. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor lúdico) de las actividades con diferencias significativas para variable experiencia laboral.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Acompañar a un adulto a ir de compras	3.720	.013	5.723	.001
Ayudar en el hogar	4.239	.007	3.557	.016
Usar tarjetas	1.680	.174	2.862	.039

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianza, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Las participantes con menos años de experiencia laboral (1-4) atribuyen menor valor lúdico a estas tres actividades, en comparación a los demás grupos. La percepción del valor lúdico aumenta hasta alcanzar su máximo valor en el grupo con experiencia laboral de 10 a 17 años, disminuyendo en el grupo con más años de experiencia (18 a 37 años) (ver tabla 8. Las medias se presentan en orden descendente, en función del grupo de 1 a 4 años).

Tabla 8. Medias de valor lúdico para variable experiencia laboral.

Actividad	1 – 4		5 – 9		10 – 17		18 - 37	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Usar tarjetas	4.00	1.614	4.26	1.728	5.10	1.319	4.59	1.563
Ayudar en el hogar	3.56	1.926	3.85	1.829	4.79	1.292	4.41	1.411
Acompañar a un adulto a ir de compras	2.91	1.747	3.54	1.683	4.62	1.147	3.63	1.845

### ***Naturaleza educativa de las actividades***

Del listado de actividades, 25 de ellas poseen una media mayor que 4 (ver tabla 1). Las actividades que, según las participantes, poseen mayor valor educativo son *usar tarjetas didácticas* (M=5.72, DE=.712) y *colorear y dibujar* (M=5.59, DE=.980). Otras actividades con alto valor educativo son *ir de paseo a la biblioteca* (M=5.53, DE=.990) y *que un adulto le lea un libro* (M=5.46, DE=1.088) (ver tabla 1).

En cuanto a las actividades a las que se les atribuye el valor educativo más bajo, éstas son *sentarse a ver televisión en silencio* (M=3.23, DE=1.710) y *acompañar a un adulto a ir de compras* (M=4.12, DE=1.715). Otra actividad con bajo valor educativo es *ver programas o videos por su cuenta* (M=4.22, DE=1.642) (ver tabla 1).

Existen diferencias significativas en el valor educativo en 5 actividades, en función de la labor de las participantes, a las cuales las educadoras de párvulos otorgan un valor educativo más alto que las TEP (ver tabla 9).

Tabla 9. Estadísticos prueba t (valor educativo) para variable labor.

Actividad	M Educadora	M TEP	F	Significación	T	Significación bilateral	95% IC
Jugar con muñecas	5.70	4.71	28.840	.000	4.962	.000	.599 – 1.394
Usar objetos cotidianos	5.70	4.64	31.123	.000	5.314	.000	.668 – 1.460
Escuchar música	5.66	4.63	46.477	.000	5.172	.000	.636 – 1.424
Ayudar en el hogar	5.50	4.26	24.461	.000	5.366	.000	.784 – 1.700
Gatear, caminar y correr	5.41	4.20	26.473	.000	4.855	.000	.715 – 1.699

También se observan diferencias significativas en 3 actividades, según el nivel en el que se desempeñan las participantes, es decir, según la edad de los niños con los que trabajan (ver tabla 10).

Tabla 10. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor educativo) de las actividades con diferencias significativas para variable nivel.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Usar audífonos	9.723	.000	3.869	.011
Acompañar a un adulto a ir de compras	.473	.702	3.492	.018
Usar un computador	3.001	.033	3.296	.023

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianza, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Las participantes del nivel Sala Cuna atribuyen menor valor educativo a estas 3 actividades que las de Nivel Medio y Transición, siendo estas últimas quienes perciben el valor educativo más alto (ver tabla 11). Mientras mayor es la edad de los niños con los que trabajan, el valor educativo percibido es más alto.

Tabla 11. Medias de valor educativo para variable nivel.

Actividad	Sala Cuna		Nivel Medio		Transición	
	M	DE	M	DE	M	DE
Usar un computador	4.08	1.671	4.52	1.522	5.33	1.000
Usar audífonos	3.94	1.933	4.65	1.364	4.89	1.054
Acompañar a un adulto a ir de compras	3.53	1.748	4.35	1.650	5.00	1.323

También existen diferencias significativas respecto al valor educativo en 10 actividades, según la edad de las participantes (ver tabla 12).

Tabla 12. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor educativo) de las actividades con diferencias significativas para variable edad.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Escuchar música	7.754	.000	4.663	.004
Usar sets de juego para niños	9.136	.000	5.893	.001
Usar sets o figuras de acción	3.056	.031	5.852	.001
Usar audífonos	2.962	.035	7.909	.000
Jugar con muñecas	8.534	.000	3.903	.010
Usar objetos cotidianos	9.592	.000	4.873	.003
Acompañar a un adulto a ir de compras	1.842	.143	6.740	.000
Participar en actividades organizadas	1.814	.148	3.360	.021
Ver televisión en compañía de un adulto	7.617	.000	6.776	.000
Usar un computador	3.926	.010	5.180	.002

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianza, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Las participantes más jóvenes (19 a 26 años) le otorgan menor valor educativo a las actividades, a excepción de *ver televisión en compañía de un adulto*, cuya media más baja es la del grupo etéreo de 34 a 42 años (ver tabla 13). Por su parte, las participantes de más edad (43 a 58 años) le atribuyen mayor valor educativo a las actividades que el resto de los grupos etéreos, a excepción de *escuchar música*, cuyo valor más elevado es percibido por el grupo de 27 a 33 años.

