



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA:
UNA SITUACIÓN DE INTERACCIÓN EDUCATIVA.**

Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

INTEGRANTES

MARIANA CAMPOS ROCHA

INGRID CHACC ESPINOZA

PATRICIA GÁLVEZ GONZÁLEZ

PROFESORA GUÍA

LORENA ANTEZANA BARRIOS.

Santiago, Chile

2006

DEDICATORIAS

“Con amor, a todos aquellos soles que llenaron de luz esta travesía”

Mariana

Esta tesis está dedicada a mi amada familia, que me ha acompañado y apoyado en todos los momentos en que la he necesitado.

A mis padres, por su incansable confianza, dedicación y amor. A mis hermanos, simplemente, por estar conmigo.

A Patricio, mi marido, por su paciencia y su amor, y por permanecer a mi lado durante toda esta etapa de formación personal y profesional; y, especialmente, a mi hija Isidora, quien en su infinita inocencia llenó mi vida con el amor, la paz y la alegría que tanto necesitaba; y a mi bebé que viene en camino.

Ingrid

La presente tesis la dedico a todos mis seres queridos, quienes me acompañaron en mi formación profesional y crecimiento personal.

A mi mamá y a mi papá, quienes con su sabiduría e inagotable amor, paciencia y comprensión me han apoyado en todas las etapas de mi vida. A mis tías, Margarita y Gabriela, quienes me han entregado su cariño y preocupación constante.

Y en forma especial, a mi hijo Benjamín, quien llegó a mi vida a entregarme cada día su alegría y su amor.

Patricia

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias, que con su cariño y comprensión apoyaron nuestra formación personal y profesional, entregándonos valores que nos permitieron culminar este proceso con éxito.

Y, especialmente, a la Sra. Lorena Antezana Barrios, tutora de la presente tesis, quien puso sus conocimientos a nuestra disposición, acompañando y guiando nuestro camino con gran paciencia y dedicación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	11
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.2 OBJETIVO GENERAL.....	15
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
1.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	18
2.1 EDUCACIÓN.....	18
2.1.1 <i>Globalización, modernidad y educación</i>	18
2.1.2 <i>Definición de Educación</i>	21
2.1.3 <i>Reseña histórica de la escuela:</i>	23
2.1.4 <i>La Escuela en Chile y en Latinoamérica</i>	25
2.1.5 <i>Reformas de la Educación Chilena</i>	27
2.1.6 <i>La Reforma y el Constructivismo</i>	29
2.1.6.1 Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje.....	30
2.1.6.2 Aprendizaje Social.....	30
2.1.6.3 La Psicología Cognitiva y el Aporte de Ausubel	31
2.2 JUEGO.....	32
2.2.1 <i>Introduciéndonos en el mundo del juego</i>	32
2.2.2 <i>Origen y definiciones del juego</i>	33
2.2.3 <i>Teorías de Juego</i>	37
2.2.4 <i>Características del Juego</i>	39
2.2.5 <i>Clasificación del Juego</i>	43
2.2.6 <i>Importancia del juego</i>	50
2.2.7 <i>Juego y Niños</i>	51
2.2.8 <i>Juego, Niños y Educación</i>	55
2.2.9 <i>Juego Infantil y Aprendizaje</i>	59
2.3 ENFOQUE INTERACCIONAL DE LA COMUNICACIÓN.....	62
2.3.1 <i>El Enfoque Interaccional de la Comunicación y el Juego</i>	72
2.4 DESARROLLO INFANTIL (7 – 8 AÑOS).....	73
2.4.1 <i>Desarrollo infantil y juego</i>	77
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	79
3.1 GENERALIDADES	79
3.1.1 <i>Tipo de estudio y diseño metodológico.</i>	79
3.1.2 <i>Unidad de análisis, universo y muestra.</i>	80
3.1.3 <i>Técnicas e Instrumentos de recolección de información</i>	81
3.1.4 <i>Metodología de análisis</i>	81
3.2 ETAPA DE CATEGORIZACIÓN.....	83
3.2.1 <i>Aspectos metodológicos</i>	83
3.2.1.1 Diseño metodológico: “Etapa de categorización”.....	83
3.2.1.2 Unidad de análisis, universo y muestra.....	85
3.2.1.3 Selección y especificación del caso	86
3.2.1.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	87
3.2.1.5 Metodología de análisis.....	91
3.3 ETAPA DE PROPUESTA.....	93

3.3.1	<i>Aspectos metodológicos</i>	93
3.3.1.1	Diseño metodológico: “Etapa de propuesta”	93
3.3.1.2	Unidad de análisis, universo y muestra.....	96
3.3.1.3	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	97
3.3.1.3.1	Pruebas	97
3.3.1.3.1.1	Pruebas escritas específicas:.....	97
3.3.1.3.1.1.1	Prueba Diagnóstico - Pre Prueba:.....	98
3.3.1.3.1.1.2	Prueba Final - Post Prueba:	98
3.3.1.3.2	Autoinformes.....	99
3.3.1.3.2.1	Plenario	99
3.3.1.3.3	Observación:	100
3.3.1.3.3.1	Lista de cotejo	100
3.3.1.3.3.2	Registros de observación participante.....	100
3.3.1.3.3.3	Registros Anecdóticos.....	101
3.3.1.4	Metodología de análisis	101
3.3.2	<i>Propuesta pedagógica</i>	104
CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.		130
4.1	PRIMERA ETAPA: ETAPA DE CATEGORIZACIÓN	130
4.1.1	<i>Interpretación y análisis</i>	130
4.1.1.1	Observaciones.....	130
4.1.1.2	Entrevistas	134
4.1.2	<i>Categorización</i>	141
4.2	SEGUNDA ETAPA: ETAPA DE PROPUESTA.....	151
4.2.1	<i>Interpretación y análisis</i>	151
4.2.1.1	Pruebas	151
4.2.1.2	Listas de cotejo	165
4.2.1.3	Registros de observación participante	167
4.2.1.4	Registros anecdóticos	174
4.2.1.5	Plenario.....	175
4.2.2	<i>Conclusiones de la etapa</i>	187
CONCLUSIONES.....		202
BIBLIOGRAFÍA.....		208
ANEXOS.....		214
ANEXO 1: ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL		215
ANEXO 2: REGISTRO DE OBSERVACIONES DE JUEGO REALIZADAS EN EL PATIO DE LA ESCUELA EN LA ETAPA DE CATEGORIZACIÓN.....		217
ANEXO 3: TABLA DE DATOS OBSERVACIONES ETAPA DE CATEGORIZACIÓN.....		229
ANEXO 4: ENTREVISTAS REALIZADAS A NIÑOS Y NIÑAS EN LA ETAPA DE CATEGORIZACIÓN.....		241
ANEXO 5: TABLA VACIADO DE DATOS ENTREVISTAS ETAPA DE CATEGORIZACIÓN		282
ANEXO 6: EJEMPLOS DE RECURSOS UTILIZADOS PARA LA PROPUESTA		297
ANEXO 7: PRE-TEST Y POST-TEST ETAPA DE PROPUESTA.....		303
ANEXO 8: TABLA VACIADO DE DATOS PRUEBAS ETAPA DE PROPUESTA.....		305
ANEXO 9: TABLAS DE RESULTADOS DE EVALUACIONES FORMATIVAS/PROPUESTA EDUCATIVA. ETAPA DE PROPUESTA.		311
ANEXO 10: LISTA DE COTEJO ETAPA DE PROPUESTA.		315
ANEXO 11: TABLAS DE RESULTADOS PAUTAS DE COTEJO. ETAPA DE PROPUESTA.		316
ANEXO 12: REGISTROS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. ETAPA DE PROPUESTA.		334
ANEXO 13: REGISTROS ANECDÓTICOS. ETAPA DE PROPUESTA.		354
ANEXO 14: PLENARIO. ETAPA DE PROPUESTA.....		357
ANEXO 15: TABLA DE VACIADO DE DATOS PLENARIO.		367

RESUMEN

La presente investigación pretende “proponer elementos del juego, desde el enfoque interaccional de la comunicación, que permitan implementarlo como una estrategia pedagógica, en una experiencia realizada con niños y niñas de entre 7 y 8 años en la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, perteneciente a la comuna de Santiago”.

El estudio es de tipo exploratorio. Su diseño metodológico es mixto, dividiéndose en dos etapas, a saber: “etapa de categorización” y “etapa de propuesta”; la primera considero un diseño no experimental transeccional descriptivo con una muestra conformada por 39 educandos, de ambos sexos, y la segunda, un diseño experimental (preprueba-postprueba con grupo control), cuya muestra contó con los mismos sujetos que la etapa anterior, pero dividida en dos grupos escogidos al azar.

En la etapa de categorización los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron registros de observación semi-estructurada y entrevistas individuales, y los datos obtenidos se vaciaron en tablas de contenido que luego se analizaron cualitativamente. En la etapa de propuesta, la recolección de datos se realizó a través de pruebas (pre y post test), listas de cotejo, registros de observación, registros anecdóticos y un plenario. El análisis de los datos se hizo de modo cuantitativo y cualitativo, considerando los grupos control y experimental antes y después de la aplicación de la propuesta pedagógica. En las conclusiones se da cuenta del logro de los objetivos propuestos inicialmente y del proceso de la investigación.

Con todo, en el presente estudio se realizó una categorización de aquellos elementos del juego que son significativos para niños y niñas de un 2º año de educación básica y que sirven de base a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en diversas áreas educativas. Además, se elaboró, desarrolló y aplicó una propuesta pedagógica en el subsector de Educación Matemática, en base al juego y desde el enfoque interaccional de la comunicación, que permitió verificar y validar, empíricamente, los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación y aportar, de este modo, conclusiones y orientaciones a futuras propuestas e investigaciones que consideren el juego como una estrategia pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La educación, por muchos años, ha centrado su acción en la transmisión de saberes culturales, socialmente aceptados, de acuerdo a la época y al contexto en que está inserta. Los distintos acontecimientos históricos y los nuevos conocimientos acerca de la evolución y el desarrollo del hombre, han ido formando y reformulando el concepto de aprendizaje; reemplazando ciertos rasgos de la educación que reflejan una práctica pedagógica que concibe al alumno como ser pasivo en su aprender, un mero receptor, una “tábula rasa” en la que se almacenan los conocimientos verdaderos y absolutos suministrados por el profesor, por educandos capaces de construir su propio aprendizaje.

Tras años de considerar este tipo de enseñanza, distintas perspectivas del saber han dado a entender la imperiosa necesidad de replantear la manera en que la educación se lleva a cabo. Sugieren una nueva forma de hacer educación, conforme a las exigencias de un mundo globalizado, en constante cambio y crecimiento, en donde progresivamente el aprendizaje deje de ser un condicionamiento basado en estímulo-respuesta y pase a ser más significativo y contextualizado, centrándose en el niño y en la niña. De este modo, se pasó de una perspectiva conductista a una cognitivista, que da importancia a la información, a los contenidos a aprender, que plantea que un aprendizaje efectivo debe ser segmentado y entregado de manera gradual, por lo que la y el educando, un poco más activo en su aprender, debe dominar paulatinamente cada uno de estos fragmentos temáticos para llegar a comprenderlos en su totalidad.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, han surgido variadas reformas y políticas educativas en pro de una educación más próxima a las necesidades del desarrollo y avance de la sociedad, dando mejores expectativas de vida a las personas. Al respecto, Jacques Delors, señala que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”¹.

¹ DELORS, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santiago, Ediciones UNESCO, 1997.

En la actualidad, se refleja una mayor preocupación por la educación. Las políticas educativas nacionales e internacionales buscan, de algún modo, regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando los recursos y la información adecuada, enmarcada en una nueva perspectiva del aprendizaje como construcción de significado, en que se potencia un “aprender a aprender”, que propende a la formación de estudiantes mucho más activos y autónomos en la construcción del saber, considerando sus experiencias previas y el contexto dentro del cual están insertos.

De lo anteriormente expuesto, podemos decir que nuestra realidad educativa a buscado, a través de las distintas reformas implementadas, reorganizar la labor pedagógica, enfocando la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más activo, significativo y centrado en los procesos, que integren valores y actitudes de respeto y colaboración en sus estudiantes, dando importancia a la comunicación e interacción entre los sujetos y el mundo que los rodea. Si bien sabemos que se utiliza el juego en algunos establecimientos del sistema educacional chileno, nosotras no hemos visto que éste se considere como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, por lo que -desde nuestra perspectiva- podemos afirmar que aún existe una brecha entre la escuela y el entorno que no favorece aprendizajes más lúdicos y contextualizados, dado que no se considera del todo los intereses ni las necesidades de niños y niñas.

Ahora bien, es importante destacar que el juego interviene en el área física, cognitiva y psicosocial, ya que es la principal actividad que acompaña el desarrollo integral de niños y niñas, reforzando los ámbitos motor, intelectual, creativo, emocional, social y cultural. Además, a través de la experiencia del juego se da respuesta a las necesidades, expectativas y percepciones en cada etapa evolutiva. De este modo, el juego estimula la imaginación y la creatividad; facilita la comunicación y la transmisión de información entre los individuos; y, fomenta la adquisición y uso de aprendizajes significativos. Asimismo, al ser el juego un medio de interacción y comunicación, potencia las habilidades sociales de colaboración, respeto y trabajo en grupo de los educandos, conformando su estructura de la personalidad y definiendo su identidad sexual.

Considerando la realidad de la educación formal en nuestro país y la importancia que tiene el juego en el desarrollo y en el aprendizaje, podemos señalar que esta actividad lúdica no es valorada como una estrategia de aprendizaje sino como una forma de entretenimiento usada en los

tiempos libres. Esto nos insta a indagar en los juegos de educandos de entre 7 y 8 años de edad, con el objeto de identificar elementos que nos permitan elaborar propuestas pedagógicas, en base al juego y desde un enfoque interaccional de la comunicación humana, de forma tal de corroborar su efectividad en el logro de los aprendizajes escolares. Así entendido, se pretende proponer nuevos modos de hacer dentro de un determinado contexto educacional, en pro de aprendizajes más significativos y contextualizados.

Se ha señalado anteriormente que a través del juego niños y niñas se relacionan de distintas maneras, por tanto es preciso estudiar esta interacción desde el enfoque interaccional de la comunicación humana, dado que es un modelo que estudia la relación entre los comunicantes y entrega información acerca de las pautas de comportamiento de los sujetos.

Con todo, la presente investigación tiene por objetivo “proponer elementos del juego, desde el enfoque interaccional de la comunicación, que permitan implementarlo como una estrategia pedagógica, en una experiencia realizada con niños y niñas de entre 7 y 8 años en la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, perteneciente a la comuna de Santiago”. Esto, con la intención de categorizar aquellos elementos significativos del juego que permitan elaborar, desarrollar y aplicar una propuesta pedagógica en el campo de las matemáticas. Por ello, nuestra investigación se fundamenta teóricamente en cuatro grandes ámbitos: juego, educación, enfoque interaccional de la comunicación y desarrollo infantil.

Para lograr el objetivo planteado, resulta necesario realizar un estudio exploratorio, con un diseño metodológico de tipo mixto que consta de dos etapas:

La primera -“etapa de categorización”- es de tipo no experimental transeccional descriptiva. En ésta se extraen los elementos del juego de niños y niñas de la muestra, que se categorizan con posterioridad. Los instrumentos de recolección de información a utilizar son: registros de observación y pautas de entrevista semi-estructuradas.

La segunda etapa -“etapa de propuesta”- es de tipo experimental con preprueba-postprueba y con grupo control, en la cual se diseña y aplica una propuesta pedagógica que surge de la información arrojada en la primera parte de la investigación, finalizando con la interpretación y

el análisis de los resultados obtenidos en ella. Los instrumentos de recolección de información a utilizar son: pruebas (pre- post test), registros de observación participante, registros anecdóticos, listas de cotejo y plenario.

La interpretación y el análisis de la información se hará diferenciadamente en base a las dos etapas antes definidas.

A continuación, y con el objeto de lograr una mayor y mejor comprensión por parte del lector, se presenta la forma en que se han organizado los temas a tratar.

En primer lugar, se da cuenta de los motivos que justifican el trabajo con juego en las aulas del sistema educacional chileno, luego se explicita la pregunta de investigación y, finalmente, se mencionan los objetivos que guían el estudio.

En segundo lugar, se presentan algunos antecedentes teóricos respecto del tema, tratados como cuatro grandes ámbitos: juego, educación, enfoque interaccional de la comunicación y desarrollo infantil.

En tercer lugar, se detalla la metodología utilizada para la realización de la investigación. Para esto, se define el tipo de estudio, los sujetos de la muestra y las técnicas de recolección de datos a utilizar. Además, se exponen los criterios utilizados para la selección y especificación del caso.

En cuarto lugar, y una vez obtenidos los datos, se lleva a cabo la interpretación y el análisis de la información obtenida en cada una de las etapas del estudio, complementándola con aspectos teóricos relevantes para efectos de la presente investigación.

Para culminar, se da cuenta de las apreciaciones generales, estableciendo las reflexiones y conclusiones finales, dando respuesta al problema y a los objetivos planteados inicialmente.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

Desde el inicio de nuestras vidas los seres humanos nos enfrentamos a un mundo lleno de experiencias y sensaciones que nos asombran, nos inquietan y nos cautivan. Estamos constantemente sometidos a diversos estímulos, que influyen, querámoslo o no, en nuestros pensamientos, actitudes, formas de pensar, necesidades e inclinaciones. Lentamente, y conforme avanzamos en nuestro desarrollo, nuestras vivencias van adquiriendo gran importancia y llegan a ser muy influyentes en la formación de nuestra identidad, personalidad y proceso de socialización, dentro del cual el juego cobra especial relevancia.

Durante toda la vida reflejamos en el juego lo que captamos de la realidad. El juego, aquella actividad con la que aprendemos, disfrutamos, interactuamos, iteramos realidades y elaboramos conflictos, nos ayuda a dar a conocer al entorno nuestros sentimientos y pensamientos, a mostrarnos tal cual somos, de una forma simbólica. En este sentido, podemos afirmar que el juego es un medio por el que comenzamos a entender cómo funciona el mundo y las formas en que podemos integrarnos en él, cumpliendo de este modo un rol fundamental en el crecimiento y desarrollo físico, emocional, intelectual y social de los sujetos.

Todos tenemos distintas significaciones que nos sirven para representarnos el mundo, sin embargo, en base a nuestras observaciones y experiencias de vida, podemos decir que al ser adultos la mayoría nos limitamos y lentamente abandonamos la capacidad de imaginar, de crear, de explorar el mundo por medio de nuestro cuerpo, sentidos y sensaciones. Dejamos la esencia de infancia y aceptamos convertirnos en adultos con poca capacidad para jugar libremente porque la sociedad nos indica que el juego es signo de inmadurez. Es por esto que, al pensar en el juego como actividad espontánea, debemos enfocarnos en los niños y en las niñas, mirar y recoger, desde su propia perspectiva, el “encantamiento” y la “magia” del juego, aquellos aspectos que nos hacen acobardarnos y escondernos detrás de las palabras cuando somos adultos, que nos llevan a decir “*los juegos son cosas de niños*” aún cuando muchas veces nos gustaría *jugar*.

Cada uno de los juegos que realizamos durante nuestra vida contiene rasgos intrínsecos que son capaces de revelar diversos factores de nuestra personalidad, necesidades, motivaciones e intereses que se hacen presentes en cada una de las etapas del desarrollo que nos son propias como seres humanos. En cada uno de los mundos imaginarios y reales que nos construimos existen mensajes que comunican afectos, sentimientos, temores, angustias, deseos, etc., propios de cada jugador. Al jugar, niños y niñas desarrollan sus aptitudes físicas, su inteligencia emocional, su creatividad, su imaginación, su capacidad intelectual, sus habilidades sociales... y al tiempo que desarrollan todo eso, disfrutan y se entretienen.

Sumado a lo anterior, tal como lo señala Vigotsky, el juego completa las necesidades del sujeto y es una actividad en la que elaboramos nuestros conflictos. Al respecto, el autor señala, por un lado, que “si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que éste parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables”². Es decir, si somos capaces de darnos cuenta que el juego es una actividad que revela y, a la vez, permite satisfacer las necesidades que el niño o la niña no puede cumplir “en la vida real”, nos es posible comprender que éste evoluciona con nosotros, nos influye y, por ende, forma parte esencial del desarrollo de los sujetos. Por otro lado, Vigotsky también plantea que el juego resuelve la tensión entre el querer y no poder, entre tener el deseo de algo y no poderlo conseguir, y lo hace gracias a que al jugar se entra en un mundo ilusorio e imaginario, creando situaciones imaginarias a las que transportan sus necesidades, motivaciones y circunstancias vividas.

Así como las necesidades, expectativas, percepciones, experiencias y significados varían durante la vida, así también lo hace el juego. En un inicio, niños y niñas crean situaciones imaginarias que están muy cerca de la realidad, luego, y a medida que éste se desarrolla, se observa un avance hacia la realización consciente de un objetivo que decide el juego y justifica la actividad, determinando la actitud afectiva del niño hacia el juego; al final del desarrollo surgen las reglas. Debido a éstas, y pese a que el niño y la niña son libres de determinar sus propias acciones cuando juegan, esta libertad es ilusoria, pues sus conductas están subordinadas al significado de las cosas, y se ven obligados a actuar en consecuencia con éstas.

² VIGOTSKY, Lev. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Barcelona.: crítica. P. 142

En definitiva, los rasgos especiales y relevantes del juego no son el placer ni la creación propiamente tal, sino más bien, que las y los jugadores crean situaciones imaginarias que extrapolan la realidad, a partir de la cual desarrollan su pensamiento abstracto. El juego es parte de la vida de niños y niñas, por medio de éste integran fantasía y realidad en su actuar, son capaces de autorregularse y construir su propio imaginario, un imaginario único y personal, que se basa en las experiencias individuales y grupales vividas por los sujetos.

Ahora bien, ¿por qué indagar en los juegos de niños y niñas?, ¿de dónde surge la necesidad de hacerlo?, ¿qué motivos justifican el uso del juego en la Educación?

Sabemos que el juego forma parte del imaginario infantil lo que transforma en un medio que nos permite conocer lo que nuestros infantes tienen en su inconsciente y que gran parte de las veces manifiestan sin ser percibidos por quienes les rodean. El acceder al mundo simbólico que se crean nos permite entender y comprender a cabalidad qué es lo que quieren decir cuando juegan, develar lo que están dando a conocer por medio de sus juegos, y nos da la posibilidad de entrar en las situaciones imaginarias que se construyen, como una parte constituyente y no como un intruso que los coarta.

Con todo, al reflexionar sobre el tema y posicionarnos como sujetos docentes, podemos advertir que el juego está presente en el desarrollo de niños y niñas y, sin embargo, en gran parte de las instituciones educacionales no se le considera en su real dimensión, no se le valora. El juego es liberador, por lo que es indispensable comprender la forma en que funciona, lo que nos comunican los educandos por medio de éste, sus motivaciones al jugar, al crear su mundo imaginario. En este sentido, es imprescindible que las y los docentes otorguen al juego la importancia y seriedad que merece, pues, si lo sabemos utilizar, se puede convertir en una potente estrategia de trabajo para educadores y educadoras. Nos referimos a que el involucrarnos en los juegos de las y los educandos, nos permite presentar y trabajar con metodologías más lúdicas que nos acerquen a sus actuales necesidades, y crear ambientes facilitadores y motivadores para ellas y ellos propendiendo, desde el enfoque constructivista que cimienta la actual Reforma Educacional, a formar y/o potenciar aprendizajes significativos para niños y niñas. Esto es, que sean los propios educandos quienes construyan su conocimiento, seleccionen

los estímulos que reciben del medio y organicen la información combinándola con aquello que ya saben con antelación.

Asimismo, a nuestro parecer, es importante considerar que entre juego y aprendizaje existe una estrecha relación en tanto jugando aprendemos y aprendemos jugando. Nos referimos a que al jugar niños y niñas recrean situaciones de la vida real que les permiten, entre otras cosas, conocerse a sí mismo, establecer distintas relaciones con las personas de su entorno, resolver problemas utilizando la imaginación en tanto, desarrollar su lenguaje, enriquecer su vocabulario, su expresión oral, gestual y corporal. Esto, teniendo presente que “el juego es también una actividad creadora... Y en las actividades creadoras los niños aprenden a pensar, se expresan, desarrollan habilidades, investigan, descubren, se vuelven más independientes”³, que “los juegos son los ensayos de los niños y las niñas para ser adultos, a través de ellos, aprenden a conocerse a sí mismos, a relacionarse con sus amigos, amigas y personas adultas”⁴, y que “el juego les permite relacionarse con otros niños y niñas de su edad, aprenden a respetar, asumir reglas, esperar su turno y saber perder. También les permite desarrollar la imaginación y la creatividad”⁵.

Por lo anteriormente expresado, luego de mirar la realidad de la Educación en algunas instituciones educativas y dada la significancia que tiene el juego para niños y niñas, hemos decidido realizar nuestra tesis sobre el juego como una estrategia de aprendizaje, considerando que se torna fundamental integrar al juego como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros educandos, identificarlo y aceptarlo como estrategia pedagógica eficaz y posible de implementar en un contexto educativo específico. Para esto, pretendemos identificar patrones típicos de comportamiento de niños y niñas, de entre 7 y 8 años de edad, en juegos libres y examinarlos a la luz de su contexto social y de interacción en que ocurren para desarrollar ideas y conceptos que den origen a una propuesta de trabajo pedagógico. Esto, considerando que “la evolución de cualquier sistema de aprendizaje es producto de procesos típicos de interacción.

³ *Ibidem*

⁴ Unidad 3: Afecto, juego, comunicación y valores. Bloque 2: “La importancia del juego en los niños y las niñas”. En <http://www.conevyt.org.mx/cursos/puel/cursos/enh/index.php?f=modulo/contenido/libro/enhu3/enhu3t2.htm>

⁵ *Ibidem*.

Estos procesos describen patrones regulares y direccionales que generan y mantienen las diferencias al interior de la cultura”⁶.

En definitiva, en nuestras manos está el proporcionar a nuestros educandos situaciones de aprendizaje significativo y fomentar las actitudes de colaboración y participación colectiva por medio de la cual serán capaces de aprehender e interiorizar los significados y situaciones que propenderán a formar sujetos críticos, libres y reflexivos. Aprender jugando es aprender a aprender.

A partir de todo lo expuesto en los párrafos anteriores, y basándonos en inquietudes propias y en observaciones del contexto en que se insertan las instituciones educacionales de las cuales somos parte, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos del juego de niños y niñas de entre 7 y 8 años, pertenecientes a la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, que, desde el enfoque interaccional de la comunicación, nos permiten implementarlo como una estrategia pedagógica?

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.

1.2 OBJETIVO GENERAL

“Proponer elementos del juego que, desde un enfoque interaccional de la comunicación, nos permitan implementarlo como estrategia pedagógica en una experiencia realizada con niños y niñas de entre 7 y 8 años en la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, perteneciente a la comuna de Santiago”

⁶ LÓPEZ, A.; PARADA, A.; y, SIMONETTI, F. “Introducción a la psicología de la comunicación: textos y ejercicios”. Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. 1984. p.122

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, desde el enfoque interaccional de la comunicación, los elementos del juego de niños y niñas de entre 7 y 8 años, que nos permiten elaborar una propuesta pedagógica.
- Proponer lineamientos generales que permitan utilizar el juego como estrategia pedagógica.
- Elaborar una propuesta pedagógica para el subsector de Educación Matemática a partir de los elementos identificados.
- Redefinir el juego en un contexto educativo específico.

1.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES

1. Elementos del juego desde un enfoque interaccional de la comunicación:

- Elementos del juego: Características propias de la actividad lúdica que realizan los seres humanos y que potencia su desarrollo integral, favoreciendo los aspectos físico, cognitivo, psico-emocional y social.
- Enfoque interaccional de la comunicación: modelo circular de la comunicación que considera las formas de relacionarse, tanto verbal como no-verbal, entre emisor y receptor y, asimismo, el contexto en que se dan los actos comunicativos.

En base a las definiciones anteriores y circunscritas a nuestra pregunta de investigación, podemos definir los *elementos del juego desde un enfoque interaccional de la comunicación* como “las características de la actividad lúdica realizada por niños y niñas, de entre 7 y 8 años, con énfasis en las formas de relacionarse, tanto verbal como no-verbal, y el contexto en que se dan los actos comunicativos.

2. Juego como estrategia pedagógica:

- Juego: actividad lúdica que realizan seres humanos y que potencia su desarrollo integral, favoreciendo los aspectos físico, cognitivo, psico-emocional y social.
- Estrategia Pedagógica: conjunto de directrices a seguir en un proceso educativo que se relaciona con los objetivos que se pretende lograr y considera actividades, recursos y la interacción educador/educando.

En base a las definiciones anteriores y circunscritas a nuestra pregunta de investigación, podemos definir el *juego como estrategia pedagógica* como “una actividad lúdica que considera un conjunto de directrices a seguir en un proceso que se relaciona con los objetivos que se pretende lograr e incluye las actividades, los recursos y la interacción educador/educando, en pro del desarrollo integral de niños y niñas”.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta a continuación pretende que el lector comprenda los fundamentos que orientan nuestra investigación. Para ello, en primer lugar, introducimos el contexto global de la educación actual en nuestro país y sus marcos referenciales. En segundo lugar, se exponen los fundamentos y características generales del juego y su relación con diversos aspectos educativos. En tercer lugar, damos a conocer las bases del enfoque interaccional de la comunicación humana y la forma cómo este enfoque nos permite relevar la importancia de la relación comunicativa en el juego. Finalmente, nos referimos a los aspectos del desarrollo evolutivo que afectan a niños y niñas de entre 7 y 8 años de edad y la conexión de esta etapa con la actividad lúdica.

2.1 EDUCACIÓN

2.1.1 Globalización, modernidad y educación

La sociedad actual se caracteriza por pertenecer a una época de continuos cambios, de acelerado y permanente desarrollo de la ciencia y la tecnología, por el aumento explosivo del conocimiento, de la información y de nuevos productos y servicios en función de nuevas necesidades. Es una sociedad de carácter global, unida a través de una gran red de computadoras y en que la concepción del tiempo y espacio ha pasado a ser transparente o quizás imperceptible para el hombre en sus interacciones virtuales con otros.

En la actualidad los problemas socio-culturales, históricos, políticos y económicos, en general, y los de la infancia, en particular, no son sólo responsabilidad de las sociedades que concretamente los viven, sino también del contexto global en el que éstas se insertan.

Si bien la modernidad nace y se desarrolla en Europa, una de sus características contemporáneas es su mundialización, siendo un rasgo característico la masificación de las

ciudades modernas. Este proceso ha generado una serie de transformaciones en la sociedad y da cuenta de múltiples fenómenos que se viven de manera distinta en un mismo territorio, por ejemplo, las diferencias de clases vivenciadas por los sujetos en los distintos campos sociales de los que forman parte.

Actualmente, mientras las superpotencias de Norteamérica, la Comunidad Europea y Japón exportan modernización y se disputan los mercados en un proceso creciente de globalización económica, amplios sectores de la población viven situaciones de marginalidad y permanecen en sectores periféricos de las ciudades en condiciones de evidente pobreza, exclusión e ignorancia. Existe un incremento de las desigualdades entre los países y al interior de cada sociedad, lo cual dificulta u obstaculiza la integración social, lo que se evidencia en la siguiente cita: “Tienden a crecer las desigualdades en el empleo y en los ingresos, vinculadas a una brecha creciente entre ricos y pobres sobreponiéndose a ésta una distancia cualitativa entre quienes están conectados a las redes globales y quienes se encuentran al margen de ellas”⁷. En este contexto, además, se hace manifiesta la voluntad de la corriente neoliberal de abolir los controles por parte del Estado en los mercados de capitales reduciendo su papel a ser sólo regulador, por lo que deja de ser interventor y monopolizador de los servicios de interés público como son la educación, la salud, la vivienda, las comunicaciones, entre otros.

Lo anterior da cuenta que la globalización es un proceso que está implicando cambios en la fisonomía de las sociedades contemporáneas y cada uno de sus subsistemas y, en este sentido, sólo hace un reordenamiento de las diferencias y desigualdades ya existentes sin suprimirlas.

Dentro de este marco global, y sobre todo en las últimas décadas, América Latina ha experimentado profundas transformaciones en el desarrollo político, económico y cultural. Vivenciamos una realidad bastante compleja producto de situaciones y hechos externos, así como también de variados aspectos internos como lo es el lento e inestable crecimiento del ingreso en la región latinoamericana y su mala distribución. La modernidad y las modernizaciones experimentadas en América Latina, sin duda han socavado la estructura social de las sociedades, ya que los beneficios de éstas no han favorecido al total de la población.

⁷ PNUD. Desarrollo Humano en Chile. Más sociedad para gobernar el futuro. PNUD. Santiago, Chile, 2000. p. 28.

La modernidad se define “en su incontenible apertura hacia un futuro universal como permanente traslación hacia lo nuevo... en este sentido, toda comunidad insertada en la historia no se auto legitima ya en lo que es, sino en la idea de lo que quiere y debe ser”⁸

Al igual que el modelo económico, el modelo de escuela fue transplantado a nuestros países, dada su funcionalidad y adecuación al sistema capitalista y a que, en definitiva, se constituyó en lo que es bajo su amparo. Sin embargo, las promesas de equidad, igualdad de oportunidades, movilidad social, progreso y, en definitiva, el paso del subdesarrollo al desarrollo, terminaron en un estruendoso fracaso. Las políticas económicas “desarrollistas”⁹ no hicieron otra cosa que consolidar el sistema imperante y yuxtaponer estáticamente, dentro de cada país, las sociedades desarrolladas a las subdesarrolladas. La inflación, el desempleo, la desnutrición, el analfabetismo, la concentración del capital en manos de unos pocos, la pobreza de las mayorías, entre otros, hicieron crecer la frustración y la protesta de los oprimidos ante las soluciones propuestas por los distintos capitalismo latinoamericanos.

El escenario descrito anteriormente demanda cambios en las políticas de educación, los que deben ser una prioridad para el gobierno si lo que se busca es desarrollar las competencias necesarias para actuar en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Jacques Delors, señala que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.¹⁰

Dentro de este contexto global, que afecta el modo de vida personal y laboral de los individuos e instituciones; surge la Convención sobre los derechos del niño, ratificada por Chile el 12 de septiembre de 1990, la que dentro de sus artículos establece que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y

⁸ VIDAL, Rafael. La historia y la postmodernidad.[en línea]

<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/finhisto.html>> [consulta: 23 mayo 2006].

⁹ Con el término “políticas económicas desarrollistas” nos referimos a aquellas políticas estatales e institucionales que, en teoría, propenden al desarrollo del país, las cuales, desgraciadamente, no han cumplido su objetivo a cabalidad.

¹⁰ DELORS, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santiago, Ediciones UNESCO, 1997.

en condiciones de igualdad de oportunidades. ”¹¹ Significa que, ningún niño o niña puede ser excluido del sistema educativo. Es decir, el Estado chileno debe garantizar una enseñanza gratuita y de calidad junto con recibir un trato digno en la escuela.

La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, se desarrolló con la finalidad de discutir el tema y presentar lineamientos de base para la formulación de políticas educacionales en los países. Delors (1997), al respecto dice que “dichas políticas propician la educación a lo largo de la vida basada en tres pilares: 1) “Aprender a conocer”, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social; 2) “Aprender a hacer”, referida a adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo y; 3) “Aprender a ser”, lo que incluye autonomía y capacidad de juicio, junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo”¹².

2.1.2 Definición de Educación

La educación es funcional de acuerdo al momento histórico en el cual se encuentra, por lo tanto, la definición que se maneje de este concepto estará en directa relación con el ideal consensual que la sociedad le otorgue, según las características de los individuos que la conformen.

Etimológicamente, educación tiene dos acepciones que pueden parecer contrarias entre sí: del verbo latino *Educare* significa criar, alimentar, instruir hacer crecer, es decir, un proceso que va desde lo externo a lo interno, y *Educere* que tiene un sentido opuesto al anterior, equivalente a extraer, sacar fuera, hacer salir, es decir, un proceso que va desde dentro hacia fuera.

¹¹ Derechos del niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

¹² Op. Cit. DELORS (1997).

De lo anterior, se puede señalar que la educación es un proceso de incorporación externa de los elementos de la cultura y de expansión de las facultades inherentes del hombre y la mujer.

La educación es la base para enfrentar con éxito el desafío de la globalización y de la sociedad del conocimiento, además es la base para responder a las expectativas de una vida y una convivencia mejor, en un orden social más justo e integrado.

Una educación de calidad debe contribuir a la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes, y más aún, lograr que los niños desarrollen su personalidad, sus aptitudes y capacidades intelectuales para su incorporación en la sociedad.

Se destaca la idea de la educación como un derecho que tienen todos niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Se requiere de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Los países adherentes al Marco de Dakar concluyen que la educación debe proveer al individuo de “herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura; la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores, y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad.

En Chile, desde fines del siglo pasado hasta la actualidad, entre las principales demandas que la sociedad ha hecho a la Educación encontramos:

- Formación ética y nuevas competencias para una sociedad cambiante;
- Igualdad de oportunidades en educación como política de equidad;
- Formación de la ciudadanía para la democracia;

- Formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado.¹³

Las políticas educativas tienen su base en un diagnóstico realizado a fines de la década de los 80 al sistema educativo, en el que, a pesar de haber cumplido con altas metas de cobertura, aún manifestaba profundos problemas en la pedagogía y en los aprendizajes. Se corroboró una pobreza de los ambientes de aprendizaje caracterizados, entre otros, por el predominio de una enseñanza frontal; contenidos atrasados y poco pertinentes; aprendizajes repetitivos y memorísticos; falta de textos y de recursos pedagógicos de apoyo para la docencia y una supervisión sin mayor preocupación por los procesos sustantivos de la enseñanza y del aprendizaje en el aula.

“En 1990 se inicia un esfuerzo de gran envergadura para cambiar la calidad de los procesos y de los resultados de nuestro sistema educativo. Estos cambios tienen por objetivo lograr que todos los niños y jóvenes, sin importar su origen social, aprendan los conocimientos y competencias culturales que demanda la sociedad actual. Las políticas ejecutadas hasta ahora tienen importantes resultados como también serios problemas derivados, en gran parte, de la organización estructural del sistema educativo y de la complejidad de la gestión del cambio emprendido”.¹⁴

2.1.3 Reseña histórica de la escuela: ¹⁵

La escuela es una “Institución social especialmente creada para administrar conocimientos y habilidades”¹⁶, con un espacio físico concreto, una distribución del tiempo particular en su interior y una serie de normas orientadas a la adquisición de ciertas pautas de comportamiento socialmente aceptadas, por lo que se convierte en el lugar de paso obligatorio para constituirse en un “ciudadano responsable”.

¹³ MINEDUC. Reforma en Marcha: buena educación para todos. [en línea]

<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Fortalecimiento_de_Centros_d_Padres.doc> [consulta: 16 mayo 2006]

¹⁴ MARTINIC, Sergio. La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. Revista Digital UMBRAL 2000. (8), Enero, 2002. s.l.

¹⁵ Op. cit. FERNÁNDEZ, Enguita, M. (1990). pp. 147-171.

¹⁶ FERNÁNDEZ, Enguita, M. La cara oculta de la Escuela. 1990. p.94. s.l.

En tanto Institución, “la escuela es un componente del todo social que tiene una función de conservación y reproducción del “equilibrio” del sistema con funciones manifiestas y latentes”¹⁷; por esto, la podríamos considerar, además, como un sitio político involucrado en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.

Pues bien, la escuela, además de ser un vehículo de transmisión del orden social, es una agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales, en la que los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas pedagógicas, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Lo mencionado anteriormente lo podemos observar a través de las diversas formas como se ha constituido la escuela a través de la historia:

La educación sin escuela: es la educación característica de los pueblos primitivos, que consistía en el traspaso, de una generación a otra, de determinadas habilidades y conocimientos básicos esencialmente ligados a la supervivencia. No había un espacio especialmente destinado a ella. El aprendizaje no se desligaba en absoluto de los quehaceres domésticos de la tribu, de esta manera, los resultados de lo aprendido eran observados de manera inmediata.

Primeras manifestaciones de la escuela en Europa: en la Grecia clásica se encuentran los sofistas, quienes son considerados, como los primeros pedagogos. La educación estaba dirigida para la vida pública, la formación del político y del orador. Los conocimientos eran de orden moral y filosófico, a la vez que prácticos. Sócrates, mediante su tarea educativa desarrollaba la virtud, el bien, la búsqueda de la verdad, desplazando el dominio educativo desde lo material y práctico hacia lo espiritual e intelectual. Con Platón surge la Academia, un fenómeno urbano donde maestros y alumnos desarrollaban estudios filosóficos y políticos.

La escuela pública en Roma: para asistir a la escuela, se debía tener una muy buena situación económica y ser varón; quienes no cumplían estos requisitos podían dedicarse a labores manuales. Los niños asistían a la escuela para aprender el abecedario y los silabarios, y así tener

¹⁷ Op. Cit. FERNÁNDEZ. (1990) p. 94.

acceso a una educación secundaria. Más tarde, siglo I a. C., los romanos crean las primeras escuelas municipales, las que se expandieron por todo el imperio, por lo que la enseñanza pasa a ser pública.

La Educación en la Edad Media: con la caída del Imperio Romano, el desarrollo de la escuela, sufre un retroceso y estancamiento importante, y es la educación religiosa la que adquiere cada vez mayor importancia. Las condiciones de la mayoría de la población eran de miseria y mendicidad, por lo que se crean los primeros orfanatos.