Tabla 13. Medias de valor educativo para variable edad.

Actividad	19 -26		27 – 33		34 – 42		43 - 58	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Participar en actividades organizadas	4.82	1.141	5.41	.837	5.36	.962	5.47	.761
Usar sets de juego para niños	4.68	1.512	5.50	.880	5.45	.905	5.66	.653
Ver TV en compañía de un adulto	4.44	1.541	4.97	1.204	4.15	1.787	5.59	.798
Jugar con muñecas	4.35	1.905	5.38	1.008	5.12	1.516	5.38	.976
Escuchar música	4.26	1.746	5.44	.914	4.85	1.752	5.34	1.096
Usar objetos cotidianos	4.26	1.847	5.25	1.136	5.12	1.431	5.47	.879
Usar un computador	3.76	1.653	4.72	1.373	4.24	1.751	5.13	1.040
Usar sets o figuras de acción	3.68	1.718	4.72	1.420	4.91	1.182	4.97	1.402
Usar audífonos	3.41	1.811	4.78	1.362	4.73	1.464	5.06	1.366
Acompañar a un adulto a ir de compras	3.15	1.672	4.06	1.795	4.58	1.659	4.78	1.313

Finalmente, se observan diferencias significativas en el valor educativo en 4 actividades, según los años de experiencia laboral de las participantes (ver tabla 14). Estas actividades son *usar sets o figuras de acción*, *acompañar a un adulto a ir de compras*, *ver televisión en compañía de un adulto* y *usar un computador*, cuyos valores educativos también muestran diferencias significativas según la edad de las participantes, como se presentó en la tabla 12.

Tabla 14. Estadísticos de ANOVA de un factor (valor educativo) de las actividades con diferencias significativas para variable experiencia laboral.

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (anova)	Significación
Usar sets o figuras de acción	6.597	.000	4.977	.003
Acompañar a un adulto a ir de compras	5.407	.002	6.639	.000
Ver televisión en compañía de un adulto	2.439	.067	2.801	.043
Usar un computador	2.612	.054	2.698	.048

\* Nota: en caso de incumplimiento del supuesto de homocedasticidad de varianzas, se utilizó el estadístico de Games – Howell.

Tanto para *usar sets o figuras de acción* como para *usar un computador*, el grupo de participantes con menos experiencia atribuye un valor educativo más bajo que el resto, en tanto que para *acompañar a un adulto a ir de compras* y para *ver televisión en compañía de un adulto*, son las participantes con 5 a 9 años de experiencia quienes perciben el valor educativo más bajo. Las participantes con más experiencia (18 a 37 años) son quienes le otorgan un valor educativo más alto a las actividades, con excepción de *acompañar a un adulto a ir de compras*, cuyo valor educativo más alto es percibido por el grupo de 10 a 17 años de experiencia (ver tabla 15).

Tabla 15. Medias de valor educativo para variable experiencia laboral.

Actividad	1 – 4		5 – 9		10 – 17		18 - 37	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Ver TV en compañía de un adulto	4.62	1.670	4.41	1.517	4.86	1.382	5.38	1.157
Usar un computador	3.97	1.784	4.33	1.628	4.66	1.289	5.00	1.344
Usar sets o figuras de acción	3.88	1.838	4.38	1.549	5.03	1.052	5.06	1.134
Acompañar a un adulto a ir de compras	3.68	1.918	3.41	1.712	4.93	1.132	4.59	1.542

### ***Relación entre naturaleza lúdica y naturaleza educativa de las actividades***

Al seleccionar las actividades que poseen valor lúdico y valor educativo superior a  $M=5,00$ , se observa que existen 7 actividades que puntúan alto en ambos valores (ver tabla 16). Estos ítems presentan un valor lúdico superior a su valor educativo, a excepción de *explorar y descubrir cosas*, que posee un valor educativo más elevado en comparación al valor lúdico. Dentro de estos 7 ítems, los que presentan menor diferencia entre ambos valores son *lanzar o hacer rodar una pelota*, y *explorar y descubrir cosas*, es decir, las participantes las perciben como actividades lúdicas, que establecen una base para el aprendizaje.

Tabla 16. Actividades con alto valor lúdico y alto valor educativo.

Actividad	M Valor lúdico	M Valor educativo	Diferencia de medias
Usar juegos o sets del tipo	5,70	5,34	.36

“Lego”			
Usar sets de juego para niños	5,69	5,30	.39
Disfrazarse o jugar a ser algún personaje	5,63	5,05	.58
Jugar con muñecas o peluches	5,58	5,04	.54
Lanzar o hacer rodar una pelota	5,47	5,26	.21
Participar en encuentros de juego	5,45	5,11	.34
Explorar y descubrir cosas	5,04	5,33	.29

Sin embargo, al seleccionar las 5 actividades a las que se les atribuye el valor educativo más alto, se observa que las medias correspondientes al valor lúdico son todas inferiores a los 5 puntos (ver tabla 17).

Tabla 17. Actividades con alto valor educativo y su valor lúdico correspondiente.

Actividad	Valor educativo	Valor lúdico
Usar tarjetas didácticas	5,72	4,43
Colorear y dibujar	5,59	4,75
Ir de paseo a la biblioteca	5,53	4,34
Que un adulto le lea un libro	5,46	4,00
Hojear o leer libros por su cuenta	5,36	4,41

Al seleccionar las actividades con mayor diferencia entre valor lúdico y valor educativo (ver tabla 18), se observa que *que un adulto le lea un libro* y *usar tarjetas didácticas* son los ítems con diferencia de medias más amplia, de 1,46 y 1,29 puntos, respectivamente, y que ambas poseen un valor educativo más alto que su valor lúdico. Al contrario, los ítems *usar audífonos de juguete* y *salir o usar juegos de la plaza/patio*, poseen valor educativo inferior al valor lúdico.

Tabla 18. Actividades con mayor diferencia entre valor lúdico y valor educativo.

Actividad	Valor lúdico	Valor educativo	Diferencia de medias
Que un adulto le lea un libro	4,00	<b>5,46</b>	1,46
Usar tarjetas didácticas	4,43	<b>5,72</b>	1,29
Ir de paseo a la biblioteca	4,34	<b>5,53</b>	1,19
Usar audífonos de juguete	<b>5,54</b>	4,47	1,07
Salir a correr o usar los juegos de la plaza	<b>5,70</b>	4,67	1,03

Por último, en cuanto a las actividades que puntuaron bajo para ambos valores, éstas son *sentarse a ver TV en silencio* y *acompañar a un adulto de ir de compras*. Aunque estas actividades son las que poseen más bajo valor lúdico y valor educativo, a ambas se

les atribuye mayor valor educativo que lúdico: *ver TV en silencio* posee un valor educativo de 3,23 y un valor lúdico de 2,50; por su parte, *acompañar a un adulto a ir de compras* tiene un valor educativo de 4,12 y un valor lúdico de 3,64.

## **Discusión**

En este estudio hemos presentado las concepciones de educadoras de párvulos y TEP, sobre la naturaleza lúdica y educativa de actividades que suelen realizar diariamente niños en edad preescolar. A su vez, se han identificado y comparado dichas concepciones, según las características sociodemográficas de las participantes.

En cuanto a la naturaleza lúdica de las actividades, la puntuación dada a conocer en los resultados del estudio da cuenta de que las participantes conciben el juego como un conjunto de actividades iniciadas por el niño, de carácter libre y espontáneo, que le ofrecen la oportunidad de experimentar y controlar su propio aprendizaje. Al contrario, las tareas que implican el uso de tecnología, la presencia/control de una figura adulta y la escucha de cuentos no son consideradas como actividades lúdicas. Por otra parte, las participantes creen que las actividades iniciadas por el adulto, con un objetivo pedagógico explícito y de índole cultural, son las que fomentan el aprendizaje académico en mayor medida, mientras que las que se relacionan con dispositivos electrónicos son percibidas como poco favorables para dicho aprendizaje.

Al observar estas concepciones, es posible apreciar que coinciden con los planteamientos teóricos propuestos por múltiples autores, quienes señalan que el juego es una actividad iniciada y controlada por el niño, que responde a una motivación intrínseca, que es espontánea y placentera (Alexander et al., 2014; Fisher et al., 2008; Fleeer, 2009; Smith, 2013; White, 2012; Huizinga, 2012; Whitebread, 2012). Por otra parte, las participantes consideran que las actividades como usar computadores o ver televisión, son poco lúdicas y no contribuyen mayormente al aprendizaje de los niños, que también se condice con los resultados de estudios sobre percepciones de padres, los cuales muestran que éstos tienden a restringir y limitar el uso de videojuegos por considerarlos perjudiciales para sus hijos (Glenn, Knight, Holt y Spence, 2012). En concordancia con esto, algunos teóricos señalan que mirar televisión o jugar con dispositivos electrónicos promueven estilos de vida sedentarios que pueden derivar en problemas de salud, y que no fomentan la creatividad e iniciativa de los niños (Alexander et al., 2014).