La escuela en la Revolución Industrial: el progreso tecnológico que significó la revolución industrial y la consecuente división social del trabajo, trajo consigo la imperiosa necesidad de capacitar más y mejor a los obreros. Existía un aprendizaje como la disciplina, el respeto y la obediencia a la autoridad, los que se constituían como los ejes fundamentales para la formación de “obrerros eficientes y sumisos”¹⁸.

La escuela en el Capitalismo: los cambios ocurridos en el sistema escolar en el seno del capitalismo obedecen precisamente a las necesidades de este sistema económico, político y social, para mantenerse como estructura en el tiempo.

Como podemos apreciar las escuelas de hoy no son el resultado de una evolución no conflictiva y basada en consensos generalizados, sino que son el producto provisional de una larga cadena de conflictos ideológicos, organizativos y, en un sentido amplio, sociales.

2.1.4 La Escuela en Chile y en Latinoamérica

La historia de la escuela en Chile y en Latinoamérica, al igual que otros países del primer mundo, no ha estado desvinculada de intereses políticos y económicos. La consolidación del Capitalismo en Europa y Estados Unidos, hacen aparecer a este sistema como el paradigma de la racionalidad y la eficacia, modelo digno de ser imitado por los países pobres del tercer mundo. De este modo, la mayoría de los países latinoamericanos comenzaron a implementar políticas económicas orientadas a la instauración de un modelo neoliberal, más aún cuando los países

¹⁸ Íbidem.

desarrollados apoyaron estas nuevas políticas a través de alianzas, tratados internacionales, préstamos, etc. En este contexto, la escuela se constituía como herramienta indispensable para lograr la modernización de los países subdesarrollados, preparando más y mejor mano de obra para la ocupación de los nuevos puestos de trabajo, fruto del proceso de industrialización que se llevaba a cabo. El surgimiento de estos nuevos puestos de trabajo implicó, al mismo tiempo, un incremento en la migración campo-ciudad, por la expectativa que ésta ofrecía para mejorar la calidad de vida; constituyéndose la educación como la posibilidad de acceder a los beneficios de este modelo. La mayor concentración urbana trajo consigo una mayor demanda de educación formal, en lo referente al acceso.

En nuestros días se presenta a la escuela y a la Educación como un derecho y una obligación para todos los niños y jóvenes. Estos niños y jóvenes acceden a la escuela desde sus experiencias particulares y deben rápidamente adaptar ese cúmulo de experiencias a las exigencias de la institución y, en muchos casos deben renunciar a su cultura de origen, siendo reeducados o re-socializados. Para explicar estas diferencias culturales al momento de ingresar a la escuela, Bourdieu emplea el término de capital cultural: “El capital cultural es el total de saberes y formas, estilos, códigos lingüísticos y modos de crear los saberes transmitidos imperceptiblemente en el contexto de las relaciones familiares –competencias lingüísticas y sociales-. El capital cultural adquirido en la convivencia cotidiana, está en directa relación con el ambiente familiar, y está situado en el segmento de la estructura al que pertenece la familia, en relación de dominio-dependencia con los otros sectores sociales, es decir, en una relación jerárquica dentro del sistema de clases; es además un capital particularizado, adherido a las expresiones de un determinado grupo humano. El capital cultural que transmite la escuela, es una selección universalizadora, vinculada con el dominio de extensión planetaria de determinadas culturas.”¹⁹

De lo anterior expuesto, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones ajenas del contexto socio-económico en el que están situadas.

¹⁹ Bourdieu, P. “Capital cultural, escuela y espacio social”. 1997.s.l.

2.1.5 Reformas de la Educación Chilena

A comienzos de los años 90, se inició una trascendental Reforma Educacional, la mayor en la historia de Chile y América Latina, donde la equidad y calidad son el gran objetivo.

Previo a esta fecha, se establecieron dos reformas que merecen el calificativo de integrales. Exactamente en 1927, se formuló la primera Reforma Integral de la Educación, promovida desde la sociedad civil, por el gremio del magisterio primario, en la cual el Ministerio de Instrucción recibió el nombre de Ministerio de Educación. Esta reforma buscaba transformar las orientaciones y conceptos de las prácticas educacionales, en donde, el trabajo escolar giraba en torno al alumno.

La segunda Reforma es la del año 1965²⁰ que tiene como principal objetivo ampliar la cobertura educacional, es decir, expandir la educación a toda la población, las clases sociales y los sectores históricamente ignorados por el sistema educativo (mujeres, niñas y adultos). Claramente, esta innovación ha significado un gran avance para el país.

En la actualidad, nuestro país, atraviesa por un momento de renovación en innovación en materia educativa que pretende reformar y modernizar la educación chilena en su totalidad, poniendo énfasis en el mejoramiento de la calidad y la equidad.

Nuestra actual reforma educativa, posee los siguientes planteamientos:

- la educación de las personas será el principal capital del país para competir con éxito en los mercados internacionales,
- sostener una alta tasa de crecimiento,
- fortalecer el ejercicio de los derechos y deberes democráticos, y
- existirá a lo largo de todo el país una educación de similar calidad con un mínimo de doce años de escolaridad.

²⁰ COX, Cristián. La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Santiago, MECE, 1997.

Esta reforma tiene como principio implementar sus propuestas educativas en conjunto con los actores vinculados directa o indirectamente con la educación, como son educandos, profesores, apoderados, personeros de gobierno, políticos, empresarios, intelectuales, religiosos, artista, etc.

En Marzo de 1990, se aprobó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, en la cual se establecieron cambios importantes en el curriculum; se aprobaron los objetivos generales para cada uno de los ciclos de educación básica y enseñanza media; se estableció un mecanismo para hacer efectiva la libertad de enseñanza, mediante la flexibilidad curricular; y se obliga al Ministerio de Educación a mantener sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza.

En enero de 1996, la Reforma Educacional aprobaba los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada nivel educativo y con ello se abría paso a la facultad de los establecimientos para elaborar sus propios planes y programas, sobre la base de los referidos objetivos y contenidos obligatorios.

En general, esta es una reforma que tiene como gran objetivo la equidad y calidad de la educación y pretende modificar las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los materiales educativos, la infraestructura escolar y mejorar de las condiciones de trabajo de los docentes. El fin principal es equiparar las oportunidades de todos los niños y niñas para acceder a una mejor educación.

Los Programas de Mejoramiento de la Educación (P.M.E.), desarrollados por la Reforma, son políticas referidas al quehacer educativo y están orientadas a los nuevos requerimientos formativos del futuro, desde el punto de vista de la equidad y calidad.

Respecto a la equidad, podemos decir que, en los programas o estrategias de mejoramiento educativo, tiene por objetivo ofrecer igualdad de oportunidades respecto a los procesos y resultados de enseñanza.

Tras un periodo de más de 10 años de buscar la equidad, la Reforma comienza a enfocarse en la calidad de la educación, para asegurar el derecho de todos los niños y niñas, independiente de su condición física, social y económica.

En síntesis, los distintos programas y proyectos puestos en marcha por las políticas educativas de la Reforma han transformado la realidad de las escuelas y liceos mejorando el funcionamiento de los establecimientos, ofreciendo oportunidades para el aprendizaje colectivo y la renovación de las prácticas y sentidos del trabajo pedagógico.

2.1.6 La Reforma y el Constructivismo

Uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es dar importancia al aprendizaje y sus procesos. Es evidente que sin enseñanza no hay aprendizaje, la enseñanza es una condición del aprendizaje. En la actualidad, ya no basta pasar la materia o cumplir con el plan de estudios. Hoy lo que importa en última instancia es que el estudiante aprenda. De allí que el foco principal de la Reforma Educacional es el aprendizaje. Hacer efectivo este foco significa cambiar cualitativamente la visión metodológica y conceptual de educación y requiere un nuevo tipo de proceso de transformación. Esa es la importancia estratégica del diseño de la Reforma.

La Reforma Educacional chilena está sustentada sobre la base de la teoría psicológica llamada constructivismo, que fomenta el aprendizaje activo en el aprendiz, con la ayuda de la pregunta, la asimilación y el uso de recursos adecuados para la construcción de sus conocimientos. El enfoque constructivista exige una concepción diferente del docente así como una práctica diferente en el aula.

Mucho se ha hablado sobre el constructivismo como el modelo ideal para el aprendizaje, no solamente escolar sino, en términos más amplios, para la educación en general, y a pesar de que se le considera actualmente como la mejor metodología para la enseñanza, pocas escuelas han adoptado este enfoque. La gran mayoría aún continúa orientando sus acciones en el aula con un enfoque de tipo conductista y, en el mejor de los casos, se preocupan por el desarrollo de habilidades cognitivas o por la formación de actitudes y valores positivos en la y el educando.

El conductismo supone el aprendizaje de conductas simples, que se dan básicamente, por una asociación estímulo-respuesta, en donde, el profesor es el ente activo poseedor del conocimiento y los alumnos reciben la información de manera pasiva.

Contrariamente, el constructivismo sostiene que el aprendizaje no se recibe de forma pasiva sino que es procesado y construido de una forma activa por el individuo. Esta actividad de conocer se realiza mediante procesos cognitivos que permiten adaptar la información obtenida del entorno a estructuras mentales previas.

Finalmente, es necesario mencionar que la Reforma se nutre básicamente del aporte de tres conocidos psicólogos del área educacional, a saber: Jean Piaget, Lev Vigotsky y Ausubel. A continuación, se hace una síntesis general del aporte de cada uno de ellos.

2.1.6.1 Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje

Jean Piaget exploró el crecimiento de los procesos del pensamiento en los niños. Para ello observó el desarrollo cognitivo en distintas edades. Piaget, describió varias etapas o estadios del crecimiento cognitivo, son períodos cuantitativos y cualitativamente distintos. En cada uno de esos estadios hay una serie de progresos y tareas que el individuo debe realizar antes de pasar al otro estadio, y esto lo realizará a través del descubrimiento y manipulación de los elementos que se le presenten. Para Piaget, el aprendizaje consta de cuatro procesos: el de asimilación, acomodación, desequilibrio y equilibrio, lo cual se diferencia de la explicación tradicional de que el aprendizaje era una acumulación de conocimientos.

Considera al sujeto un agente activo en su proceso de aprendizaje, el que construye a partir de la exploración de la información utilizando como recurso la experiencia previa que posee sobre la misma.

2.1.6.2 Aprendizaje Social

La teoría sociocultural del psicólogo ruso Lev Vigotsky analiza la manera en que las prácticas específicas de una cultura afectan el desarrollo evolutivo de las y los niños. Este autor

no sólo señala que el conocimiento es producto de la interacción social y cultural sino que, además, plantea que los procesos psicológicos superiores - lenguaje, razonamiento, comunicación, entre otros- se adquieren en interrelación con los otros. En este sentido, lo que un individuo puede aprender, será su nivel real de desarrollo, definiendo zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) como un nivel en el que un individuo casi puede realizar una tarea por sí mismo. Un buen profesor es aquel que identifica la ZDP de cada educando y lo ayuda a aprender dentro de ella para luego retirar, poco a poco, el apoyo, hasta lograr que el niño o la niña pueda realizar la tarea sin ayuda.

2.1.6.3 La Psicología Cognitiva y el Aporte de Ausubel ²¹

Para este psicólogo, no sólo se aprende cuando se realiza una actividad física como manipular, interpretar, etc., sino que se aprende cuando el contenido tiene un verdadero significado para el educando (aprendizaje significativo) y éste se basa en una información o conocimiento previo, lo que le otorga un esquema para la nueva información.

Para Ausubel, no todos los contenidos pueden ser descubiertos por los alumnos, por lo tanto, es necesario que los sujetos puedan relacionar lo que ya saben con los nuevos conocimientos. Ausubel define que aprender es comprender, dejando así, teóricamente de lado el aprendizaje memorístico promulgado por las teorías conductistas.

Como es posible observar, en esta breve síntesis de las fuentes del constructivismo, encontramos ideas claves de la reforma educacional -aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, propiciar el trabajo grupal, entre otros- que nos permiten entender el concepto de educación que actualmente se busca desarrollar en nuestras aulas educativas.

²¹ EL CONSTRUCTIVISMO. [en línea] <<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/CONSTRUC.htm>> [consulta: 5 junio 2006]

2.2 JUEGO

2.2.1 Introduciéndonos en el mundo del juego

El juego ha sido, desde tiempos inmemoriales, considerado como una de las actividades menos importantes del hombre, desatendiendo la amplia gama de características, funciones y beneficios que éste aporta para el desarrollo de los individuos.

El juego no es exclusivo de los seres humanos pues es una actividad que posee rasgos, actitudes y gestos que están presentes en las prácticas de todos los organismos del reino animal. Para observar estas similitudes sólo basta con ver jugar a unos cachorros con regla de que no hay que morder al compañero y aparentar como si estuvieran enojados, y lo más importante, divertirse con todo esto.

Si bien existen variadas investigaciones acerca del juego, que intentan dar sentido o explicación a esta conducta, también encontramos coincidencias que determinan que el juego es una actividad que se ocupa mayormente en la infancia, que acompaña al sujeto durante toda la vida, que influye en el desarrollo social, cognitivo y afectivo de un individuo y, a su vez, cumple una función educativa.

El juego ha sido utilizado como un recurso educativo desde la antigüedad, aunque la pedagogía tradicional lo ha mantenido alejado de la educación formal. Por lo general, se considera que el tiempo dedicado al juego es tiempo perdido para el estudio. Sin embargo, los grandes pedagogos siempre han afirmado que el juego, para el niño, es el método más eficaz de aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XIX, la corriente de los métodos activos de aprendizaje despertó el interés por las posibilidades del juego en el ámbito escolar. Sin embargo, en nuestros días, aún no se reconoce el verdadero valor educativo de jugar, su gratuidad y las virtudes que lo caracterizan, es más, se ha calificado como una actividad poco importante, poco seria, improductiva y que conlleva una pérdida de tiempo.

2.2.2 Origen y definiciones del juego²²

Históricamente, no ha existido ni existe sociedad que no haya otorgado un significado al juego, conforme a su ideología, religión, costumbres, educación e influencias imperantes de la época. Aunque determinar el lugar y tiempo exacto en que el juego tuvo su origen es casi imposible, por ser una actividad proveniente de tiempos anteriores a nuestra cultura.

El uso variado de este concepto ha contribuido al desarrollo de innumerables acepciones y manifestaciones de esta actividad, que se han ido planteando a lo largo de la historia. Para comprender la importancia del juego en el ser humano debemos hacer referencia a su etimología, sus diversas definiciones, su contexto cultural y lenguaje común, los cuales le atribuyen diversas definiciones.

En el Diccionario Español de la Real Academia²³, el vocablo juego, que proviene del latín *iocus*, es definido como la acción y efecto de jugar, pasatiempo o diversión. Es un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. También es considerado como una acción que nace espontáneamente por la mera satisfacción que este otorga. El vocablo jugar, deriva del latín *iocari*, y se define como hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, hacer travesuras, tomar parte en un juego. Si bien, ambos términos son un medio de distracción, relajación, recreación, educación, o de entretenimiento, el concepto juego es el que más variadas definiciones ha experimentado a lo largo de nuestra historia.

El significado de juego presenta algunas diferencias entre los distintos pueblos de la época antigua. Para los griegos, el juego significaba todas aquellas acciones propias de los niños y expresaba lo que hoy llamamos niñerías. Los hebreos, utilizaban la palabra juego para referirse a las bromas y a la risa. Mientras que para los romanos, juego significaba alegría, jolgorio.

²² PAREDES O., Jesús. Aproximación Teórica a la realidad del juego. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 11-32

²³ Diccionario de la Lengua Española. 22ª edición. [en línea] <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=juego> [consulta: 20 junio 2006]

Posterior a la época, la palabra juego, en todas las lenguas (*jogo, play, joc, game, spiel, jeu, gioco, urpa, giuoco, jolas, joko, etc.*) empezó a ser sinónimo de alegría, satisfacción, diversión, que se ocupa tanto en la infancia como en los tiempos de ocio y recreo en la adultez.

Fue en la época antigua, cuando se comenzó a construir el concepto de juego, asociándolo a los distintos ámbitos de la vida. Uno de los primeros filósofos en mencionar y reconocer el valor práctico del juego es Platón, quien consideraba que la educación se basaba en el juego y estimaba que se debía comenzar por la música para la formación del alma y, posteriormente, con la educación física para el cuerpo.

Aristóteles, en su teoría de la eutropelia, que significa la virtud del juego, lo ubica justo en el medio entre el espíritu de la relajación lúdica y el exceso en la seriedad. Preocupado por la educación y formación del hombre, plantea la idea de que los niños menores de cinco años para evitar la inactividad corporal deben realizar movimientos que son proporcionados por varios sistemas y a través del juego. Además, en su libro IV de la *Ética* se recomienda el juego como una actividad complementaria al descanso. Otros autores clásicos del periodo, destacan la función del juego en la formación del carácter y personalidad de un individuo. Así lo registra Aristóteles en su libro VIII de la *Política*, en donde menciona la función de los juegos en la educación de los ciudadanos.

Con el transcurso del tiempo, bajo el predominio del cristianismo, los juegos fueron perdiendo su valor, ya que se les consideraba profanos e inmorales, desprovistos de significado e importancia.

A partir del siglo XVI, los humanistas de aquella época, comenzaron a advertir el valor educativo de los juegos, siendo los colegios jesuitas los primeros en recuperarlos en la práctica.

Importantes pedagogos, como Juan Amós Comenio en el siglo XVII, Juan Jacobo Rousseau y Giovanni Pestalozzi en el XVIII y principios de XIX, señalaron que para un buen desarrollo del niño, se deben tomar en cuenta sus intereses, y el juego es una actividad atractiva y agradable, en donde, se ejercitan los sentidos y se utiliza la inteligencia. Friedrich Fröbel, quién abiertamente reconoció la importancia del juego en el aprendizaje, y estudió los tipos de juego

que se necesitan para desarrollar la inteligencia, señaló que “la educación más eficiente es aquella que proporciona a los niños actividades de auto-expresión y participación social”²⁴

Desde una perspectiva psicoanalítica, uno de los más conocidos expositores, Sigmund Freud, señala que el juego está relacionado con la expresión de los deseos que no pueden ser satisfechos en la realidad y por lo tanto las actividades lúdicas que el niño realiza le sirven de manera simbólica.

Sin abandonar los aspectos psicológicos y educativos del juego, Jean Piaget, afirma que el juego no es sólo una forma de desahogo o entretenimiento para gastar energía, sino un medio que contribuye y enriquece el desarrollo intelectual del niño. El juego se hace más significativo cuando el niño tiene acceso a una libre manipulación de elementos y situaciones, en donde él pasa a reconstruir objetos y reinventar cosas, lo cual implica una adaptación más compleja.

El juego como actividad social, es definido por Lev S. Vigotsky, quien señala que gracias a la interacción con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. La capacidad de imaginación y de representación simbólica de la realidad está dada a través del juego simbólico, mediante la interacción y la comunicación que se produce entre el sujeto y su entorno, y en donde el niño transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros que para él tienen un distinto significado, por ejemplo, cuando corre con la escoba como si ésta fuese un caballo.

Pero la visión del juego no puede quedar sólo en los aspectos pedagógicos y psicológicos, ya que en el estudio de las ciencias sociales este concepto se encuentra definido desde el punto de vista de la antropología y la sociología.

Desde una perspectiva antropológica, el juego ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a la literatura, a las costumbres, a la guerra. El juego es una constante en todas las civilizaciones. Ha servido de vínculo entre los pueblos y ha facilitado la comunicación entre los seres humanos.

²⁴ VARGAS, P. La educación del hombre. [diapositivas] Universidad de las Américas. 2006; texto en español.

Algunos teóricos, como Huizinga, Gruppe, Cagigal, Moor, Blanchard y Cheska, señalan que el juego es un elemento antropológico fundamental en la educación, ya que potencia la identidad del grupo social, contribuye a fomentar la cohesión y la cooperación del grupo y por tanto, favorece los sentimientos de comunidad, por lo que el juego resulta ser un mecanismo de identificación del individuo y del grupo. “Jugar no es estudiar, ni trabajar, pero jugando, el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social que le rodea” (Ortega).²⁵

Desde una mirada sociológica, el juego transmite y desarrolla costumbres y conductas sociales, por ende, a través de él, el niño aprende valores morales y éticos. Como define Orlick, “jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador para la mayor parte de los niños. Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando las vidas de los niños”.²⁶

Rubio Camarasa, desde un punto de vista antropológico-social y psicológico, señala que el juego “es la actividad propia del niño, constitutiva de su personalidad. Conjuga aspectos fundamentales para su desarrollo pues no solo le permite satisfacer sus necesidades vitales de acción y expresión, sino ir percibiendo sutilmente los rasgos de su entorno social hasta tocar las raíces culturales de sus mayores”²⁷

Como se puede apreciar, numerosas y diversas son las definiciones del juego. De los aportes de diversos autores, se puede señalar que es una actividad libre, que se desarrolla de forma espontánea, con tendencia recreativa y que sigue reglas planteadas por los propios participantes y que son susceptibles de variaciones constantes.

²⁵ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p.12.

²⁶ GUTIERREZ S., Melchor. Aprendizaje de valores sociales a través del juego. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. p. 52.

²⁷ TRIGUEROS C., Carmen. El juego tradicional en la socialización de los niños. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. p.121.

En síntesis, el objetivo principal del juego es estimular las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales; transmitir valores, actitudes, formas de pensar, formas de relación, necesarias para la integración en una determinada sociedad.

“...la función propia del juego es el juego mismo (...) ejercita unas aptitudes que son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto” (Caillois, 1958)²⁸

2.2.3 Teorías de Juego²⁹

Existen diversas teorías que pretenden explicar el origen del juego como actividad esencial en la vida del hombre, de ahí que exista una gran variedad de definiciones y perspectivas para esta actividad.

Las primeras aproximaciones teóricas al juego se sitúan históricamente en torno a la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Las explicaciones más conocidas son la teoría del excedente energético y la del preejercicio, la de la recapitulación y la de la relajación.

Teoría del excedente energético. A mitad del siglo XIX, Herbert Spencer (1855) propone esta teoría en la cual el juego aparece como consecuencia del exceso de energía que tiene el individuo. Para realizar esta afirmación se apoya en la idea de que la infancia y la niñez son las etapas de la vida en las que el niño no tiene que realizar ningún trabajo para poder sobrevivir, dado que sus necesidades se encuentran cubiertas por la intervención de los adultos, y consume el excedente de su energía a través del juego, ocupando en esta actividad grandes espacios de tiempo que le quedan libres.

Teoría del preejercicio. Un poco más tarde, en 1898, Groos propone una explicación alternativa conocida como teoría del preejercicio. Según este autor la niñez es una etapa en la que el niño se prepara para ser adulto, practicando a través del juego las distintas funciones que

²⁸ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p. 22.

²⁹ MARTÍNEZ F. María T. Evolución del juego a lo largo del ciclo vital. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 36-38.

tendrá que desempeñar cuando alcance ese estatus. Indica Ortega (1992) que la importancia de este planteamiento se centra en destacar el papel del juego sobre el desarrollo del individuo.

Teoría de la recapitulación. Esta teoría fue propuesta por Stanley Hall (1904) y plantea que el juego es una característica del comportamiento ontogenético, que recoge el funcionamiento de la evolución filogenético de la especie. El juego, desde este planteamiento, reproduce las formas de vida de las razas humanas más primitivas. Por ejemplo, los niños en edad escolar disfrutaban haciendo cabañas, lo cual podría reflejar la actividad que, los primitivos de la especie humana, realizaban habitualmente al tener que proporcionarse una vivienda para protegerse.

Teoría de la relajación. Esta teoría de la relajación o distensión, propuesta por Lazarus indica que el juego aparece como actividad compensadora del esfuerzo, del agotamiento que generan en el niño otras actividades más duras y serias. El juego sirve al individuo como elemento importante de distensión y de la recuperación de la fatiga de esas actividades más serias.

Ya entrados en el siglo XX, específicamente en el año 1923, Buytendijk indicó que el juego es una actividad propia de la niñez. Para este autor el juego es el resultado de elementos como ambigüedad de movimientos, impulsividad, timidez, curiosidad (Beltrán, 1991), y el juego siempre es juego con algún objeto, con algún elemento y no solo. De acuerdo con Claparède, esta teoría no explica la existencia de formas de juego en otras etapas del ciclo vital como adolescencia y edad adulta, y asimismo restringe el concepto de juego al limitarlo exclusivamente a juego con objetos (juguetes), excluyendo de las actividades lúdicas todas aquellas caracterizadas sólo por el componente físico (motriz).

El psicoanálisis también tiene su modo peculiar de entender el juego. Uno de los aspectos más destacados de este planteamiento reside en admitir que el juego es una expresión de los instintos del ser humano y que a través de él, el individuo encuentra placer, ya que puede dar salida a diferentes elementos inconscientes. Desde el psicoanálisis se plantea que el juego tiene un destacado valor terapéutico, de salida de conflictos y preocupaciones personales (Freud, 1920, 1925, 1932).

Con posterioridad, Piaget le da una atribución más cognitiva a los juegos, que relaciona directamente el juego con la génesis de la inteligencia. En consecuencia habrá un juego característico de la etapa sensorio-motriz hasta llegar al predominante de las operaciones concretas y formales. El juego está regulado, desde el punto de vista de los mecanismos que conducen a la adaptación, por la asimilación, es decir, a través del juego el niño adapta la realidad y los hechos a sus posibilidades y esquemas de conocimiento. El niño repite y reproduce diversas acciones teniendo en cuenta las imágenes, los símbolos y las acciones que le resultan familiares y conocidas.

2.2.4 Características del Juego

Características que nos facilitan la diferenciación de conductas y comportamientos que son parte del juego, con el objeto de lograr una diferenciación del mismo. Entre estas características podemos señalar:

Ausencia de finalidad (producto)

El juego es fin en sí mismo. Esto es, para que un comportamiento sea juego debe estar orientado principalmente a la consecución de placer y no a otros objetivos. Las actividades se centran en el proceso, en el desarrollo de la acción y de la actividad y nunca en el producto o resultado de la misma.³⁰

Juguetes-objetos no imprescindibles.

Esta característica nos señala que la presencia de un objeto como parte de un juego no es vital para que el desarrollo del juego se realice, “los juguetes son elementos complementarios, de apoyo, que condicionan la actividad pero en ningún caso la determinan”³¹. En este sentido Martínez Criado afirma que “en realidad no nos deberíamos preocupar excesivamente, un niño que quiere jugar siempre encontrará un tema de juego”.

Ahora bien, si se proporciona un objeto de juego al niño o niña éste debe ser de complejidad moderada que potencien su creatividad e imaginación. Al respecto Delval señala “los juguetes,

³⁰ MARTINEZ Criado, G (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Octaedro

³¹ ORTEGA, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Ediciones Alfar

en algunos casos, pueden interferir con la función lúdica del juego debido bien a que su nivel de complejidad excede las competencias del niño o porque no llegue a las mismas”³².

Motivación intrínseca y voluntariedad

El juego es voluntario relacionándose, de este modo, con la motivación intrínseca. En este sentido, el juego atiende a la motivación interna que le mueve a iniciar diversas formas de juego de modo espontáneo, sin atender a órdenes de terceros. Aquellas actividades impuestas dejarán de ser interesantes y tenderá a finalizarlas, a menos que se gatillen sus propias motivaciones.

Libertad y arbitrariedad³³

El juego es una experiencia de libertad y arbitrariedad, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. A través del juego, los niños y niñas salen del presente, de la situación concreta y se sitúan y prueban otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no les permite. (Garaigordobil, 1992)

Diferentes grados de estructuración

El juego posee reglas propias y la estructuración de un juego estará dada por el nivel de complejidad de las reglas que lo determinan. “Las actividades de juego pueden ser estructuralmente simples como, por ejemplo, montar en bicicleta o más complejas como jugar al fútbol”³⁴

Ficción

La ficción es considerada como elemento constitutivo del juego. Se puede afirmar que jugar es hacer el “como si” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Por ello, cualquier actividad puede ser convertida en juego (saltar, tirar una piedra) y cuanto más pequeño es el niño, mayor es su tendencia a convertir cada actividad en juego, pero lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad. (Garaigordobil, 1992).

³² DELVAL, J. 1994. El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI.

³³ Op. Cit. GUTIERREZ, M.(2002). Pp. 52-53

³⁴ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 36.

“Bajo y Beltrán (1998) afirman que el juego infantil tiende a reproducir en pequeña escala las aficiones de los mayores. A la vez que afirman que a través del juego, el niño proyecta un relativo distanciamiento del mundo de los grandes, juega como si su mundo fuera el de los grandes pero también como si ese mundo creado por él fuera real”³⁵.

Efecto catártico

Esta característica se refiere a que el niño/a puede, a través del juego, resolver algunos de sus conflictos personales, es decir, “el juego es una vía de escape de las tensiones que generan en el niño algunos acontecimientos de la vida real”³⁶. Desde un enfoque psicoanalítico “el juego es un escenario en el que el niño puede organizar y secuenciar los acontecimientos que le provocan malestar de forma que sean más manejables y que le resulten más placenteros”³⁷

Seriedad

Para el niño el juego es una actividad seria. En el niño, el juego es una actividad seria porque en ella “pone en juego” todos los recursos y capacidades de su personalidad. En el juego, “los jugadores ponen a prueba sus cualidades y habilidades personales y sociales”³⁸, absorbiéndolos y “comprometiéndolos en toda su globalidad (nivel corporal, intelectual, afectivo,...)”³⁹.

Placer

Las actividades lúdicas proporcionan al individuo placer y diversión. “Cabe señalar que el juego es una actividad fuente de placer, divertida, que generalmente suscita excitación”.⁴⁰

No agotamiento físico y psicológico

Otra de las características que distingue el juego es que el tiempo que esta actividad implica suele ser mayor al involucrado en otras actividades. Al respecto, Martínez Criado señala que “los niños mantienen durante intervalos prolongados de tiempo su actividad lúdica, ó al menos lo

³⁵ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). pp. 21-22.

³⁶ BELTRÁN Llera, J. 1991. Sentido psicológico del juego. **En** T. Andrés Tripero (Ed.), Juegos, juguetes y ludotecas. Madrid. Publicaciones Pablo Montesino. pp. 11-28.

³⁷ Ibidem.

³⁸ KOTLIARENCO, María y DUQUE, Beatriz. Evaluación sobre el juego como una estrategia educativa. Santiago, CEANIM, FONDECYT, 1996. Serie de documentos de trabajo N°3

³⁹ Op. Cit. GUTIERREZ, M. (2002). pp. 52-53

⁴⁰ Ibidem.

hacen durante más tiempo que cualquier otra actividad, ya que el juego es prácticamente incompatible con los estados de agotamiento físico y psicológico”⁴¹.

Espacio y tiempo

El juego tiene un espacio y un tiempo determinado “lugar sagrado”.⁴²

Carácter innato

Otra de las cualidades que diferencian al juego de otras actividades es aquella referida al carácter innato de las conductas que lo componen, “así el juego surge de la tendencia innata que tiene todo organismo a ser activo, explorador e imitador”⁴³. “El juego es siempre expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo”⁴⁴. “El juego es la primera expresión del niño, la más pura y espontánea, luego entonces la más natural”⁴⁵.

El juego es una “actividad que implica acción y participación, ya que jugar es hacer y siempre implica participación activa del jugador, movilizándole a la acción. La activación lúdica tiene motivaciones intrínsecas. Por ello, si entra el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter del juego”.⁴⁶

A las características anteriores, y basándonos en Garaigordobil (1992), podemos señalar que el juego también es interacción y comunicación, ya que promueve la relación y participación con los “otros” y, además, es imitación y creación convirtiéndose en “fuente de las actividades superiores del hombre, que conduce al trabajo, a la ciencia, al arte, etc.”⁴⁷

⁴¹ Op. Cit MARTÍNEZ Criado, G (1998).

⁴² Op. Cit. KOTLIARENCO, M.; Duque, B.(1996) p5

⁴³ Op. Cit. MARTINEZ, G. (1998).

⁴⁴ Op. Cit. GUTIERREZ, M. (2002). Pp. 52-53.

⁴⁵ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). pp. 12-13.

⁴⁶Op. Cit. GUTIERREZ, M.(2002). Pp. 52-53.

⁴⁷ Ibidem.

2.2.5 Clasificación del Juego⁴⁸

A pesar que cualquier tipo de juego involucra las dimensiones social, cognitiva y física, a continuación clasificaremos al juego desde un punto de vista evolutivo, distinguiendo la perspectiva de diversos autores acerca de las dimensiones cognitiva, social y físico motora.

Las tres perspectivas atienden a la etapa de desarrollo en las que aparecen los distintos tipos de juego de acuerdo con las posibilidades físicas, cognitivas y sociales del individuo.

Desde un punto de vista cognitivo

El principal exponente de este punto de vista que atiende a las estrategias cognitivas que se ponen al servicio de la actividad de juego y de aquellas que se emplean para resolver problemas, es Jean Piaget, quien “parte de la idea de que el juego evoluciona y cambia a lo largo del desarrollo en función de la estructura cognitiva, del modo de pensar, concreto de cada estadio evolutivo”⁴⁹. Según esto, y atendiendo a la evolución cognitiva, encontramos cuatro tipos de categorías: juego funcional, juego de construcción, juego simbólico y juego de reglas.

- Juego funcional o de acción

Este tipo de juegos se enmarca durante los dos primeros años de vida y antes de que aparezca la capacidad de representación y el pensamiento simbólico. Se incluyen dentro de estas actividades aquellas acciones que el niño realiza sobre su propio cuerpo o sobre objetos, caracterizadas por la ausencia de simbolismo. Son acciones que carecen de normas internas y se realizan por el placer que produce la acción misma, sin que exista otro objetivo distinto al de la propia acción. “Durante los primeros nueve meses de vida, el niño pasa parte de su tiempo explorando placenteramente su cuerpo (...), así como también el cuerpo de su madre. En torno a los nueve meses incorpora en su actividad de juego distintas acciones con los objetos, como

⁴⁸ MARTÍNEZ F. María T. Evolución del juego a lo largo del ciclo vital. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 33-50.

⁴⁹ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 40.

lanzarlos o buscarlo. Hacia los 24 meses, las formas que adopta el juego aumentan gracias a que⁵⁰ el niño adquiere mayores posibilidades de desplazarse de modo independiente en el espacio.”

La mayor parte de las actividades de juego que el niño realiza en esta etapa se producen en solitario o en interacción con los adultos, “los adultos se convierten en esta etapa en el principal compañero de juego del niño. (...) Durante los dos primeros años, el interés por otros niños es prácticamente inexistente y se limitan a mirar el juguete del compañero y tratar de hacerse con él o a esporádicos intentos por entrar en contacto físico con el otro niño”⁵¹. Al respecto, Delval señala que “esta preferencia es hasta cierto punto lógica, ya que los adultos son capaces de adaptarse a la actividad del niño, tienen en cuenta las señales de aburrimiento /disgusto o placer que emite el niño y en función de ellas o detienen la actividad o la prolongan en el tiempo”⁵².

“El juego funcional, a pesar de ser el tipo de juego predominante en los primeros 2 años de vida, es posible detectarlo en la vida adulta, es decir, después de los dos años este juego no desaparece sólo se hace menos recurrente”⁵³

- Juego de construcción

Por juego de construcción se entiende a todas aquellas actividades que conllevan la manipulación de objetos con la intención de crear algo. “Diferentes autores indican que este tipo de juego se mantiene a lo largo del desarrollo y que no es específico de ninguno de ellos, apareciendo las primeras manifestaciones, aunque no sean estrictamente casos puros de juegos de construcción en el período sensoriomotor, por carecer el niño en esta etapa de la capacidad representativa. Este juego gana en complejidad en los años siguientes. Así, el juego podría oscilar desde apilar un par de cubos hasta llegar a formas más complejas como la elaboración de un puzzle con gran cantidad de piezas”⁵⁴.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem

⁵² Ibidem

⁵³ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002), p. 41.

⁵⁴ Ibidem

- Juego simbólico

El llamado juego simbólico, representacional o sociodramático surge a partir de los 2 años como consecuencia de la emergente capacidad de representación. “Este tipo de juego es predominante del estadio preoperacional y se constituye en la actividad más frecuente del niño entre los 2 y los 7 años, en él predominan los procesos de “asimilación” de las cosas a las actividades del sujeto, es decir, a través del juego los niños manifiestan comportamientos que ya forman parte de su repertorio, “acomodando o modificando” la realidad a sus intereses.

El juego simbólico puede tener carácter individual o social, así como distintos niveles de complejidad. Este tipo de juego “evoluciona desde formas simples en la que el niño utiliza los objetos e incluso su propio cuerpo para simular algún aspecto de la realidad hasta juegos de representación más complejos en los que podría aparecer interacción social”⁵⁵

Los juegos de representación exigen cierto conocimiento del guión por parte del niño, es decir, que tenga una representación general de la secuencia habitual de acciones y acontecimientos en un contexto familiar, así como de las funciones que desempeña cada participante del guión. “Se debería seguir una secuencia ordenada en las acciones que reproducen la actividad, porque aunque se trate de un juego en el que el componente ficticio sea el predominante, el niño trata de reproducir fielmente la actividad. (...) a medida que aumenta el conocimiento sobre las diferentes acciones que se pueden incluir en un guión, así como sobre las funciones que se espera que desempeñe cada personaje, el juego ganará en complejidad”⁵⁶

- Juego de reglas

A partir de los 7 años surgen juegos eminentemente sociales en los que se comparten tareas con otras personas y en los que se empieza a tener cierto conocimiento de las normas y reglas. El juego de reglas “está constituido por un conjunto de reglas y normas que cada participante debe conocer, asumir y respetar si quieren realizar sin demasiadas interferencias y obstáculos la actividad”⁵⁷. Asimismo, “los juegos de reglas pueden presentar variaciones en cuanto al componente físico y simbólico”⁵⁸

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ *Ibidem*

⁵⁸ ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla. Ediciones Alfar

Una de las dificultades que se pueden encontrar al iniciarse los juegos de reglas son aquellas que el niño presenta para controlar sus deseos y motivaciones personales, llegando éstas, en ocasiones, a interrumpir el desarrollo de la actividad. Al respecto, Moreno señala “para que el niño llegue a ser capaz de implicarse en juegos de esta complejidad normativa, se debe superar el egocentrismo característico del pensamiento preoperacional, es decir, debería ser capaz de situarse en el lugar de otra persona”⁵⁹

Las primeras manifestaciones que adopta el juego de reglas se encuentran restringidas por la conciencia que tiene el infante sobre las reglas y normas. En este sentido, la complejidad que caracteriza al juego de reglas se relaciona estrechamente con el conocimiento de las reglas que tiene el niño en los diferentes momentos de su desarrollo cognitivo. Al respecto, Goicoechea señala que “durante los dos primeros años de vida el niño juega libremente sin que aparezcan reglas sociales. Entre los 2 y los 5 años el niño recibe las reglas del exterior, no coordina sus actividades con las del resto de los participantes, no hay ganadores ni perdedores, todos ganan. Entre los 7 y 8 años trata de ajustarse a las reglas y las cumple fielmente, y a partir de los 11 años, los participantes del juego negocian, antes de iniciar la actividad, las reglas adoptando acuerdos sobre las que van a predominar en el juego y empieza a existir la posibilidad de modificar alguna de ellas, siempre que ello revierta en una mejora del juego”⁶⁰. En consecuencia, a medida que la edad avanza, la forma de entender las normas genera un mayor grado de estructuración normativa del juego así como un mejor desarrollo del mismo, y da nuevas posibilidades de mantener interacciones y relaciones favorables entre sus componentes.

ETAPA	TIPOS DE JUEGO			
Sensoriomotora (0-2 años)	Funcional	Funcional	Funcional	Funcional * ⁶¹
Preoperacional (2-6/7 años)	Funcional	Funcional	Construcción	Simbólico *
Operaciones concretas (6/7-11 años)	Funcional	Simbólico	Construcción	Reglas * (simples)
Operaciones formales (desde los 11 años)	Funcional	Simbólico	Construcción	Reglas* (complejo)

Figura 1: Tabla de clasificación del juego desde el punto de vista cognitivo. En esta tabla se señalan los juegos que predominan en cada rango de edad desde un punto de vista cognitivo. En los dos primeros años el juego es mayoritariamente de tipo funcional. Entre los 2 y los 6 años, predomina el juego simbólico, el juego funcional no desaparece y aparece el juego de construcción. Entre los 6 y 11 años predomina el juego de reglas simples y sobre los 11 el juego de reglas con mayor grado de complejidad. En ambos periodos se puede observar en la actividad lúdica del niño momentos dedicados al juego funcional, al juego simbólico y al de construcción.

⁵⁹ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 41.

⁶⁰ GOICOECHEA REY, M. A. El valor del juego como proceso de socialización del niño. Valencia. Promolibro. 1991

⁶¹ * Juego predominante

Desde un punto de vista social

Esta clasificación se basa en la propuesta de Parten realizada en 1932 y que aún hoy continúa vigente. Esta clasificación analiza el juego desde una perspectiva social y considera aspectos cuantitativos y cualitativos de la relación, es decir, tiene en cuenta el número de participantes y la relación que se mantiene entre ellos.

- Juego solitario

En este tipo de juego el niño juega solo y separado de los demás y su interés se encuentra centrado en la actividad en sí misma. No realiza intentos por iniciar actividades en colaboración con otros niños.

- Juego de espectador o comportamiento observador

En este tipo de juego el niño o niña “ocupa su tiempo de juego en mirar cómo juegan otros niños. Mientras el niño se encuentra inmerso en esa actividad, puede iniciar algún comentario de tipo verbal con los niños que juegan, pero sin mostrar en ningún momento mayor interés por integrarse en el grupo y compartir con ellos la actividad en curso”.⁶²

- Juego paralelo

En esta modalidad de juego “el niño comparte espacio físico con otros niños, pero juega de forma independiente del resto. (Es más, el niño) puede estar realizando la misma actividad e incluso compartiendo el material, aunque el desarrollo de la actividad no depende de la interacción con el otro”. Este tipo de juego se diferencia de otros de mayor complejidad social debido a la “ausencia de influencia mutua a pesar de que se encuentre en proximidad espacial y cercanía física”⁶³.

- Juego asociativo.

En este tipo de juego emergen “las primeras asociaciones entre los componentes del grupo encaminadas a obtener un único objetivo”⁶⁴. Todos los integrantes del juego participan en la

⁶² Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 43.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

actividad, sin embargo, no existe reparto o distribución de tareas y su organización y estructuración es mínima.

- Juego cooperativo

Se trata del juego más complejo desde el punto de vista social. El niño juega con otros niños pero de modo altamente organizado, se reparten tareas en función de los objetivos a conseguir. Los esfuerzos de todos los participantes se unen para llegar a conseguir el objetivo o meta. El conocimiento de las reglas que empieza a tener el niño a partir de los 7 años hace posible la aparición de este tipo de grupos en el juego.

“El juego cooperativo y el de reglas constituyen el contexto adecuado en el que el niño puede aprender relaciones de carácter cooperativo y competitivo, aprende a ajustarse a los intereses del grupo y a posponer sus deseos si no es el momento apropiado, aprende a respetar a los demás”.⁶⁵

A partir de los dos años, el niño empieza a mostrar mayor interés por sus iguales y decrece la cantidad de juego con adultos. Los iguales le resultan más atractivos y novedosos, sus conductas son fácilmente reproducibles y sus intereses son similares. Además, a medida que su edad aumenta, los niños y las niñas “mejoran sus competencias lingüísticas, superan su egocentrismo y comienzan a aceptar reglas y normas, lo que hace que sus interacciones sociales sean cada vez más fluidas”⁶⁶. Con lo que respecta al número de participantes, es importante señalar que los primeros grupos de juego de los niños y niñas son muy reducidos y, a medida que ellos crecen, se amplían y tienden a ser del mismo género, caracterizándose los juegos masculinos por su actividad motriz y los juegos de niñas por ser actividades más sedentarias y tranquilas.

Edad	Tipos de juego				
0-2 años	Solitario	De espectador			
2-4 años	Solitario	De espectador	Paralelo		
4-6 años	Solitario	De espectador	Paralelo	Asociativo	
6 años - adelante	Solitario	De espectador	Paralelo	Asociativo	Cooperativo

Figura 2: Tabla de clasificación del juego desde una perspectiva social. La clasificación de Parten (1932) permite establecer una relación entre el tipo de juego y las posibilidades sociales que tiene el individuo en cada etapa de su desarrollo. Dado esto, la tabla nos muestra que el juego predominante en los dos primeros años es el solitario o de espectador; entre los 3 y 4 años el juego paralelo y entre los 5 y los 6 años es el juego asociativo y, sobre los 6 años, el cooperativo.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem

Desde un punto de vista físico

Una tercera forma de clasificar las actividades lúdicas es hacerlo desde una perspectiva motriz. Al respecto, Pellegrini y Smith (1998) dividen al juego de actividad física en tres grandes categorías: “estereotipias rítmicas, juego de ejercicio y juego de acoso y derribo”⁶⁷

- Estereotipias rítmicas.

En esta categoría se incluyen aquellas actividades repetitivas en las que “aparecen movimientos motores globales centrados en el cuerpo del niño, con ausencia de objetivo”, entre los que encontramos patadas, balanceos y movimientos de brazos. “Este tipo de actividad podría incluirse perfectamente dentro del juego funcional, sería un subtipo de juego funcional, y alcanza su máxima manifestación a los 6 meses de edad. A partir de los 12 meses, este tipo de actividad se reduce de manera importante”⁶⁸. En este tipo de juego no se aprecian diferencias significativas entre géneros.

- Juego de ejercicio.

Estos juegos se definen como el “conjunto de movimientos locomotores globales o gruesos que aparecen en un contexto lúdico”. Su manifestación es a partir de los 12 meses y se caracteriza por el vigor alcanzado en la actividad física. Este tipo de juegos puede darse en actividades individuales o grupales y se destaca porque los niños y niñas corren, saltan, escalan, empujan y arrastran. Su máxima expresión se da a los 4 años y decae cerca de los 6-7 años.

- Juego de acoso y derribo.

Este tipo de juego también se conoce como “juego de persecuciones, peleas o violento”⁶⁹. En él se destacan comportamientos que pueden parecer agresivos al observador pero se diferencian de éstos debido a que las actividades de juego aparecen acompañadas de risas y expresiones faciales placenteras. Este tipo de juegos es de tipo social y su máxima expresión se da entre los 7 y 11 años, encontrándose en ellos comportamientos como patadas, luchas, agarrar con fuerza, empujar al compañero, caídas.

⁶⁷ Op. Cit. MARTÍNEZ (2002). pp. 33-50.

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ Ibidem

“El juego de acoso y derribo tiene consecuencias sobre el desarrollo del niño ya que le permite medir sus fuerzas y comprobar hasta dónde puede seguir jugando sin hacer daño al compañero. En relación con este último tipo de juego se ha comprobado que aquellos niños que no tienen oportunidad de practicarlo presentan dificultades para interpretar ciertas señales gestuales de la comunicación no verbal y para emplear adecuadamente la fuerza en actividades lúdicas y físicas que conlleven contacto físico”⁷⁰(Fuentes, 1999).

En cuanto a las diferencias de género presentes en este tipo de juego algunos autores señalan que este tipo de juego es más frecuente en niños que en niñas⁷¹. Respecto a este tema se argumentan razones de orden biológico y social pues, por un lado, se “considera que la mayor frecuencia de juego físico en niños se debe a la acción de los andrógenos” y, por otro, “se refiere directamente al proceso de socialización, según el cual al inicio de las interacciones con los padres, los niños y las niñas se socializan con patrones diferentes, los cuales tienden a reforzar esas diferencias de género. Los padres orientan gran parte del tiempo que pasan con sus hijos varones a realizar actividades muy vigorosas físicamente (McDonald, 1993). En cambio, las actividades a realizar con las niñas son más sedentarias y se muestran más interesadas en los juegos simbólicos que en los de acción (Ortega, 1992)”⁷²

Edad	Tipo de juego
0 - 12 meses	Estereotipias rítmicas
12 meses – 7 años	Juego de ejercicio
7 años – adelante	Juego de acosos y derribo

Figura 3: Tabla de clasificación del juego desde el punto de vista físico. En esta tabla se señala el rango etáreo en la que predomina determinado tipo de juego, atendiendo a las posibilidades físico-motrices del individuo.

2.2.6 Importancia del juego

El juego ha sido una forma de aprender a través de los tiempos. Ha servido para fomentar el trabajo en equipo cooperativo y colaborativo, favorecer la sociabilidad según el contexto cultural y social, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del sujeto.

⁷⁰ Ibidem

⁷¹ Ibidem

⁷² Ibidem

De los diversos significados que se le otorgan a la actividad del juego, se destaca su función en el aprendizaje y en la interacción social. Bajo esta perspectiva, resulta necesario que en la educación se integre el juego como una herramienta pedagógica, ya que a través de éste, el niño y la niña aprenden de manera placentera y divertida, se expresan y se comunican. Además, producen, exploran y comparan sus aprendizajes previos con la realidad exterior, lo que implica una participación activa del sujeto. De este modo va creciendo y desarrollándose íntegramente, preparándose para la vida adulta.

El juego se ajusta a los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, aumenta la motivación para el logro de los objetivos educativos, es una actividad que se puede realizar de manera individual y grupal, estimula la creatividad y espontaneidad de cada sujeto, favorece la socialización y el flujo de información por medio de la comunicación verbal y no verbal.

Con todo, podemos decir que el juego es importante pues es una actividad que no sólo se limita a la niñez y adolescencia, sino que se mantiene a lo largo de toda la vida, favorece el desarrollo personal de forma integral y armoniosa, estimula la creatividad y la fantasía, la capacidad de imaginación y de representación, mediante la interacción y la comunicación entre el sujeto y su entorno, logra insertar habilidades y valores sociales como el respeto y la cooperación por medio de sus reglas consensuadas y, finalmente, es un recurso eficaz para lograr aprendizajes.

2.2.7 Juego y Niños

El juego, una actividad propia de cualquier especie animal superior y no específica del ser humano (Puig, 1994), ha surgido espontáneamente desde principios de la humanidad y se ha transformado en el fenómeno cultural que más atención ha despertado. (Jonson, 1986; Brito, 2000) especialmente en las primeras edades.⁷³

“La vida infantil no la podemos concebir sin el juego. Jugar es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del niño de hacer suyo el mundo que lo rodea (...). Esta

⁷³ Op. Cit. VALERO V., Alfonso. (2002). p. 99.

actividad es uno de los principales y más efectivos motores de su desarrollo”⁷⁴ y su fuerza motivadora se relaciona con la “curiosidad natural del ser humano”⁷⁵. “La vida de los niños es un juego, vivido con gran seriedad, vigor y espontaneidad encantadora”⁷⁶ y la importancia de éste es tal que “de ello depende el desarrollo intelectual, afectivo y social, no siendo únicamente una actividad natural y necesaria en los primeros años de vida, sino que, lo es en toda la infancia y para siempre”⁷⁷

“El juego infantil es medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de sociabilización, regulador y compensador de la afectividad, un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, resulta medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad” (Zapata, 1988).⁷⁸

Garvey (1985), apoyada en sus resultados empíricos, sostiene que “el juego infantil posee una naturaleza sistematizada y regida por reglas, producto y huella de la herencia biológica del hombre y su capacidad creadora de cultura”. Además, refiriéndose al juego en la infancia, afirma que, “el juego se observa con mayor frecuencia en un periodo en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación; por tanto, se encuentra íntimamente relacionado con éstas áreas de desarrollo”⁷⁹.

A lo anterior, Winnicott (1972), agrega que “el niño juega en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no siempre se admiten intrusiones. Los niños reúnen objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usan al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior”.⁸⁰ Al respecto, Borja señala que “la acción de juego centra al niño en el tiempo y en el espacio y le

⁷⁴ Op. Cit. MARTÍNEZ, M. (2002). p.36

⁷⁵ Op. Cit. VALERO V., Alfonso. (2002). p. 102

⁷⁶ Ibidem

⁷⁷ BORJA, M. Experiencias de Juego en Preescolares. Madrid. Morata. 1985. p.147.

⁷⁸ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p.22

⁷⁹ Op. Cit. KOTLIARENCO, M.; Duque, B.(1996) p. 6

⁸⁰ Ibidem.

permite, de forma original y propia, situarse en la vida para la exploración de su persona y de su entorno”⁸¹

Asimismo, para M. Lowenfeld (1969), el juego en los niños es “la expresión de la relación de ellos con la totalidad de la vida, entendiendo por esa relación todas las actividades que los niños realizan espontáneamente y que tienen su finalidad en sí mismas”. En este sentido, el juego infantil, según Lowenfeld, puede ser comprendido en torno a cuatro propósitos:⁸²

- i. como medio del niño para establecer contacto con el ambiente.
- ii. como puente entre la conciencia del niño y su experiencia emocional.
- iii. como la expresión externalizada de la vida emocional.
- iv. como relajación, diversión, placer y descanso.

En este sentido, Puig (1994) señala que el juego “por una parte, tiene una gran trascendencia en la dimensión psicomotriz, intelectual, afectiva y social del niño y, por otra, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. Teniendo en cuenta la rica diversidad de juegos, es aconsejable que no se los considere únicamente como instrumento facilitador del aprendizaje, ni únicamente como descanso y recreación, sino que se observe, propicie y desarrolle toda clase de juegos como medio de maduración y aprendizaje, pues constituyen un elemento básico en su desarrollo global como individuo”⁸³

Al respecto, Molina señala una serie de capacidades que pueden ser desarrolladas a través del medio lúdico, entre las que se encuentran⁸⁴:

- Desarrollo motor (físico): el ejercicio que el niño activo necesita le viene dado por el juego de la mejor manera. El juego favorece el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo.

⁸¹ Op. Cit. BORJA, M. (1985). p.148

⁸² Op. Cit. KOTLIARENCO, M.; Duque, B.(1996) p. 6

⁸³ VICIANA, Virginia. El juego y la motricidad en la etapa de Educación Infantil. En: RUIZ, Francisco, GARCÍA, Antonio, GUTIERREZ, Francisco, MARQUÉS, José, ROMÁN Rosalía, SAMPER, Manuel. Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años. España, Publicaciones INDE. Primera edición, 2003. p. 37.

⁸⁴ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.38

- Desarrollo psicológico: el juego desempeña una función catártica, liberando al niño de sus tensiones internas y favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.
- Desarrollo mental: a nivel mental, la actividad lúdica fomenta el desarrollo de la imaginación, la creatividad, y la fantasía, así como también la inteligencia y la mejora del rendimiento escolar.
- Desarrollo social: el juego es el paso previo y definitivo para la plena socialización del niño. Desde su nacimiento, el niño va integrándose en el mundo de los adultos, va conquistando su independencia a través de la actividad lúdica. En los juegos, sobre todo en los cooperativos, el niño ha de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas. Es decir, el niño va abandonando paulatinamente las formas de comportamiento egocéntricas.
- Desarrollo del lenguaje: en el juego con los demás o de imitación de otras personas, los infantes necesitan del lenguaje para comunicarse y expresar sus ideas, esto permite que el niño y la niña desarrollen su capacidad lingüística.

A este aspecto citado por Molina (1990, la presente investigación agrega aquel aspecto referido al lenguaje corporal y gestual que propone y da énfasis el enfoque interaccional de la comunicación, y que tiene relación con la capacidad de comunicarse, en interacción con otros, a través de cada una de las partes del cuerpo por separado y del cuerpo como un todo armónico que da cuenta de una intención comunicativa.

En esta misma línea, y tomando palabras textuales de Rabbe (1980), “Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediamente separado del entorno natural y del entorno social. Jugando, el niño se inicia en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. Institución que

penetra la sociedad entera, el juego constituye un factor de comunicación más amplio que el lenguaje verbal; abre el diálogo entre individuos de orígenes lingüísticos o culturales distintos”.⁸⁵

Es por esto, que hoy, a partir de las cualidades y beneficios que el juego reporta, se debe reflexionar acerca del papel que la actividad lúdica puede cumplir en la escuela, generadora y transmisora de cultura y responsable de gatillar procesos que favorecen el desarrollo integral de los sujetos.

2.2.8 Juego, Niños y Educación

En la actualidad, la relación juego-educación suele ser compleja pues, por una parte, se acepta, dadas las virtudes que el juego aporta al desarrollo integral de los educandos y a la vez, se rechaza, pues para algunos se torna en una amenaza que puede destruir los cánones escolares a los que tradicionalmente se está acostumbrado.

“Según Puig (1994), la Psicología como la Pedagogía conceden hoy en día una gran importancia al juego del niño. Por ello debe incrementarse y respetarse todo espacio de juego, sobre todo en la escuela. Hoy en día, y como afirma Navega (1995), el juego debe entenderse bajo la concepción del binomio juego-educación, dualidad ambivalente, compleja, pero conciliable”⁸⁶.

Según Ortega y Lozano (1996) la escuela tradicional ha venido dándole al juego una posición marginal, y en palabras de Puig, la “pedagogía tradicional rechaza el juego porque considera que no tiene carácter formativo”⁸⁷. Por el contrario, la antropología se ha encargado de hacer ver que aspectos muy sofisticados del saber humano se adquieren a través de relaciones más o menos lúdicas e informales.

En la segunda mitad del XIX, la corriente de los métodos activos despierta el interés por las posibilidades del juego en el ámbito escolar y “las nuevas pedagogías fomentan la actividad

⁸⁵ *Ibidem*

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.11

lúdica como medio de educación, de maduración y aprendizaje”.⁸⁸ En este sentido, el juego se convierte en medio formativo en la infancia y adolescencia. La actividad lúdica, se torna en “un elemento metodológico ideal para dotar a los niños de una formación integral”.⁸⁹

Según Martínez (1998), “junto a la perspectiva de la escuela activa basada en la actividad infantil lúdica y exploratoria, existe una orientación más tradicional, en la que el niño tiene un papel más pasivo, en el sentido que debe escuchar, estudiar, trabajar y aprender todo aquello que el maestro le transmite. Entre ambas orientaciones, la diferencia fundamental es que mientras una se apoya en la acción física y directa como medio de conocimiento, la otra se apoya en el verbalismo y la capacidad de abstracción infantil. En la primera, el juego es el procedimiento para hacer más atractivo el proceso de adquisición de conocimiento, de iniciarse y ejercitarse en las diferentes materias del currículum. En una orientación pedagógica más tradicional, el juego se utiliza como un descanso en la ardua tarea que supone el proceso de adquisición del conocimiento”⁹⁰. En este sentido, Zapata (1989) afirma que “la educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que asume la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de libertad y sus posibilidades de autoafirmación, y que en lo grupal recupera la cooperación y el equilibrio afectivo del niño”.⁹¹

“A través del juego, el niño puede aprender una gran cantidad de cosas en la escuela y fuera de ella, y el juego no debe despreciarse como actividad superflua. El niño debe sentir que en la escuela el niño está jugando y a través de ese juego podrá aprender grandes cosas”⁹². En este sentido, debemos agregar que el juego “contribuye a la transmisión del acervo cultural y los valores sociales y culturales de nuestra sociedad, y de ahí su importancia en la familia, la escuela y la comunidad”⁹³.

Blández (2000) comenta que cuando se requiere conceptualizar la idea de juego, se otorga a éste un “carácter lúdico y se lo rehuye como medio de aprendizaje cognitivo (...) se asocia el juego a

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Ibidem

⁹⁰ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.39

⁹¹ Ibidem

⁹² Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.36

⁹³ Ibidem.

las clases de educación física, porque en ellas el alumno “se divierte”, mientras que en matemáticas, lengua, etc., aprende cosas más “serias” e “importantes” en las que lo lúdico no tiene cabida⁹⁴. En este sentido, Gutiérrez, da una serie de razones que, a su juicio, aún imposibilitan el uso del juego como recurso educativo en las tradicionales aulas del país. Entre ellas se encuentran: “el desconocimiento teórico sobre el juego, la inseguridad del educador(a) ante el trabajo con grupos utilizando propuestas menos rígidas, la falta de recursos lúdicos, la ausencia de repertorio de juegos, la falta de experiencia, el concepto que tenga del juego”⁹⁵.

Sin embargo, el juego del niño es una actividad “seria” que le acompaña durante toda su etapa de desarrollo, influyendo en su ámbito cognitivo, afectivo, psicológico y social, y por ello, se constituye en una herramienta fundamental que debe ser eficientemente manejada por los educadores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, en el trabajo realizado en aulas educacionales de nuestro país, aún observamos que existe una errónea concepción que vincula al juego como lo opuesto al trabajo, lo que unido a la rigidez de los horarios escolares hace que se le de al juego un bajo o nulo valor como recurso educativo. “La escuela tradicional ha relegado el juego a una posición marginal, debido a una diferenciación intrínseca entre juego y aprendizaje, levantando una creencia falsa de valor psicológico sobre la inutilidad instrumental de los juegos”⁹⁶. Construir este espacio lúdico en la escuela no es tarea fácil, pues, como hemos mencionado, para algunos educadores el juego “es sinónimo de “pérdida de tiempo”, algo improductivo que aleja al niño del estudio; (y para otros), supone un medio didáctico, afirmando que el juego es el método más importante de aprendizaje.”⁹⁷. En este sentido, es posible señalar que los educadores de infancia tenemos una gran responsabilidad al momento de posicionarnos frente a una de estas posturas, pues de nuestra selección depende el sello que demos a nuestras prácticas y el efecto que éstas tengan sobre nuestros educandos. Al respecto, Asquith menciona que “el profesor puede estimular el interés y la curiosidad de los niños, mejorar la práctica y comprensión en lo que concierne a la enseñanza y objetar formalmente el modo de pensar tradicional sobre la enseñanza de los juegos. Tan sólo entonces, es cuando se podrá poner en marcha el largo proceso de cambio hacia

⁹⁴ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.39

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ ORTEGA y LOZANO. **En**. VICIANA, V. (2003) p.35

⁹⁷ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.39

prácticas nuevas y un nuevo modo de entender las cosas”⁹⁸. Pero no es sólo el profesor quién debe estar dispuesto a realizar un cambio de mentalidad, también debe existir voluntad por parte de las instituciones educativas para validar la importancia que este tipo de innovaciones tiene en el contexto educativo y lograr introducir este tipo de cambios a mayor escala. A esto De Borja (1985) agrega: “el juego puede representar un cambio en la mentalidad y forma de actuar de no pocos maestros y escuelas que tradicionalmente han venido calificándolo como actividad opuesta al trabajo, como actividad que no conduce a nada más que a la pérdida de tiempo y por tanto repudiada en la clase y en la escuela”⁹⁹.

Finalmente, “para potenciar el juego en la escuela, es necesario no sólo que los maestros lo quieran llevar a cabo, sino también que la escuela se preocupe de impulsarlo y evaluarlo y de poner los recursos humanos, económicos y materiales que se requieren”¹⁰⁰.

Frente a esto, Ortega y Lozano (1996) proponen que “la introducción del juego en la escuela infantil debe pasar de la despenalización a la estimulación; de la tolerancia a la optimización; de la ignorancia a la investigación. Los procesos de desarrollo y aprendizaje que tienen lugar dentro de ellos aconsejan dedicar más tiempo, observación y reflexión para incorporarle al proyecto educativo del centro sin desvirtuar su natural potencialidad educativa. Todo ello exige un educador predisposto profesionalmente a vivir en un marco de aula y de centro que incluya una actitud juguetona, distendida y de respeto por los juegos concretos que los niños desean realizar espontánea y libremente”¹⁰¹.

Es más, es derecho del niño y la niña disfrutar “plenamente del juego y diversiones, (los cuales deben estar) orientados hacia finalidades perseguidas por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover el goce de este derecho.”¹⁰²

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.35

¹⁰⁰ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.39

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p. 12

2.2.9 Juego Infantil y Aprendizaje

Las características del juego hacen que éste sea un vehículo de aprendizaje y comunicación ideal para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia emocional del niño. “Divertirse a la vez que aprender, sentir y gozar en el aprendizaje hacen que el niño crezca, cambie y se convierta en lo más importante del proceso educativo”¹⁰³. En este sentido, “la enseñanza debe caminar hacia una participación más activa por parte del niño en el proceso educativo. Se debe estimular las actividades lúdicas como medio pedagógico, que junto con otras actividades como las artísticas y las musicales ayudan a enriquecer la personalidad creadora, necesaria para afrontar los retos en la vida”¹⁰⁴.

Al respecto, Lanuza, Pérez y Ferrando (1980), ajustándose a las definiciones más actuales sobre el juego y las teorías del desarrollo evolutivo y de la educación, han indicado, como aspectos pedagógicos del juego, la socialización, el desarrollo del lenguaje, la relación entre adultos y niños, la actuación al aire libre, la adecuación a la psicomotricidad ¹⁰⁵. Esto da cuenta que la pedagogía moderna entiende que el juego “desempeña una función educadora importante y peculiar. El lema de aprender jugando se ha convertido en un lugar común”¹⁰⁶.

Lo anteriormente señalado, da cuenta que el juego tiene gran importancia en el desarrollo integral del niño y de la niña pues, a través de él, es posible desplegar aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales. Al respecto, Marín (1995) señala que “el juego en la infancia tendrá un valor psicopedagógico evidente, permitiendo un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, afectividad, creatividad y sociabilidad, siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje”¹⁰⁷. A lo anterior Molina (1990) agrega que el juego “es fundamentalmente un medio de aprendizaje pues a partir del juego se pueden hacer llegar al niño aprendizajes que de otro modo no serían interesantes para él, ya que el juego es una actividad que le produce placer y, por tanto, estará dispuesto a aprender todo lo que sea necesario para tener éxito en sus juegos”¹⁰⁸.

¹⁰³ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p. 12

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.36

¹⁰⁷ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.34

¹⁰⁸ *Ibidem*.

Ahora bien, si el niño y la niña disfrutan del juego sin manifestar cansancio en la actividad lúdica y ésta, además, se manifiesta como una fuerza motivadora natural, ¿por qué debemos pensar en el juego sólo como una actividad de placer con un fin en sí mismo, por qué no atrevernos y dar a esta actividad un potencial pedagógico y pensar en él como un medio que favorezca la construcción de aprendizajes?

Al respecto, Medina señala que “si a ese procedimiento placentero y natural, al que el niño responde espontáneamente, le agregamos la intención lúdica y el objetivo claro del docente, el perfeccionamiento humano se dará más placenteramente porque habríamos adaptado un método de trabajo que es propio a la vida infantil: el juego”¹⁰⁹.

En este sentido, “el juego educativo, como medio globalizador, se ha tratado como una actividad que posee las características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del niño”¹¹⁰. “El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúa en el terreno afectivo, cognoscitivo, social o motor; preparación para la vida personal y social.”¹¹¹. A lo anterior se agrega que, este tipo de juego, “además de la satisfacción de los jugadores, deja un resto que se va acumulando en forma de enseñanzas, que van interiorizando los participantes y que a su debido tiempo serán rentables (Echevarría, 1980)”¹¹²

Asimismo, la escuela, como instancia de socialización, favorece la realización de juegos sociales y en este sentido, al entender el juego como medio educativo a través del cual pueden llevarse a cabo los objetivos pretendidos, debe favorecer los juegos de tipo cooperativo que reporten aprendizajes sociales a los educandos. Al respecto, Gallardo y Toro agregan que “aquellos niños que no practican juegos cooperativos tienen una menor autoestima, una infravaloración de su destreza deportiva y percepciones más negativas de sus cuerpos”¹¹³. Pero no sólo los juegos cooperativos y creativos serán favorables, pues, contrariamente a lo que se

¹⁰⁹ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.36

¹¹⁰ *Ibidem*

¹¹¹ Op. Cit. VALERO V., Alfonso. (2002). p. 102

¹¹² *Ibidem*

¹¹³ *Ibidem*.

piensa, un juego competitivo orientado pedagógicamente puede tener resultados positivos. Al respecto Knapp (1981) señala: “las situaciones competitivas aumentan la motivación de los participantes, por lo que, si son tratadas de forma educativa, resultarán muy adecuadas”¹¹⁴. De este modo “los juegos van a favorecer la creatividad, la identidad personal, la cooperación, la homogeneidad de los equipos, la participación del profesor, el uso de material creativo y se ha de evitar mediante su uso la eliminación, la monotonía, la discriminación sexual, la dirección autoritaria y la diferenciación por edad”¹¹⁵

De lo anterior podemos afirmar que el juego no sólo es un medio de diversión y gratificación para el educando sino que también es un medio de conocimiento de sí y del mundo que le rodea. Ahora bien, como educadoras y educadores, es necesario considerar, al momento de planificar nuestras actividades educativas y organizar nuestros recursos, esta tendencia natural del niño y la niña y potenciarla al máximo en pro de los objetivos educativos pues, “toda práctica didáctica que intente centrarse en el niño, que contemple los intereses de los alumnos, que quiera ser activa y participativa, creativa y gozosa, tendrá que considerar el juego como elemento pedagógico de primordial importancia”¹¹⁶

Finalmente, y considerando lo anteriormente señalado, podemos concluir que “la educación es mucho más que juego, pero muy poco sin él”.¹¹⁷

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ Op. Cit. VICIANA G., Virginia y CONDE C., José L.(2002). p. 36

¹¹⁶ Op. Cit. VICIANA G., Virginia y CONDE C., José L.(2002). p. 34

¹¹⁷ PALACIOS y COLS.(1994). **En:** Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.38

2.3 ENFOQUE INTERACCIONAL DE LA COMUNICACIÓN

En el presente apartado, compartiremos los postulados y pensamientos, que el antropólogo Gregory Bateson, aportó en el ámbito de la comunicación como interacción y como comportamiento.

La comunicación es un proceso social por el cual circulan un sin número de mensajes e información, que facilitan las relaciones entre el sujeto y su entorno. Es la base de la interacción social y es el principio básico de la sociedad y la cultura.

La sociedad y cultura deben su existencia a la comunicación, ya que mediante la interacción comunicativa entre las personas se manifiesta la cultura

“La comunicación puede entenderse como la interacción mediante la que gran parte de los seres vivos acoplan sus respectivas conductas frente al entorno mediante la transmisión de mensajes, signos convenidos por el aprendizaje de códigos comunes”.¹¹⁸

La Teoría de la Comunicación es un campo de estudio dentro de las ciencias sociales que investiga el conjunto de principios, conceptos y regularidades que sirven de base para el estudio de la comunicación como un proceso social.

Algunos enfoques de la comunicación –la Retórica de Aristóteles, la Teoría de la Información de Shannon y Weaver, y el Modelo de la Comunicación Humana de Berlo-, han dado respuestas a los pensamientos de cada época y sus fundamentos epistemológicos consideran la comunicación como un proceso o cadena de eventos temporalmente ordenados que comienzan con el emisor y terminan con el receptor. En estos enfoques, el comportamiento del

¹¹⁸ El camino hacia la nueva comunicación. Breve Apunte sobre las aportaciones de la Escuela de Palo Alto. [en línea]
<<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n40/mrizo.html>>[consulta: 21 junio 2006]

receptor es explicado por la ley de la causa y efecto, concepto de causalidad lineal y unidireccional.

La Retórica Aristotélica se desarrolló desde el siglo V a. C. hasta el siglo XIX d.C. y fue la primera aproximación a la sistematización teórica de la comunicación. Se define como el arte de la persuasión mediante la palabra, técnica que permite convencer al oyente. Aristóteles concibe el discurso como un mensaje de tipo: emisor-mensaje-receptor y define la retórica como la “facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir; su principio se basa en lo verosímil, en demostrar mediante el razonamiento aquello que la gente cree posible”¹¹⁹

Según la Teoría Matemática de la Comunicación o de la Información, formulada por Shannon y Weaver a mediados del siglo XX, la comunicación es un proceso lineal de transmisión de mensajes que considera todas las formas que usa el ser humano para este efecto, entre las que se encuentran: el lenguaje oral o escrito, los gestos, los movimientos, las imágenes, la música y otras. Este proceso de comunicación consta de tres niveles de análisis: el técnico, que analiza la fidelidad de transmisión de la información; el semántico, que estudia el significado del mensaje y su interpretación; y el pragmático, que analiza los efectos en la conducta de la comunicación. Estos niveles buscan dar respuesta a los problemas técnicos del proceso de comunicación, aunque igualmente son utilizados en otras áreas de la ciencia.

El Modelo de la Comunicación Humana planteada por David Berlo en la década del setenta, define las condiciones necesarias para un mejor proceso de comunicación entre los seres humanos. Su enfoque conductista de la comunicación sostiene que el hombre se comunica para influir y alterar intencionalmente a los demás. El propósito de la comunicación es producir respuestas en los demás y para esto se requiere un mensaje adecuado que permita una comunicación eficiente y efectiva. Este mensaje puede ser recibido por personas específicas a las cuales se intenta influir -receptores intencionales- o por personas que son afectadas por el mensaje sin ser éste el propósito -receptores no intencionales-. Cuando existe una incompatibilidad entre los propósitos del mensaje y el receptor, la comunicación es

¹¹⁹ LÓPEZ, Alejandro, PARADA, Andrea y SIMONETTI, Franco. Introducción a la psicología de la comunicación, textos y ejercicios. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1984. p.16.

interrumpida. Se pueden distinguir dos tipos de propósitos, el consumatorio y el instrumental; el primero es aquel que se satisface con el solo hecho de comunicar el mensaje; el segundo, en cambio, sólo se satisface cuando la respuesta al mensaje es utilizada para otras respuestas. Finalmente, el desconocimiento del propósito, el hábito rutinario de comunicarse o una mala interpretación de la respuesta pueden hacer fracasar el propósito de influir y alterar la comunicación.

El Enfoque Interaccional de la Comunicación surge de un proyecto de investigación en torno a los niveles lógicos y la interacción comunicacional establecida entre los seres humanos. Es producto de una epistemología fundada en el concepto de información (orden o patrón) y que deriva sus principios básicos de la cibernética y se destaca por el carácter circular de la causalidad en la comunicación (retroalimentación).

Su creador es Gregory Bateson (1904-1980), antropólogo, científico social, lingüista y cibernético, quien con sus investigaciones y pensamientos formuló el modelo de comunicación humana más relevante dentro de las teorías sistémicas de la comunicación cuya concepción es que las personas llegan a crear realidades de significado por medio de las conductas y la comunicación, determinadas según su contexto inmediato.

El Enfoque Interaccional de la Comunicación estudia la relación entre los comunicantes, los efectos del comportamiento del ser humano sobre los demás y las reacciones de estos últimos frente a una conducta y contexto en que todo ello tiene lugar. Para Bateson, los conceptos de conducta y comunicación pueden ser utilizados como sinónimos, ya que desde una perspectiva pragmática todo comportamiento (habla, gestos, movimientos, etc.) es comunicación y toda comunicación, afecta al comportamiento.

Este modelo es incompatible con los enfoques clásicos, unidireccionales y lineales de la comunicación y el comportamiento humano, lo cual no significa que uno sea mejor que el otro, sino que el modelo circular es más útil para entender la comunicación, ya que no sólo se ocupa del efecto que tiene el emisor en el receptor sino que, además, considera las relaciones que se establecen entre el emisor y el receptor por medio de la comunicación.

Por lo tanto, desde una perspectiva interaccional, el enfoque analiza tanto las relaciones emisor-signo o receptor-signo y las relaciones emisor-receptor que se establecen por medio de la comunicación, siendo esta última considerada como un proceso de interacción.¹²⁰

“Bateson afirmaba que la diferencia entre el mundo newtoniano y el mundo de la comunicación radica en que el mundo newtoniano adscribe la realidad a los objetos excluyendo el contexto y las relaciones. El mundo de la comunicación, en cambio, examina las relaciones prescindiendo de los objetos. En el mundo comunicacional los objetos son pertinentes en la medida que forman mensajes o información. En el mundo de la percepción, el pensamiento o la experiencia no caben los objetos, sino sólo las ideas, los mensajes, las relaciones entre dichos objetos.”¹²¹

En esta nueva perspectiva para entender la comunicación se desarrollan una serie de ideas y conceptos que le otorgan el carácter de Teoría Especial de Sistemas (TES), y sus definiciones, supuestos y proposiciones básicas surgen de la Teoría General de Sistemas, la Cibernética, la Orientación por Reglas de la Comunicación, la Teoría de los Tipos Lógicos y la Teoría de Grupos de Galois. Estas teorías le aportan conceptos como sistema, equifinalidad, retroalimentación, homeostasis, jerarquía de niveles, entre otras.

La Teoría General de Sistemas, desarrollada por Ludwing Von Bertalanfly y otros, propone que un sistema es un conjunto de objetos así como de relaciones entre los objetos y sus atributos y, en este sentido, en un sistema interaccional las personas son las que se comunican y sus atributos son sus comportamientos comunicacionales.

Otra propiedad del concepto sistema es “medio”, lo que significa que si un atributo o comportamiento cambia afecta al sistema y, si el sistema es modificado éste afecta los atributos o comportamiento de los objetos o personas. Esto da cuenta de un sistema abierto dentro del cual se encuentran subsistemas ordenados jerárquicamente.

¹²⁰ Op. Cit. LÓPEZ (1984) p.138.

¹²¹ Op. Cit. LOPEZ (1984) p. 137.

Un sistema es un todo inseparable y coherente lo que se conoce como totalidad, es decir, lo que le sucede a una parte afecta a las otras partes y a todo el sistema. La causalidad circular, otra característica de los sistemas, la información fluye circularmente donde el comportamiento de un comunicante causa el del otro, éste la reacción del primero y así sucesivamente; esto es posible por la retroalimentación, concepto utilizado en Cibernética.

Otra característica es la equifinalidad. Ella se refiere a que “estados idénticos podrán ser alcanzados desde condiciones iniciales diferentes, y a través de distintas vías de desarrollo”.¹²² Este concepto explica el comportamiento de un sistema por el estado actual en el que se encuentra, es decir, la atención debe centrarse en las entradas y salidas a las que ha estado expuesto el sistema, y su participación dentro de otro sistema más amplio. Para la Psicología, la equifinalidad explicaría la conducta actual de una persona por su contexto interpersonal, o sea sus interacciones actuales, la comunicación y sus relaciones.

La Cibernética constituye la Teoría de la Transición de la Información y del Control de Sistemas desarrollada por Norbert Wiener en la década del cuarenta. Esta teoría desarrolla el concepto de Retroalimentación como un mecanismo de control de acción para que un sistema sea eficaz y, considera, aquel flujo circular de información que vuelve a introducirse al sistema para informar acerca de los efectos de las acciones anteriores. Esto es, A influye en B, B influye en C, C influye en D, hasta que D vuelve a A y se forma un sistema circular que otorga la facultad de que la información que se ha transmitido se ajuste a las necesidades y respuestas del emisor y receptor, alterando su funcionamiento o manteniendo su equilibrio (Homeostasis).

En el artículo “The Study of the Family” publicado por Don Jackson en 1965, se plantean reglas familiares como determinantes del comportamiento. Su enunciado principal afirma que la familia es un sistema que funciona bajo reglas comunes de comportamiento de sus integrantes. Para Bateson, existen diferentes aspectos en la comunicación en esta organización familiar que son el aspecto referencial o de contenido y el aspecto relacional o conativo. El primero “es aquel que transmite información acerca de los objetos, hechos, opiniones, sentimientos, experiencias, etc., y corresponde al contenido del mensaje. El segundo aspecto se refiere a “aquella instrucción implícita en todo mensaje que indica cómo debe ser entendida esta información; es aquella

¹²² Op. Cit. LOPEZ (1984) p. 143.

instrucción que define la naturaleza de la relación entre los comunicantes”.¹²³ En general, se acepta que “el aspecto relacional clasifica y califica al aspecto referencial y se corresponde con otro tipo lógico, por lo tanto, es una metacomunicación”¹²⁴

El concepto de metacomunicación o “la comunicación acerca de la comunicación” es definido por Bateson por su interés en estudiar los niveles de la comunicación y los niveles de aprendizaje, ya que es la metacomunicación la que define la relación entre las personas que se comunican y la forma en que los mensajes son entendidos en la relación. Un ejemplo de esto ocurre en la conducta de juego en animales estudiada por Bateson, quienes son capaces de responder automáticamente ante signos que reciben y de reconocer el signo como señal (metacomunicación). Como resultado concluyó que en el juego animal se da una secuencia de interacciones similares pero no iguales a un combate y dedujo que esta respuesta era posible debido a que los participantes pueden intercambiar mensajes metacomunicativos o señales que contienen el mensaje “esto es juego” y no combate.

“En toda comunicación, entonces, los participantes buscan determinar la naturaleza de su relación ofreciéndose mutuamente definiciones de dicha relación”¹²⁵. Este intercambio de definiciones mantiene o altera la relación, llegando a establecerse reglas de actuación que pueden ser inferidas a través de patrones de comportamiento observable en las interacciones. Las reglas también son denominadas normas, las cuales son únicas dentro de un sistema.

La Teoría de los Tipos Lógicos es fundamental para la descripción de los niveles de la comunicación usados en el Enfoque Interaccional de la Comunicación. Fue desarrollada por Russell y Whitehead como una explicación de los sistemas lógicos- matemáticos y como una posible solución a las paradojas¹²⁶ que dichos sistemas provocan. Esta teoría señala que “existe una discontinuidad lógica entre clase y miembro, siendo cada uno de ellos de un nivel de abstracción o tipo lógico diferente: una clase no puede ser miembro de sí misma, ni un miembro de una clase puede ser en sí mismo la clase”¹²⁷. La confusión entre clase y miembro genera la

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ *Ibidem*

¹²⁶ Se define paradoja como “una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruente”. Op. Cit. LOPEZ (1984) p. 154.

¹²⁷ Op. Cit. LOPEZ (1984) p. 124.

paradoja, la cual se resuelve, entendiendo que una afirmación y una afirmación acerca de una afirmación (meta-afirmación) son de diferente tipo lógico.

La teoría de los Tipos Lógicos proporciona un modelo para la relación existente entre miembro y clase, y los cambios que se generan al pasar de un nivel lógico al otro inmediatamente superior. Esta teoría constituye el pensamiento principal de Bateson ya que plantea la posibilidad de que la realidad esta organizada jerárquicamente en niveles de abstracción, la cual genera confusión y situaciones insostenibles. Sus fundamentos, también, han sido utilizados para estudiar los niveles de aprendizaje y para distinguir y jerarquizar los niveles de abstracción de la comunicación.

La Teoría de Grupos, desarrollada por Evarist Galois en el siglo XIX, se refiere a las leyes de composición que debe satisfacer un conjunto de elementos para ser considerados un grupo. Estas condiciones son las siguientes:

Invarianza: se refiere a que la combinación de dos o más elementos entre sí, da como resultado otro miembro del grupo. Esta propiedad permite una amplia combinación, ordenación y cambios en un grupo, sin que su estructura se altere. Por ejemplo: $5+2=7$

Combinación: todos los miembros de un grupo pueden ser ordenados de distinta manera y el resultado seguirá siendo el mismo. El orden de los factores no altera el producto. Por ejemplo: $5+2+7=7+5+2$

Identidad: esta propiedad se refiere a que todo grupo tiene un miembro de identidad tal que al combinarlo con cualquier otro miembro del grupo se mantiene la identidad de este último. Por ejemplo: en una operación de adición, en el conjunto de los números naturales, el miembro de identidad es 0, por lo tanto $3+0=3$; en una multiplicación dicho miembro es 1, por lo tanto $3 \times 1=3$. Lo esencial de esta propiedad es que un miembro puede actuar sin provocar cambio alguno.