Mientras que las participantes entienden el juego como una actividad libre y espontánea, conciben el aprendizaje como un proceso iniciado por el adulto, con un objetivo educativo explícito, lo cual evidencia que juego y aprendizaje son concebidos como procesos de una naturaleza diferente, y no como parte integral del desarrollo. Por ejemplo, jugar con autitos o en los juegos de las plazas públicas, son percibidas como

actividades altamente lúdicas, pero que no establecen una base para el aprendizaje en la misma medida. Sin embargo, existe un amplio planteamiento teórico y empírico que apoya la idea de que jugar libremente es la forma natural que tiene el niño de aprender (Whitebread, 2012; Smith, 2013), inherente a su desarrollo, y a través del cual adquiere habilidades cognitivas, socioafectivas (Piaget, 1946; Vygotski, 1979) y motrices (Dadvand et al., 2015), y un rol activo en la cultura (Bruner, 1974, 1989). Por otro lado, existe evidencia de que los ambientes de juego seguros, llenos de oportunidades para que el niño explore, y donde la diferencia entre juego y trabajo no es estricta ni evidente (es decir, donde el control de las actividades es compartido entre profesores y alumnos) posee efectos positivos sobre el aprendizaje, ya que el niño se vuelve capaz de regular su propio proceso y su comportamiento (Powell, 2010).

La investigación enfatiza el rol fundamental del juego, en tanto contribuye a la experiencia subjetiva del niño, permitiéndole construir la base para una salud social y emocional duradera (Storli y Sandseter, 2015). Asimismo, se ha descrito que los niños asocian el juego con la diversión, la socialización con sus pares, un sentimiento general de libertad y el logro de metas (Lee, Takenaka y Kanosue, 2015). A pesar de esto, deben enfrentarse desde muy temprana edad al conflicto motivacional entre la necesidad de aprender transmitida por su cultura y el deseo de jugar, conflicto que incide negativamente en su proceso educativo (Li, 2016). Este conflicto está presente en los establecimientos educativos, donde, por ejemplo, los educadores tienden a restringir formas de juego libre como el juego físico, por considerarlo violento y no reconocer su papel en el desarrollo (Storli y Sandseter, 2015). Esto coincide, en un plano general, con la tendencia mundial a limitar, supervisar y estructurar el juego en múltiples contextos, por aprensión al riesgo asociado a jugar al aire libre, sobre todo en las grandes ciudades (Murundu et al., 2014; Smith, 2013; Whitebread, 2012). Además, particularmente en contextos educativos, en las últimas décadas se ha priorizado el rendimiento académico por sobre la creatividad y el desarrollo integral de los niños (Pellegrini y Bohn, 2005; Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014).

Por otra parte, a partir de los resultados se desprende que leerle cuentos a los niños es concebida por las participantes como una actividad que establece una base para el aprendizaje académico, pero que sin embargo es poco lúdica. Esta visión se opone a la propuesta por Schenck (2014), quien señala que la literatura posee una función lúdica fundamental, ya que se asemeja al juego simbólico, al presentarle al niño otras realidades posibles, otros mundos donde todo puede ocurrir. Además de esta función lúdica, la literatura permite el interjuego entre la razón y la emocionalidad, y la escucha de cuentos en particular constituye un primer peldaño en la adquisición del placer lector, la posibilidad de interpretación y comunicación, la construcción del vínculo afectivo y la adquisición del lenguaje (Schenck, 2014).

Schenck (2014) también señala que muchas veces los niños pequeños sólo pueden acceder a libros en sus centros educativos, y bajo ese mismo contexto, enfatiza el rol mediador que poseen los educadores preescolares en cuanto a los primeros acercamientos de los niños a la literatura. En ese sentido, resulta fundamental que los educadores y cuidadores de niños en edad preescolar sepan identificar la importancia del acceso temprano a libros y la actividad de escuchar cuentos para el desarrollo, siendo conscientes de su papel en la promoción y mediación de esta actividad (Schenck, 2014). Considerando estos resultados, se puede afirmar que éstos coinciden con la primera hipótesis del estudio, es decir, que la naturaleza lúdica atribuida por las participantes a las actividades, es distinta a la naturaleza educativa que le atribuyen a las mismas.

Una idea central que sobresale de los resultados de este estudio, es que las actividades cotidianas realizadas por los niños son concebidas como más lúdicas y educativas, mientras mayor es la edad de los niños con quienes trabajan las participantes. Esta idea de que los niños, mientras más pequeños, poseen menor capacidad de disfrutar al jugar, y de aprender a través del juego, concuerda con las teorías clásicas sobre el desarrollo, que concebían a los bebés como seres autocentrados, que no tenían suficientes herramientas cognitivas para comunicarse y organizar los estímulos de su entorno (Bruner, 1986). Sin embargo, nuevos aportes empíricos han contribuido a desarrollar una nueva visión de la cognición infantil, que abre la mirada sobre sus capacidades a una temprana edad (Bruner, 2004; Gopnik, Griffiths y Lucas, 2015; Meltzoff, 1999).

Por ejemplo, Bruner (1986), al estudiar los juegos infantiles de intercambio de objetos, observó que al cumplir el primer año los niños ya son capaces de seguir la línea de la mirada de otros niños, para buscar el objeto que llamó su atención, lo cual requiere una concepción compleja de la mente de los demás. Más aún, Meltzoff (1999) descubrió que niños de tan sólo 9 meses son capaces de imitar conductas de modo diferido (es decir, imitar en base a sus propios recuerdos), y que para a los 18 meses, el niño ya puede leer la intención que subyace a la conducta de los demás (teoría de la mente). Estos hallazgos demuestran que, a diferencia de lo que se suele pensar desde el sentido común, el niño posee una disposición biológica a apreciar otras mentes (Bruner, 1986), una combinación de estructuras innatas y de reorganización cualitativa en su cognición, la cual se basa en los estímulos producidos por las personas y los elementos de la cultura (Meltzoff, 1999).