Inverso: se refiere a que cada miembro del grupo tiene su opuesto, de modo que al combinar cualquier miembro del grupo con su opuesto, se obtiene como resultado el miembro de

identidad. Por ejemplo, en la adición el miembro opuesto es su negativo: $2 + (-2) = 0$; en la multiplicación: $4 \times \frac{1}{4} = 1$

De estas propiedades en el ámbito de la comunicación se desprende que se pueden verificar cambios al interior del grupo sin que se altere su naturaleza o estructura.

Una de las consecuencias más importantes que podemos encontrar en relación con el funcionamiento de los sistemas, se puede vincular con el principio de invarianza. Es decir, cuando las personas se proponen cambios importantes, éstos se logran sólo a través de una reestructuración en su funcionamiento, destacándose que los cambios siempre le permiten conservarse idénticos a sí mismos.

La comunicación como sistema no debe entenderse como un simple modelo de acción y reacción, es un proceso mucho más complejo, y debe plantearse desde un enfoque sistémico. En una situación comunicativa, se debe estudiar la relación y no las personas implicadas en ella.

El concepto de comunicación es entendido como un proceso permanente y de carácter holístico, como un todo integrado, incomprendible sin el contexto en el que tiene lugar. El Enfoque Interaccional de la Comunicación busca comprender la comunicación de manera más amplia y para esto define cinco axiomas fundamentales de la comunicación, los que describen y analizan la comunicación diádica entre las personas y las claves que se encuentran en el cuerpo (movimientos, gestos, postura), el lenguaje (oral y escrito), la voz (tono, volumen, etc.) y el contexto inmediato (lugar físico, social, cultural, etc.). Dichos axiomas son los siguientes:

LA IMPOSIBILIDAD DE NO COMUNICAR: No hay nada que sea lo contrario de conducta, no existe el no-comportamiento, por lo tanto es imposible no comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, siempre tienen un valor, un mensaje sobre los demás, y éstos no pueden dejar de responder tales mensajes.

LOS NIVELES DE CONTENIDO Y DE RELACIÓN DE LA COMUNICACIÓN: La comunicación opera siempre a diferentes niveles de abstracción. Toda comunicación significa algo, tiene un contenido. Toda comunicación se establece entre dos partes, es relacional. Toda comunicación

tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tal que el segundo califica al primero, y es por ende una metacomunicación. Es decir, para entender el contenido de la comunicación se debe entender la relación de los comunicantes.

COMUNICACIÓN ANALÓGICA Y DIGITAL: Existen dos tipos básicos de comunicación. La primera, la comunicación analógica, es aquella en la cuál los objetos y eventos tienen semejanza o analogía con una estructura similar al objeto representado, es decir, se conservan y repiten relaciones formales del fenómeno representado, existe algo similar entre el referente y la expresión que se emplea para comunicarlo. La segunda, la comunicación digital, es aquella en que el objeto o evento es expresado mediante signos sin semejanza estructural con dicho objeto o evento. De lo anterior, es posible señalar que, en el aspecto relativo al contenido de la comunicación, ésta se transmite de forma digital mientras que, en el aspecto relativo a la relación de la comunicación, ella se transmite de forma analógica.

PUNTUACIÓN DE LA SECUENCIA DE HECHOS: Otra característica básica de la comunicación es la interacción, es decir, el intercambio ininterrumpido de mensajes entre los comunicantes. Es decir, “se trata de una secuencia de intercambios en las que el comportamiento de cada uno de los participantes es inducido, a su vez, por el comportamiento de los demás”¹²⁸. Toda comunicación se establece según una secuencia de puntuación de los mensajes intercambiados donde, cada participante, es el actor o estímulo o el reactor o respuesta. Según esto, uno de los participantes es el que tiene la iniciativa y da inicio a la comunicación. Dicha puntuación permite establecer, ciertos patrones de intercambio que ordenan las conductas entre los participantes. Frecuentemente, la diferencia en la puntuación de los hechos, genera conflictos entre los comunicantes.

INTERACCIÓN SIMÉTRICA Y COMPLEMENTARIA: La relación simétrica y complementaria son relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia. En la simetría, los participantes intercambian el mismo tipo de comportamiento y así su interacción se considera simétrica. Este tipo de relación se caracteriza por la igualdad y es frecuente en relaciones entre compañeros de trabajo, de colegio, hermanos, etc. En la relación complementaria, la conducta de uno de los

¹²⁸ Op. Cit. LOPEZ (1984) p. 176.

participantes complementa la del otro. La interacción complementaria se basa en las diferencias, en donde uno de los participantes está en un nivel superior y el otro en posición inferior.

De las ideas anteriormente expuestas, podemos definir la comunicación, desde un enfoque sistémico, como un conjunto de elementos en interacción en donde cualquier modificación afecta las relaciones entre los otros elementos. La percepción de los otros o el establecimiento de una comunicación va a depender entonces de:

- La posición de cada participante y su posición como relator observante.
- La identificación de las reglas pertenecientes a la situación social.
- La identificación de los roles.

Por lo tanto, estos elementos en interacción definen la evolución de una cultura o de cualquier sistema (familia, organización, especie, etc.). La comunicación y el aprendizaje, en tal caso, no sólo determinarían los comportamientos socialmente aceptados sino que además provee información sustantiva (contenido) e información acerca de la naturaleza de la situación (estructura). En consecuencia, en un proceso de aprendizaje un sujeto no sólo aprende conductas particulares (aprendizaje I) sino que además, en un nivel superior, aprende a aprender (aprendizaje II o deuteroprendizaje).

Estos niveles de aprendizaje estudiados por Bateson, lo llevaron a plantearse la problemática de los niveles de comunicación. La comunicación tiene efectos pragmáticos en el comportamiento de quienes se comunican. Las paradojas de abstracción, como un trastorno de la comunicación, tienen un efecto pragmático en el comportamiento de los comunicantes, ocasionan un trastorno en el comportamiento o, al menos, un comportamiento incongruente.

Cuando en un intercambio de información se produce una comunicación defectuosa, el receptor queda en un estado de incertidumbre o incompreensión respecto al mensaje, por lo tanto, se ha producido una confusión. Entonces el receptor pide al interlocutor que aclare su mensaje, es decir, metacomunicamos.

Así pues, hemos revisado los aportes del Enfoque Interaccional de la Comunicación de Gregory Bateson, a partir de la noción de interacción, que sin duda es un valioso instrumento para comprender mejor los procesos de comunicación.

2.3.1 El Enfoque Interaccional de la Comunicación y el Juego

El juego ha estado presente en la vida social y cultural del hombre desde los orígenes, entregando y desarrollando aprendizajes por medio de la entretención, interacción y socialización.

El juego es definido como una forma interaccional de acción libre contrariamente normalizada por reglas consensuadas según el contexto cultural y social, que otorga diversión y entretención, desarrolla la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo, estimula la fantasía y la capacidad de imaginación y de representación, mediante la interacción y la comunicación entre el sujeto y su entorno, favorece el traspaso de información por medio de la comunicación verbal y no verbal.

Desde una perspectiva interaccional de la comunicación, podemos decir que el juego aporta conocimientos acerca de los patrones de conducta de cada grupo y sistema social. Los juegos desarrollados en una comunidad entregan información acerca de las tendencias y los gustos de sus miembros. En definitiva, los juegos revelan las características de las sociedades, pasan de unas a otras, se adaptan y configuran modos colectivos de comportamiento.

En cuanto al aprendizaje, según el modelo interaccional de la comunicación, depende de los procesos de interacción y comunicación social, de modo que cualquier tipo de interacción en los primeros años de vida suelen ser más significativa que en la edad adulta. Los niños y niñas van construyendo su identidad a través de las experiencias sociales, esto es, de sus interacciones con otras personas y con el contexto socio-cultural que les rodea. A partir de estas experiencias se elaboran y estructuran los aprendizajes, por lo que el juego, al ser una actividad de interacción y comunicación, favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada jugador/a.

2.4 DESARROLLO INFANTIL (7 – 8 AÑOS)

El desarrollo humano es un proceso complejo que conlleva cambios en el sujeto debidos a la interacción de factores biológicos, motivacionales, cognoscitivos, ambientales, procesos culturales y de socialización, los cuales afectan el comportamiento a través de los años. Todos ellos son procesos particulares y únicos para cada individuo.

Es por eso que, para llevar a cabo la presente investigación, es preciso señalar aspectos del desarrollo evolutivo que caracterizan a niños y niñas a los 7 u 8 años de edad.

En este sentido, podemos mencionar que variados autores relacionan esta fase del desarrollo con determinadas etapas o ciclos que dan cuenta de características presentes en esta fase evolutiva, sin embargo, para lograr una mejor comprensión del “momento o periodo evolutivo ” en el que se encuentran los sujetos de estudio de la presente tesis, estas características específicas se han englobado como un todo, dándose a conocer los aspectos generales del desarrollo físico, cognitivo, psicosocial de los educandos entre los 7 y 8 años de edad.

Los infantes de 7 y 8 años de edad se encuentran en una etapa de su desarrollo llamada con frecuencia “niñez media” o “niñez mediana”. Este periodo es muy estimulante para los niños y las niñas, ya que se manifiestan diversos cambios: asisten a la escuela, por lo que entran en un contacto permanente con el mundo exterior y les gusta aprender nuevas destrezas, logrando aprender rápidamente; las opiniones de sus compañeros de clase cobran mayor importancia y comienzan a sentir los efectos de la presión de grupo; ya pueden vestirse por sí solos, atrapar una pelota más fácilmente solo con las manos y amarrarse los zapatos; lograr independizarse de la familia cobra mayor importancia; la amistad se hace cada vez más importante; se adquieren rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales.

Es por lo anteriormente señalado que, en este período, se torna fundamental que niños y niñas aprendan a desenvolverse en todas las áreas de la vida, a través de los amigos, del trabajo en la escuela, del deporte y de otras actividades de interés y motivación para los infantes, como lo es, por ejemplo, el juego.

- Desarrollo físico

En cuanto al desarrollo motor, es un período de transición en que niños y niñas pasan del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis de su esquema corporal. Tienden a presentar habilidades de motricidad gruesa fuertes y muy parejas, sin embargo, puede haber grandes diferencias entre los infantes en relación con la coordinación (en especial la coordinación ojo - mano), equilibrio y resistencia física. Las habilidades de motricidad se extienden de forma significativa e influyen en la capacidad para realizar diversas tareas, como escribir, tender la cama o lavar los platos, ejercitando sus pequeños y grandes músculos. Al respecto, se debe mencionar que los músculos principales en los brazos y las piernas están más desarrollados que los músculos secundarios, por lo que su coordinación de músculos grandes sigue siendo superior a la de músculos chicos.

Las diferencias notorias en estatura, peso, contextura y habilidad física pueden ser muy marcadas y pueden afectar sus actividades, la forma en que se relacionan con otros y como se sienten consigo mismo. También puede haber grandes diferencias en la edad a la que comienzan a desarrollar las características secundarias sexuales (en las niñas, el desarrollo de las mamas y el crecimiento de vello púbico y en las axilas; en los niños, el crecimiento del pene y los testículos y la distribución y crecimiento de vello púbico en las axilas y el pecho).

- Desarrollo Intelectual

Jean Piaget plantea, en su teoría del desarrollo cognoscitivo, que la etapa de operaciones concretas –etapa comprendida entre los 7 y los 11 años de edad- está caracterizada por la capacidad de utilizar operaciones concretas, lógicas y coherentes de pensamiento y solución de problemas. Para este autor, en esta etapa el infante puede efectuar operaciones complejas como jerarquizar y seriar, aunque limitándose aún a objetos concretos. “El elemento fundamental que caracteriza el pensamiento del niño que accede a ese estadio es, sin duda, el acceso a la conceptualización; es decir, la posibilidad que se le ofrece de no aprehender los objetos solamente a través de su apariencia, sino de captarlos también gracias a sus relaciones internas (...) los operatorios concretos pueden centrar su atención en varias dimensiones de una situación dada y relatar esas dimensiones”¹²⁹. Los conceptos nuevos de desempeño y conservación se desarrollan en la medida que el niño aprende que el volumen, el peso y los números permanecen

¹²⁹ BRÉE Joël “Los niños, el consumo y el marketing”. Ediciones Paidós. España, 1995. p. 36.

a pesar de los cambios en la apariencia externa. Los niños y las niñas utilizan experiencias y modelos pasados (y los sigue incorporando) para dar apoyo a un marco de referencia que explique hechos nuevos. “Piaget piensa que los niños aprovechan sus experiencias y transacciones previas con su medio ambiente para elaborar las representaciones internas crecientemente complejas de aquellos sujetos y acontecimientos que se encuentran en su mundo. El niño exhibe los tipos de "racionamiento" que Piaget considera como las características verdaderas de la inteligencia humana adulta”.¹³⁰

En esta etapa, además, niños y niñas adquieren nociones de probabilidad y regularidad (leyes), pueden razonar simultáneamente acerca de un todo y de sus partes, seriar (disponer de acuerdo con la dimensión) y reproducir una secuencia de eventos (representación mental).

A lo expuesto por Piaget, podemos agregar que la evolución en el pensamiento concreto repercute en la formación de conceptos tanto en calidad como en cantidad. Su lenguaje se desarrolla rápidamente y evoluciona en la lectura, la escritura y la sintaxis.

A esta edad tienen cada vez mejor memoria y prestan más atención a lo que dicen otros. Tienen mayor capacidad para describir sus experiencias y hablar acerca de sus ideas y sentimientos. Las situaciones tienden a ser extremas, por ejemplo, blanco o negro, buenas o malas, divertidas o aburridas, y muy pocas veces se definen en término medio.

Empiezan a utilizar el razonamiento lógico para resolver problemas y siguen disfrutando de juegos de dramatización. Están aprendiendo a planear con anticipación, a considerar lo que están haciendo y a analizar las cosas.

Siguen pensando en sí mismos, aunque comienzan a pensar en los otros, aún quieren ser "el mejor" en todo, se preocupan mucho por lo correcto e incorrecto y con frecuencia rehúsan aceptar reglas que no fueron establecidas por ellos.

¹³⁰ University of Maryland Medical Center. “Desarrollo de los niños en edad escolar”. En http://www.umm.edu/esp_ency/article/002017.htm

- Desarrollo Psicosocial y Emotivo

Para esta Etapa, Erickson, en su teoría del desarrollo personal social, plantea que el principio de industria versus inferioridad describe los intentos del niño y la niña por satisfacer las expectativas de la familia, los compañeros y la escuela con éxito. En este sentido, es importante que los infantes aprendan a manejar el fracaso y la frustración sin afectar su autoestima ni desarrollar un sentimiento de inferioridad.

A lo anterior se agrega lo enunciado por Freud, en su teoría de las etapas sicosexuales, que da cuenta que niños y niñas, durante los años de edad escolar o etapa latente, tienden a reprimir sus inquietudes sexuales, liberando así la energía necesaria para concentrarse en tareas intelectuales y sociopersonales.

Kohlberg, por su parte, en su teoría del desarrollo moral, plantea que la moralidad convencional avanzada se desarrolla a medida que niños y niñas pasan gradualmente del intento por agradar a ciertas personas específicas al mantenimiento de reglas y leyes y, la generalización de los principios morales aprendidos de situaciones específicas a normas más globales de comportamiento.

Asimismo, diversos autores mencionan que en esta etapa aún se manifiestan rasgos de egocentrismo, heteronomía moral e inestabilidad emocional, pero los infantes ya pueden situarse en el punto de vista del otro, aunque aún tienen dificultades para comprender los sentimientos y las necesidades de otros. Necesitan tener reglas, límites fijos, y ayuda para resolver problemas. Muchos necesitan ayuda para expresar sus emociones de manera apropiada cuando están enojados o preocupados, pero en general mejora su manera de expresar sentimientos negativos por medio de palabras, aunque puede ser que culpe a otros por sus errores.

En esta etapa, además, descubren la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo y de la amistad. Buscan la aprobación de su grupo social y de adultos, por lo que la aceptación de sus compañeros se vuelve cada vez más importante. La amistad a esta edad tiende a establecerse más que todo con miembros del mismo sexo, de hecho, tanto niños como niñas tienden a denunciar y hablar de lo "extraño" y "feo" que son los miembros del sexo opuesto, aunque comienzan a jugar junto a niños y niñas. Esta falta de aprecio por el sexo opuesto se relaciona con el desarrollo de

su identidad sexual y va desapareciendo de forma paulatina a medida que se acercan a la adolescencia.

Otros rasgos importantes de esta etapa de desarrollo son: una mayor independencia de los padres y la familia, una noción más clara de lo bueno y lo malo, comienza a entender el concepto de futuro, entienden cada vez más su lugar en el mundo, se ocupa de aplicar las reglas y de hacerlas cumplir a los demás denunciando a quiénes “se portan mal”, siendo bastante críticos.

2.4.1 Desarrollo infantil y juego

Basándonos en lo que hemos mencionado a través de los temas que dan origen a la presente tesis, es posible señalar que uno de los contextos naturales de mayor estimulación y desarrollo de potencialidades en los niños y niñas es el juego. “A medida que el niño crece, su organismo responde de distintas formas y utiliza distintas actividades lúdicas, es decir, el juego evoluciona con el desarrollo integral, intelectual, emocional, afectivo y físico del niño y se adecua a los períodos críticos de su desarrollo (a sus conflictos personales y del entorno). El juego crece con el niño hasta la edad adulta y con él se instala y viaja hasta llegar a la vejez”.¹³¹

Los diferentes juegos infantiles nos señalan el modo en cómo los infantes actúan, comprenden y se relacionan con el entorno que les rodea. Además, a través de los juegos, los educandos conforman las estructuras de su personalidad y refuerzan los aspectos motor, intelectual, creativo, emocional, social y cultural de su desarrollo. “Mediante el juego, el niño aprende unas pautas de comportamiento para crecer y aprender a vivir en la sociedad de una manera integral. El juego fomenta la capacidad para la elaboración de normas desde la niñez hasta el estado adulto. El niño crece aprendiendo hábitos de convivencia necesarios para vivir en sociedad. El juego proporciona al ser humano un interés por el conocimiento, actitud activa, positiva y crítica, que le permite integrarse de manera gradual en la familia, en la escuela y en la vida.”¹³²

¹³¹ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p.28

¹³² Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p.30

Con todo, tal como lo afirman González, Álvarez y De Pablo (1993), “el juego es fundamental en el desarrollo y crecimiento del individuo y su falta repercutirá negativamente en su adaptación y socialización a la vida real, pues es mediante las distintas clases de juego como el niño aprende. De este modo, el juego se convierte en una prueba de su personalidad y contribuye a la conquista progresiva de su inteligencia, e intenta convertir al niño en un ser creativo dotado de autonomía, imaginación y fantasía”.¹³³

Una vez expuestos los antecedentes que conforman nuestro estudio, y en el entendido que éstos han sido comprendidos a cabalidad, esperamos que el citado corpus teórico permita, por una parte, la comprensión de nuestra investigación y, por otra parte, logre estimular en nuestros lectores, en relación a sus propios intereses e inquietudes, reflexiones que sirvan de base a la profundización de conocimientos individuales.

¹³³ VALERO V., Alfonso. El juego en la Educación Primaria. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. p.100.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 GENERALIDADES

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta al lector del tipo de metodología que guía nuestra investigación, es por ello que, a continuación, señalaremos cada uno de los componentes metodológicos que dan forma a la misma y los aspectos particulares que los caracterizan.

3.1.1 Tipo de estudio y diseño metodológico.

El presente estudio es de tipo exploratorio, lo que nos permite, tal como lo señala Dankhe, “familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener la información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables”¹³⁴. Al respecto, podemos señalar que todo lo anterior nos hace reconocer este tipo de investigación como una alternativa válida de exploración científica, que nos permite indagar en el tema del juego como estrategia pedagógica en un contexto educativo particular.

En cuanto a su diseño metodológico es posible señalar que éste es de tipo mixto, con una primera parte no experimental y una segunda parte experimental. Este tipo de diseño metodológico da forma a dos amplias etapas con características propias a saber: “**etapa de categorización**” y “**etapa de propuesta**”.

La llamada “etapa de categorización” es de tipo cualitativo, específicamente **no experimental transeccional descriptivo**, lo que no sólo nos permite desarrollar un estudio dentro de un tiempo y un contexto específico de exploración sino que, además, nos da la

¹³⁴ HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto. "Metodología de la Investigación". Colombia. Editorial Mc Graw-Hill. 1998. p59

posibilidad de orientar y dar curso a nuestra investigación, considerando el proceso y los resultados que surjan del mismo, finalizando con la **categorización** de aquellos elementos que son parte del juego de niños y niñas de segundo año básico, bajo el punto de vista del enfoque interaccional de la comunicación.

La denominada “etapa de propuesta”, se enmarca en un estudio de tipo **experimental -preprueba-postprueba con grupo control-** que se desarrolla a través del diseño y aplicación de una **propuesta pedagógica** que se enfoca en un área de aprendizaje, a saber: Educación Matemática, cuyo contenido específico son las fracciones. Esta etapa finaliza con la interpretación y el análisis de los resultados obtenidos en ella.

Para obtener un mejor entendimiento del diseño metodológico de nuestra investigación, se tratarán en detalle, en próximos apartados, cada una de éstas etapas que conforman nuestro estudio.

3.1.2 Unidad de análisis, universo y muestra.

La presente investigación se lleva a cabo con un universo de niños y niñas que cursan 2º año básico en la Escuela E – 10 Cadete Arturo Prat Chacón, perteneciente a la comuna de Santiago¹³⁵.

La muestra de estudio es de tipo no probabilística, específicamente sujetos-tipo, y ha sido seleccionada por las investigadoras respondiendo a las características del problema de investigación. Esta muestra está conformada por 39 educandos, de entre 7 y 8 años, de ambos sexos y que son parte del 2º año “A” de educación básica, de la escuela antes mencionada.

Dado que el diseño del estudio se divide en dos fases es necesario especificar que, en la “etapa de categorización” la totalidad de la muestra se conforma en un solo grupo de investigación, de un total de 39 niños y niñas. En cambio, en la “etapa de propuesta”, la muestra

¹³⁵ Son parte de la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, el 2º A y 2º B, cuya matrícula por curso es de 39 y 38 educandos respectivamente.

se divide en dos grupos mixtos, asignados al azar y conforman los grupos control, con 20 educandos, y experimental, con los 19 sujetos restantes.

Es necesario señalar que, previamente hemos trabajado con el grupo de educandos que son parte de nuestro estudio, lo que permite establecer grados de cercanía y confianza al momento de relacionarnos y de realizar las diversas actividades organizadas para la presente investigación.

3.1.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Puesto que el diseño de investigación de nuestro estudio es mixto, es necesario mencionar que los procedimientos de recolección de datos y los instrumentos de evaluación han sido seleccionados para cada una de las etapas metodológicas de la investigación respondiendo a los objetivos y características particulares de cada una de ellas.

Es así como, en la “etapa de categorización” se utilizan los procedimientos de observación y autoinforme, en un tiempo de duración aproximado de un mes. Los instrumentos diseñados corresponden a registros de observación y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los educandos, guiados por sus indicadores de evaluación respectivos, los que permiten recolectar datos de tipo cualitativo.¹³⁶

En cuanto a la “etapa de propuesta”, la recolección de datos se realiza a través de pruebas, observaciones y autoinformes, y tiene una duración de tres días. Entre los instrumentos que se utilizan encontramos pruebas diseñadas específicamente para el estudio (pre y post test), registros de observación participante, registros anecdóticos, listas de cotejo y plenario, que entregan información cuantitativa y cualitativa en esta fase del estudio.¹³⁷

3.1.4 Metodología de análisis

En cuanto al procesamiento y análisis de la información recabada es posible mencionar que, en la “etapa de categorización”, los datos obtenidos por medio de las observaciones y las

¹³⁶ Ver detalle de los instrumentos de evaluación en apartado “etapa de categorización”.

¹³⁷ Ver detalle de los instrumentos de evaluación en apartado “etapa de propuesta”.

entrevistas son vaciados en tablas de contenidos, distinguiendo unidad de análisis, categorías y subcategorías propias de cada instrumento de evaluación. Posterior a esto se analiza el contenido que nos permite obtener inferencias válidas y confiables, de acuerdo al contexto en que se desarrolla nuestro estudio, dando la posibilidad de identificar los diversos aspectos que son parte de los mensajes y acciones de los educandos con relación al juego.

En la “etapa de propuesta”, el procesamiento y el análisis de la información integra resultados de tipo mixto. Es así como, los resultados de las pruebas son analizados de modo cuantitativo, por medio de una matriz de datos con indicadores y categorías de evaluación específicas, lo que no sólo permitirá analizar los instrumentos por separado sino también establecer una comparación entre ellos. En cuanto a la información de las observaciones del proceso –registros libres y registros anecdóticos- se analizan basándose en los temas relevantes que surgen de ellas. En el caso del plenario, los datos son vaciados, al igual que en la etapa anterior, en tablas de contenidos distinguiendo unidad de análisis, categorías y subcategorías, que posteriormente son analizados.

Una vez comprendida globalmente la metodología de nuestra investigación y, para un mejor entendimiento de nuestro trabajo, a continuación caracterizaremos, en dos apartados, cada una de las etapas que conforman la metodología de nuestro estudio, a saber: “etapa de categorización” y “etapa de propuesta”.

Posteriormente, en el próximo capítulo, se dará a conocer la interpretación, el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones para cada una de las etapas antes mencionadas.

3.2 ETAPA DE CATEGORIZACIÓN

En el presente apartado detallamos los aspectos que dan forma a la primera parte de nuestro diseño metodológico denominada “etapa de categorización”.

Cabe mencionar que esta etapa surge a partir del descubrimiento de las conductas y percepciones¹³⁸ que tienen las y los educandos, que forman parte de nuestro estudio, respecto de los juegos que desarrollan cotidianamente al interior de su establecimiento educativo, para lo cual, se lleva a cabo la observación y descripción de diversas situaciones de juego y se indaga en las verbalizaciones de los educandos, desde una perspectiva del enfoque interaccional de la comunicación, lo que nos permite, finalmente, obtener una categorización de aquellos elementos del juego que son relevantes para niños y niñas, de entre 7 y 8 años, que pueda ser utilizada en el diseño de una propuesta pedagógica.

3.2.1 Aspectos metodológicos

Este tipo de metodología de investigación nos proporciona la información adecuada acerca de los elementos que son propios del juego, en una determinada etapa de desarrollo y desde el punto de vista del enfoque interaccional de la comunicación, lo que nos permite elaborar una categorización¹³⁹ de éstos y utilizarlos como parte de una propuesta pedagógica específica que da origen a la segunda parte de nuestro diseño metodológico.

3.2.1.1 Diseño metodológico: “Etapa de categorización”

El diseño metodológico que da origen a esta parte del estudio posee las características propias de un estudio cualitativo. Se trata de un diseño no experimental transeccional descriptivo pues, por un lado, no existe manipulación de las variables independientes del estudio, y por otro,

¹³⁸ Definiremos percepción como un proceso cognoscitivo complejo por medio del cual captamos la realidad a través de nuestros sentidos, por lo que involucra tanto la información que el mundo entrega, como la fisiología y las experiencias de quien percibe.

¹³⁹ Es necesario mencionar que la categorización de elementos del juego que resulte de esta etapa, puede ser utilizada como parte de propuestas pedagógicas en diversas áreas curriculares.

describe situaciones específicas que se desarrollan en un momento específico del tiempo. Respecto a esto, Hernández Sampieri señala que la modalidad no experimental "se realiza sin manipular deliberadamente variables"¹⁴⁰, las que en nuestro caso corresponden a los elementos del juego, que surgen a partir de las conductas y percepciones manifestadas por los sujetos de estudio respecto al juego, desde una perspectiva del enfoque interaccional de la comunicación. La variable antes mencionada no puede ser manipulada, pues no se tiene control sobre ella y tampoco sobre sus efectos, ya que ésta existe previamente a nuestro estudio.

Otra característica que posee la investigación no experimental es que en ella se pueden "observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos"¹⁴¹. Este segundo rasgo queda claramente reflejado en nuestro estudio, puesto que se basa en investigar una realidad ya existente, la realidad de los niños y niñas en su contexto escolar, sus juegos y sus interacciones.

Existe otra particularidad de este tipo de diseño, la cual consiste en que no se puede asignar aleatoriamente a los sujetos de muestra, es decir, los sujetos son parte de un grupo ya existente, que es seleccionado para la investigación por sus características particulares que son concordantes con los objetivos planteados en el presente estudio.

Ahora bien, una ventaja de la investigación no experimental es que se está más cerca de las variables consideradas "reales" teniendo, consecuentemente, mayor validez externa, es decir, una mayor posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones cotidianas que presenten condiciones similares a los presentados en esta investigación, puesto que los datos se obtienen dentro de contextos reales en los que no ha existido intervención de ninguna variable por parte de las investigadoras.

Según la clasificación que hace Hernández Sampieri de la investigación no experimental, con relación a la dimensión temporal o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos, nuestra investigación se enmarca dentro del diseño del estudio de investigación no experimental transeccional, ya que no se construye ninguna situación, sino que se observan las ya existentes,

¹⁴⁰ Op. Cit. Hernández Sampieri, Roberto.(1998). p. 184.

¹⁴¹ Ibidem.

no son provocadas intencionalmente y las mediciones se realizan una sola vez, es decir, los datos se han recolectado en un momento del tiempo. Lo anterior, nos permitirá “describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”¹⁴², y no la evolución de ellas en un lapso de tiempo dado.

En definitiva, el tipo de diseño metodológico de esta etapa, según el mismo autor, dentro de la modalidad no experimental, es transeccional descriptivo ya que tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. Por lo tanto, nuestro propósito es describir las diversas conductas y percepciones que las y los educandos, de un 2º año de educación básica, manifiestan en diversas situaciones de juego, desde un enfoque interaccional de la comunicación y considerando tanto los elementos de dichos juegos como las interacciones que se dan entre los participantes de los mismos.

3.2.1.2 Unidad de análisis, universo y muestra

La muestra de estudio, en esta primera etapa de la investigación, es de tipo no probabilística, específicamente sujetos-tipo, y la elección de los sujetos de estudio ha dependido del criterio de las investigadoras y responde a características propias del diseño de investigación, siendo su mayor ventaja la “utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”¹⁴³. Además, debemos señalar que esta muestra nos aportará información de considerable riqueza, profundidad y calidad, no importando cantidad ni estandarización.

En cuanto al tamaño de la muestra, en esta etapa trabajaremos con una muestra de 39 educandos¹⁴⁴ de ambos sexos, que conforman un solo grupo de investigación.

¹⁴² Op. Cit. Hernández Sampieri, Roberto. (1998). p.186

¹⁴³ Op. Cit. Hernández Sampieri, Roberto. (1998). p. 226

¹⁴⁴ Específicamente 16 niñas y 23 niños.

3.2.1.3 Selección y especificación del caso

El desarrollo de un estudio de casos, en esta primera etapa de investigación, implicará el análisis de unos pocos casos para obtener un conocimiento en profundidad de los mismos. Esto nos permitirá evaluar en profundidad aspectos vitales que sustentarán nuestro estudio en etapas posteriores ya que, además de considerar el contexto, nos da la posibilidad de “usar información cuantitativa o cualitativa, de analizar el proceso y/o los resultados, de generar recomendaciones de utilidad en torno a la direccionalidad de la investigación, y de establecer generalizaciones en grupos y contextos similares a los del estudio”¹⁴⁵

Como una forma de definir nuestra unidad de estudio y para una mejor comprensión de la función de ésta en nuestra investigación, hemos seleccionado los siguientes criterios de selección de la muestra, a saber:

- **Grupo etáreo:** nuestro grupo de estudio esta conformado por niños y niñas de entre 7 y 8 años, que cursan 2° año de escolaridad básica.
- **Sexo:** en nuestro estudio trabajamos con educandos tanto del sexo femenino como del masculino. Esto, por una parte, nos permite establecer una categorización de los elementos del juego propio de esta edad de desarrollo, sin distinción de género y, por otra, nos da la posibilidad de establecer posibles diferencias de género entre los juegos desarrollados por los educandos.
- **Formas de acción-adhesión:** nuestro grupo de estudio lo conforman educandos que cursan 2° año de enseñanza general básica en una escuela municipal de la comuna de Santiago. La totalidad de este grupo ha cursado el 1^{er} año de enseñanza básica en el mismo establecimiento, lo que da cuenta que los educandos han sido parte de un contexto educativo equivalente y un proceso de enseñanza-aprendizaje común, por lo que tienen establecidos lazos afectivos y reconocimiento en sus relaciones, lo que facilita la conexión y complementación al momento de establecer sus juegos y desarrollar las diversas actividades que son parte de esta investigación.

145

- **Espacio territorial:** nuestro estudio se llevará a cabo en las dependencias de la escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón perteneciente a la comuna de Santiago, específicamente en el aula correspondiente al curso, en el patio y en el gimnasio del establecimiento.

- **Elementos generacionales:** al establecer este criterio queremos dejar abierta la posibilidad de ampliar nuestro marco de investigación a las posibles ideas y puntos de vista que pueden darse a partir de la visión de adultos sobre el tema a tratar y, especialmente, lo referido a la propuesta pedagógica.

Debemos dejar en claro que la elección de los sujetos de estudio de esta edad y con estas características es fundamental para nuestro análisis, pues, por un lado, estos educandos se encuentran en una etapa de desarrollo en que son capaces de interrelacionarse y de comunicarse corporal y verbalmente de modo más explícito que a edades más tempranas y, por otro, ellos son parte de un sistema de educación formal, lo que permite reproducir esta experiencia, o variantes de ella, en contextos y grupos similares al de nuestra investigación.

3.2.1.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Dado que en esta primera etapa de la investigación se busca identificar y categorizar aquellos elementos del juego que las y los educandos de la muestra reconocen como importantes, mirado desde el enfoque interaccional de la comunicación, se han utilizado como principales procedimientos de recolección de datos la observación y el autoinforme.

3.2.1.4.1 Observación

Se ha elegido la observación como técnica de recolección de datos debido a que buscamos describir aspectos relevantes de las interacciones y conductas de las y los educandos en diversas situaciones de juego libre, sin perturbar sus comportamientos; y como es sabido, permite adentrarse, de modo no intrusivo, en contextos reales de desarrollo de las actividades que realizan. De este modo, recogemos antecedentes reales y significativos para nuestra investigación.

i. Registros de observación

Este instrumento de recolección de datos, nos permite:

- Obtener un registro válido y confiable del comportamiento y la conducta de los educandos en diversas situaciones de juego.
- Dar cuenta de cómo se relacionan las y los educandos, corporal y verbalmente, con sus pares, amigos y adultos, conocidos o desconocidos, que son parte de su contexto educativo.
- Reconocer la forma cómo los individuos se comportan en su entorno, los espacios que utilizan y cómo se relacionan con tales espacios.

Se realizan un total de 10 observaciones no participantes, semiestructuradas, a la totalidad de la muestra, durante un periodo aproximado de un mes, entre el 24 de agosto y el 15 de septiembre. La finalidad es observar las situaciones de juego de las y los educandos, individual o grupal, en el interior del establecimiento, específicamente en el patio, durante los recreos de la jornada escolar¹⁴⁶. La duración de cada una de ellas depende directamente del juego que desarrollan niños y niñas.

Los criterios de observación que se consideran para los registros son los siguientes:

- Conductas y expresiones de las y los educandos en el aula, observadas previamente, y que se relacionan con los juegos que desarrollarían durante su tiempo de recreación.
- Posibilidad de observar inicio y desarrollo de los juegos de las y los educandos, sin interferir en éstos.

Los indicadores que guían nuestras observaciones se basan en los antecedentes teóricos previamente consultados y con ellos se busca obtener datos claves para el desarrollo de nuestra investigación. Estos son:

- Tipo de juego.
- Características del juego.
- Número de participantes del juego.

¹⁴⁶ El 2ºA es parte de la Jornada de la mañana, y los recreos en esta jornada se dan entre las 9:15 y 9:35 hrs. y las 11:05 y 11:15 hrs., es decir, un tiempo de recreo de 30 minutos por día. Durante este período, niños y niñas juegan libremente en los patios del establecimiento educativo.

- Género de participantes del juego.
- Edad de los involucrados en los juegos.
- Espacio físico en donde se desarrolla el juego.
- Tipos de interacciones: verbales y corporales.
- Presencia/ ausencia de objetos.
- Presencia / ausencia de reglas.
- Duración temporal.

3.2.1.4.2 Autoinforme

Para nuestra investigación necesitamos que, las y los educandos nos informen directamente acerca de los significados y conceptualizaciones que poseen acerca de sus propios juegos. Es por ello que la entrevista se transforma en un instrumento de recolección de datos adecuado y necesario, ya que a través de ésta obtendremos de primera fuente, aquellos elementos del juego que, desde el enfoque interaccional de la comunicación, resultan más o menos atractivos para niños y niñas.

ii. Entrevista Individual

Hemos escogido éste instrumento de recolección de datos debido a su flexibilidad y dinamismo, características que, al momento de indagar en las percepciones que niños y niñas tienen sobre sus propios juegos, se transforman en un gran aporte a nuestra investigación.

La entrevista da la posibilidad de recoger datos de tipo cualitativo de primera fuente y con la calidad y la profundidad necesaria para conseguir los objetivos de nuestro estudio. Además, nos permite establecer la retroalimentación entre el entrevistador -que pregunta en relación a un objetivo de investigación claro- y el entrevistado -que responderá y nos entregará su opinión y conocimiento, convirtiéndose en nuestra fuente de información-. Al respecto, Ferrarotti señala que "operativamente la entrevista de investigación se construye como un discurso principalmente enunciado por el entrevistado, pero que comprende también las intervenciones del investigador, cada uno con un sentido y un proyecto de sentido determinado (generalmente

distintos), relacionados a partir de lo que se ha llamado un contrato de comunicación, y en función de un contexto social o situación"¹⁴⁷.

El instrumento a utilizar será una entrevista abierta semi-estructurada¹⁴⁸ pues, de este modo, se pueden establecer preguntas guías relacionadas con los objetivos de investigación y, además, dará la posibilidad de abrir nuevas preguntas y nuevos temas que surjan en la aplicación del instrumento.

El instrumento consta de ocho preguntas orientadas a recoger, de primera fuente, información acerca de las percepciones que los sujetos de la muestra manifiestan respecto a sus propios juegos. Las entrevistas son realizadas individualmente a cada uno(a) de los sujetos de la muestra, al interior del establecimiento educacional, en un tiempo aproximado de dos semanas, durante los recreos de la jornada de estudio.

En cuanto a los tópicos que guían nuestras entrevistas, podemos mencionar los siguientes:

- Gustos y preferencias respecto a los juegos que desarrollan las y los educandos.
- Argumentaciones, motivaciones y opiniones respecto a sus juegos.
- Identificación de elementos y características del juego atractivas para niños y niñas.
- Identificación de temas de interés presentes en sus discursos respecto a las actividades lúdicas que ellos y ellas desarrollan.

Los criterios que se considerarán para la realización de las entrevistas serán los siguientes:

- Posibilidad de acceso a cada educando.
- Disponibilidad horaria de las y los educandos.
- Voluntad para responder la entrevista.

¹⁴⁷ Apunte cátedra Evaluación Educacional II. Ferrarotti. Parte II: Las técnicas y las prácticas de investigación. Cap. 8. Sujeto y discurso: la entrevista abierta. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Universidad de Chile. 2004. Pág. 231

¹⁴⁸ Ver entrevista en anexo n° 4

3.2.1.5 Metodología de análisis

En esta etapa de categorización los datos obtenidos a través de las observaciones y las entrevistas serán vaciados en tablas de contenido, respectivamente, lo que facilita el análisis en base a categorías y subcategorías definidas para cada caso. El análisis de contenido nos permite “estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva y sistemática, (dándonos la posibilidad de) hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto”¹⁴⁹. Además, esta técnica de análisis nos permitirá identificar, entre otras, las tendencias, los argumentos y las características presentes en los mensajes -corporales y/o verbales- de las y los educandos que son interpretados desde el enfoque interaccional de la comunicación, bajo el cual hemos concebido la presente investigación.

Una vez vaciados los datos, se interpretan y analizan los contenidos de cada tabla, lo que permite formular un listado de categorías de análisis sobre aquellos aspectos relevantes que emergen de los juegos de las y los educandos y, a su vez, nos proporcionan lineamientos que servirán de base para el diseño de nuestra segunda etapa de investigación –“etapa de propuesta”- y para el desarrollo de futuras propuestas pedagógicas en diversas áreas curriculares.

Los datos obtenidos por medio de las observaciones son vaciados en una tabla de doble entrada, tal como se muestra a continuación:¹⁵⁰

Categorías de análisis Observaciones de juego	Categoría 1		Categoría 2		Categoría n		
	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría n
Observación 1							
Observación 2							
Observación 3							
⋮							
Observación n							

Figura 4: Tabla formato análisis de observaciones.

¹⁴⁹ Op. Cit. Hernández Sampieri, Roberto. (1998). p. 230.

¹⁵⁰ Ver tabla de datos observaciones en anexo nº 3

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas serán vaciados en una tabla de doble entrada, tal como se muestra a continuación:¹⁵¹

Categorías de análisis Nombre niño/a	Categoría 1		Categoría 2		Categoría n		
	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría n
Niño/a 1							
Niño/a 2							
Niño/a 3							
Niño/a 4							
⋮							
Niño/a n							

Figura 5: Tabla formato análisis de entrevistas.

¹⁵¹ Ver tabla de datos en anexo n° 5

3.3 ETAPA DE PROPUESTA

En esta segunda parte de nuestro diseño metodológico, a saber: “etapa de propuesta”, las categorías obtenidas de la “etapa de categorización”, permiten diseñar una propuesta pedagógica en base al juego y guiar su implementación y desarrollo en un contexto educativo real. Dicha propuesta, se aplica en el subsector de aprendizaje de educación matemática, específicamente en el contenido de fracciones, con el fin de verificar y validar en la práctica el impacto que puede tener el juego como una estrategia pedagógica.

Para un mejor entendimiento se abordarán a continuación, los aspectos metodológicos que la conforman y, posteriormente, en un próximo capítulo, se interpretarán y analizarán los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos evaluativos, concluyendo con los resultados y realizando consideraciones específicas para esta etapa y presente investigación.

3.3.1 Aspectos metodológicos

A continuación, se detalla la metodología que es parte de esta segunda etapa de investigación y que nos da la posibilidad de desarrollar, de verificar empíricamente y de evaluar una propuesta pedagógica específica, que considera elementos previos y contextuales a la realidad de las y los educandos que son parte de nuestro estudio.

3.3.1.1 Diseño metodológico: “Etapa de propuesta”

En la “etapa de propuesta” el diseño metodológico es de tipo experimental (pre-prueba/post-prueba con grupo control) y es desarrollado por medio del diseño y aplicación de una propuesta educativa¹⁵² que surge de la categorización previamente realizada y que aplica el juego como estrategia pedagógica en el subsector de aprendizaje de educación matemática.

¹⁵² La propuesta pedagógica a la que nos referimos se desarrolla con educandos de 2° año de educación básica y trata un tema específico – fracciones- considerando una metodología de enseñanza en base al juego.

Para comprender esta etapa, es necesario mencionar que en un diseño experimental se construye una situación deliberadamente y se expone a un grupo de sujetos a un tratamiento bajo determinadas circunstancias controladas, para posteriormente analizar los efectos de la aplicación de dicha condición o tratamiento. Al respecto, Sampieri señala que en este tipo de diseño “se manipulan deliberadamente una o más variables independientes para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes, dentro de una situación de control para el investigador”.¹⁵³

Además, podemos agregar que el contexto en que realizamos nuestro diseño experimental es llamado de “campo” pues es “un estudio de investigación en una situación realista en la que una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación”.¹⁵⁴

Dado lo anterior, con el diseño metodológico en esta etapa, se pretende aplicar una metodología de enseñanza en base al juego y analizar su efecto sobre el aprendizaje de niños y niñas de un 2º año de educación básica. La propuesta responde al objetivo planteado en la presente investigación que propone implementar el juego como estrategia pedagógica, desde el enfoque interaccional de la comunicación, en un contexto educativo específico y, a su vez, permite dar cuenta si realmente el juego es un método más efectivo para enseñar un contenido matemático específico que una metodología tradicional de enseñanza.¹⁵⁵

Para llevar a cabo este diseño de investigación se han asignado al azar, a partir de la muestra, dos grupos de sujetos, uno experimental¹⁵⁶ y uno control¹⁵⁷, que serán equivalentes en todos los

¹⁵³ Op. Cit. Hernández Sampieri, R. (1998). p.108

¹⁵⁴ Basándonos en la definición de Kerlinger. En Op. Cit. Hernández Sampieri, R. (1998). p.167.

¹⁵⁵ Entendemos metodología tradicional de enseñanza como la realización de una planificación de actividades, en espacios cerrados (aula), con predominancia de trabajo individual, que utiliza recursos de aula, (pizarrón, cuadernos, lápices, guías de trabajo), con una disposición física del mobiliario estructurada, una relación educador-educando de tipo vertical, un liderazgo del adulto autoritario. Por el contrario, entendemos una metodología lúdica de enseñanza como la realización de una planificación de actividades educativas que considera las motivaciones e intereses del grupo de educandos, en espacios abiertos (patio), en el que se conjugan los trabajos de tipo grupal e individual, que utiliza recursos lúdicos (juegos, objetos y material lúdico específico), con una disposición física libre, una relación educador-educando de tipo horizontal, un liderazgo del adulto democrático.

¹⁵⁶ El grupo experimental será aquel que recibirá el tratamiento experimental que corresponde al desarrollo de un contenido educativo específico mediante la metodología de enseñanza en base a juegos que es parte de la propuesta educativa diseñada en esta parte de la investigación.

aspectos, excepto la manipulación de la variable independiente, a saber, la estrategia pedagógica. A estos grupos se les aplicará, a la misma hora, en el mismo lugar y bajo las mismas condiciones, una prueba diseñada especialmente para la investigación (pre-prueba) con la finalidad dar cuenta respecto de los conocimientos previos que poseen los educandos acerca de las fracciones, en base a los objetivos e indicadores evaluativos definidos con antelación.

Luego, el grupo experimental, recibirá un tratamiento experimental que consistirá en la aplicación de una serie de 6 herramientas, basadas en el juego, que son parte de una propuesta pedagógica diseñada específicamente para tratar el contenido de fracciones en segundo año básico y basada en los resultados de la primera parte del estudio. Este tratamiento tendrá una duración de 2 horas pedagógicas durante 3 días consecutivos.

Paralelo a la aplicación de nuestra propuesta, el grupo control, que es aquel que no recibe tratamiento experimental, mantendrá su rutina escolar y el procedimiento de enseñanza tradicional que es parte de su cotidianeidad escolar, revisando los mismos contenidos¹⁵⁸ y ocupando la misma cantidad de tiempo que el definido para el grupo experimental.

Finalmente, se les aplicará, en el mismo momento y lugar, a ambos grupos, una segunda prueba (post-prueba), que permitirá medir los posibles efectos de la presencia o ausencia de tratamiento experimental sobre los grupos y comparar los resultados obtenidos dando cuenta de las consecuencias de la aplicación de ambas metodologías de enseñanza.

Dado lo anteriormente explicitado, y basadas en los planteamientos de Sampieri, la simbología del diseño metodológico en esta etapa de la investigación, puede señalarse del siguiente modo¹⁵⁹:

¹⁵⁷ El grupo control será aquel que no recibirá el estímulo experimental y desarrollará el contenido de fracciones por medio de la metodología tradicional que forma parte de la mayoría de las aulas de los establecimientos educacionales en el presente.

¹⁵⁸ Los contenidos son: definición de fracción, nombres de los componentes de una fracción (numerador y denominador), significado y representación gráfica de la fracción -numérica y esquemática.

¹⁵⁹ Op. Cit. Hernández Sampieri, R. (1998). p.167.

Diseño experimental con preprueba- post prueba y grupo control.

RG₁:	0₁	X	0₂
RG₂:	0₃	--	0₄

Donde:

R : Asignación al azar de los grupos de sujetos.

G₁ : Grupo de sujetos-experimental.

G₂ : Grupo de sujetos-control.

0 : Medición a los sujetos de un grupo.

0₁ : Aplicación de prueba escrita previa al tratamiento experimental-grupo experimental

0₂ : Aplicación de prueba escrita posterior al tratamiento experimental-grupo experimental

0₃ : Aplicación de prueba escrita previa al tratamiento experimental-grupo control

0₄ : Aplicación de prueba escrita posterior al tratamiento experimental-grupo control

X : Presencia de tratamiento experimental: Desarrollo de juegos. Propuesta pedagógica en base a juego.

-- : Ausencia de tratamiento experimental.

3.3.1.2 Unidad de análisis, universo y muestra

La “etapa de propuesta” se lleva a cabo con niños y niñas, de entre 7 y 8 años, que cursan 2º año de educación básica en la escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, ubicada en la comuna de Santiago.

La muestra de ésta segunda fase es la misma que en la etapa anterior, por lo que cumple con iguales características de selección. Nos referimos a una de tipo no probabilística, sujetos-tipo, conformada por 39 educandos pertenecientes a un mismo curso (2º A), de ambos sexos - específicamente 23 niños y 16 niñas- que, por motivos del diseño de esta etapa de estudio, se divide en dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. Estos grupos, que han sido asignados al azar y aseguran la validez interna de nuestro estudio, han quedado conformados del siguiente modo:

Grupo control: 19 educandos.

Grupo experimental: 20 educandos.

3.3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En esta etapa, la recolección de datos, tiene una duración de tres días y se realiza a través de pruebas, observaciones y autoinformes. Entre los instrumentos de evaluación encontramos pruebas escritas diseñadas específicamente para el estudio (pre y post test), registros de observación participante, registros anecdóticos, listas de cotejo y plenario, los que nos permite obtener información de tipo cuantitativa y cualitativa, tanto del proceso como de los productos logrados.

3.3.1.3.1 Pruebas

Las pruebas son consideradas como una “serie de tareas que constituyen una muestra de conductas en un momento dado. (Ellas dan cuenta de un) conjunto organizado de preguntas a contestar o de indicaciones para una tarea a realizar que se le presentan al niño y niña, tendientes a constatar sus capacidades o las adquisiciones que ha logrado en sus aprendizajes”¹⁶⁰. Dadas estas características y para efectos de nuestra investigación, hemos diseñado pruebas específicas que dan cuenta de los aprendizajes logrados por las y los educandos en dos momentos del estudio, a saber: previo y posterior a la aplicación del tratamiento experimental.

3.3.1.3.1.1 Pruebas escritas específicas:

Estas pruebas implican una situación preparada especialmente para evaluar los objetivos de esta parte del estudio. Según esto, este conjunto de tareas pretende dar a conocer cuál es el nivel de logro de los aprendizajes por parte de las y los educandos, respecto al tema de las fracciones, al inicio y al final de la propuesta, con la intención de hacer un análisis comparativo entre ellas.

Es necesario especificar que, puesto que la prueba inicial y la prueba final son idénticas, los indicadores e ítemes planteados, son similares en ambos casos.

¹⁶⁰UCINF. Nuevas tendencias de currículum y evaluación en el jardín infantil. Santiago, Universidad de Ciencias de la Informática, 2003. p.187.

Entre estas pruebas se encuentran:

3.3.1.3.1.1 Prueba Diagnóstico - Pre Prueba:

Esta prueba es parte de nuestro diseño experimental y corresponde al diagnóstico preparado para nuestra propuesta. La cual se aplica a la totalidad de los sujetos de la muestra al inicio de la presente etapa y nos permite evaluar y conocer el nivel del grupo respecto de los aprendizajes a lograr antes de la aplicación del estímulo experimental.

La prueba antes mencionada consta de 12 ítemes que deberán ser desarrollados por las y los educandos y que responden a los siguientes indicadores de evaluación:

- *Identifica nociones básicas de la fracción*
- *Escribe fracciones con números*
- *Relaciona figura / fracción*
- *Representa fracciones con dibujos*

3.3.1.3.1.2 Prueba Final - Post Prueba:

Esta prueba se aplica al final de la propuesta, a ambos grupos del diseño, nos entrega información acerca de los aprendizajes adquiridos al término de la situación experimental y permite desarrollar un análisis comparativo entre los grupos.

Es necesario especificar que, en esta oportunidad, la pre-prueba y la post-prueba corresponden al mismo instrumento de evaluación y son aplicados bajo las mismas condiciones de tiempo y lugar a los grupos –control y experimental- ya que esto nos permite evaluar en base a los mismos parámetros y controlar posibles variaciones en los resultados por cambio de instrumento, por el contenido del mismo o por el contexto de aplicación en el que se desarrolla.¹⁶¹

¹⁶¹ Ver anexo n° 7: pre prueba / post prueba.

3.3.1.3.2 Autoinformes

Mediante este procedimiento de evaluación podemos “obtener información de gran interés, que no puede ser observado directamente y que requiere que el mismo sujeto informe”¹⁶², lo que aportará información de tipo cualitativa a la investigación.

3.3.1.3.2.1 Plenario

La técnica de recolección de datos utilizada para nuestra investigación es un plenario, que es una entrevista grupal flexible, dinámica y no directiva, en la que “los entrevistadores reúnen grupos de individuos para que hablen sobre sus experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes”¹⁶³, lo que se transforma en un aporte a nuestra investigación.

Este plenario se lleva a cabo con las y los educandos que forman parte del grupo experimental al finalizar la aplicación de la propuesta y previo a la prueba escrita final, dentro de un clima cómodo y atractivo que permita la libre expresión de los sujetos.

El plenario se realiza al interior del establecimiento educacional y tiene una duración aproximada de 45 minutos.¹⁶⁴ Los temas de discusión están orientados a recoger las opiniones de las y los educandos respecto a la propuesta aplicada y verificar los aprendizajes logrados por los participantes de la misma. Entre los tópicos que guían nuestro plenario se encuentran:

- Percepciones y opiniones respecto a la propuesta.
- Percepción y preferencias respecto a los juegos desarrollados durante la propuesta.
- Explicitación de contenidos tratados y aprendizajes adquiridos.
- Autoevaluación de las y los educandos.

¹⁶² Op. Cit. UCINF. (2003). p 186.

¹⁶³ TAYLOR, S. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Piados Ibérica S.A. 1992. p.139

¹⁶⁴ Ver organización de los participantes y la transcripción del Plenario en anexo nº 14

3.3.1.3.3 Observación:

A través de la observación podemos obtener y registrar metódicamente información acerca de los comportamientos observables de las y los educandos durante el desarrollo de esta etapa. Entre los instrumentos que hemos diseñado para obtener este tipo de información se encuentran: pautas de cotejo, registros de observación participante y registros anecdóticos.

3.3.1.3.3.1 Lista de cotejo.

Una lista de cotejo es un “instrumento estructurado que incluye un listado de indicadores o conductas específicas, que se consideran como fundamentales en función del logro de un objetivo determinado”¹⁶⁵

Como parte de nuestra investigación se ha diseñado una pauta de cotejo que pretende obtener información acerca de las conductas e interacciones que las y los educandos manifiestan durante la aplicación de la propuesta pedagógica basada en el juego. Para ello se ha diseñado un instrumento que consta de 14 ítemes de conductas observables y que son aplicados, diariamente, a cada uno de los integrantes del grupo experimental, durante el desarrollo de los juegos que forman parte de nuestra propuesta lúdica y que da cuenta de la variable interacción en el juego.¹⁶⁶

3.3.1.3.3.2 Registros de observación participante.

Los registros de observación participante son aquellos no estructurados que permiten una observación libre y abierta de las situaciones y contextos que son parte de nuestra propuesta y que suscitan un interés investigativo, entregando información relevante respecto al desarrollo de la investigación.

Para efectos de nuestro estudio, cada una de las investigadoras observa y registra, desde su propia perspectiva, en base a objetivos claros y definidos previamente, las situaciones que han

¹⁶⁵Op. Cit. UCINF. (2003). p.189

¹⁶⁶ Ver lista de cotejo en anexo n° 10

sido parte de la aplicación de la propuesta. Estas observaciones, se dan a conocer como un relato unificado que da cuenta de la circunstancia observada.¹⁶⁷

3.3.1.3.3 Registros Anecdóticos

Un registro anecdótico es un instrumento de evaluación que permite dejar “constancia de un hecho significativo protagonizado por el niño, a través de una manera descriptiva, lo más objetiva posible”¹⁶⁸, es decir, es un medio válido para recoger información específica acerca de reacciones “inesperadas” de las y los educandos en determinados momentos, enriqueciendo la comprensión del proceso de aplicación de la propuesta. Estos registros constan de datos como de lugar, momento, fecha, hora, descripción del acontecimiento observado y un comentario o evaluación parcial del incidente. La cantidad de registros dependerá de las situaciones que sean necesarios registrar¹⁶⁹.

3.3.1.4 Metodología de análisis

En la etapa de propuesta, la información recogida a través de los diversos instrumentos de recolección de datos, es analizada de modo individual, en base a sus respectivos indicadores evaluativos y considerando los objetivos planteados para esta etapa de la investigación.

- La información obtenida de las pruebas desarrolladas son analizadas por medio de una matriz de datos en la que se señalan los indicadores propuestos y las categorías específicas que permiten evaluar el logro de los indicadores (L, ML, NL)¹⁷⁰.

Esta matriz se analiza de modo cuantitativo, por medio de un análisis de frecuencia que se realiza en base a cada uno de los indicadores y a la totalidad del grupo, permitiendo un análisis comparativo de los datos obtenidos.

¹⁶⁷ Ver Registros de Observación -“etapa de propuesta”- en anexo nº 12.

¹⁶⁸ Op. Cit. UCINF. (2003). p.189

¹⁶⁹ Ver Registros anecdóticos en anexo nº 13.

¹⁷⁰ Logrado, Medianamente Logrado y No Logrado.

Los resultados de las pruebas serán utilizados para analizar la información, en forma separada, de cada uno de los grupos que son parte del diseño, ver el avance experimentado al desarrollar y no desarrollar la propuesta, y para realizar un análisis comparativo entre los grupos, al iniciar y al finalizar el proceso.

La matriz de datos diseñada para la presente investigación es la siguiente:¹⁷¹

Tipo de metodología	Indicadores Nombre niño /niña	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	TOTALES Puntaje máximo asignado		
						L	ML	NL
	Niño/a 1							
	Niño/a 2							
	Niño/a 3							
	Niño/a 4							
Resultados	L (Logrado) n°/ %							
	ML (Medianamente Logrado)							
	NL (No Logrado)							

Figura 6: Formato de tabla análisis de pruebas.

- La información recogida por medio del plenario es vaciada en una tabla de doble entrada para hacer un análisis de contenido que permita comprender los mensajes y las intenciones comunicativas de las y los educandos dentro de un contexto educativo específico y atendiendo a los objetivos de la investigación, tal como se muestra a continuación:¹⁷²

Categorías de análisis Nombre niño/a	Categoría 1		Categoría 2		Categoría n		
	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Subcategoría n
Niño/a 1							
Niño/a 2							
Niño/a 3							
Niño/a 4							
...							
Niño/a n							

Figura 7: Formato de tabla de datos plenario.

¹⁷¹ Ver tabla de datos -pruebas- en anexo n° 8

¹⁷² Ver tabla de datos -plenario- en anexo n° 15

- Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos a través de las listas de cotejo, éstos se vacían en tablas de contenido que permiten obtener información cuantitativo-porcentual. En esta tabla se señalan los indicadores de evaluación y los resultados obtenidos por las y los educandos, a través de las pautas de cotejo, diariamente realizadas. Las categorías de evaluación designada diaria son L y NL, correspondiente a las categorías de las pautas. Los datos obtenidos en estos tres días, son llevados a una cuarta tabla (tabla resumen total), que denota los logros obtenidos por las y los educandos al finalizar la aplicación de la propuesta. Las categorías de evaluación son L, ML, NL, y dan cuenta del nivel de logro alcanzado por niños y niñas:

Las tablas de datos utilizadas para el análisis son las siguientes:¹⁷³

Nombre niño/a		Ítemes	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem n	Contexto
Niño/a 1							
Niño/a 2							
Niño/a 3							
Resultados	L (n° / %)						
	ML (n° / %)						
	NL (n° / %)						
	NO (n° / %)						

Figura 8: Formato de tablas diarias y resumen para análisis de listas de cotejo.

- En cuanto a los datos recogidos por medio de las observaciones participantes y los registros anecdóticos, estos son analizados en base a temas emergentes y que tienen relación directa con los objetivos propuestos en esta etapa de la investigación.

Una vez explicitados los aspectos metodológicos de ambas etapas de la investigación, daremos cuenta de un nuevo capítulo, a saber: **Interpretación y Análisis**, en donde se concluyen los resultados obtenidos en ambas etapas de la investigación. Para un mejor entendimiento, este capítulo se conformará de dos apartados: **“Interpretación y análisis: etapa de categorización”** e **“Interpretación y análisis: etapa de propuesta”**.¹⁷⁴

¹⁷³ Se obtendrán en total 4 tablas: una tabla diaria durante tres días y una cuarta de resumen. Ver tabla de datos -listas de cotejo- en anexo n° 11.

¹⁷⁴ Ver Capítulo IV de la presente investigación.

3.3.2 Propuesta pedagógica

“APRENDAMOS JUGANDO EN EL MUNDO DE LAS FRACCIONES”

A continuación presentamos la propuesta pedagógica que incluye elementos relevantes extraídos de nuestra investigación que tiene como propósito afianzar la relación existente entre la escuela y el juego como estrategia pedagógica, pues incorpora elementos de la cotidianidad de las y los educandos a nuestros espacios educativos.

La presente propuesta, por un lado, se basa en una categorización de los elementos del juego¹⁷⁵ que surge a partir de las conductas y percepciones que manifiestan, a través de la realización de observaciones y entrevistas, niños y niñas de 2º año básico de la escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón y, por otro, se fundamenta en las bases teóricas del juego y su aporte en la educación.

Como se ha mencionado, esta propuesta pedagógica¹⁷⁶ considera una selección de las categorías de análisis previamente formuladas y propone una estrategia pedagógica basada en el juego, cuya realización pretende que las y los educandos de 2º año básico, logren aprendizajes establecidos para el subsector de Educación Matemática, específicamente en el contenido de fracciones, de modo motivante y significativo para ellos.

Finalmente, podemos decir que esperamos que la presente propuesta sea un aporte a la educación escolar, pues ella pretende introducir una perspectiva lúdica en las tareas de aprendizaje.

¹⁷⁵ La categorización de elementos presentes en el juego de niños y niñas de entre 7 y 8 años, surge como conclusión de la primera etapa de investigación de la presente tesis, a saber: etapa de categorización.

¹⁷⁶ Dado el diseño de investigación en la presente etapa, sólo el grupo experimental desarrolla esta propuesta pedagógica junto a las investigadoras, en los espacios educativos y con los recursos y disposiciones efectuados para ella, en cambio, el grupo control, desarrolla el tema educativo –fracciones- con el método tradicional de enseñanza, junto a la profesora de Educación Matemática a cargo.

FUNDAMENTACIÓN

El juego se ha hecho presente en la historia desde inicios de la humanidad y hoy, diversas son las formas que toman las actividades lúdicas de los niños y niñas a través de sus distintos periodos de desarrollo evolutivo e infinitas son las percepciones, sensaciones, sentimientos y afectos que los infantes logran experimentar respecto al mundo que les rodea. Múltiples son las relaciones e interacciones que logran establecer con su entorno socio-cultural a través de esta actividad de “innato” origen, gran placer, creación y seriedad.

“Con el juego los niños expresan de forma natural, porque eligen una solución adecuada a sus necesidades y posibilidades, eligen una solución saludable, ya que el juego promueve habilidades sociales, ayuda a canalizar, reducir o encauzar conductas agresivas (base para la seguridad del individuo y del ambiente seguro), aumenta la autoestima (se vive en un ambiente de armonía), fomenta las relaciones sociales fructíferas (aprender las limitaciones, llevarse bien con los demás y hacer amigos), promueve la participación y ser activo (con la base de la creatividad, colaboración y cooperación: todos los niños quieren jugar), genera valores humanos positivos para la vida y, por tanto, mejora la salud física y emocional.”¹⁷⁷

“El juego requiere del niño iniciativa y coordinación de sus actos con los demás para así establecer y mantener la comunicación. El juego potencia progresivamente la relación con los otros, en él se asimila el lenguaje de la comunicación y las diversas formas de comunicación. A través del juego, los niños ven situaciones diversas en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En el contexto es donde aprenden la corporación, la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado, la constatación de la imagen que los otros tienen de ellos, la expresión de la imagen que ellos tienen de los otros”¹⁷⁸.

El juego “facilita la adaptación social porque hace que el niño, en la representación de otro personaje, reflexione dentro de la experiencia del otro y sobre la situación vivida por él. En los

¹⁷⁷ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 31

¹⁷⁸ Op. Cit. GUTIERREZ, M.(2002). p. 54

juegos simbólicos, el niño asume el papel del otro, tomando su perspectiva y este proceso tiene gran importancia en el desarrollo de la capacidad de cooperación.”¹⁷⁹

En los juegos infantiles se dan las condiciones que permiten un crecimiento moral en los participantes, quienes tienen la posibilidad de dialogar y coordinar intereses mutuos en pro del grupo de participantes. Al respecto, Crossley (1988) señala: “los juegos proporcionan un contexto ideal para el aprendizaje de valores sociales porque permiten la creación de derechos y sus correspondientes obligaciones mediante la formación de acuerdos”.¹⁸⁰

La interacción entre iguales que se produce durante el juego, da la posibilidad de “aprender actitudes, valores, competencias e informaciones sobre el mundo que les rodea; produce las vivencias de ver y poder analizar las diferentes situaciones desde el punto de vista del otro; se aprende el dominio de los impulsos agresivos, adquiriendo un repertorio de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad; mantenimiento de las relaciones entre los iguales, indicador válido de salud Psicológica; interacción constructiva entre iguales, permite adquirir habilidades sociales que reducen el aislamiento; se elabora y desarrolla la socialización del rol sexual; efecto positivo de los pares en los niveles de aspiración educativa y de logro académico”.

Además, incorporar el juego a nuestros espacios educativos correctamente permite “favorecer la integración racial, eliminar la discriminación de género, aceptar a los demás en las condiciones propias de cada uno, potenciar la cooperación en detrimento de la competición”¹⁸¹

De lo anteriormente mencionado, se puede concluir que la actividad lúdica tiene sentido en sí misma y favorece la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio. Además, su práctica ha de potenciar actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia, lo que se relaciona estrechamente con los objetivos fundamentales transversales que orientan los programas de estudio nacionales. Es dada estas características presentes en el juego de niños y

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Op. Cit. GUTIERREZ, M. (2002). p. 65.

¹⁸¹ Ibidem.

niñas que “deberíamos desterrar la idea de que el juego es incompatible con el aprendizaje y destacar que el placer, la diversión y el entretenimiento que se derivan de la actividad lúdica no son aspectos incompatibles con la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades”¹⁸². Es más, son éstas las características las que hacen de la actividad lúdica una herramienta fundamental de aprendizaje que debe estar presente en las aulas y espacios educativos de nuestro país y en este sentido Ortega señala “un uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral del individuo si con él se posibilitan procesos que ejerciten sus capacidades”¹⁸³.

“Hoy la investigación psicoevolutiva nos ha convencido que frente al esfuerzo instructivo necesario para el dominio de ciertos conocimientos, observamos la naturalidad con que se aprenden y dominan ámbitos del saber complejos y profundos mediante situaciones de juegos espontáneas y cargadas de sentido cultural”¹⁸⁴. Y, a nuestro parecer, si esto se logra espontáneamente ¿por qué no darle a la actividad lúdica una intención educativa clara y definida?

Sabemos que “La historia no nos ofrece ningún sistema educativo esencialmente centrado en el juego, (esto pese a que entre) los fundamentos ligados a las virtudes propias de la actividad lúdica se mencionen los siguientes: El juego es espontáneo (se elimina el esfuerzo de aprender), El juego es actividad, El juego es gasto de energía, El juego es catarsis (canalizando los instintos), El juego es una formación de la persona.”¹⁸⁵. Sin embargo, “gracias a investigaciones que se han llevado a cabo, sabemos que el juego proporciona un clima especial para que se produzcan aprendizajes y, en ese sentido, el juego posee un valor educacional”¹⁸⁶.

Ahora bien, el juego encaminado a obtener aprendizajes específicos en el marco de las materias del currículum debe ser cuidadosamente planificado. De forma más concreta, “se habla de una tendencia que respalda las posibilidades educativas de los juegos en los ámbitos afectivo, motor y cognoscitivo mediante propuestas estructuradas e intencionadas por parte de los

¹⁸² Ibidem

¹⁸³ Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.37.

¹⁸⁴ ORTEGA y LOZANO, (1996). En: Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.41

¹⁸⁵ LAMOUR (1991). En: Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.38.

¹⁸⁶ MARTÍNEZ (1998). En: Op. Cit. VICIANA, V. (2003) p.41

adultos”¹⁸⁷. En este sentido, la elección correcta de las actividades lúdicas o juegos dentro de la clase, supone una reflexión previa sobre los mismos, desde tener en cuenta los objetivos perseguidos, los intereses y motivaciones de las y los alumnos y las características de desarrollo particulares de cada uno de ellos.

Según lo mencionado anteriormente, se torna imprescindible que, al momento de diseñar una propuesta pedagógica, se consideren factores positivos y negativos que pueden presentarse en el desarrollo de las actividades lúdicas. Al respecto, Palacios y cols. (1994) señalan diversos aspectos que se deben considerar, y otros que se deben evitar, al momento de utilizar al juego educativamente¹⁸⁸. Es así como, entre los aspectos que se deben considerar en el juego se destacan:

- Identidad personal: Los juegos son actividades totalmente vivenciales, donde es necesario el respeto hacia las diferentes personalidades, así mismo a través de los juegos hemos de aprender a aceptar a los demás con sus virtudes y sus defectos, donde cada uno será libre de encauzar las diferentes acciones y tener sentimientos diversos. Por todo ello, la tolerancia, la sinceridad, la seguridad y el respeto hacia uno mismo y los demás son valores que deben estar muy presentes en los juegos.
- Creatividad: La posibilidad de poner en juego la creatividad de cada uno y del grupo, es algo que debe ser fundamental en los juegos; más aún cuando estamos dentro de una sociedad industrializada que limita enormemente la utilización de esta capacidad.
- Participación: los juegos tienen que posibilitar la participación de todos los niños y las niñas, más y menos dotados, a aquellos con necesidades educativas especiales, etc., procurando la integración y aceptación de todos y cada uno de ellos.

¹⁸⁷ SÁNCHEZ G., Roberto y PEREZ S., Víctor. El aprendizaje a través de los juegos cooperativos. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. p. 134.

¹⁸⁸ TRIGUEROS C., Carmen. El juego tradicional en la socialización de los niños. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp.130-131

- Cooperación: El objetivo principal ha de ser el de la diversión individual y colectiva, por ello, serán espacios donde el jugador viva una participación e integración plena y donde se fomenten las relaciones sociales.

Y, entre los factores que se deben evitar se encuentran:

- Eliminación: Los juegos eliminatorios provocan la marginación de determinados niños, generalmente los menos dotados, que pasan a ser meros observadores del juego, en clara contradicción con la participación, que veíamos anteriormente como un factor primordial a tener presente en los juegos.
- Discriminación sexual: Tradicionalmente, han existido juegos que han sido practicados por un sexo determinado y no por otro (la goma elástica, las canicas, etc.), pero esto no sucede por el juego en sí, sino por las influencias socioculturales. En la actualidad, la sociedad va evolucionando hacia una equiparación e igualdad sexual, pero todavía queda mucho camino por recorrer, en esta y otras culturas, por ellos los juegos no deben ser sexistas, sino todo lo contrario, favorecer la igualdad de oportunidades (participación, adquisición de experiencias, desempeño de roles, etc.).
- Dirección autoritaria: Normalmente los juegos son propuestos o dirigidos por el profesor, algún adulto u otro niño; pero esta actuación no debe ser autoritaria, no sistemáticamente realizada por los mismos (el profesor, etc.), hay que dar posibilidades a todos para que propongan y dirijan los juegos.

Es así como al considerar al juego educativamente, y ajustándose a las definiciones más actuales sobre el juego y las teorías del desarrollo evolutivo y de la educación, se indican como aspectos pedagógicos del juego: “Socialización, Desarrollo del lenguaje, Relación entre adultos y niños y Adecuación a la psicomotricidad”¹⁸⁹. Al respecto, García López y cols. (1998) señala que la utilización del juego en el sistema educativo, conlleva las siguientes aportaciones pedagógicas¹⁹⁰:

¹⁸⁹ Op. Cit. TRIGUEROS C., Carmen. (2002). p. 126

¹⁹⁰ *Ibidem*.

- Es una realidad motriz que aporta al alumno placer y satisfacción.
- Ayuda al alumno a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas.
- Es un elemento indispensable para el desarrollo de aprendizajes significativos.
- En el juego es el propio alumno el que aporta soluciones a los problemas planteados.
- Tiene un carácter creativo lleno de imaginación y fantasía.
- Desarrolla todos los ámbitos de la conducta humana: cognitivo, motor y socio afectivo.
- Posibilita una mayor interacción entre los alumnos, favoreciendo el desarrollo de hábitos de cooperación y convivencia. Tiene un componente social muy fuerte.

Dado lo anterior, “jugar consiste básicamente en arriesgarse a lo imprevisible, averiguar y explorar. Desde esta perspectiva, el juego aparece como lo contrario de la rutina, donde todo es imprevisible, no espontáneo (---) (sin espacio) para que puedan jugar libremente y desarrollar su capacidad creadora”¹⁹¹. Sumado a esto, en el plano educativo y en un área específica de aprendizaje, muchas veces las y los educandos sienten que las matemáticas son aburridas. Un sinfín de cuentas, cálculos, series numéricas, que requieren de habilidades mecánicas carentes de significado, llegan a desmotivar su afán de aprender.

En el actual marco curricular de la educación básica se considera que el aprendizaje de las matemáticas en el primer ciclo básico debe “promover el desarrollo de formas de pensamiento que posibiliten a los niños procesar información acerca de la realidad y profundizar así sus conocimientos acerca de ella; desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de las matemáticas y apropiarse de formas de razonar matemáticamente; adquirir herramientas que les permitan reconocer, plantear y resolver problemas y desarrollar la confianza y la seguridad en sí mismos, al tomar conciencia de sus capacidades, intuiciones, creatividad.”¹⁹²

¹⁹¹ Revista juegos didácticos de Maestra básica. Volumen II nº4. septiembre 2006. Editorial EDIBA. Chile. p.3

¹⁹² Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002. MINEDUC. Santiago-Chile. 2004. p. 81

Y frente a esto, ¿qué mejor posibilidad de lograr tales objetivos a través de actividades lúdicas significativas, motivadoras y que consideren los intereses y necesidades de los educandos?. Crear ambientes lúdicos que favorezcan el aprendizaje de las matemáticas y proporcionar experiencias de diversa índole, permitirá construir e integrar los conceptos matemáticos de manera más significativa y contextualizada. “Los niños y niñas necesitan oportunidades que, basadas en el juego, ayuden a desarrollar y profundizar en el aprendizaje conceptual de las Matemáticas”¹⁹³

Los juegos se han convertido en poderosas herramientas de aprendizajes matemáticos y en este sentido, ellos pueden ser utilizados para lograr objetivos como: “favorecer el desarrollo de contenidos matemáticos en general y del pensamiento lógico y numérico en particular; desarrollar estrategias para resolver problemas; introducir, reforzar o consolidar algún contenido concreto del currículo; diversificar las propuestas didáctica; estimular el desarrollo de la autoestima de los niños y niña; motivar, despertando en los alumnos el interés por lo matemático y conectar lo matemático con una posible realidad extraescolar”¹⁹⁴.

Dado lo anterior, surge la propuesta “APRENDAMOS JUGANDO EN EL MUNDO DE LAS FRACCIONES”, por medio de la cual se pretende que las y los educandos sean capaces de comprender las nociones básicas que dan forma a las fracciones y sus significados, para que, posteriormente, puedan aplicar, de forma no mecánica, sus nuevos conocimientos. Para lograr este objetivo, hemos llevado a planos más concretos aquellas nociones abstractas que muchas de las veces son incomprensibles para las y los educandos de esta edad.

El tema eje de la presente propuesta “Introducción a las fracciones” se desarrolla en el subsector de Educación Matemática, a partir de conversaciones realizadas con la educadora a cargo del nivel y como una forma de respetar la planificación de contenidos destinada para este sector en el tiempo de aplicación de la propuesta. Sin embargo, es necesario mencionar que, a pesar que los dos grupos que son parte de la presente propuesta -grupo control y experimental-

¹⁹³ Revista Juegos Didácticos de Maestra básica. Año II n°4. septiembre 2006. Editorial EDIBA. Chile. p.4

¹⁹⁴ EDO i Basté, Mequé. Juegos y Matemáticas en Primaria. Apuntes de enseñanza. La Biblioteca. Santillana. [En línea] <<http://www.indexnet.santillana.es/racs/archivos/Primaria/Biblioteca/Apuntes/juegosmates.pdf>> [consulta:7 septiembre 2006]

coinciden en el tema eje, en el objetivo general y en los contenidos, la diferencia se establece en la estrategia pedagógica que se utiliza al momento de tratar el tema de las fracciones.

Con la presente propuesta se pretende dar cuenta de una estrategia de enseñanza-aprendizaje motivante y significativa, que incorpora, además del juego, el entorno social y cultural de las y los educandos al contexto educativo.

Es importante señalar que en ella se desarrollan juegos de acuerdo a objetivos planteados previamente, se aborda el tema de estudio desde los aspectos concretos hasta los más abstractos, existe construcción del propio material de juego y se experimenta con actividades lúdicas con diferentes reglas, participantes, roles y variantes. Además, como se ha mencionado anteriormente, se han considerado las categorías de elementos pertenecientes al juego previamente analizadas¹⁹⁵, pues esto da coherencia y sentido a nuestra propuesta.

En cuanto al tipo de juegos desarrollados en la presente propuesta, considerando tanto las categorías de análisis previas como el enfoque que orienta la acción pedagógica en nuestro país, hemos diseñado juegos para ser desarrollados de forma individual y otros para ser desarrollados grupalmente. Es así como, por una parte, el desarrollo de juegos individuales, nos permite favorecer no sólo aspectos de coordinación y motricidad, sino que también permite el autoconocimiento, la autorregulación, el autoaprendizaje, la autovaloración y la autoestima positiva.

Por otra parte, dado que dentro de un enfoque constructivista el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la comunicación y la cooperación con el grupo de iguales son fundamentales en el proceso de socialización de los educandos, proponemos desarrollar juegos colectivos que favorecen la cooperación y la participación de los practicantes, el respeto por las normas acordadas y la valoración de los participantes del juego. Este proceso debe suponer un enriquecimiento personal y una exploración gratificante de las posibilidades

¹⁹⁵ La categorización de elementos presentes en el juego que surgen de la presente investigación son: activo/pasivo, entención/diversión, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, género, normas/reglas, liderazgo, tiempo, lugar físico, afectividad, identidad grupal, participantes, cooperación/competencia, individual/grupal, imaginación, medios de comunicación, expresión verbal y expresión corporal.

creativas. Además, desarrollar actividades lúdicas de carácter socializador, favorece valores y actitudes como¹⁹⁶:

- Participación de todos los alumnos sin discriminación.
- Valoración de la cultura propia.
- Socialización a través de la práctica de juegos.
- Respeto a las normas del juego.
- Respeto a los compañeros de juego.
- Respeto al entorno, espacio y material de juego.
- Participación en los juegos de manera tolerante y cooperativa.
- Ocupación constructiva del ocio.
- Desarrollo de los valores humanos.
- Aceptación de las propias limitaciones y de los demás, etc.

Al respecto, es necesario “orientar a niños y niñas hacia la adquisición de un espíritu crítico y razonador que les ayude en la configuración de su esquema valoral, (pues) los valores sociales son la esencia de una relación social bien adaptada y que el juego es un elemento que se encuentra presente en muchos momentos de la vida del niño, tanto a lo largo de su vida cotidiana como de su vida académica, tanto en el patio de recreo, en el gimnasio del colegio o en el entrenamiento deportivo, como en el tiempo dedicado a relacionarse con otros niños fuera de las horas de clase.”¹⁹⁷

¹⁹⁶ Op. Cit. GUTIERREZ, M. (2002). p. 65.

¹⁹⁷ Op. Cit. GUTIERREZ, M. (2002). Pp. 51 - 52

“APRENDAMOS JUGANDO EN EL MUNDO DE LAS FRACCIONES”

La presente propuesta se lleva a cabo en un periodo de tres días, entre el miércoles 27 y viernes 29 de septiembre del año 2006. Para su aplicación se realizó diariamente, evaluaciones y actividades, durante las 2 horas pedagógicas correspondientes al subsector de Educación Matemática, tiempo en el que se realizaron evaluaciones y actividades diseñadas específicamente para la propuesta.

- **Nivel educativo.** Nivel Básico 1 (NB1). 2º año básico
- **Subsector de aprendizaje:** Educación Matemática
- **Tema:** Introducción a las fracciones.
- **Objetivo General**

El objetivo general que orienta la presente propuesta es “Introducir y desarrollar las nociones básicas del contenido educativo “las fracciones”, por medio de diversas actividades lúdico-educativas, en un 2º año básico perteneciente a una escuela municipal”

- **Objetivos específicos**

Se espera que las y los educandos sean capaces de:

- Conceptualizar o definir una fracción.
- Identificar las partes constituyentes de una fracción y sus respectivos nombres.
- Utilizar fracciones para interpretar y comunicar información relativa a partes de un objeto o de una unidad de medida y reconocerlas como números que permiten cuantificar esas partes.
- Identificar y representar las fracciones, con diversos recursos, en diferentes situaciones educativas.

- Interpretar y relacionar la información que proporcionan números o gráficas fraccionarias en diversas situaciones.

- **Objetivos transversales**

Es importante señalar que la presente propuesta releva aspectos éticos-valóricos, actitudinales y de pensamiento que son pertinentes y correspondientes con los tres ámbitos que abarcan los **Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)**¹⁹⁸, a saber: formación ética, crecimiento y autoafirmación personal y la persona y su entorno. Entre los OFT que la presente actividad permite desarrollar encontramos:

En relación a **la formación ética** se espera que el estudiante desarrolle la capacidad para:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y respetar el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

En relación con **el crecimiento y autoafirmación personal** se busca:

- Desarrollar el pensamiento reflexivo.
- Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.
- Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.
- Desarrollar la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.
- Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.