En ese sentido, los resultados de la presente investigación, que sugieren que las participantes que trabajan con niños pequeños (de 0 a 2 años) parecieran no reconocer su capacidad de disfrutar lúdicamente y aprender a partir de ciertas actividades cotidianas, no se condice con lo propuesto por Gopnik et al. (2015), quien señala que los niños más pequeños muchas veces son mejores que los mayores para aprender principios causales abstractos a partir de la evidencia. Gopnik explica este hallazgo a partir de dos factores: en primer lugar, a medida que nuestro conocimiento aumenta, nos volvemos menos abiertos a

nuevas ideas, y en segundo lugar, porque los cerebros más jóvenes son intrínsecamente más sensibles y tienden a la exploración. Así, las aparentes limitaciones en el conocimiento y las habilidades cognitivas de los niños más pequeños, pueden, al contrario, convertirlos en mejores aprendices (Gopnik et al., 2015).

Por otro lado, el presente estudio sugiere que factores como la edad y la experiencia laboral de las participantes influyen en sus concepciones sobre juego y aprendizaje, donde las participantes más jóvenes, que poseen menos experiencia, conciben ciertas actividades cotidianas como menos lúdicas y educativas en comparación a sus compañeras de mayor edad y años de experiencia. Esto concuerda con lo señalado por Oliva y Palacios (1997), quienes al estudiar las percepciones de educadores sobre desarrollo y aprendizaje, hallaron que le otorgan importancia a distintos valores educativos según su edad y experiencia. Los maestros con mayor experiencia y edad tienden a ser más tradicionales en cuanto a su visión de la educación, priorizando valores como la obediencia y la disciplina, mientras que los más jóvenes, con menos experiencia, otorgan mayor importancia al desarrollo personal de sus alumnos. Otro estudio llevado a cabo por DiCarlo, Baumgartner, Ota y Jenkins (2015), reveló que educadores preescolares que han trabajado por menos de 5 años identifican más agresión al observar formas de juego físico que sus compañeros con más experiencia. Estas investigaciones apoyan el planteamiento de que las percepciones de educadores preescolares varían según su edad y su experiencia laboral. Una interpretación posible, es que, al haber pasado mayor tiempo con niños, observando sus conductas en un marco donde el juego está presente, se vuelven más expertos en identificar el potencial lúdico y educativo de las actividades cotidianas de los niños.

Si los educadores con más experiencia tienden a tener una visión más realista sobre el desarrollo infantil, esto también puede reflejar su habilidad de implementar prácticas pedagógicas adecuadas, que apoyen el aprendizaje autorregulado a través del juego libre (DiCarlo et al., 2015). De ahí se desprende la importancia de comprender e investigar las concepciones sobre juego, desarrollo y aprendizaje de educadoras de párvulos y TEP, ya que se sabe que dichas concepciones influyen en su práctica (Pozo et al., 2006; DiCarlo et al., 2015). A raíz de estas afirmaciones, es fundamental que los educadores sepan detectar la importancia del juego en el desarrollo y así ofrecer los espacios y tiempo adecuados para que éste tenga lugar (Sarlé et al., 2014). A partir de estos resultados, se comprueba la segunda hipótesis del estudio, que predecía variaciones en las concepciones sobre el juego y el aprendizaje en función de factores como la edad, la experiencia y la edad de los niños con que trabajan las participantes.

Esto pone el acento en la importancia de la formación de los educadores preescolares en cuanto a sus concepciones sobre desarrollo y aprendizaje (y el rol del juego en ambos). Se ha demostrado que aquellos profesionales que han tenido una formación donde se enfatiza la importancia del juego en el desarrollo, tienen más probabilidades de

tener percepciones positivas sobre éste, y por ende, implementarlo en el currículum (Jung y Jin, 2014). Así, el presente estudio da cuenta del gran aporte que ofrece la Psicología al investigar el ámbito de las concepciones, y a su vez, al diseñar intervenciones que contribuyan a enriquecer la visión de los educadores sobre el rol inherente del juego en el desarrollo. A su vez, se enfatiza la importancia de que políticas públicas promuevan la incorporación del juego en los currículums preescolares. Por otro lado, se sabe que las concepciones, así como las prácticas pedagógicas de los educadores, están asentadas en un conjunto de valores y creencias de índole cultural (Pozo et al., 2006), siendo influidas por su entorno (Storli y Sandseter, 2015). En ese sentido, el presente artículo invita a reflexionar sobre el modo en que la sociedad chilena en su conjunto está concibiendo la infancia desde una perspectiva cultural, y de qué manera dichos valores están influyendo en las concepciones de juego, aprendizaje y desarrollo de agentes educativos preescolares.

Esta investigación posee una serie de limitaciones. En primer lugar, el hecho de haber utilizado un instrumento elaborado en Estados Unidos –país muy distinto a Chile culturalmente- limitó la variedad de las actividades listadas en el cuestionario. Por otro lado, características de la muestra escogida, como su tamaño y el hecho de que esté compuesta sólo por mujeres, requieren ser consideradas al interpretar los resultados. En ese sentido, sería interesante continuar con esta línea de investigación en estudios futuros, y averiguar, por ejemplo, si el género de las educadoras de párvulos y TEP es un factor que influye en sus concepciones sobre juego y aprendizaje. Por último, es necesario mencionar que, al tratarse de una encuesta anónima y con opciones de respuestas predeterminadas, la EPPCJ no permite acceder a una dimensión más subjetiva de las concepciones. Por esto, sería enriquecedor complementar el presente estudio con la utilización de técnicas de observación y entrevistas individuales, que ayuden a saber en qué medida las concepciones están influyendo en la promoción/restricción del juego libre en las instancias de aprendizaje.

Finalmente, se concluye que las educadoras de párvulos y las técnicas en Educación Parvularia conciben juego y aprendizaje como procesos de distinta naturaleza. Por un lado, entienden el juego como una actividad libre e iniciada por el niño, mientras que conciben el aprendizaje como un proceso beneficiado por la instrucción directa y los objetivos pedagógicos explícitos. Por otro lado, la experiencia laboral y la edad son dos factores que parecen aumentar la percepción del valor lúdico y valor educativo en las actividades cotidianas de los niños. Además, la edad de los niños también demuestra ser un elemento que influye en las concepciones de las maestras. Un aspecto positivo de los resultados, es que las participantes mostraron reconocer el valor educativo del juego libre en relación a ciertas actividades, hecho que ofrece una base de optimismo para seguir trabajando en pos de la construcción de espacios educativos que acojan las necesidades, características e intereses de los niños pequeños del Chile actual.

## Referencias

- Alexander, A., Frohlich, K. & Fusco, C. (2014). Problematizing "Play-for-Health" discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 1-13. doi: 10.1177/1049732314546753
- Bedregal, P. & Pardo, M. (2004). *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño* (UNICEF Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia N°1). Recuperado del sitio de Internet de UNICEF Chile: [http:// http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Serie%20reflexiones%201.pdf](http://http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Serie%20reflexiones%201.pdf)
- Bruner, J. (1974). Nature and Uses of Immaturity. En J. Bruner (Ed.), *The Growth of Competence* (pp. 11-45). Nueva York: Academic Press.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp. Linaza, J.). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). La psicología popular como instrumento de la cultura. En J. Bruner, *Actos de Significado*, (pp. 47-73). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo, P. E. (2014). Juego ampliado, juego restringido. Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1461-1472. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.jajr>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*.
- Cooney, M. (2004). Is Play Important? Guatemalan Kindergartners' Classroom Experiences and Their Parents' and Teachers' Perceptions of Learning Through Play. *Journal of Research in Childhood of Education*, 18(4), 261-277.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Álvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pascual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X. & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1-6. doi: 10.1073
- DiCarlo, C. Baumgartner, J., Ota, C. & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779-790. doi: 10.1080/03004430.2014.957692
- Estatuto Docente, Ley N° 20.501. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Michnick, R., & Glick, S. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 305-316.

- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: play as a leading activity across cultural communities. En I. Pramling-Samuelson & M. Fleer (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 1-17). Nueva York: Springer.
- Garoz, I. & Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del Palín para el niño mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), 103-121.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N. & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 0(0), 1-15. doi: 10.1177/090756821245475
- Göncü, A., Mistry, J. & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329. doi: 10.1080/01650250050118303
- Gopnik, A., Griffiths, T. & Lucas, C. (2015). When younger learners can be better (or at least more open-minded) than older ones. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 87-92.
- Gosso, Y. & Almeida, A. M. (2013). Play and cultural context. En P. K. Smith, *Play* (pp. 21-25). Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Huizinga, J. (2012). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En J. Huizinga (3ª edición), *Homo Ludens* (pp. 13-53). Madrid: Alianza Editorial.
- Jadue-Roa, D. S. & Whitebread, D. (2012). Young children's experiences through transition between Kindergarten and First Grade in Chile and its relation with their Developing Learning Agency. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 29-43.
- Jensen, E. (2004). Movimiento y aprendizaje. En E. Jensen (Ed.), *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas* (pp. 117-127). Madrid: Narcea.
- Jung, E. & Jin, B. (2014). College coursework on children's play and future early childhood educators' intended practices: the mediating influence of perceptions of play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 299-306. doi: 10.1007/s10643-014-0658-1
- Lee, Y., Takenaka, K. & Kanosue, K. (2015). An understanding of Japanese children's perceptions of fun, barriers and facilitators of active free play. *Journal of Child Health Care*, 19(3), 334-344. doi: 10.1177/1367493513519294
- Li, J. (2016). Play or learn: European-American and Chinese kindergartners' perceptions about the conflict. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 57-74. doi: 10.1111/bjep.12086
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117.
- Meltzoff, A. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Ministerio de Educación. (2005). Bases curriculares de la educación parvularia. Santiago: Maval Ltda.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2013). *Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/parvularia2014/index.html>