En relación con **la persona y su entorno** alumnas y alumnos deben afianzar capacidades para:

- Desarrollar la iniciativa personal y trabajar en equipo.

¹⁹⁸ El MINEDUC plantea que los OFT, para la Educación Básica tienen por propósito fortalecer la formación ética de los estudiantes; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, incluyendo dentro de este ámbito el desarrollo de sus habilidades del pensamiento; y orientar las formas de interacción con otros y con el mundo.

- **Contenidos Mínimos Obligatorios** ¹⁹⁹

La presente propuesta pedagógica considera los siguientes contenidos educativos:

- Situaciones de reparto equitativo que dan lugar a la incorporación de fracciones.
- Fraccionamiento en partes iguales de objetos mediante diversos procedimientos dobles y cortes, coloreo de partes, etc.
- Lectura y escritura de números fraccionarios.
- Uso de fracciones en diversos contextos lúdicos.

- **Aprendizajes esperados**

Con la presente propuesta se pretende que cada uno de los educandos:

- Identifique nociones de partición.
- Identifique la escritura y gráfica de una fracción.
- Relacione la escritura numérica y la gráfica de una fracción.
- Represente concreta, gráfica y numéricamente, en contextos educativos lúdicos, las nociones básicas de las fracciones.

- **Categorías del juego seleccionadas**

Para la presente propuesta, y a partir de los resultados obtenidos en la primera etapa de la presente investigación –“etapa de categorización”- se han seleccionado algunas de las categorías presentes en el juego de los educandos, a saber: activo/pasivo, entretenimiento/diversión, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, género, normas/reglas, tiempo, lugar físico, afectividad, identidad grupal, participantes, cooperación/competencia, individual/grupal, expresión verbal y expresión corporal.

¹⁹⁹ Si bien el tema “fracciones” se explicita sólo a partir de 3º básico en los programas de estudio nacionales, es preciso señalar que en el presente estudio se trabajó, a modo experimental, con dicho contenido en 2º año básico. Este aspecto fue acordado previamente, tanto con la UTP del establecimiento educativo como con la educadora a cargo del curso en que se desarrolla la propuesta. Debemos recordar que el tema fue dado por la educadora a cargo de los educandos y responde al contexto educativo del cual fuimos parte, dado que en la fecha de aplicación el tema a tratar en el curso en que desarrollaríamos la propuesta era: “Introducción a las Fracciones”.

- **Herramientas lúdicas**²⁰⁰

Estas herramientas dan cuenta del diseño de una serie de juegos que se formulan considerando algunas de las categorías analizadas en la primera parte de nuestra investigación. Estos juegos conllevan una secuencia temporal que abarca desde aspectos concretos hasta aspectos abstractos, y son aplicados durante tres días. La presente propuesta consta de 6 Herramientas lúdicas a desarrollar:

Herramienta 1 - Juego “Origami de fracciones”

Herramienta 2 - Juego “Cuerpo y fracción”

Herramienta 3 - Juego “Fracciarmando”

Herramienta 4 - Juego “Las Masitas de fracción”

Herramienta 5 - Juego “Fraccipelotas”

Herramienta 6 - Juego “A dominar fraccionando”

Los juegos que se presentan como parte de esta propuesta están diseñados para ser llevados a cabo por las y los educandos que son parte de un 2º año de educación básica y su tema eje es “Introducción a las fracciones”

Como una forma de facilitar el entendimiento de cada una de las herramientas-juego, en cada una de ellas se detallan los siguientes aspectos:

Nombre del juego: Nombre con el cual se identifica la actividad.

Lugar: espacio físico donde se desarrolla la actividad.

Tiempo: se refiere al tiempo de duración estimado para el juego (este tiempo es aproximado y de acuerdo a las posibilidades de investigación). Si posteriormente a esta propuesta se desea reproducir estos juegos, el educador puede variar su duración, de acuerdo a las posibilidades y necesidades educativas y, de acuerdo a las peticiones de los educandos.

Número de participantes: cantidad de participantes que son parte de la actividad lúdica.

²⁰⁰ Este conjunto de herramientas lúdicas corresponden al tratamiento experimental al cual se ha sometido el grupo experimental en esta segunda etapa de investigación.

Recursos: materiales necesarios para el desarrollo de la actividad. En algunos casos se ha diseñado material específico para el juego.

Reglas: son reglas explicitadas antes de comenzar el juego y deben ser respetadas por los participantes. Estas reglas deben ser consensuadas con el grupo, si la situación lo amerita.

Categorías presentes: se refiere a los elementos del juego que se han considerado para la actividad y que surgen de la categorización realizada en la primera etapa de la presente investigación.

Objetivo a lograr: señala el objetivo que da curso al juego

Aprendizaje esperado: son los aprendizajes que se pretenden lograr en el juego

Descripción: este punto indica en qué consiste la actividad, describe cómo debe desarrollarse el juego.

• **Rol educador**

El educador debe:

Conocer las necesidades de los alumnos desde el punto de vista lúdico.

Debe orientar, mediar y facilitar los aprendizajes de los educandos.

Debe establecer relaciones de tipo horizontal.

• **Tiempo**

La presente propuesta abarca 2 horas pedagógicas diarias (90 minutos) y se desarrolla por un periodo de tres días, entre el miércoles 27 y el viernes 29 de Septiembre del año 2006.

• **Recursos materiales**

Lápices de colores, plumones.

Pegamento.

Cartulinas y papel lustre de colores.

Masa para modelar.

Pelotas de colores (tamaño ping-pong).

Material creado con fines específicos²⁰¹: dominó, puzzle, base masas, cajas para encestar, tarjetas con fracciones numéricas.

²⁰¹ Ver ejemplos de recursos utilizados en anexo nº 6

Evaluación:

Para evaluar la presente propuesta se han considerado instancias propuestas en los planes y programas de estudio del nivel NB1. Utilizaremos:

- **La misma actividad de aprendizaje:** se ha utilizado como instancia evaluativa cada una de las actividades que son parte de la presente propuesta. Estas instancias han permitido observar y registrar las formas de trabajo de los educandos atendiendo, por un lado, a los niveles de comprensión de la actividad y, por otro, a las conductas e interacciones -corporales y verbales- manifestadas por los aprendices.
- **Instancias específicas:** Diagnóstico escrito individual y evaluación final -oral y escrita-.

Diagnóstico Individual²⁰²: Esta prueba nos permitirá evaluar aprendizajes relacionados con el tema de fracciones, al inicio de la propuesta. Ella consiste en una prueba escrita que consta de cuatro partes y un total de 12 ítems, que dan cuenta de los siguientes indicadores: Identifica nociones básicas de la fracción, Escribe fracciones con números, Relaciona figura / fracción numérica, Representa fracciones con dibujos.

Evaluación final escrita²⁰³: Esta prueba nos permitirá evaluar los aprendizajes, relacionados con el tema de fracciones, logrados por los educandos al final de la propuesta. La prueba escrita será la misma utilizada en el diagnóstico, esto nos permitirá realizar un análisis comparativo entre ambas pruebas, y en base a los mismos indicadores, y verificar el avance de los educandos al final del proceso.

Evaluación final oral: esta evaluación consiste en un plenario en el que se evaluarán, desde la propia perspectiva de los educandos, aspectos positivos y negativos de los juegos y de la propuesta realizada. Además, se considerarán explicitación de aprendizajes, temas de interés de los educandos y autoevaluaciones.

²⁰² Ver anexo 7: prueba inicial/final. La prueba inicial que se señala corresponde a la pre-prueba aplicada a los educandos como parte del diseño experimental.

²⁰³ Ver anexo 7: preprueba/post prueba. La prueba final que se señala corresponde a la post-prueba aplicada a los educandos como parte del diseño experimental.

Elaboración de productos²⁰⁴: la elaboración de productos que son parte de las actividades de esta propuesta -como puzzles, masas, resultados del juego, etc.- se han utilizado como un tipo de evaluación formativa que nos permite estar al tanto del grado de comprensión que las y los educandos tienen en cada parte del proceso, lo que sirve de guía y orientación para posibles modificaciones al diseño de la propuesta en pro de los aprendizajes.

Descripción de las sesiones:

A continuación se propone la secuencia de actividades que se desarrollan como parte de la presente propuesta educativa. Ésta tiene una duración de tres días y considera evaluaciones diagnóstica y final y 6 herramientas de juego que nos permitirán lograr los propósitos educativos previamente señalados.²⁰⁵

Es importante señalar que, en cada una de estas actividades, el docente actúa como mediador, orientador y facilitador de los aprendizajes de las y los educandos, teniendo en algunos juegos, labores establecidas y acordadas previamente con niños y niñas.

Día 1

En este día tenemos como objetivo realizar una evaluación inicial, introducir el concepto de partición y acercar a las y los educandos a las nociones básicas de las fracciones. Nos referimos a que, las actividades a realizar durante este día tienen como fin verificar los aprendizajes previos de niños y niñas respecto al tema e introducirlos las fracciones, invitándolos a ser parte de los conceptos que ellas denotan. Se pretende que comprendan el concepto de las fracciones y, a partir de ello, experimenten sus nociones básicas con material concreto. Las actividades preparadas para este primer día son las siguientes:

Actividad 1: Evaluación diagnóstica: Pre – prueba.²⁰⁶

Esta evaluación busca identificar los conocimientos previos de las y los educandos respecto del tema a estudiar (fracciones). Ella tiene una duración de 25 minutos.

²⁰⁴ Anexo: resultados fraccionando, masitas de fracción.

²⁰⁵ Es necesario señalar que la propuesta, y las actividades que son parte de ella, son flexibles, por lo que están abiertas a modificaciones si es que la situación lo requiere.

²⁰⁶ Esta evaluación diagnóstica corresponde a la pre-prueba diseñada como parte del diseño experimental realizado en la segunda parte de nuestro estudio, es decir, es la pre-prueba de la etapa de propuesta

Actividad 2: Herramienta -juego 1

Nombre del juego “Origami de fracciones”

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Patio.

Número de participantes Todo el grupo. Trabajo individual.

Materiales: Papel lustre, lápiz grafito.

Reglas:

- No romper papel.
- Escuchar atentamente.

Categorías presentes: pasivo, dimensión de juego, objetos, normas/reglas, tiempo, lugar físico, participantes, individual, expresión verbal.

Objetivo a lograr:

- Introducir el concepto de partición y fracción con material concreto.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Identifique nociones de partición, unidad, fracción.

Descripción

Con este juego se invita a las y los educandos a jugar con las fracciones. Se deben sentar en círculo y escoger una hoja de papel lustre del color que les agrade. Los adultos realizan la misma acción, inician la actividad doblando, a modo de ejemplo, un papel lustre en el que pintan porciones fragmentadas, escriben la fracción realizada e indican a qué corresponden cada una de éstas acciones, escribiendo los números correspondientes. Luego, se invita a los educandos a doblar papeles y a reconocer las partes, la unidad y la fracción. Para ello, se pide a los niños y niñas que doblen el papel (uniendo puntos o bordes) en cuantas partes ellos quieran, que lo abran y cuenten cuántos espacios iguales se diferencian en él. Una vez contados, deben dibujar (por el reverso del color) una línea en el centro y escribir el número del total de partes que contaron. Una vez hecho esto, se les pide a los participantes que escojan una cantidad de espacios y que los pinten. Luego, deben contar los espacios pintados y escribirlos sobre el número anterior.

Al terminar, se les debe explicar que lo que tienen en sus manos es una fracción y que los números que han escrito por el reverso es el número que identifica la fracción que acaban de

realizar y que designan al numerador (número de espacios que pintan) y al denominador (número total de espacios).

Después de la explicación se les entregan nuevos papeles para que tengan la posibilidad de realizar nuevas fracciones.

Actividad 3: Herramienta - juego 2

Nombre del juego: “Cuerpo y fracción”.

Tiempo: 25 minutos aprox.

Lugar: Patio.

Número de participantes: Grupos con el número de participantes que los educandos definan.

Materiales: cartulinas de 10x10, plumones, tarjetas de 15x15 cm. (aproximadamente) con las siguientes fracciones: $1/2$; $3/4$, $2/5$, $4/5$, $6/10$.

Reglas:

- Debe existir un jefe de grupo que dé las respuestas.

Categorías presentes: pasivo, interacción con otros, dimensión de juego, normas/reglas, tiempo, lugar, afectividad, identidad grupal, participantes, cooperación/competencia, grupal, expresión verbal y expresión corporal.

Objetivo a lograr:

- Reforzar el concepto de fracción.
- Identificar las partes constituyentes de una fracción y sus respectivos nombres.
- Representar corporalmente una fracción.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Identifique nociones básicas de la fracción.
- Represente, en contextos educativos lúdicos, las nociones básicas de las fracciones.

Descripción

El presente juego se divide en dos partes. En la primera parte, los educandos deben conformar grupos con la cantidad de participantes que cada grupo estime necesario. Luego, el grupo debe definir un nombre que lo identifique. Todos los grupos deben decir, en voz alta, su nombre y el número de participantes que lo conforman.

El juego consiste en formar fracciones con los cuerpos de los participantes, en donde el grupo será una unidad, el número total de participantes indicará el denominador y la cantidad de niños o niñas que se agachen indicarán las partes fraccionadas. Las fracciones que se forman son las que ellos estimen conveniente.

Una vez formadas las fracciones, los educandos deberán anotar la fracción realizada en una cartulina. Luego, un fiscalizador señala si esta acción es o no correcta. Si es correcta, el grupo puede realizar otra fracción. Esta acción podrá repetirse las veces que se desee en un lapso de tiempo definido (10 min.). Gana el juego aquel grupo que realice mayor cantidad de fracciones correctas.

En la segunda parte del juego, los grupos se desarman. Un fiscalizador (adulto) muestra las tarjetas (una a la vez) con las fracciones escritas ($1/2$; $3/4$, $2/5$, $4/5$, $6/10$) y los educandos deben agruparse rápidamente y formar, con sus cuerpos, las fracciones señaladas. Gana el grupo que primero forme las fracciones de los integrantes. Gana aquel grupo que logre formar la fracción correctamente.

Actividad 4: Herramienta - juego 3

Nombre del juego “Fracciarmando”

Tiempo: 25 minutos.

Lugar: Patio.

Número de participantes. Todo el grupo de educandos. Trabajo individual.

Materiales: plumones, pegamento, base de puzzle, dos sets de piezas de puzzle chicas y medianas -uno blanco y uno negro- : 2 semicírculos, 4 cuartos de círculo, 8 cuadrados, 6 rectángulos.

Reglas:

- Trabajo individual. Sólo puede hablar para explicar algo, pero en presencia del juez.
- Sólo pueden hacerse consultas al juez (previo alzamiento de la mano).
- Existe un juez (adulto) que tiene la función de sancionar si no se cumplen las reglas y verificar los resultados del puzzle

Categorías presentes: pasivo, entretenimiento/diversión, dimensión de juego, objetos, normas/reglas, tiempo, lugar físico, participantes, individual.

Objetivos a lograr:

- Identificar las diversas partes constituyentes de una fracción y sus respectivos nombres.
- Representar concretamente y escribir fracciones a partir del material dado.
- Relacione la escritura numérica y la gráfica de una fracción.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Identifique la escritura y gráfica de una fracción
- Represente y relacione, concreta y numéricamente, en contextos educativos lúdicos, las nociones básicas de las fracciones.

Descripción

Se entregará a cada participante una base y un set de piezas, pegamento y un lápiz a elección. Cada uno de los participantes deberá encajar las piezas en las bases y formar fracciones a elección, utilizando los colores de las fichas según sea su criterio.

Una vez formadas las fracciones, deberán pegar cada ficha y escribir la fracción que han formado en el cuadro dado para cada caso. Termina el juego una vez que se han formado todas las fracciones en forma correcta. A medida que los niños van terminando, podrán ayudar a sus pares.

Día 2

En nuestro segundo día de actividades se pretende que los educandos refuercen las nociones aprendidas anteriormente, logren representar concreta, gráfica y numéricamente las fracciones representen e incorporen los términos básicos que denotan una fracción. Las actividades para este día son:

Actividad 5: Herramienta - juego 4

Nombre del juego “Las Masitas de fracción”.

Tiempo: 30 minutos.

Lugar: Patio.

Número de participantes Todo el grupo de educandos. Trabajo individual.

Materiales: masa para modelar, base de cartulina con un número fraccionario y espacio para el modelado, plumones.

Reglas:

- No pueden cambiar de base (si tienen problemas, pueden pedir ayuda a un compañero que elijan).

- No pueden mirar o molestar a sus pares.

Categorías presentes: pasivo, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, normas/reglas, tiempo, lugar físico, afectividad, cooperación, individual.

Objetivo a lograr:

- Representar concretamente una fracción expresada numéricamente.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Relacione la escritura numérica y la gráfica de una fracción.

- Represente concretamente, en contextos educativos lúdicos, las nociones básicas de las fracciones.

Descripción

Al iniciar el juego, se ubica, en un sitio específico del lugar de aplicación, porciones de masa y las bases boca abajo. Luego, los educandos deberán sacar una base al azar, una porción de masa y sentarse en el suelo, dentro de los límites establecidos con antelación. En el lugar elegido, y sobre la base, deberán modelar y representar la fracción que su tarjeta señala. Tendrán la libertad de representar con las figuras y diseños que estimen convenientes. El juego terminará cuando logren representar la fracción con las masas de modo correcto.

Actividad 6: Herramienta -juego 5

Nombre del juego: “Fraccipelotas”

Tiempo: 60 minutos.

Lugar: Gimnasio.

Número de participantes: Todo el grupo dividido en dos equipos mixtos.

Materiales: Pelotas de ping-pong, lápices, cajas de cartón subdivididas en dos, cuatro, seis y ocho partes (un set por equipo), 80 fichas que posean fracciones numéricas (entre $1/4$ y $8/8$), 80 fichas que tengan fracciones gráficas en una de sus caras, cajas de distintos colores con el nombre del equipo al que corresponden.

Reglas:

- La conformación de los equipos debe ser al azar.
- Recoger de a una ficha a la vez.
- En la zona de anotación, un educando puede ser ayudado por su equipo si lo desea.
- Al encestar, deben respetarse los turnos haciendo una fila.
- Quien encuentra la ficha es quien realiza la tarea.
- El jefe de equipo no puede responder consultas ni corregir; sólo verifica la acción B o rechaza las fichas que se depositan en las cajas.

Categorías presentes: activo, entretenimiento, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, normas/reglas, tiempo, lugar físico, participantes, cooperación / competencia, grupal, género.

Objetivo a lograr:

- Reforzar nociones de fracción.
- Relacionar gráfica/escritura de una fracción.
- Representar concreta, gráfica y numéricamente una fracción.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Identifique la escritura y gráfica de una fracción.
- Relacione la escritura numérica y la gráfica de una fracción.
- Represente, en contextos educativos lúdicos, las nociones básicas de las fracciones.

Descripción

Antes de comenzar este juego, se debe dividir al grupo en dos o tres equipos. El juego consiste en encontrar las fichas que han sido previamente distribuidas y escondidas en el lugar donde se desarrollará el juego, que en nuestro caso es el gimnasio del colegio, y llevarlas a la que nosotros llamaremos “zona de anotación” Antes de comenzar, los equipos deberán situarse en la línea de partida. Luego, cada uno de los educandos deberá correr a buscar las fichas escondidas y dirigirse a la zona de anotación, donde deberá realizar la acción A o B, dependiendo de la ficha que ha encontrado, esto es:

A) Si encuentra una ficha que posee un dibujo de una fracción, el educando deberá escribir, con números y al reverso de ella, la fracción que representa dicho dibujo y depositar esta ficha en la caja que le corresponde a su equipo. Si al realizar las acciones en la zona de anotación el educando tiene dudas sobre lo que debe realizar, puede ser ayudado por sus pares de equipo cercanos.

B) Si los educandos encuentran una ficha con un número de fracción, deberán dirigirse a la zona de anotación, sacar una cantidad de pelotas necesarias, y “encestar” desde la línea de lanzamiento a las cajas dispuestas para formar fracciones. Si la fracción se representa de forma correcta, el educando depositará la ficha en la caja de cuenta que le corresponde a su equipo y si la fracción es incorrecta, la ficha quedará fuera de la caja.

La fiscalización de las acciones es realizada por un jefe de equipo.

El juego se extenderá por un mínimo de 40 minutos. Al terminar, se hace un conteo de las fichas depositadas en cada una de las cajas y se designa un puntaje. Gana el juego el equipo que obtenga el mayor puntaje, el cual es asignado del siguiente modo:

- Ficha correcta: +1 punto
- Ficha incorrecta: -1 punto

De la suma de las fichas correctas y las fichas incorrectas se obtendrá el puntaje final.

Día tres

El objetivo para este día es que los educandos relacionen y jueguen con fracciones de modo más abstracto. Además, en esta sesión se pretenden desarrollar las evaluaciones finales del proceso. Las actividades para este día son:

Actividad 7: Herramienta -juego 6

Nombre del juego “A dominar fraccionando”

Tiempo: 30 minutos.

Lugar: Patio.

Número de participantes. Todo el grupo (educandos y adultos). Conformar tres grupos.

Materiales: Tres mazos con fichas juegos de dominó (Set de 96 fichas piezas. Cada pieza posee, en una cara visible, una fracción numérica y una fracción gráfica, divididos por una línea).

Reglas:

- Se deben respetar los turnos.
- No tomar fichas de la “mesa de juego”

Categorías presentes: pasivo, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, normas/reglas, tiempo, lugar físico, participantes, competencia, grupal.

Objetivo a lograr:

- Reforzar concepto de fracción y formas de representación.
- Relacionar figura/fracción.

Aprendizaje esperado:

Que el educando:

- Identifique la escritura y gráfica de una fracción.
- Relacione la escritura numérica y la gráfica de una fracción.

Descripción

Para este juego se divide el total de participantes en tres grupos, de entre 6 y 7 educandos cada uno. Cada uno de estos grupos está a cargo de un adulto, quien prepara las fichas, y da inicio a éste con un ejemplo.

El dominó es un juego relacional (se relacionan gráficas y números de fracciones). Inicialmente se pedirá a los educandos que saquen, de la totalidad de las fichas, y al azar, 10 de ellas. El juego consiste en seguir una secuencia lineal a partir de una ficha que da dos posibilidades de juego. El juego comienza cuando un primer jugador deposita una ficha en la mesa de juego, luego, un segundo jugador debe colocar, al lado de la primera ficha, una fracción gráfica según el número fraccionario que indica la ficha en la mesa de juego o puede colocar el número de la fracción que corresponda al dibujo señalado en la primera ficha. El tercer jugador tiene, en los extremos de la secuencia de fichas, dos nuevas alternativas para jugar y una vez que éste juega, le corresponde el turno al siguiente jugador, y así sucesivamente. En caso que uno de los jugadores no tenga, en sus fichas, las fracciones que corresponden para continuar el juego,

debe decir ¡Paso! y ceder su turno al siguiente jugador. El juego termina cuando uno de los jugadores haya colocado en la secuencia la totalidad de las fichas repartidas al inicio del juego.

Actividad 8: Plenario

Esta dinámica grupal tiene como objetivo identificar los conocimientos adquiridos e interiorizados por las y los educandos respecto al tema de fracciones, además de rescatar percepciones y comentarios respecto a la propuesta desarrollada.

Actividad 9: Prueba final

Esta evaluación pretende identificar los aprendizajes logrados por las y los educandos al concluir el desarrollo de la propuesta.

CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recogida de datos concluyendo, en la primera etapa, con una categorización que arroja los elementos que consideramos para la formulación de la propuesta y culminando, la segunda etapa, con las conclusiones que nos permiten evaluar el uso dado a los elementos del juego extraídos de la etapa anterior.

4.1 PRIMERA ETAPA: ETAPA DE CATEGORIZACIÓN

A continuación, se interpreta y analiza la información obtenida por medio de los instrumentos de recolección de datos -registros de observación y entrevistas semiestructuradas- en la primera etapa de la investigación, a saber “etapa de categorización”.

4.1.1 Interpretación y análisis

4.1.1.1 Observaciones

De los datos obtenidos por medio de las observaciones es posible señalar que:

Con relación al tiempo destinado a la actividad lúdica, predominan aquellos juegos que se extienden por más de 10 minutos de duración. Al respecto, es necesario informar que algunos se han extendido hasta alrededor de 23 minutos, finalizando sólo por el toque de campana, señal que da cuenta que el recreo se termina. Esto muestra que la actividad lúdica puede extenderse por tiempos prolongados sin presentar agotamiento físico en los educandos.

Respecto del término de la actividad lúdica, es posible observar que el 70% de las actividades son finalizadas por el término del recreo establecido por la institución. Otro 10% termina porque es interrumpido por otros sujetos ajenos al juego, y sólo un 20% acaba por discusiones internas o salida de uno o más participantes. Esto da cuenta que, en la mayor parte de los casos, es un

factor externo lo que termina el juego y no las dificultades o los inconvenientes que se den al interior de él o entre los participantes.

En cuanto al espacio preferido por los educandos al jugar, observamos que el 100% de las actividades son desarrolladas al aire libre, en espacios abiertos y semiabiertos, amplios, en los que los mismos jugadores y el desarrollo de la actividad determinan los límites del juego.

Con respecto a la procedencia cultural del juego, podemos señalar que un 70% de las actividades surge de forma original y un 30% corresponde a juegos tradicionales, que ya son parte de la cultura existente y se practican masivamente, por ejemplo el fútbol y la escondida. Con esto nos referimos a que, en la mayor parte de éstos, las y los educandos crean su juego espontánea y originalmente, satisfaciendo sus necesidades y motivaciones, incorporando en él, sus propias normas y procedimientos.

Relacionado con la estructuración del juego, debemos mencionar que la totalidad de los juegos observados se estructura a través de reglas, ya sean de modo implícito o explícito. En este sentido, notamos que un 40% posee normas implícitas, un 10% explícitas y un 50% incluye ambos tipos. Esto, a nuestro juicio, da cuenta que en la mayor parte de los juegos observados, las y los educandos ya conocen las reglas de aquellos ó, simplemente, éstas se van dando a medida que el juego se desarrolla. Sin embargo, existe un porcentaje de juegos en donde las reglas deben ser explicitadas para que el juego pueda seguir desarrollándose ordenadamente y dentro de límites asumidos por los y las participantes.

Si consideramos el número de participantes de los juegos, es posible observar que éste varía entre 2 y 10, presentándose, en algunas de las actividades, variaciones en la cantidad total de participantes durante un mismo juego debido a la llegada o salida de aquellos. Esto, desde nuestro punto de vista y basadas en los referentes teóricos revisados, permitirá a los jugadores establecer interacciones de mayor claridad y confianza, que enriquezcan los actos comunicativos.

Con relación al tipo de participantes que es parte de los juegos de niños y niñas de 2° básico, podemos decir que, la mayor parte de los juegos observados (90%) se desarrolla entre educandos

de entre 7 y 8 años pertenecientes al mismo curso, sin embargo, otro porcentaje de las observaciones (10%) nos señala que los educandos, específicamente varones, se relacionan con niños de mayor edad (niños pertenecientes a 7° básico) en sus juegos, especialmente en el babyfútbol.

Además, en cuanto al género de los participantes, se observa que las actividades lúdicas pueden ser mixtas (50%) o de igual género (50%), específicamente, grupos de varones. En cuanto al juego entre niñas, una de las observaciones (10%) se inició sólo con mujeres, pero en el transcurso se integró un varón, lo que formó finalmente un grupo de juego mixto.

Al referirnos a las interacciones de tipo corporal, podemos dar cuenta que éstas se manifiestan en el 100% de las situaciones observadas e implican abalanzamientos, empujones, tirarse al suelo, luchas cuerpo a cuerpo, tironeos, puntapiés, manotazos, entre otros, que persisten por gran parte del tiempo del juego y que se acompañan de agrado, complicidad y placer. En este sentido, podemos decir que las interacciones bruscas, por parte de niños y niñas, son permitidas en el juego porque le dan sentido a éste, pero al momento de exceder los límites, se observa un componente que tiene relación con el cuidado y seguridad de los integrantes que son parte del juego. Además también es posible observar interacciones corporales de menor brusquedad, sobre todo al inicio del juego, aunque durante el desarrollo del mismo aparecen acciones más rudas.

Sumado a lo anterior, encontramos en menor medida, demostraciones de afecto como abrazos y golpes en la espalda, que aparecen al momento de celebrar y compartir triunfos. También encontramos interacciones corporales por medio de las cuales los educandos dan cuenta de algún paso a seguir, indicación o aprobación a otros participantes del juego. Esto revela la importancia que tiene la expresión corporal, en estas edades, como factor de socialización en el grupo de pares.

La gestualidad, por su parte, se pone de manifiesto ampliamente en las observaciones, dando cuenta de complicidad, alegría y enojo en las actividades. Esto demuestra la variedad de mensajes y las distintas formas de expresión que pueden ser desarrolladas por medio del juego.

Al referirnos a las interacciones de tipo verbal podemos decir que ellas están presentes en la totalidad de los juegos, destacando instrucciones o frases que guían el juego, quejidos/dolor, agrado, triunfo y discusiones. En este sentido, es preciso señalar que cada uno de estos tipos de interacción verbal imprime sentido y dirección al juego.

Junto a lo anterior, es posible mencionar que parte de las interacciones corporales y verbales, señalan la presencia de liderazgo durante los juegos. Al respecto, es necesario destacar que éste puede darse en uno o más participantes durante un mismo juego, lo que indica que los roles que se asumen se dan en pro del desarrollo y del sentido de la actividad colectiva, y no en beneficio personal.

Con respecto a los objetos que niños y niñas utilizan en sus juegos, encontramos la pelota (20%) y un vaso plástico (10%) que cumple la misma función que ésta, mientras que en el 70% restante no se observa el uso de objetos. A nuestro juicio, el porcentaje mayor muestra que las y los educandos no consideran indispensable la utilización de objetos para llevar a cabo sus juegos, dejando espacio a la imaginación y a la creatividad. El porcentaje menor, en cambio, da cuenta que la pelota, y los juegos que con ella puedan llevarse a cabo, reportan agrado para niños y niñas, especialmente porque involucran aspectos motrices en ellos y, además, indica que el juego posee su propio espacio y temporalidad, es un mundo propio en el que se aceptan aquellas normas que los participantes designan y aceptan como tales, ya sea explícita o implícitamente.

En cuanto a la actividad física, la totalidad de las observaciones indica que los educandos realizan juegos activos, que involucran desplazamiento y actividad física, como son correr, fútbol, pillarse, etc. lo que permite desarrollar habilidades motrices de diversa índole. Sin embargo, es necesario mencionar que esta actividad física está directamente relacionada con el tipo de juego que se realice y las variaciones que aquel sufra en el transcurso de su desarrollo.

Sumado a lo anterior, y de las observaciones realizadas, podemos agregar que, cuando las acciones desarrolladas durante el juego pueden dañar a los jugadores, son ellos mismos quienes controlan los excesos, ya sea por medio del autocontrol o por la regulación de las y/o los jugadores.

Asimismo, es preciso mencionar que la presencia de adultos en las observaciones sólo se da como una manera de normar la situación de juego, desde una perspectiva externa, sin involucrarse en las actividades lúdicas de las y los educandos.

Finalmente, a partir de las observaciones, podemos señalar que las actividades lúdicas que realizan niños y niñas en la escuela son predominantemente grupales, mixtas, con pares, con baja estructuración de reglas y con actividad física variable. Además, presentan interacciones verbales y corporales que permiten enriquecer y guiar el juego que se desarrolla, favoreciendo la expresión y la comunicación. También se manifiestan conductas de autorregulación y control por parte de las y los integrantes del grupo frente a situaciones que dan cuenta de una actividad poco segura y que puede afectar su salud.

Sumado a lo anterior, se observa que las y los educandos utilizan pocos objetos en sus juegos, pero cuando lo hacen, utilizan la pelota u otro objeto que cumpla su función. Asimismo, es posible observar que el juego da gran posibilidad de acción, imaginación y creación de juegos, lo que nos permite suponer que la experimentación en nuevos tipos de juegos se convierte en un estímulo para ellas y ellos.

Observamos que la duración de los juegos de niñas y niños supera los 10 minutos y se desarrollan, especialmente, en lugares abiertos que reportan una mayor seguridad. Sin embargo, frente a esto, es necesario especificar que a pesar que los juegos se desarrollan en lugares y tiempos definidos, son los propios juegos los que imprimen el sello particular de los límites temporales y espaciales de éstos y no es algo previamente concebido. A esto, debemos sumar que los juegos observados fueron finalizados, principalmente por factores externos al juego, lo que da cuenta que esta actividad puede ser llevada a cabo durante tiempos prolongados sin que los educandos manifiesten desagrado o agotamiento físico.

4.1.1.2 Entrevistas

A partir de los datos recogidos en las entrevistas realizadas a los educandos podemos mencionar que:

En primer lugar, la totalidad de las y los educandos explicita que le gusta jugar, justificando la práctica del juego con argumentos tales como: porque es entretenido y/o divertido (17), porque juegan con pares o grupos (3), porque involucran actividad física (3), porque le distrae (1).

De los datos explicitados en el párrafo anterior, podemos concluir que la primera motivación para jugar en estos educandos se relaciona con diversión-entretención, considerando el placer que la actividad lúdica les reporta. Además, un elemento fundamental en esta entretención es la actividad física, especialmente si ella implica desplazamiento y movimientos corporales. Este motivo se reafirma al momento en que los educandos señalan como justificación para jugar la actividad física, lo que da cuenta de la importancia de los aspectos motrices que se desarrollan y refuerzan en esta etapa y que son altamente considerados por los educandos. Otro motivo importante es la socialización con pares (amigos y amigas), aún cuando es una motivación menos recurrente. Sumado a esto, el considerar al juego como pasatiempo o distracción, indica que la actividad del juego les permite desarrollar su imaginación, creatividad y les permite conformar su propio espacio lúdico.

Al preguntar a los educandos por sus juegos preferidos, éstos responden que les gusta jugar a la pelota/ fútbol (9), a la pinta (4), básquetbol/ botear (3), Pokémon (2), a la escondida (2), al pillarse (1), a la familia (1) y “a las muñecas” (1).

Esto nos muestra que la preferencia de los educandos se manifiesta en juegos deportivos que implican actividad física, agilidad, desplazamiento, relación con otros y reglas compartidas y aceptadas por el grupo de juego. Además, comprende el desarrollo de habilidades motrices finas y de precisión, por ejemplo, el manejo de objetos como la pelota. Es importante señalar que las actividades que involucran una actividad física constante, como son el fútbol o el básquetbol, son mayormente preferidas por los varones, mientras que las niñas se inclinan por juegos que requieren una menor actividad o una actividad física menos persistente.

Además, consideran los juegos de imaginación que surgen de programas de televisión y que dan pie al desarrollo de su creatividad y cuyo progreso del juego depende de los participantes involucrados. También prefieren juegos que implican contacto físico y control del propio cuerpo.

Finalmente, aunque en menor grado, mencionan juegos en que iteran la realidad, tales como “la familia” y “las muñecas”, actividades en que, además de compartir con sus pares de una forma más calmada que las anteriores, pueden dar a conocer aspectos de su socialización en el hogar.

En relación a los juegos menos preferidos, los educandos mencionan: la pinta (6), la escondida (5), tenis (3), “hielo-hielo-sol” (3), muñecas (3), básquetbol (2), “al profesor” (1), béisbol (1), fútbol (1), pintar y dibujar (1).

Lo anterior indica que si bien los juegos menos preferidos se relacionan con actividad física, ésta no es constante, dado que tiene períodos de tiempo en que los jugadores están quietos, ya sea escondidos o agachados. Pensamos que estos períodos de inactividad pueden hacer el juego monótono, restándole diversión, factor que los puede estar convirtiendo en los juegos menos preferidos por niños y niñas de la muestra.

En cuanto a los juegos practicados, los educandos señalan: fútbol (6), la escondida (3), Pokémon (2), la pinta (2), “ladrones y policías” (2), “tres espías sin límites” (2), “a las muñecas” (1), con juguetes (1), tenis (1), al pillarse (1), pintar (1), bicicleta (1) y “la familia” (1).

De estos datos podemos concluir que entre los juegos que son más practicados están los juegos activos, que implican mayor motricidad y manejo corporal. Los educandos también practican juegos que implican objetos no educativos, como pelotas (fútbol) y juguetes. Además, aunque en menos cantidad, mencionan la pinta y la escondida, juegos que implican coordinación y estrategia y que son parte del medio cultural y tradicional. A esto se agregan juegos de imaginación que se basan en personajes de dibujos animados transmitidos por TV abierta, pero al momento de jugar dejan gran espacio a la imaginación y a la libertad de expresión de niños y niñas. Estos juegos favorecen el desarrollo de la creatividad, en los que mezclan objetos no didácticos y que posibilitan el curso del juego. Además, se menciona el juego de la familia, lo que denota en el juego factores que favorecen la socialización, la diferenciación de roles y el aprendizaje colectivo.

Con respecto a la preferencia de objetos utilizados en el juego, los educandos mencionan que prefieren objetos como: pelota (8), computador (1), aros (1), cuerda (1), agua (1), lentes de sol

(1), objetos de habilidad (1), muñecas (1), juguetes de caballos (1), pokemón (1), autos (1), lápices (1), bicicleta (1), cartas (1) y playstation (1). Una parte de los educandos no menciona preferencia alguna (3) y uno menciona que no juega con objetos.

Estos datos nos señalan que las mayores preferencias están dadas por la utilización de elementos deportivos durante el juego, como la pelota. Le siguen en preferencia los juguetes y objetos que son parte del medio cultural y otros elementos de tipo natural. También se da cuenta que los educandos utilizan objetos que son parte de actividades más sedentarias que favorecen habilidades psico-motrices y la concentración. Finalmente, debemos agregar que un educando prefiere no utilizar objetos en sus juegos, lo que da espacio a la imaginación, a la creatividad y a otro tipo de interacciones.

En cuanto a los objetos considerados como menos preferidos durante un juego, los educandos mencionan: juguetes (3), muñecas (2), hilo del volantín (2), palitroques (1), ula-ula (1), raqueta de tenis (1), computador (1), cuerda (1), arena (1), pelota (1), ropa (1), lápices (1). Además, un educando expresa que no usa objetos (1) y tres no mencionan objeto menos preferido (3).

Entre los objetos menos preferidos destacan aquellos objetos artificiales que reciben la atención durante el juego y cuya utilización es parte de actividades sedentarias que no requieren de mayor actividad física; aquellos que socialmente son prohibidos por los adultos, y que dan cuenta de las diferencias de género existentes en el entorno socio-cultural (las muñecas para los hombres) y objetos que representan peligro para su salud física y para la de los otros (los volantines). Encontramos, además, objetos deportivos que implican mayor destreza motriz, algunos recursos naturales que descuidan su apariencia como “jugar con arena porque se pueden ensuciar” y objetos de uso cotidiano como los lápices.

Al referirnos a la preferencia por tipos de juegos, podemos mencionar que las entrevistas dan cuenta que algunos educandos superponen el juego grupal por sobre el individual (12), mientras que el resto del grupo (8) no manifiestan preferencia por uno u otro, sino por ambos. Esto, considerando los antecedentes teóricos expuestos en un apartado anterior, se puede deber, por un lado, a que a esta edad niños y niñas desarrollan ampliamente aspectos de socialización y convivencia social y, por otro, a que realizan juegos en solitario que les dan la posibilidad de

mayor concentración en sus actividades y que muchas veces es consecuencia del entorno socio-cultural del cual son parte.

Respecto al tipo de jugadores, podemos decir que, en general, los educandos conforman sus grupos con pares, amigos y adultos cercanos (11). Sin embargo, hay quienes prefieren no jugar con adultos (6), y si con pares y amigos, lo que da cuenta del alto desarrollo social de esta etapa evolutiva, dando énfasis a los pares. En cuanto al género de los participantes, la mayoría de los educandos no manifiesta distinciones (11), pero algunos prefieren jugar con sólo participantes del mismo género (5), existiendo, además, una niña que prefiere jugar con el género contrario (1), lo que depende de la actividad que se realice y de la influencia respecto al género que manifiesten los adultos cercanos a ellas y ellos.

Finalmente, de todos los datos recogidos por medio de las entrevistas podemos concluir que los educandos mencionan que las principales motivaciones para jugar son la diversión y la entretención, pero no por ello deja de ser una actividad seria que implica autocuidado, interacción con otros(as), aprendizaje, creatividad e imaginación. Además, podemos dar cuenta que las niñas prefieren juegos más tranquilos/pasivos, de menor movimiento, en cambio los niños prefieren juegos más activos, de mayor agilidad. Sumado a esto, es necesario señalar la fuerte influencia que tiene el entorno socio-cultural del cual es parte la y el educando, pues la interacción que el niño o la niña establezca con éste, repercutirá claramente en sus juegos, preferencias y decisiones.

A lo anterior, podemos agregar que el entorno también determina las actividades que se desarrollan y ofrece la posibilidad de conectarse con aspectos culturales que han sido transmitidos desde generaciones anteriores. Con esto nos referimos a que, a través del juego y el aporte entregado por el medio, perduran hoy juegos tradicionales de antaño como la pinta o la escondida, a los que se agregan hoy aquellos juegos que surgen de la influencia de los medios de comunicación.

En conclusión, de los datos obtenidos a través de las **entrevistas y observaciones**, podemos decir que los educandos se inclinan por juegos que impliquen, predominantemente actividades grupales, mixtas, con pares, con baja estructuración de reglas y con actividad física variable.