- Ministerio de Educación. (2013). *Informe final. Consultoría Levantamiento de Perfiles de Competencias Laborales de los y las Asistentes de la Educación*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201304091454580.competencias\\_laborales\\_2013.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201304091454580.competencias_laborales_2013.pdf)
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Murundu, Z., Okwara, M. & Odongo, B. (2014). Relevance of play activities integrated in Early Childhood Development and Education Curriculum. *Educational Research International*, 3(6), 72-87.
- Ochaita, E. & Espinosa, M. A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- Oliva, A. & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.
- Pellegrini, A. & Bohn, C. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Powell, J. (2010). *Preschool Parents' and Teachers' Perspective of Learning Through Play* (Tesis de maestría, Universidad Estatal de Florida, Estados Unidos). Recuperada de [https://www.researchgate.net/publication/254671353\\_Preschool\\_Parents'\\_and\\_Teachers'\\_Perspective\\_of\\_Learning\\_Through\\_Play](https://www.researchgate.net/publication/254671353_Preschool_Parents'_and_Teachers'_Perspective_of_Learning_Through_Play)
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín E. & De la Cruz, M. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Rothlein, L. & Brett, A. (1987). Children's, Teachers' and Parents' Perception of Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 45-53.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. Londres: National Children's Bureau.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. & Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi & L. Hernández (Eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 29-43). Madrid: OEI.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2015). *Escolarización y Primera Infancia América Latina, 2000 – 2013*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002350/235044s.pdf>
- Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. En P. K. Smith, *Play* (pp. 7-11). Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Smith, P. K. (2013). *Play*. Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.

- Storli, R. & Sandseter, E. B. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185, 1995-2009. doi: 10.1080/03004430.2015.1028394
- UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Whitebread, D. (2012). *The Importance of Play*. Bruselas: Toy Industries of Europe.
- White, R. (2012). *The Power of Play*. Minnesota: Minnesota Children's Museum.

## Anexos

### Anexo I

#### CUESTIONARIO SOBRE JUEGO Y APRENDIZAJE

##### IDENTIFICACIÓN

Jardín infantil: \_\_\_\_\_

Nivel en el que trabaja: \_\_\_\_\_

##### DATOS PERSONALES

Labor que desempeña (marque con una X): Educador/a \_\_\_\_\_ Técnico asistente: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral en educación parvularia: \_\_\_\_\_

El cuestionario que se presenta a continuación tiene como fin ofrecer una oportunidad para que usted exprese sus opiniones, con **absoluta libertad**, sobre el juego y su relación con el aprendizaje. Para ello le pedimos que piense en las actividades que realizan los niños que asisten a este jardín infantil.

Este cuestionario es **anónimo y confidencial**, por lo cual no se requiere que registre su nombre; sólo le solicitamos que para complementar el análisis nos entregue información general relativa a los siguientes aspectos: nombre del jardín infantil en el que trabaja, nivel en el que se desempeña, labor que realiza, edad y años de experiencia laboral.

Sus respuestas a este cuestionario son **muy importantes** para lograr los objetivos del estudio, por lo que le solicitamos contestar, en forma cuidadosa, **todas las preguntas**. No hay respuestas **buenas ni malas**, tan sólo exprese su verdadera forma de pensar o sentir. Conteste tranquilo y sinceramente. Si bien no hay límite de tiempo, no debiera demorarse más de 15 minutos en contestar todas las preguntas.

A continuación, usted encontrará un listado de 26 actividades que habitualmente pueden realizar los niños en distintos contextos cotidianos. Se presenta el mismo listado para las dos preguntas que se plantean en el cuestionario.

En la **primera pregunta**, le pedimos que nos indique, en un continuo de 1 a 6, el grado en que usted considera que cada actividad es una forma de juego, donde 1 significa que “Esta actividad definitivamente **NO** es una forma de juego” y 6 significa que “Esta actividad definitivamente **sí** es una forma de juego”.

En la **segunda pregunta**, le pedimos que nos indique, en un continuo de 1 a 6, el grado en que usted considera que cada actividad contribuye al aprendizaje académico del niño o niña, donde 1 significa que “Esta actividad definitivamente **NO** establece una base para el aprendizaje académico” y 6 significa que “Esta actividad definitivamente **sí** establece una base para el aprendizaje académico”.

**PREGUNTA 1: ¿En qué medida usted considera cada una de las siguientes actividades como una forma de juego?**

(Marque con una **X** en la casilla que corresponda sólo una respuesta para cada afirmación, donde 1 = “Esta actividad definitivamente **NO** es una forma de juego” y 6 = “Esta actividad definitivamente **SÍ** es una forma de juego”. Considere los valores intermedios (2, 3, 4 y 5, si corresponde.)