Al respecto, podemos señalar que, en cuanto a tipo de juego, los educandos prefieren juegos de tipo colectivos por sobre los individuales, pero no por ello dejan de practicar o desarrollar estos últimos, lo que revela la importancia que el juego reporta al desarrollo social e individual de los educandos. En este sentido, podemos mencionar que el juego con otros favorece factores de cooperación, de acción, de comunicación y, además, da cuenta de interacciones, verbales y corporales, mientras que las actividades individuales y de menor actividad física, les reporta mayor concentración, creatividad e imaginación. Además, es necesario mencionar que los educandos manifiestan cierto agrado por juegos de habilidad, especialmente motriz, pero esta dimensión del juego está condicionado por el dominio del niño o niña en el juego.

La interacción con los otros les da la posibilidad de afianzar lazos afectivos. Al respecto, para los educandos es un agrado jugar con pares, amigos y adultos cercanos, lo que da cuenta del alto desarrollo social y emocional presente en esta etapa evolutiva. Además, es posible observar en esta etapa, gran vigor y actividad física en los juegos, lo que indica que los aspectos de desarrollo motor son claramente favorecidos.

Además, es posible señalar que durante la realización de un juego los participantes comparten los objetivos y aceptan normas implícita o explícitamente si desean formar parte del mismo. Las y los educandos son libres de entrar o salir de un juego si así lo desean, pues nadie les obliga a jugar, sin embargo, si se presentan conductas contrarias a las reglas previamente establecidas, esto es sancionado por los propios jugadores. Asimismo, si las y los participantes del juego se encuentran en dificultades, son ellas y ellos mismos quienes regulan las conductas en beneficio y cuidado de los participantes. Sumado a esto, y en relación al autocuidado, son los mismos niños quienes evitan objetos y comportamientos agresivos excesivos que puedan dañar a algún jugador.

A lo mencionado en los párrafos anteriores, podemos agregar que las y los educandos, por una parte, privilegian aquellos objetos que puedan ser parte de sus actividades lúdicas deportivas, especialmente la pelota u otro tipo de objetos que le permita desarrollar un juego de actividad física, aún cuando también utilizan algunos que les dan la posibilidad de desarrollar juegos menos activos que los primeros, pero igualmente importantes para ellos. Por otra parte,

evitarán jugar con objetos que, dado su desarrollo evolutivo, no sean capaces de manejar con éxito, pues esto les reporta mayor seguridad y confianza personal.

De los datos, además, podemos concluir la importancia que el factor espacio-temporal tiene en el juego de los educandos, pues niños y niñas dan cuenta de una clara tendencia, a saber: una duración por sobre los 10 minutos (pero no menos de 5 minutos) y espacios al aire libre, de gran amplitud.

Otro factor de relevancia en el juego de niños y niñas es la preferencia por actividades de gran actividad física que impliquen agilidad, rapidez, movimiento, desplazamientos, lo que se transforma en un factor de diversión y entretenimiento. Sin embargo, también mencionan el gusto por actividades menos activas que les permiten desarrollar aspectos de motricidad fina, destrezas corporales, concentración, creatividad e imaginación.

En relación a la expresión de niños y niñas durante los juegos, es dable destacar que existe expresión verbal y corporal. Al respecto, podemos mencionar que en los juegos se manifiesta mayormente esta última, sin embargo, la primera no deja de ser importante pues permite reforzar y dar curso al juego en diversos momentos del mismo. Además, prefieren juegos que impliquen contacto físico y control del cuerpo, lo que se reafirma con las observaciones de las actividades lúdicas. En este sentido, debemos mencionar que se observa agresividad en las interacciones dadas en los juegos, sin embargo, este comportamiento es parte del mismo y reporta gran placer a los participantes.

Respecto del entorno sociocultural del cual forman parte niños y niñas, debemos decir que se aprecia una marcada influencia de éste sobre las y los educandos y sus juegos, pues condiciona sus actitudes, los objetos que utilizan, las personas con las que juegan y la forma en que lo hacen, entre otras. Con esto nos referimos a que el contexto escolar y familiar -a través de adultos y pares- influye implícitamente en el desarrollo de los juegos.

Finalmente, de lo anteriormente mencionado, podemos concluir que las **categorías de elementos del juego** que deben considerarse al desarrollar una propuesta pedagógica en base a éste, en niños y niñas de entre 7 y 8 años de edad, son las siguientes: activo/pasivo,

entretención/diversión, interacción con otros, dimensión de juego, objetos, género, normas/reglas, liderazgo, tiempo, lugar físico, afectividad, identidad grupal, participantes, cooperación/competencia, individual/grupal, medios de comunicación, expresión verbal y expresión corporal.

4.1.2 Categorización

En este apartado, y considerando lo anteriormente expuesto, damos cuenta de cada una de categorías de elementos del juego que surgen del comportamiento en la actividad lúdica y del diálogo con los educandos, explicitando a qué se refiere cada una de ellas y cómo éstas nos dan la posibilidad de orientar futuras acciones educativas.

- **Activo/pasivo**

Esta categoría nos muestra que niños y niñas prefieren juegos de gran actividad física que implican desplazamiento, agilidad, rapidez, movimiento, lo que para los jugadores representa diversión y entretención. Esto nos indica que las y los educandos se inclinan por juegos deportivos colectivos que implican actividad física constante, manejo corporal, agilidad, desplazamiento y velocidad, y con mínimos intervalos de tiempo inactivo. A veces este tipo de juego se acompaña de implementos deportivos, especialmente la pelota. Sin embargo, también manifiestan agrado por actividades menos activas, a las que les otorgan importancia y que les permite desarrollar aspectos de motricidad fina, destrezas corporales, concentración, creatividad e imaginación.

Lo anterior da cuenta que, a la hora de desarrollar acciones educativas, es preciso considerar ambos tipos de actividades, pues de este modo se logran complementar diferentes áreas de desarrollo.

- **Entretención/diversión**

Para niños y niñas una actividad divertida es una acción que incorpora movimiento -aunque no por ello dejan de realizar actividades de menos actividad física- y que permite la socialización con el grupo de pares, lo que se corrobora con lo expresado por una de las niñas, quien plantea: “Es entretenido, porque juego con mis amigas, puedo hacer todas las cosas con mis amigas”.

Esta categoría es importante al momento de diseñar una propuesta, dado que indica que considerar la motivación de las y los educandos da la posibilidad de reforzar, especialmente, aspectos físico-motrices.

- **Interacción con otros**

La interacción con otros en el juego está dada, principalmente, entre pares de la misma edad, aunque en ciertas ocasiones, niños y niñas también manifiestan agrado de jugar con participantes de mayor edad y con adultos. Además, podemos observar que la interacción que les ofrece el juego les da la posibilidad de demostrar sus rasgos empáticos, manifestando conductas de protección y cuidado del otro. Esta interacción da cuenta de aspectos de socialización fuertemente marcados en esta etapa del desarrollo.

Esta categoría, en los sujetos de la muestra, se manifiesta en expresiones corporales y verbales que permiten la comunicación con otros. La escuela, segunda instancia de socialización, posibilita la interacción con otros, es por eso que, al momento de diseñar juegos educativos se deben potenciar estas instancias en pro del logro de aprendizajes en diversas áreas, a saber, social, cognitiva, comunicativa, afectiva, entre otras.

- **Expresión corporal**

Las expresiones corporales durante el juego se manifiestan, principalmente, como acciones bruscas, de gran energía y que, ante una mirada adulta, parecen agresivas. Tal como se señala en el marco teórico del presente documento, ese tipo de expresión se practica en los “juegos de acoso y derribo”, en lo que las interacciones bruscas son permitidas en la medida en que éstas no causen daño a los jugadores. Al respecto, las observaciones nos dejan en claro que éstos predominan en los juegos de los educandos a esta edad, y que la energía física y complicidad que se da en ellos debe ser orientada positivamente. Sin embargo, al momento de utilizar este factor en juegos pedagógicos, se recomienda tornar este vigor hacia acciones positivas que favorezcan el juego y que no lo entorpezcan. Debemos darle una orientación pedagógica en donde la “agresividad lúdica” pueda controlarse y no ser la principal meta, por lo que proponemos que la fuerza y pasión que se manifiesta en este tipo de juegos “agresivos y violentos” se canalice hacia la consecución de objetivos en las actividades, teniendo siempre presente “no dañar al otro”.

Además, sugerimos que los juegos de acoso puedan ser orientados positivamente a favor de la actividad, pues, a pesar que este tipo de juegos presenta conductas consideradas bruscas y agresivas, podemos canalizar su energía y vitalidad en los juegos de aprendizaje, proponiendo, especialmente en juegos de competencia, “oponentes”²⁰⁷ que deben impedir que el equipo contrario consiga su objetivo. Todo esto, por supuesto, dentro de marcos normativos específicos para el juego, claramente especificados con antelación a la práctica del mismo.

Pese a lo anterior, el elemento corporal también denota áreas menos agresivas, en donde el cuerpo es considerado un recurso que permite conseguir los objetivos del juego, llegando incluso a manifestar -en menor escala - demostraciones de afecto que se traducen en abrazos y en una cercanía física con sus pares. Los gestos también son parte de esta interacción y cumplen la función de guiar o enriquecer el juego. En este sentido, el cuerpo y la diversidad de movimientos y posibilidades de comunicación que éste permite, también puede ser utilizado como recurso pedagógico.

- **Expresiones Verbales**

En relación a las expresiones verbales, estas se manifiestan como conversaciones, diálogos y descripciones, o bien, como directrices a seguir, instrucciones y reglas del juego. Al respecto se señala un dato obtenido a través de las observaciones previas: “tres niños bajaron la escalera corriendo y gritando “el último que llega, pillá”, lo gritan todos una y otra vez”²⁰⁸ y, además, en ellos aparecen gritos, discusiones, descontentos que se expresan verbalmente y que dan cuenta de disgustos o simplemente son expresiones, que dan valor al juego, lo guían y dan cuenta del placer que la actividad les reporta.

A nuestro juicio, el juego pedagógico debe permitir que las expresiones verbales se manifiesten libremente, dentro de un contexto determinado y con límites claros, y debe dar espacio para que éstos sean parte de la comunicación dentro de las actividades, de modo de enriquecer y dar sentido a las mismas.

²⁰⁷ Con “oponentes” nos referimos a un jugador-obstáculo que debe oponerse al equipo contrario, sin dañarlo.

²⁰⁸ Ver observación 7 en anexo 2.

- **Dimensión del juego**

Esta categoría da cuenta de elementos relacionados directamente con la dimensión del juego que se ha destacado en las actividades lúdicas manifestadas por los educandos de la muestra, las que han correspondido a: dimensión físico-motriz, dimensión social, dimensión cognitiva.

Al respecto, es necesario mencionar que en todos los juegos se pone de manifiesto cada una de estas dimensiones, sin embargo, una de ellas tiende a predominar. Es así como este elemento se torna vital al momento de realizar una propuesta pedagógica, pues tiene directa relación con el objetivo y tipo de dimensión que se quiere reforzar con cada juego o con el objeto de éstos.

- **Objetos**

Se da cuenta de la presencia de objetos que durante la realización de los juegos les permiten desarrollar juegos activos u objetos que mantienen su atención, experimentar juego de roles y desarrollar su creatividad e imaginación. Uno de los principales objetos que utilizan en sus juegos es la pelota, la cual actúa como mediador en la interacción con otros.

El objeto se convierte en un elemento de interacción, sin embargo, la existencia de éste no es indispensable a la hora de jugar. Ahora bien, si el dominio que la o el educando tiene del objeto es bajo, no lo utiliza, pues esto le provoca inseguridad. Tampoco lo usa si le puede provocar daño a su salud, es decir, niños y niñas prefieren aquellos objetos que son capaces de manejar con éxito, pues esto les reporta mayor seguridad y confianza personal. Un niño da cuenta de esto por medio de la siguiente cita: “me gustan las pelotas, me gustan las zapatillas y después mi hermano me dijo “¿por qué no juegas a la pelota?” Y yo le hice caso y de ahí que juego a la pelota porque soy el más bueno del curso”.

Al respecto proponemos utilizar objetos que puedan ser manejados por los educandos, que les permitan desarrollar tanto actividades físicas como aquellas menos activas, siempre y cuando los objetos se utilicen como mediador de aprendizaje.

- **Género**

Esta categoría está presente tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas, por cuanto además de hacer ciertas diferencias de género en su discurso, algunos(as) juegan en

equipos diferenciados por género en sus actividades, utilizando niños y niñas objetos diferentes. Sin embargo, es necesario mencionar que este tipo de diferenciación, que destaca mayormente en los varones, muchas veces está dada por la influencia del entorno socio-cultural pues, la mayor parte de los datos nos da cuenta que los educandos no hacen mayores distinciones de género. Para reafirmar lo anterior podemos citar Alberto, quien dice: “Porque... hacen... por ejemplo... por ejemplo mi prima hace juegos de muñecas y yo le digo que no puedo jugar con ella porque mi abuelita si me ve jugando me dice que no, porque yo no soy niña.” Otra diferenciación presente, es lo dicho por Tomás: “No, yo no juego porque es de mujeres. ...las mujeres juegan a las barbies, no los hombres.”

- **Liderazgo.**

Esta categoría se refiere al líder de progreso cuyo rol se orienta en función de la consecución de objetivos que reportan beneficios al grupo. Al respecto podemos citar el siguiente ejemplo “Ya poh, ahora si que les ganamos”. Uno de ellos toma la pelota, la lleva al centro de la cancha, la pone contra el suelo con mucha fuerza -dando claras señales de molestia- y le da un puntapié al balón en dirección a un compañero, comenzando nuevamente el juego”²⁰⁹. En este ejemplo vemos como el líder motiva y alienta a sus pares para conseguir el objetivo del juego. Este liderazgo, en algunos juegos, suele compartirse entre los participantes del equipo, pero la mayor parte de las veces está a cargo de un varón.

- **Normas/reglas**

La acción y relación con otros pone de manifiesto, explícita o implícitamente, la presencia de reglas durante el juego que regulan los comportamientos de las y los participantes del mismo. En este sentido, es necesario mencionar que, al momento de ser parte de un grupo de juego, se aceptan y comparten dichas reglas y en caso de no ser cumplidas, se manifiesta un rechazo a la acción por parte de los demás jugadores y jugadoras. Esto se observa en el siguiente ejemplo: “la niña comenzó nuevamente la cuenta diciendo *“diez, veinte, treinta... cien”* y, antes que ella pudiera separarse del mástil, dos niños y tres niñas dijeron *“¡por mí!”*. La niña se enojó mucho y les dijo *“¡Eso es trampa!, no hay que esconderse detrás”* mientras los demás reían de buena gana y celebraban que se habían librado”²¹⁰

²⁰⁹ Ver observación 3 en anexo 2.

²¹⁰ Ver observación 9 en anexo 2.

Este factor se torna fundamental al momento de diseñar propuestas educativas, puesto que si se quiere lograr un buen desempeño y armonía en el grupo, las reglas deben ser claras y manejadas por las y los jugadores. Además, es importante que en caso de no existir acuerdo en alguna(s) reglas(s), el educador o la educadora busque y cree los espacios necesarios para consensuarlas con el grupo.

- **Duración temporal**

La duración mínima de los juegos es de 5 minutos aproximadamente, y de acuerdo a las observaciones, esta puede llegar hasta por sobre los 23 minutos. Esto pone de manifiesto la gran cantidad de tiempo que se involucra en los mismos, lo que se explica con lo expresado por Martínez Criado, quien plantea que “los niños mantienen durante intervalos prolongados de tiempo su actividad lúdica, ó al menos lo hacen durante más tiempo que cualquier otra actividad, ya que el juego es prácticamente incompatible con los estados de agotamiento físico y psicológico”²¹¹.

Un elemento imprescindible al momento de planificar es tener claro y definido el límite de tiempo con el que se cuenta y la forma en que se distribuirá en las actividades, ya que de esto dependerá que el proceso se desarrolle ordenadamente, dentro de contextos educativos que cuentan con una programación horaria definida. En este sentido, desde nuestra experiencia, podemos decir que el manejar los tiempos de las actividades lúdicas que se realizan permite, por una parte, mantener a las y los educandos motivados y, por otra, estar alertas frente a posibles eventualidades.

- **Lugar físico**

Esta categoría da cuenta del lugar físico donde son desarrolladas, principalmente, las actividades lúdicas. Con base en las observaciones y entrevistas realizadas, podemos decir que las y los educandos prefieren desarrollar este tipo de actividades en espacios abiertos o semiabiertos, amplios y cómodos, que les reporten grados de libertad y acción, pero dentro de contextos seguros y confiables. Entre los espacios educativos que ellas y ellos utilizan se encuentran: patio, gimnasio, estacionamientos y pasillos del establecimiento. Al respecto, una de

²¹¹ MARTÍNEZ Criado, G (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Octaedro.

las niñas de la muestra señala: “Tenemos que buscar una amiga, es que siempre jugamos con mis amigas, en la mañana, jugamos en el pasillo”.

Este elemento se torna clave al momento de diseñar planificaciones, pues una buena elección y un examen previo del lugar por parte de la educadora o del educador, le permitirá utilizar el espacio físico en función de los aprendizajes.

- **Afectividad**

Las conclusiones de esta etapa nos indica que muchos de los grupos de juego, o preferencias de personas con quien los educandos gustan jugar, están claramente influenciados por las relaciones de afecto que se han establecido con antelación a la actividad lúdica.

En este sentido, podemos señalar que al momento de jugar las y los educandos prefieren hacerlo con pares, amigos y familiares cercanos. Es por esto que, al momento de aplicar juegos pedagógicamente, esta categoría debe ser altamente considerada ya que, de este modo, es factible lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea aún más significativo e involucre experiencias que permitan a niños y niñas desarrollar su emocionalidad de manera equilibrada.

- **Identidad grupal**

Por medio de los variados juegos observados y las opiniones entregadas por las y los educandos, podemos mencionar que, en esta etapa del desarrollo, los sujetos son capaces de conformar grupos, aceptar la opinión de otros y trabajar en función de los intereses, motivaciones y objetivos del mismo, por sobre los intereses personales.

Con respecto a este tema, podemos citar el siguiente ejemplo: “escuchamos a un niño decir a sus amigos “¡corran pa’ que lleguemos primero que los del séptimo!”²¹². Esta evidencia deja en claro que las y los educandos, además de reconocer a un grupo conformado por otros educandos (por ejemplo: los de séptimo básico), son capaces de reconocerse a sí mismos como parte de otro grupo -“los del segundo”- en el que se comparten objetivos y metas comunes a todos los participantes y en el que se esfuerzan, en conjunto, por conseguirlos.

²¹² Ver Observación 3 en anexo 3.

Este sentido de identidad grupal y pertenencia puede ser llevado a cabo en los juegos pedagógicos a través de acciones que permitan identificarse -como por ejemplo, consignas, nombres, colores, etc.- y establecer sus propias acciones al interior del grupo, durante el juego.

- **Número de participantes**

Esta categoría surge a partir de las observaciones de los juegos de niños y niñas, y se complementa con las entrevistas realizadas. En relación a cantidad de participantes, es posible mencionar, por una parte, que las y los educandos manifiestan mayor agrado por juegos grupales, y por otra, que estos grupos de juego están conformados por entre 2 y 10 participantes, cantidad que durante un mismo juego puede variar por salida o por la integración de las y/o los participantes de éste. Damos cuenta de esto a través del siguiente ejemplo: “la cantidad inicial de jugadores se altera de la siguiente forma: llegan tres hombres y se va una niña, quedando seis niños y tres niñas. Luego se integra un niño más, por lo que la cantidad final de participantes queda en siete niños y tres niñas”²¹³

Lo anterior nos indica que al considerar este elemento como parte de una propuesta educativa, se debe tener presente la realización de juegos grupales que consideren un número de participantes dentro de este rango, pues, de otro modo, la tarea podría obstaculizarse. Además, se torna imprescindible pensar en otros factores que se conjugan al utilizar esta categoría como son, por ejemplo, el tema a tratar, los contenidos y los objetivos que pretendan desarrollarse con el juego.

- **Cooperación / competencia**

En los juegos colectivos de realizados por niños y niñas de la muestra, encontramos una asociación de jugadores, que se unen y comparten objetivos y metas, hacia los cuales dirigen su acción. A su vez, es posible observar, en otros juegos, la existencia de competencia en la que dos grupos buscan un objetivo en común, pero sólo uno de ellos saldrá victorioso. Al respecto podemos señalar citas de los educandos, tales como: “El fútbol. (Porque) es un juego en equipo. ...hay que jugar contra otros, y hay que tener paciencia porque es difícil jugar”; “Porque... porque el béisbol también es en equipo pero como que ahí hay que batear cinco, seis veces o

²¹³ Ver observación 10 en anexo 3.

diez y en el fútbol, por ejemplo, un jugador puede meter un gol, el otro, otro y así, y entre todos ganan.”

Frente a esto proponemos que las actividades a desarrollar, en propuestas educativas, conjuguen estos factores pues, el factor competitividad no sólo imprime estimulación adicional al juego sino que, a su vez, permite y favorece la cooperación entre pares e integrantes de un mismo grupo.

- **Individual / grupal**

De las observaciones podemos apreciar que los educandos a esta edad prefieren los juegos grupales por sobre los individuales, lo que se reafirma con las entrevistas. Al justificar esto teóricamente, nos damos cuenta que a la edad de los sujetos del estudio ellas y ellos se encuentran en plena etapa de socialización. Por esto, es especialmente importante el espacio de socialización dado por la escuela, debido a que en ella se interactúa con pares de las mismas características pero este espacio también da la posibilidad de compartir y disfrutar de juegos con sujetos de mayor edad, que a su vez, sirven de modelo a sus acciones.

- **Imaginación**

Esta categoría recoge aquellos aspectos de imaginación que son parte del juego de las y los educandos. Nos referimos al espacio de imaginar, de crear, de fantasear, “hacer como si”, ubicarse en un tiempo y espacio único, en el que los mismos jugadores dan los límites a la práctica del juego. Surgen, en esta categoría, aquellos juegos en los que niñas y niños se convierten en piedras o representan sus personajes de televisión.

Considerar esta categoría en propuestas educativas futuras será relevante para las y los educandos pues les otorgará espacios para imaginar y crear, anticiparse a los hechos y encontrar soluciones creativas frente a los problemas, de manera individual y colectiva.

- **Medios de comunicación:**

Importante de considerar es la influencia de los medios de comunicación en los juegos de las y los educandos, pues esto indica la capacidad de los educandos para prolongar y recrear, en conjunto, aquellos aspectos del medio televisivo que captan su atención, lo que pone de

manifiesto la influencia del entorno. Al respecto podemos mencionar los siguientes ejemplos: “Es que no es juego, son monitos y nosotras hacemos como que somos espías y... (espían a) a veces a amigas, a veces hombres...” y “Es que mira, mira, hay que hacer algunas cosas. A ver. Mira Picachú es un conejo eléctrico. Son cartas, monitos, en persona y nada más”.

Lo anterior, nos permite vislumbrar el gran efecto de los medios de comunicación sobre niños y niñas y cómo aquellas imágenes percibidas, a través de los medios audiovisuales, permite ampliar sus imaginarios, dando pie a la creatividad y a la imaginación. Al respecto proponemos interiorizarnos en sus programas favoritos, recoger elementos que puedan ser tratados por medio de juegos en los que se representen roles y luego, se exprese, por medio de discusiones, percepciones y opiniones, los temas que surjan de aquellos juegos.

Esto nos entrega claras señales acerca de la importancia que adquiere la tecnología para las y los educandos, dándonos la oportunidad, como futuras educadoras, de entender la importancia de estos medios para ellos y ellas y a su vez, nos invita a incorporar estas herramientas como medios, y no fines, que nos permitirán proponer y desarrollar metodologías y/o actividades más motivantes y significativas.

Finalmente, debemos mencionar que, si se pretende desarrollar propuestas pedagógicas en base al juego, no sólo deben considerarse los elementos de juego presentes en las actividades lúdicas de las y los educandos que, a nuestro parecer, favorecen el trabajo pedagógico, sino que además, es importante señalar que la posible incorporación de factores poco considerados por ellas y ellos, puede entorpecer la labor, e incluso puede hacer fracasar la acción educativa. Por tanto, en las propuestas lúdico-educativas, deben evitarse elementos como: objetos peligrosos, espacios cerrados o que reporten baja seguridad o confianza, actividades que no consideren intereses de los educandos, juegos de corta duración (menos de 5 minutos), material poco atractivo, entre otros.

4.2 SEGUNDA ETAPA: ETAPA DE PROPUESTA

Una vez que se obtuvieron los resultados de los instrumentos de evaluación, se procedió a vaciar los datos, interpretar y analizar la información que arrojaron dichos instrumentos. Para culminar, se valoraron los elementos de juego considerados para la confección y aplicación de nuestra propuesta pedagógica y los temas más recurrentes de los análisis realizados, dando término a esta etapa con las conclusiones extraídas del proceso.

4.2.1 Interpretación y análisis

4.2.1.1 Pruebas

De las pruebas aplicadas se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Pre-Prueba /Grupo de control**

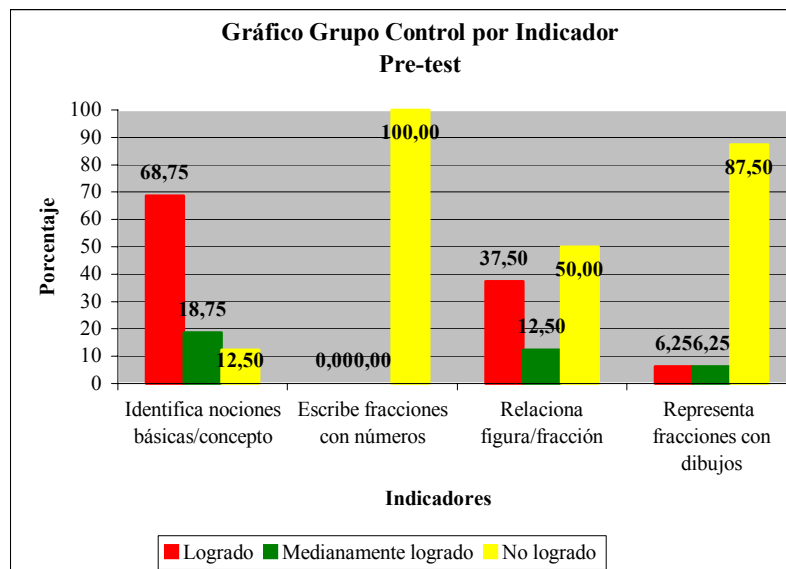


Figura 9: Gráfico grupo control por indicador pre-test. En este gráfico se muestran los resultados obtenidos por el grupo control en el pre-test, indicando el porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” en cada uno de los cuatro indicadores.

De la pre-prueba aplicada al grupo de control, es posible observar que el mayor logro está relacionado con el indicador “identifica nociones básicas/concepto” (68.8%), mientras que el aprendizaje “escribe fracciones con números” es nulamente alcanzado por niños y niñas (0%).

Otros indicadores que logran un bajo logro son “relaciona figura/fracción” y “representa fracciones con dibujos”, que sólo alcanzan un porcentaje de logro de 37.5% y 6.25%, respectivamente.

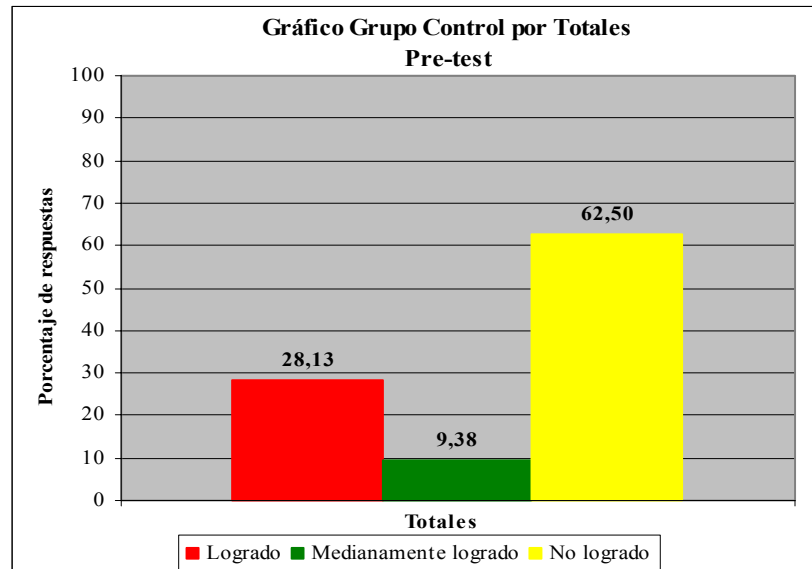


Figura 10: Gráfico Grupo Control por totales en pre-test. En este gráfico se muestran los resultados totales obtenidos por el grupo control en el pre-test, indicando porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado”.

En relación al logro alcanzado por la totalidad del grupo en la prueba aplicada, es posible observar que sólo el 28.1% fue lograda, el 9.4% fue lograda medianamente y el 62.5% de la prueba no fue lograda por las y los educandos.

Lo anterior nos da cuenta del bajo nivel de logro alcanzado por niños y niñas de la muestra en el test inicial, sobre todo al momento de explicitar o representar fracciones numéricamente.

- **Pre-Prueba / Grupo experimental**

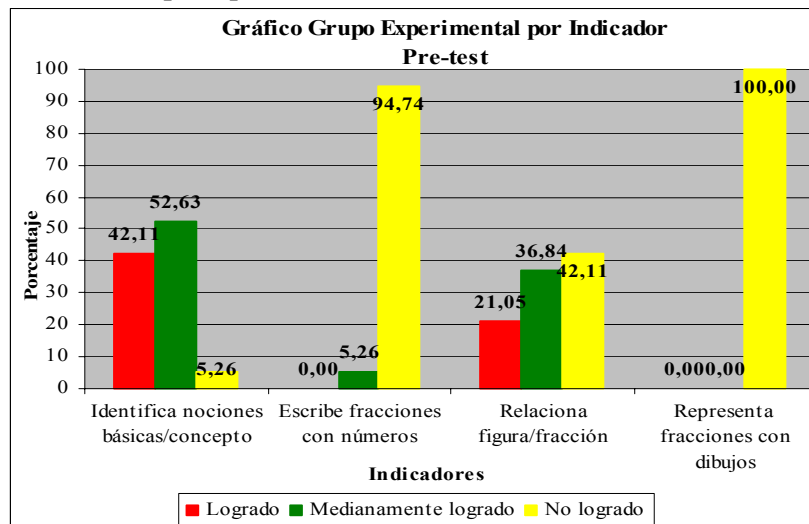


Figura 11: Gráfico grupo experimental por indicador pre-test. En este gráfico se muestran los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pre-test, indicando el porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” en cada uno de los cuatro indicadores.

De la pre-prueba aplicada al grupo experimental, podemos observar que el mayor porcentaje de logro está dado por el indicador “identifica nociones básicas/concepto”, pues un 42.1% de las y los educandos logra dicho aprendizaje. Por el contrario, los indicadores “escribe fracciones con números” y “representa fracciones con dibujos” son nulamente logrados por niños y niñas (0%). En cuanto al indicador “relaciona figura/fracción”, sólo un 21.1% de los educandos lo logra.

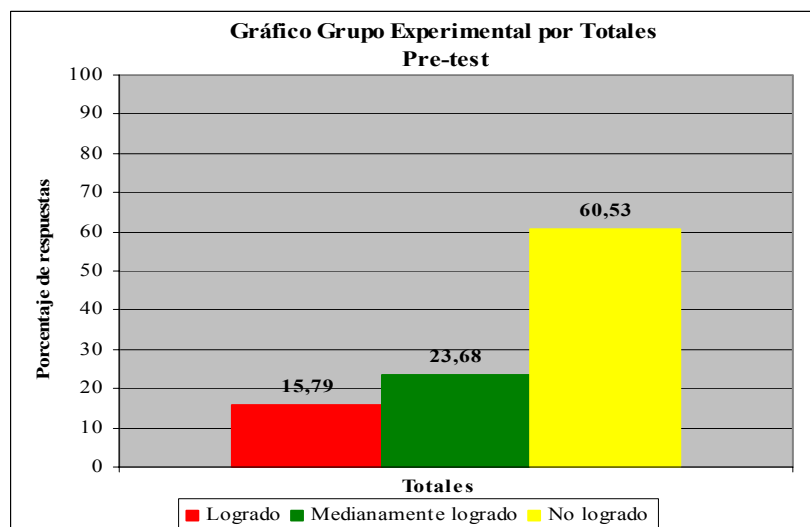


Figura 12: Gráfico Grupo Experimental por totales en pre-test. En este gráfico se muestran los resultados totales obtenidos por el grupo experimental en el pre-test, indicando porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado”.

En cuanto al logro alcanzado por el grupo en la totalidad de la prueba, sólo el 15.8% de los ítemes planteados en la prueba es logrado, un 23.7% se alcanza medianamente y el 60.5% no se logra.

Lo anterior denota que el grupo experimental, al iniciar la propuesta, posee un bajo porcentaje de logro, especialmente en aquellos aspectos referidos a escribir y relacionar fracciones.

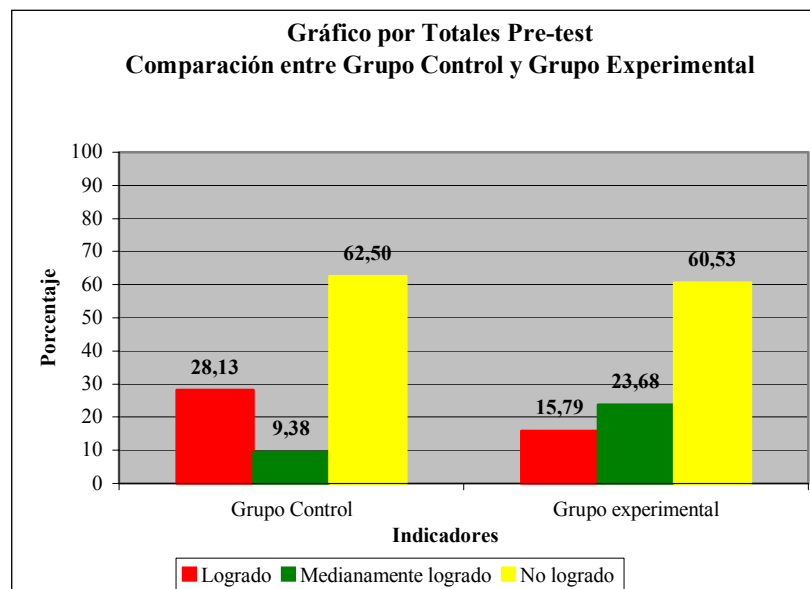


Figura 13: Gráfico comparativo entre grupo control y grupo experimental por totales pre-test. En este gráfico se muestran los totales obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pre-test, indicando el total de porcentajes de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” para ambos grupos.

Al **comparar los datos de las pre-pruebas** es posible señalar que ambos grupos coinciden al alcanzar su mayor logro en el indicador que se refiere a la “identificación de las nociones básicas de las fracciones” y los logros más bajos se dan al momento de escribir fracciones con números o representarlas con dibujos. Sin embargo, el grupo de control obtiene un mayor logro en la totalidad de la prueba (28.1% grupo de control vs. 15.8% grupo experimental). La categoría No Logrado corresponde a los más altos porcentajes y es similar en ambos grupos (62.5% grupo de control vs. 60.5% grupo experimental), lo que da cuenta que sobre el 60%, aprox., de los ítemes establecidos para la pre-prueba no son logrados por ninguno de los dos grupos. A nuestro juicio, esto denota que, al momento de dar inicio a la propuesta, ambos grupos poseen un nivel de logro de aprendizajes similar, apreciándose una leve desventaja en el grupo experimental.

- **Post-Prueba / Grupo Control**

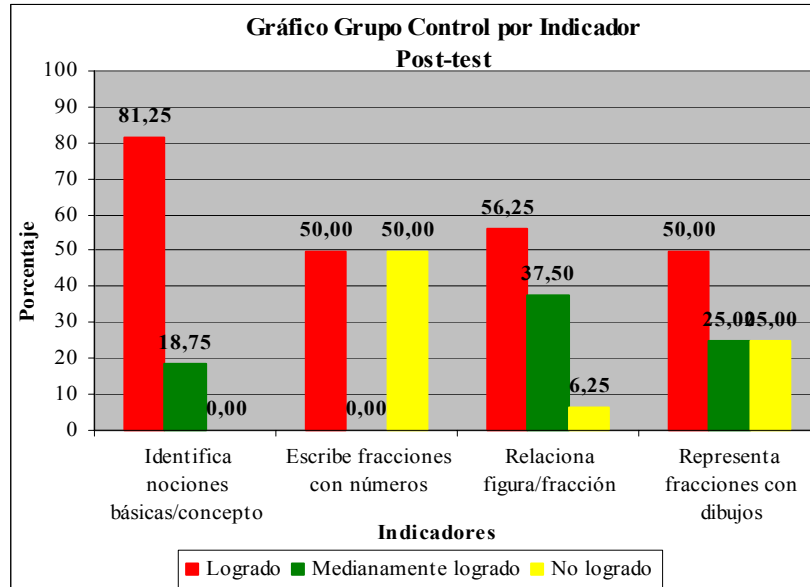


Figura 14: Gráfico grupo control por indicador post-test. En este gráfico se muestran los resultados obtenidos por el grupo control en el post-test, indicando el porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” en cada uno de los cuatro indicadores.

Los resultados de la post-prueba arrojan que los mayores porcentajes de logro se encuentran en el indicador relacionado con la identificación de las nociones básicas/concepto, pues 81.3% de los educandos logra el indicador y un 18.7% lo logra medianamente, no existiendo porcentaje de no logro de este indicador.

El indicador “relaciona figura/fracción” es el segundo mejor logrado, pues un 56.3% de las y los educandos logra el aprendizaje, el 37.5% lo hace medianamente y el 6.2% no lo logra.

En cuanto al indicador “escribe fracciones con números”, éste es el menos logrado por niños y niñas, pues un 50% logra el indicador y el 50% restante no lo logra. A este indicador le sigue, en bajo logro, “representa fracciones con dibujos”, pues sólo un 50% de los educandos logra este aprendizaje, un 25% lo logra medianamente y un 25% no lo logra.

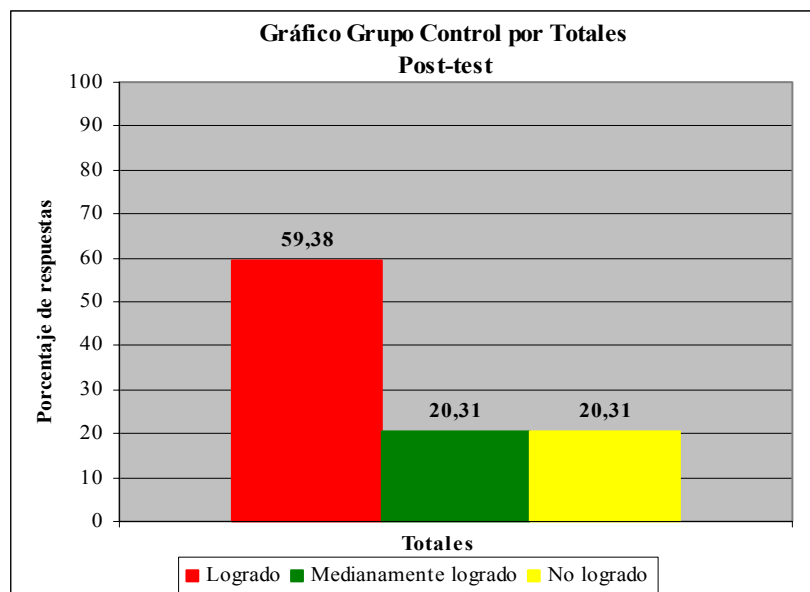


Figura 15: Gráfico Grupo Control por totales en post-test. En este gráfico se muestran los resultados totales obtenidos por el grupo control en el post-test, indicando porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado”.

En cuanto al logro alcanzado por las y los educandos en la totalidad de la prueba, éste corresponde a un 59.4%. Un 20.3% de la prueba se logra medianamente y el 20.3% restante no son logrados.

Esto indica que el grupo control, al finalizar la propuesta, alcanza un porcentaje de logro en los indicadores sobre el 50%, y hasta un 81.3%, pudiéndose observar que el aprendizaje relacionado con la identificación de nociones básicas de las fracciones es el que alcanza mayor logro y aquel relacionado con la escritura de fracciones es el menos logrado.

- **Post-Prueba / Grupo Experimental**

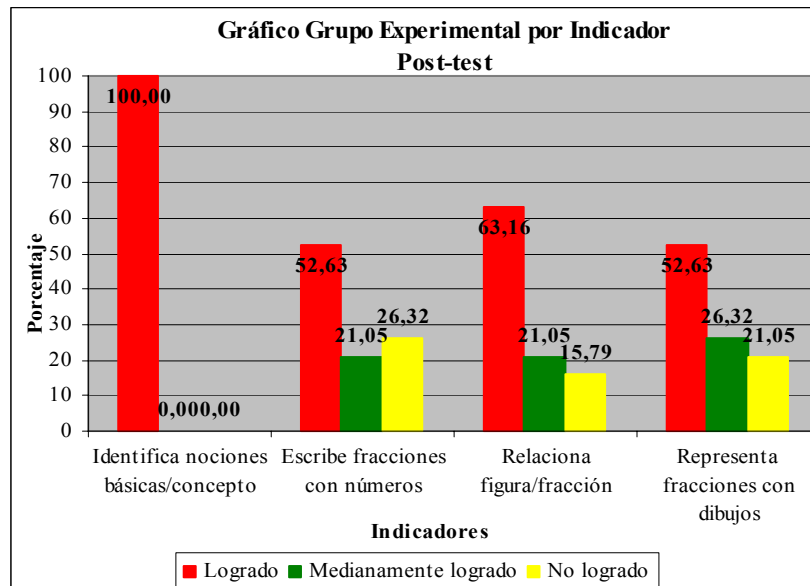


Figura 16: Gráfico grupo experimental por indicador post-test. En este gráfico se muestran los resultados obtenidos por el grupo experimental en el post-test, indicando el porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” en cada uno de los cuatro indicadores.