	Esta actividad definitivamente <b>NO</b> es una forma de juego <span style="float: right;">←————→</span> Esta actividad definitivamente <b>SÍ</b> es una forma de juego					
	1	2	3	4	5	6
1. Que un adulto le lea un libro						
2. Hojear o leer libros por su cuenta						
3. Escuchar música						
4. Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)						
5. Usar juegos o sets del tipo “Lego” (bloques de construcción)						
6. Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)						
7. Lanzar o hacer rodar una pelota o usar otros elementos deportivos apropiados para su edad						
8. Usar autitos y otros vehículos de juguete						
9. Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales						
10. Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular						
11. Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)						
12. Disfrazarse o jugar a ser un superhéroe, un doctor, una mamá o algún otro personaje						
13. Usar objetos cotidianos que hay en el hogar como juguetes (p. ej., ollas, sartenes, recipientes de plástico, etc.)						
14. Salir a correr o usar los juegos de la plaza/patio (de recreo)						
15. Participar en encuentros de juego o juntarse con otros niños/bebés de aproximadamente la misma edad						
16. Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa						
17. Acompañar a un adulto a ir de compras						
18. Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto						
19. Participar en actividades organizadas, eventos infantiles, talleres para madres e hijos o grupos de juego						
20. Ir de paseo a lugares como la biblioteca, un museo o el zoológico						
21. Usar tarjetas didácticas con palabras e imágenes o con conceptos matemáticos simples						
22. Ver programas de TV o videos por su cuenta y cantar, bailar o interactuar con el programa/video						
23. Ver programas de TV o videos en compañía de usted y cantar, bailar o interactuar con el programa/video						
24. Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto						
25. Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio						
26. Usar dispositivos electrónicos que dicen palabras, letras o números cuando el niño/bebé toca un botón, palabra o imagen en la pantalla						

**PREGUNTA 2: ¿En qué medida usted considera que cada una de las siguientes actividades establece una base para el aprendizaje académico?**

(Marque con una X en la casilla que corresponda sólo una respuesta para cada afirmación, donde 1 = “Esta actividad definitivamente **NO** establece una base para el aprendizaje académico” y 6 = “Esta actividad definitivamente **SÍ** establece una base para el aprendizaje académico”. Considere los valores intermedios (2, 3, 4 y 5, si corresponde.)

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <span>←</span> <span>↔</span> <span>→</span> </div> Esta actividad definitivamente <b>NO</b> establece una base para el aprendizaje académico      Esta actividad definitivamente <b>SÍ</b> establece una base para el aprendizaje académico					
	1	2	3	4	5	6
1. Que un adulto le lea un libro						
2. Hojear o leer libros por su cuenta						
3. Escuchar música						
4. Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)						
5. Usar juegos o sets del tipo “Lego” (bloques de construcción)						
6. Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)						
7. Lanzar o hacer rodar una pelota o usar otros elementos deportivos apropiados para su edad						
8. Usar audífonos y otros vehículos de juguete						
9. Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales						
10. Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular						
11. Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)						
12. Disfrazarse o jugar a ser un superhéroe, un doctor, una mamá o algún otro personaje						
13. Usar objetos cotidianos que hay en el hogar como juguetes (p. ej., ollas, sartenes, recipientes de plástico, etc.)						
14. Salir a correr o usar los juegos de la plaza/patio (de recreo)						
15. Participar en encuentros de juego o juntarse con otros niños/bebés de aproximadamente la misma edad						
16. Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa						
17. Acompañar a un adulto a ir de compras						
18. Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto						
19. Participar en actividades organizadas, eventos infantiles, talleres para madres e hijos o grupos de juego						
20. Ir de paseo a lugares como la biblioteca, un museo o el zoológico						
21. Usar tarjetas didácticas con palabras e imágenes o con conceptos matemáticos simples						
22. Ver programas de TV o videos por su cuenta y cantar, bailar o interactuar con el programa/video						
23. Ver programas de TV o videos en compañía de usted y cantar, bailar o interactuar con el programa/video						
24. Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto						
25. Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio						
26. Usar dispositivos electrónicos que dicen palabras, letras o números cuando el niño/bebé toca un botón, palabra o imagen en la pantalla						

## Anexo 2



### Consentimiento Informado para Educadoras

---

#### Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "Concepciones de Juego y Aprendizaje", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio tiene como objetivo la adaptación y validación de un cuestionario que pretende identificar las percepciones de padres, madres, educadores y técnicos de educación parvularia sobre el vínculo entre juego y aprendizaje en niños de edad preescolar.

La aplicación del cuestionario busca que usted nos brinde su opinión sobre las actividades que realizan los niños y niñas a su cargo, y su relación con el juego y el aprendizaje.

El cuestionario se administrará en el establecimiento educacional, en un espacio adecuado para el desarrollo de esta aplicación. La información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de las respuestas dadas por los participantes. En otras palabras, no se individualizará a los participantes, no siendo facilitados estos datos a terceros bajo ninguna condición. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos.

Si lo estima conveniente, usted podrá dar por concluida su participación en cualquier momento de la aplicación del cuestionario, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los encuestadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

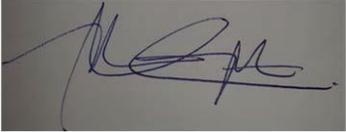
Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al Director/a de la institución, durante el año siguiente al término de la investigación.

## CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la aplicación del "Cuestionario sobre juego y aprendizaje". Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante



---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
m.lopez@u.uchile.cl  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 29787800