De los resultados obtenidos en la post-prueba es posible observar que el indicador con mayor logro por parte de los educandos es “identifica nociones básicas de fracciones”, pues el 100% de los educandos que es parte del grupo experimental logra este indicador. Otro de los indicadores que ha alcanzado un alto porcentaje de logro es “relaciona figura/fracción figura/fracción”, pues un 63.1% de los aprendices logra este indicador, un 21.1% lo logra medianamente y sólo un 15.8% no lo logra.

En cuanto al indicador menos logrado por parte de los educandos es “escribe fracciones con números”, pues sólo un 52.6% logra este indicador, un 21.1% lo hace medianamente y un 26.3% no lo logra.

A este indicador le sigue, en bajo logro, “representa fracciones con dibujos”, pues a pesar que en este indicador los educandos también alcanzan un 52.6% de logro (al igual que el anterior), un 26.3% logra el indicador medianamente y un 21.1% no lo logra.

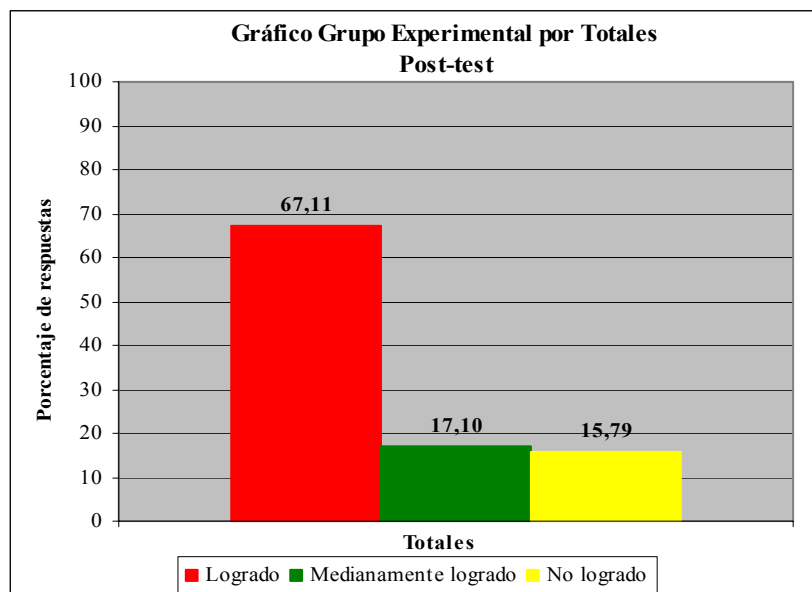


Figura 17: Gráfico Grupo Experimental por totales en post-test. En este gráfico se muestran los resultados totales obtenidos por el grupo experimental en el post-test, indicando porcentaje de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado”.

En cuanto al nivel de logro alcanzado en el total de la prueba, los educandos alcanzan un 67,1% de logro en la prueba, 17,1% de la prueba es lograda medianamente por los educandos y el 15,8% de ella no es lograda.

Lo señalado anteriormente nos da cuenta que, en la prueba final desarrollada por las y los educandos al finalizar la propuesta, el porcentaje de logro alcanzado en los indicadores es superior a 52%, y hasta 100%. Además, es posible constatar que la totalidad del grupo, logra “identificar las nociones básicas de la fracción” (100%) y, por el contrario, el menor logro lo obtienen al momento de escribir fracciones.

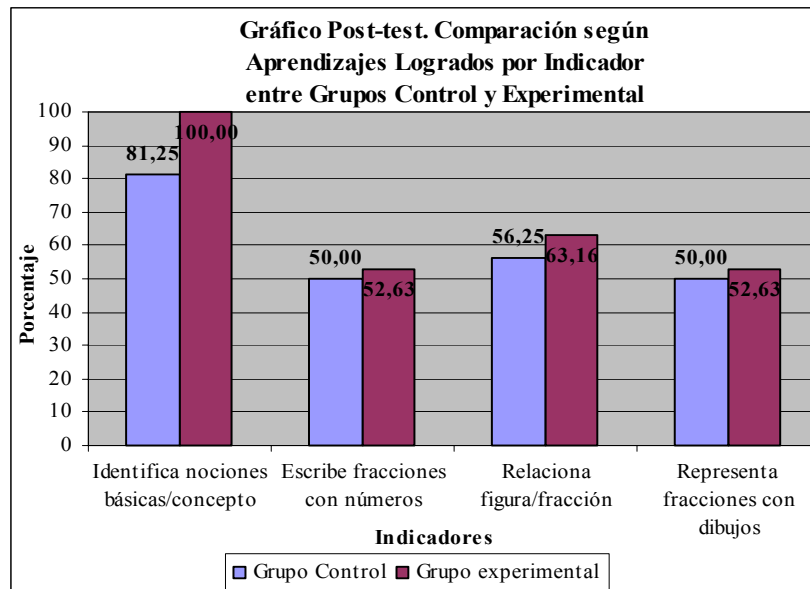


Figura 18: Gráfico comparativo entre grupo control y grupo experimental por indicador según aprendizajes logrados en post-test. En este gráfico se muestran los aprendizajes logrados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el post-test, indicando los porcentajes en cada indicador para ambos grupos.

Al **comparar los datos de las post-pruebas**, podemos dar cuenta que ambos grupos coinciden tanto en sus mayores como en sus menores logros, alcanzando su mayor logro en el indicador “identifica nociones básicas/concepto” y el menor logro en los indicadores “escribe fracciones con números” y “representa fracciones con dibujos”. Sin embargo es necesario señalar que, a pesar de coincidir en el indicador de mayor logro, es el grupo experimental el que alcanza el máximo porcentaje de logro (100% de logro grupo experimental vs. 81.3% de logro grupo control).

En cuanto a los indicadores menos logrados por las y los educandos de ambos grupos - “escribe fracciones con números” y “representa fracciones con dibujos”- el grupo control es el que obtiene menor logro (50% de logro grupo control vs. 52,6% grupo experimental).

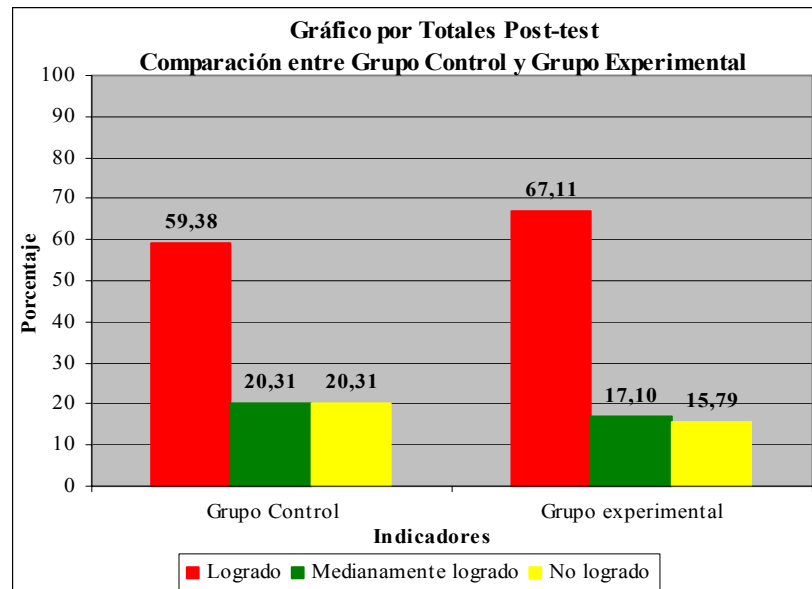


Figura 19: Gráfico comparativo entre grupo control y grupo experimental por totales post-test. En este gráfico se muestran los totales obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el post-test, indicando el total de porcentajes de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” para ambos grupos.

Con relación al desarrollo total de la prueba final, ambos grupos alcanzan altos resultados. Sin embargo, debemos señalar que el grupo experimental logra mayores porcentajes de logro total que el grupo control (67.1% grupo experimental vs. 59.4% grupo control).

- **Avance Pre-Prueba / Post-Prueba Grupo Control**

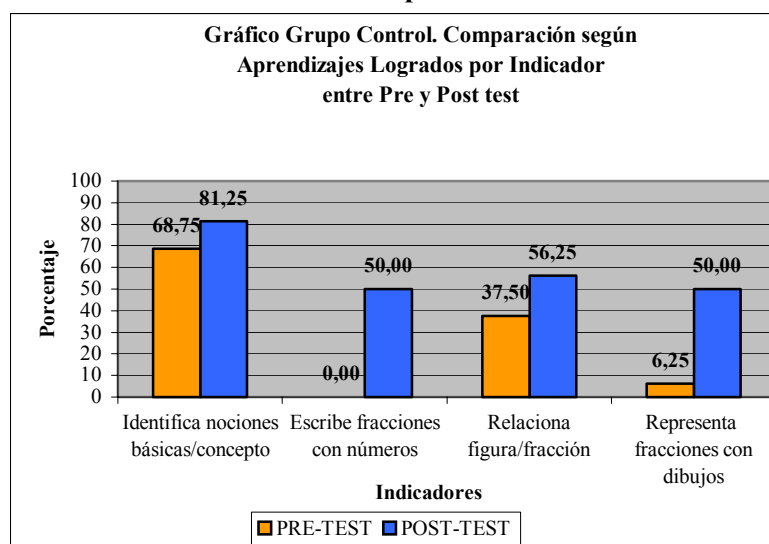


Figura 20: Gráfico comparativo entre pre-test y post-test del grupo control, según aprendizajes logrados por indicador. En este gráfico se muestran los porcentajes de logro alcanzado por el grupo control en cada uno de los cuatro indicadores, tanto para la primera como para la segunda prueba aplicada.

Al comparar los datos obtenidos por el grupo control en la pre-prueba y la post-prueba es posible observar que, en cuanto a los indicadores evaluados, el mayor avance está dado en el indicador “escribe fracciones con números”, pues el porcentaje de logro aumenta desde un 0% a un 50% de logro, observándose un avance de un 50%. Le sigue en avance el indicador “representa fracciones con dibujos”, que aumenta desde un 6.25% a un 50% de logro, observándose un avance de un 43.75% en el logro del indicador por parte de niños y niñas de este grupo.

Por el contrario, el menor avance en los aprendizajes del grupo puede observarse en el indicador “identifica nociones básicas/concepto”, en el que aumenta de un 68.8% a un 81.3% de logro, estableciéndose un avance de sólo un 13%.

El indicador “relaciona figura/fracción figura fracción” experimenta una variación de logro, entre la pre-prueba y la post prueba, de sólo un 18,8%, siendo la segunda variación de logro más bajo.

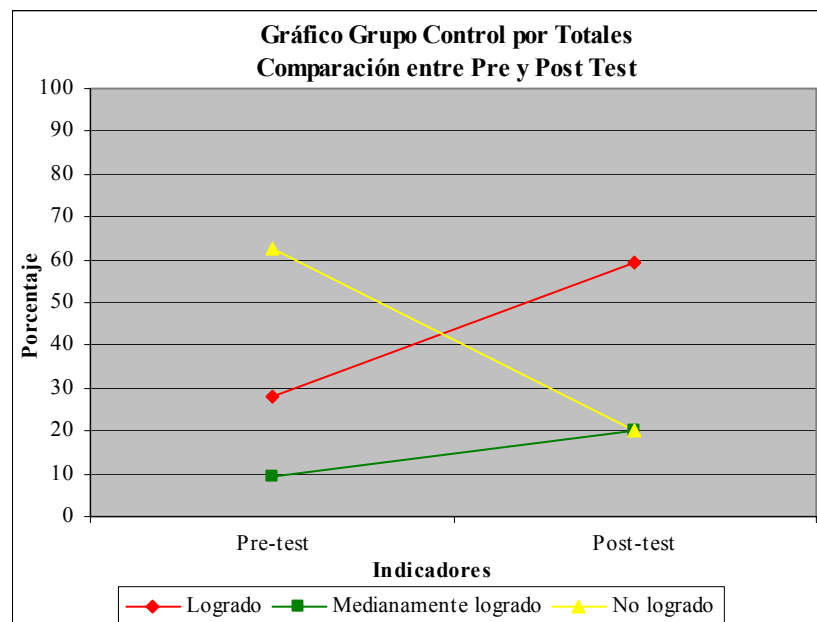


Figura 21: Gráfico comparativo entre pre-test y post-test del grupo control por totales. En este gráfico se muestran los totales obtenidos por el grupo control en el pre-test y en el post-test, indicando el total de porcentajes de “logrados”, “medianamente logrados” y “no logrados” para ambas pruebas.

En cuanto a los logros obtenidos por el grupo control en la totalidad de la prueba, es posible observar que el logro alcanzado varió desde un 28.1% a un 59.4%, lo que da cuenta de un avance de un 31.3% en el logro total. Además, podemos señalar que en la pre-prueba el porcentaje de no logro en el contenido total de la prueba, que involucra los cuatro indicadores, fue de 62.5% mientras que en la evaluación final este no logro descendió a un 20.3%. En este mismo sentido, podemos señalar que el porcentaje de mediano logro varió de 9.4% a 20.3%.

- **Avance Pre-Prueba / Post-Prueba Grupo Experimental**

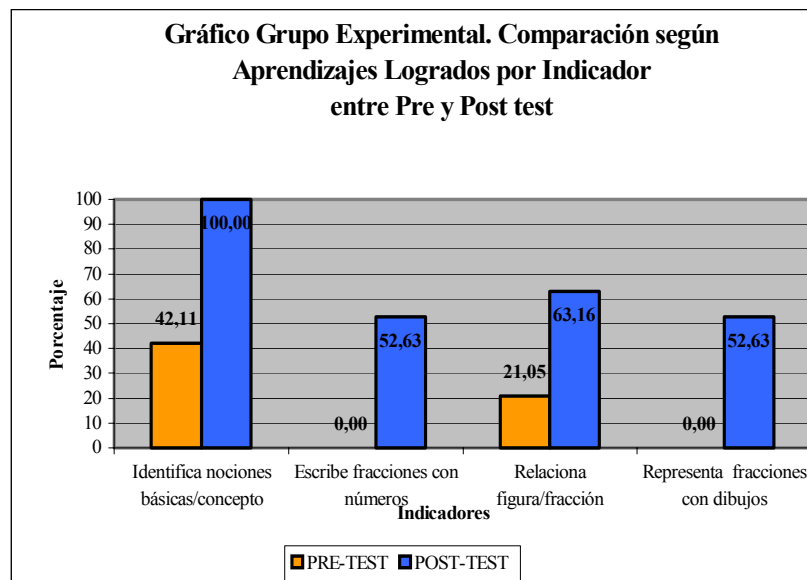


Figura 22: Gráfico comparativo entre pre-test y post-test del grupo experimental, según aprendizajes logrados por indicador. En este gráfico se muestran los porcentajes de logro alcanzados por el grupo experimental en cada uno de los cuatro indicadores, tanto para la primera como para la segunda prueba aplicada.

Al comparar los datos obtenidos por el grupo experimental en la pre y la post-prueba es posible observar que, en cuanto a los indicadores evaluados, el mayor avance (57.9%) está dado en el indicador “identifica nociones básicas/concepto”, pues el porcentaje de logro aumenta desde un 42.1% a un 100% de logro. Esto, además, da cuenta que este indicador se logró totalmente por parte de las y los educandos.

Le siguen en avance los indicadores “representa fracciones con dibujos” y “escribe fracciones con números”, pues el porcentaje de ambos indicadores aumenta desde un 0% a un 52.6% de logro, observándose un avance de un 52.6%. Sin embargo, la diferencia entre ellos se establece,

levemente, al momento de comparar los porcentajes de mediano y nulo logro pues para el primero de éstos indicadores los resultados son más favorables que para el segundo. (26.3% ML y 21.1% NL vs. 21.1% ML y 26.3% NL, respectivamente)

Por el contrario, el menor avance en los aprendizajes del grupo puede observarse en el indicador “relaciona figura/fracción figura fracción” pues los educandos aumentan su porcentaje de logro de 21.1% a un 63.1%, estableciéndose un avance de 42% en el porcentaje de logro. Sin embargo, pese a ser el indicador que experimenta un menor avance de logro, la variación que este indicador experimenta, es bastante positiva.

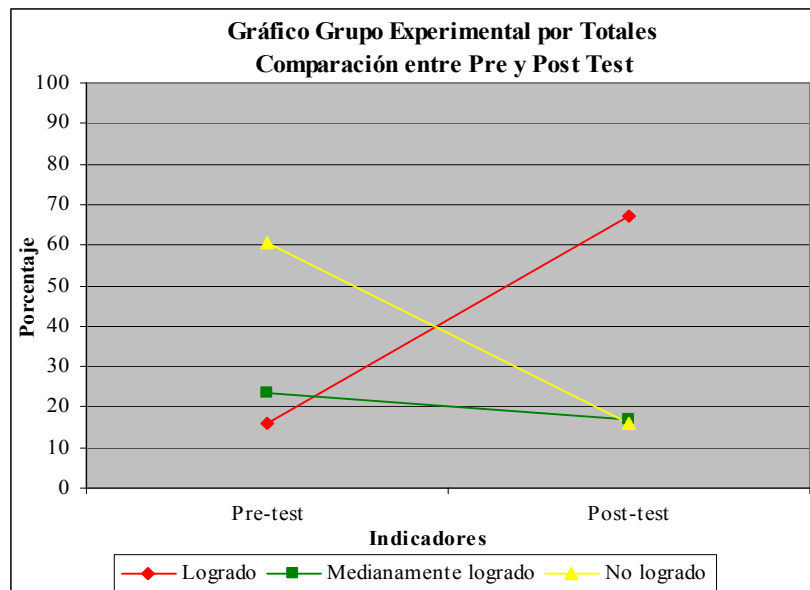


Figura 23: Gráfico comparativo entre pre-test y post-test del grupo experimental por totales. En este gráfico se muestran los totales obtenidos por el grupo experimental en el pre-test y en el post-test, indicando el total de porcentajes de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” para ambas pruebas.

En cuanto a los logros obtenidos por el grupo en la totalidad de la prueba, es posible observar que el nivel de logro alcanzado varió desde un 15.8% a un 67.1%, lo que da cuenta de un avance de un 51.3%. Además, podemos señalar que en la pre-prueba el porcentaje de no logro, fue de 60.5% mientras que en la evaluación final este no logro descendió a un 15.8%. Asimismo, podemos señalar que el porcentaje de mediano logro varió de un 23.7% a un 17.1%.

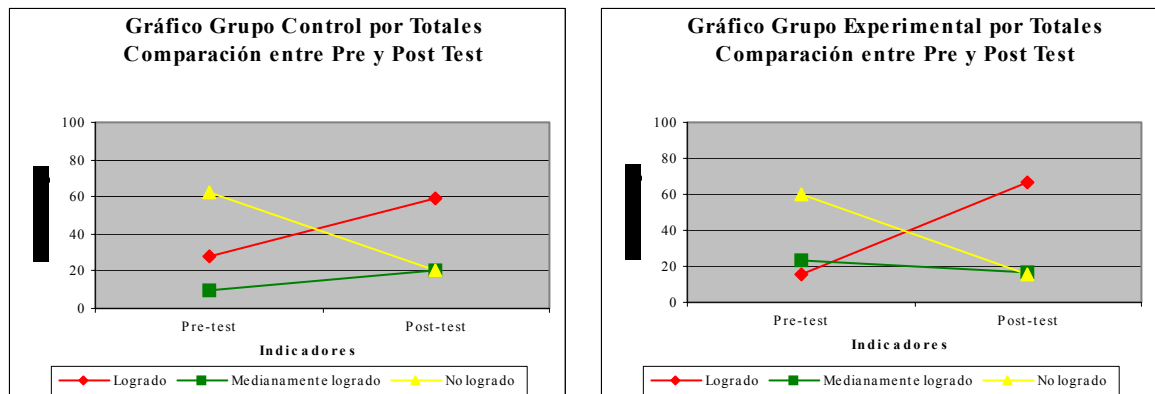


Figura 23: Gráficos comparativos entre el grupo control y el grupo experimental por totales, según los niveles de avance alcanzados en las pruebas. En estos gráficos se muestran los totales obtenidos por el grupo control y experimental en el pre-test y en el post-test, indicando el total de porcentajes de “logrado”, “medianamente logrado” y “no logrado” para ambas pruebas.

Al **comparar los niveles de avance en ambos grupos**, es posible mencionar que los mayores avances se dan en el grupo experimental, especialmente en el aprendizaje relacionado con la identificación de nociones básicas de fracción. Por otra parte, los menores avances de logro observan en el grupo control, especialmente en el aprendizaje relacionado con la identificación de nociones básicas de la fracción.

Finalmente, y en base a los resultados señalados, es posible mencionar que, a pesar que ambos grupos, control y experimental, inician el proceso de aprendizaje de fracciones en condiciones similares, es decir, los más altos y más bajos aprendizajes coincidían (con leve ventaja de logro de aprendizajes en el grupo control), estos grupos finalizan el proceso con diferencias considerables entre ambos. Al respecto, es necesario señalar que al término de la etapa experimental se observan mayores logros y avances en el grupo experimental, lo que da cuenta que, en base a los resultados obtenidos en las pruebas pre y post, la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo da como resultado diferentes porcentajes de logro. Sumado a esto, debemos destacar que, aquel grupo que fue parte de una propuesta pedagógica en base al juego obtuvo los mayores logros, demostrando la efectividad que posee este tipo de propuesta en el desarrollo de aprendizajes escolares en ambientes motivantes y significativos.

4.2.1.2 Listas de cotejo

De los datos obtenidos con la tabla resumen total²¹⁴, podemos mencionar lo siguiente:

En cuanto a los indicadores mejor logrados, encontramos que un 95% de las y los educandos logra dar su opinión respecto de las actividades, utiliza objetos para relacionarse con otros e interactúa tanto verbal como corporalmente con sus pares y/o adultos durante las actividades; seguido de éstos, un 85% explicita sus dudas e inquietudes ya sea durante o después de las mismas. Respecto de tan altos porcentajes de logro, pensamos que esto tiene relación con la actividad lúdica propiamente tal, dado que niños y niñas al jugar se relacionan con sus pares de diversas maneras, manifestando claramente cuando no entienden o están disconformes con actitudes de sus compañeros y compañeras de juego y, asimismo, cuando les agradan aspectos ya sea del juego o de las conductas de las y los jugadores.

Podemos extraer, además, que sólo un 50% de las y los educandos logró participar activamente en las actividades, colaborar con el grupo, resolver dificultades que se le presentan y manifestar agrado durante las actividades. En cuanto a la participación, es dable destacar que un 40% del total de educandos participó medianamente, llegando a conformar un 90% de participación, ya sea durante todas y cada una de las actividades o durante la mayoría de éstas. Respecto de la colaboración con el grupo de trabajo, un 45% logró realizar medianamente esta acción, lo que nos permite afirmar que el 95% del grupo colaboró de forma activa en todas o en gran parte de las actividades realizadas; la misma situación se da en relación a las manifestaciones de agrado, dado que un 45% dio muestras de agrado sólo en algunas actividades, alcanzando un 95% de educandos que manifiestan, al menos en algunas oportunidades, su agrado con las actividades. Al considerar las manifestaciones de desagrado, es preciso mencionar que éstas se observaron especialmente en el juego “a dominar fraccionando” y en las pruebas, lo que se relaciona, principalmente, con el grado de dificultad de la actividad, con la demora, molestia y presión ejercida por sus pares.

²¹⁴ Ver anexo 11.

En cuanto a los indicadores menos logrados, podemos ver que sólo un 5% logró relacionarse con aprendices de ambos sexos en todas las actividades, mientras que un 15% logró el objetivo de las actividades y, el mismo porcentaje, siguió las instrucciones durante los juegos. Con respecto a la relación entre aprendices, es dable destacar que si bien sólo un 5% logró realizar esta acción en todas las actividades, no es menos cierto que el 90% de las y los educandos pudo hacerlo medianamente y, asimismo, un 60% del grupo logró el objetivo en gran parte de las actividades realizadas. Si sumado a estos datos, consideramos el contexto especificado, podemos darnos cuenta que el salirse de la norma se relaciona con formar sub-grupos para jugar de una manera distinta a la establecida, con ir a mirar a los otros grupos a fin de comparar resultados o molestar a las y los educandos con un mayor lazo de amistad y con obviar las normas en pro de intereses personales y/o grupales.

Como podemos extraer de las tablas diarias, el indicador con mayor porcentaje de no logrados (35%) se relaciona con el objetivo del juego y, específicamente, con el juego del dominó, que es aquel menos valorado por niños y niñas. Le siguen los indicadores “resuelve dificultades que se le presentan” e “interactúa corporalmente con sus pares y/o adultos” con un 25%.

Lo expuesto en los párrafos previos, a nuestro juicio, da claras señales que las actividades realizadas se acercan a la realidad de juegos de niños y niñas, ya que ellos/as lograron abstraerse del espacio educativo en que se encontraban y jugar libremente, aún cuando todos los juegos tenían cierta dirección del adulto y normas claramente establecidas. Esto, sumado a lo anterior, nos permite concluir que la propuesta aplicada consideró aquellos elementos del juego de niños y niñas de la edad con la que estamos trabajando que, efectivamente, son atractivos para ellos y ellas y les permiten el logro de mayores y mejores aprendizajes.

Con todo, los datos arrojados y las observaciones detalladas, nos permiten catalogar la propuesta aplicada como exitosa, dado que las interacciones, participación, colaboración, cooperación, entre otras, se dieron naturalmente y de forma positiva.

4.2.1.3 Registros de observación participante

De las observaciones detalladas²¹⁵, emergen ciertos temas o tópicos que nos permiten interpretar y, posteriormente, evaluar la aplicación de la propuesta pedagógica. Estos son:

1. Inseguridad de las y los educandos:

Durante la aplicación de las pruebas (pre y post test) las y los educandos manifestaron inseguridad en sus respuestas, buscando frecuentemente la ayuda y aprobación del adulto, lo que pensamos se puede deber a que era un contenido nuevo, que había sido revisado de distintas formas con cada grupo. Además, notamos una necesidad de ayuda por parte del adulto, lo que se relaciona con la forma en que los trata la profesora a cargo del curso, dado que ella les indica cuando tienen errores en sus pruebas para que los corrijan, e incluso, muchas veces, les entrega las respuestas correctas. Es por esto que pensamos que, como nuestra actitud al inicio del trabajo fue totalmente distinta de la conducta de su profesora, de algún modo, desorientó a las y los educandos acrecentando su nivel de inseguridad, pero a lo largo de la propuesta incrementó sus niveles de autonomía, potenciando su creatividad. Nos referimos a que la libertad de crear que se les entregó en los juegos “origami de fracciones” y “masitas de fracción”, pese a que les provocó inseguridad al comienzo, les permitió poner en práctica sus conocimientos sin ser dirigidos por el adulto, cosa que, por lo demás, agradó bastante a niños y niñas. Decimos esto, pues en el juego “origami de fracciones” se mostraron muy cómodos y alegres de poder doblar y pintar cuanto quisieran, sin ser dirigidos por el adulto. Asimismo, en el juego “masitas de fracción” tuvieron dificultades para destacar la(s) parte(s) fraccionada(s) en un comienzo, pero luego utilizaron lápices, reglas, dedos, uñas y puños, lo que da cuenta de un rasgo de autonomía superior que al iniciar la aplicación de la propuesta y, además, demuestra la capacidad de algunos educandos para utilizar su creatividad.

En base a las observaciones realizadas podemos decir, además, que las conductas de la profesora del curso, sumado a las presiones que ella ejerce, pueden influir no sólo en una baja en

²¹⁵ Ver anexo 12

el grado de autonomía sino también en la autoestima. Ejemplo de esto es la situación que se dio en la prueba final con un educando que lloró al no poder responder toda su prueba.

Podemos decir entonces, que entre los factores que influyen positiva o negativamente en la autonomía de las y los educandos encontramos dominio de contenidos y libertad de crear.

2. Trabajo Grupal:

Fue posible observar algunas circunstancias en que niños y niñas tendieron a reunirse sólo con sus amigos y/o amigas durante las actividades, presentando, por ejemplo, problemas con la conformación de grupos distintos del establecido inicialmente en el juego “cuerpo y fracción”. Nos referimos a que al iniciar el juego, las y los educandos se reunieron con el grupo con que acostumbran a jugar a diario (grupos formados inicialmente), sin presentar mayores inconvenientes, pero al momento de constituir equipos con mayor o menor cantidad de integrantes presentaron problemas, por cuanto niños y niñas excluidos de su grupo de pares, no se unían con otros compañeros o compañeras para conformar otros distintos.

Posteriormente, aunque por momentos se distraían y se excluían de dichos grupos debido a estados de rabia o enojo producidas por situaciones puntuales que se dan en la interacción entre pares, demostraron altos grados de cooperación y colaboración con su grupo de trabajo, comentando sus resultados, apoyando los aprendizajes, sobretodo, de quienes tenían dudas o menos dominio, corrigiendo los errores de una buena manera y llegando a solicitar mayor ayuda a sus pares que a las investigadoras.

Otro ejemplo se da en el juego “fracciarmando” en que si bien el trabajo se realizó de manera individual, la posición en que se encontraban al momento de la actividad hizo que el trabajo individual luego se transformara en trabajo cooperativo y de apoyo, según las propias necesidades que surgieron entre niños y niñas. Decimos esto porque en el momento que realizaban los trabajos en pequeños grupos, se ayudaban resolviendo sus dudas o corrigiendo sus errores. Esto, a nuestro juicio, da cuenta además que niños y niñas ya habían comenzado a interiorizar el concepto de fracción.

3. Género:

En las observaciones realizadas podemos entrever una evidente diferenciación de género en las interacciones, tanto verbales como no verbales, que establecen niños y niñas, lo cual se refleja claramente en el juego “cuerpo y fracción”, en que las y los educandos demostraron problemas en la conformación de grupos mixtos, quedando algunos/as incluso sin participar de la actividad y dando claras muestras de competición entre género al celebrar cuando un grupo de niños le ganaba a otro de niñas y viceversa. Un ejemplo de esto es que uno de los niños -al declarar ganadoras al grupo de niñas- se automarginó de su equipo diciendo “no tía, ganaron ellos porque yo me eché”; otra situación que ejemplifica lo expuesto se relaciona con la última fracción (6/10) en la que, por la conformación del grupo experimental, dos niñas estaban obligadas a conformar un equipo mixto para ganar el juego, cosa que no hicieron, por lo que el grupo de niñas ganó y celebró. Dada esta situación, podemos decir que se superpusieron los intereses del género por sobre las propias ansias de ganar el juego.

Esta diferenciación a la que hacemos mención se da, además, en el comportamiento del grupo durante la explicación de la jornada de actividades, en que las niñas -pese a que eran más que los niños- se ordenaron y prestaron atención antes que los varones.

4. Reglas:

Niños y niñas comprendieron las instrucciones de las actividades y, en la mayoría de éstas, procuraron seguirlas, aún cuando hubo ocasiones en que hicieron caso omiso de dichas indicaciones, llegando a cometer acciones evaluadas por sus propios pares como “trampas”. Estas “trampas” fueron cometidas en el juego “fraccipelotas” por dos motivos, una para hacer ganar al equipo evitando la participación de los menos expertos y otra por satisfacción personal obviando que su equipo quería ganar. A su vez, estas conductas, provocaron reacciones adversas en sus pares aunque en ningún caso se mantuvieron durante toda la actividad. Esto, a nuestro juicio, da cuenta de la importancia que otorgan las y los educandos a las reglas del juego, por cuanto aquellas son las que nos permiten practicarlos con una sana interacción y con claridad en los objetivos.

Respecto de lo anteriormente señalado, María Teresa Martínez menciona que el juego de reglas “está constituido por un conjunto de reglas y normas que cada participante debe conocer, asumir y respetar si quieren realizar sin demasiadas interferencias y obstáculos la actividad”²¹⁶. Asimismo, “los juegos de reglas pueden presentar variaciones en cuanto al componente físico y simbólico”²¹⁷

5. Grado de dificultad de la tarea:

En las observaciones detalladas, podemos darnos cuenta que el grado de dificultad de la tarea fue un factor, si no determinante, si influyente en variados aspectos, por cuanto afectó las interacciones grupales y el grado de compromiso, tanto con la tarea como con sus pares. Esto queda claramente graficado en los juegos “a dominar fraccionando” y “fraccipelotas”. En el primero, niños y niñas se paran, se presionan para jugar rápido, forman sub-grupos y se demoran en jugar, dejando lapsos de tiempo en que nadie actúa; y, en el segundo, hacen caso omiso de ciertas indicaciones entregadas al comienzo de la actividad, poniendo en práctica estrategias grupales e individuales orientadas a la satisfacción de necesidades individuales. Nos referimos, por ejemplo, a la situación dada con las dos niñas que sacan las tarjetas ya resueltas de la caja de su grupo para encestar las pelotas en las cajas. También se ejemplifica con el hecho de que algunos educandos que les costaba más relacionar y representar las fracciones se dedicaron a juntar tarjetas y pasarlas a sus pares que demostraban un mayor dominio del tema.

También emerge de las observaciones que, producto de las situaciones detalladas anteriormente, se produce en algunos educandos aburrimiento y desgano, cosa que también afecta el grado de compromiso con pares y con la tarea.

Ahora bien, es preciso mencionar que el grado de dificultad de la tarea se relaciona directamente con el nivel de abstracción de tenían estos dos juegos. Esto es, el hecho que hayan tenido mayores problemas con los números que con los dibujos, se puede entender a partir de la etapa de desarrollo en que se encuentran niños y niñas, dado que están en una etapa de operaciones concretas, en la que recién están comenzando a trabajar con la abstracción.

²¹⁶ Moreno, Juan Antonio. Aprendizaje a través del juego. Ediciones Aljibe Málaga. 2002. P.41

²¹⁷ Ortega, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Ediciones Alfar

6. Disposición:

La disposición de las y los educandos para trabajar fue muy buena, todos participaron alegres y motivados de las actividades, aunque esta motivación no haya permanecido durante toda la aplicación de la propuesta o durante todo el desarrollo de ciertas actividades, tales como “a dominar fraccionando”. Lo anterior se reafirma con la actitud adoptada por niños y niñas al finalizar el plenario, dado que demostraron disconformidad porque no continuaríamos con los juegos.

7. Competitividad (por parte de la profesora del curso):

Las actitudes de la profesora dan cuenta, a nuestro juicio, de un alto grado de competitividad, por cuanto dio mayor cantidad de tiempo a algunos educandos del grupo control durante la aplicación de la propuesta, presionó a niños y niñas para que estudiaran y respondieran toda la prueba, ayudó sólo a su grupo, llegando incluso a señalarles las respuestas correctas, mientras que a quienes habían trabajado con nosotras no les respondió ninguna pregunta ni aclaró dudas. Con todo, y considerando la presión aplicada a niños y niñas para que estudiaran y respondieran todo en la prueba final, podemos decir, además, que esta docente puso mayor énfasis en el producto que en el proceso propiamente tal.

Esta competitividad a que nos hemos referido, pensamos que se puede deber a que, de algún modo, la profesora se sintió amenazada por nuestra propuesta de juego, procurando lograr mejores y mayores aprendizajes con su metodología de trabajo. A este respecto, es preciso mencionar que en el plenario aplicado niños y niñas nos hicieron saber lo mucho que les había gustado trabajar y aprender con juegos, establecieron comparaciones con la metodología utilizada por la profesora, en las que declararon haberse entretenido más con los juegos de la propuesta que nosotras aplicamos.

8. Relaciones:

Podemos ver que las y los educandos establecieron dos tipos de relaciones que aportan, igualmente, al logro de los aprendizajes, esto es, relacionaron objetos del juego con elementos reales de la vida cotidiana y, asimismo, relacionaron contenidos de juegos diferentes.

En cuanto a la relación establecida entre objetos y elementos reales, podemos decir que si bien pudimos observarla sólo entre un objeto utilizado en un juego (masa) con elementos de su entorno inmediato, específicamente un alimento (pizza), es dable destacarlo por cuanto el diálogo establecido con una de las adultas da cuenta no sólo de la relación en sí, sino también de la forma en que se establece la misma.

En cuanto a la relación establecida entre juegos, es preciso mencionar que uno de los educandos hizo un símil entre el juego “fracciarmando” y el juego “cuerpo y fracción” -con el objeto de tener claridad respecto de una de las partes constituyentes de la fracción (numerador) - para lo cual correspondió las piezas negras del primer juego con la cantidad de personas agachadas en el segundo.

Podemos decir, entonces, que las y los educandos lograron establecer relaciones entre juegos que les ayudaron a comprender mejor la tarea o entre juegos y realidad, situándose en un contexto, lo que aportó al logro de aprendizajes significativos y contextualizados.

9. Interacciones:

Con respecto a las interacciones verbales establecida entre el grupo de educandos y las adultas a cargo de las actividades, es preciso señalar que las formas de interacción verbal estuvieron basadas en el respeto mutuo, en la comprensión de indicaciones y en la aclaración de dudas e inquietudes, favoreciendo el aprendizaje de niños y niñas. En cuanto a estos últimos, retribuyeron verbalmente la información requerida por las adultas para llevar a cabo las actividades y mejorar los trabajos realizados, lo que se ejemplifica con su comportamiento en el plenario, en que conversaron respecto de todos los tópicos planteados, procurando entregar una completa información de sus aprendizajes y conductas. Entre las interacciones verbales que se dieron entre ellas y ellos destacan correcciones que apoyaron los aprendizajes, pero también pequeñas discusiones, presiones, consignas de triunfo y disgustos que dificultaron el adecuado desarrollo de las actividades.

En relación a los tipos de interacción no verbal, encontramos miradas, sonrisas y gestos que sirvieron tanto para apoyar como para entorpecer la aplicación de la propuesta pedagógica.

Para finalizar, podemos mencionar que los temas que destacan de los registros de observación (grado de dificultad de la tarea, inseguridad de los educandos, trabajo grupal, reglas, disposición, género, competitividad de la profesora, interacciones verbales y no verbales, relaciones entre juegos y contenidos) se relacionan con aspectos emocionales, cognitivos, sociales y psicológicos no sólo de las y los educandos, sino también de la profesora a cargo del curso. Lo que permite reafirmar que el juego como una estrategia pedagógica no contempla sólo aspectos cognitivos sino el desarrollo integral de las personas, quienes nos relacionamos desde nuestro contexto socio-cultural. Es así como podemos afirmar que la propuesta pedagógica aplicada no sólo consideró los aspectos mencionados, sino que los hizo emerger en distintas situaciones pedagógicas.

4.2.1.4 Registros anecdóticos

Respecto de las observaciones anteriormente detalladas, es posible extraer lo siguiente:

En primer lugar, la profesora utilizó materiales que no nos había mencionado en la conversación previa a la aplicación de nuestra propuesta pedagógica y que son similares a los utilizados por nosotras para introducir a las y los educandos en el mundo de las fracciones. Esto, a nuestro juicio, altera el tipo de metodología tradicional que acostumbra utilizar la docente para “enseñar” los contenidos, lo que puede influir en los resultados finales.

En segundo lugar, la profesora utilizó para su trabajo, con algunos educandos, tiempo extra al acordado, lo que altera la igualdad de condiciones que pretendíamos entre el grupo control y el experimental.

En tercer lugar, la profesora informó a niños y niñas del grupo control de la existencia del post-test desde el primer momento en que comenzaron a trabajar, utilizándolo como un medio de presión, lo que se ejemplifica claramente con lo expresado por uno de los educandos: “No tía, si la tía Kareen dijo que tenía que terminar porque o si no me iba a sacar un 1.0 en la prueba y ella le va a decir a mi mamá que yo no trabajé”. Esto, a nuestro juicio, grafica que las metodologías tradicionales utilizadas por ciertos docentes aún utilizan la evaluación como un medio de presión para los estudiantes, otorgándole un fin en sí misma y no vislumbrándola como un medio de aprendizaje.

En cuarto lugar, la docente no prestó apoyo a sus educandos y, es más, utilizó como un castigo la explicación del trabajo, dificultando a sus estudiantes el logro de los aprendizajes planificados. Esto es, privilegió el castigo por sobre los aprendizajes, dado que, a nuestro juicio, ella debió, al menos, explicarles el trabajo que debían realizar. Desgraciadamente, al interior de las instituciones educacionales en que nosotras hemos realizado nuestras prácticas, esta dinámica ha sido muy utilizada en las aulas, en que muchas veces las y los docentes hacen primar el premio-castigo por sobre el aprendizaje de niños y niñas “a su cargo”.

4.2.1.5 Plenario

Del plenario realizado se obtuvieron los siguientes datos:

1. Con relación a la **propuesta** aplicada:

1.1 Los aspectos que niños y niñas percibieron como positivos fueron:

- Cantidad de juegos: “mmm... jugamos a muchas cosas”.
- Aprendizaje: “... y también aprendimos cosas”.
- Relación aprendizaje y juego: “...aprendimos y jugamos”. . Dando justificaciones como: “...las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando”.
- Entretención: “Tía, fue entretenido”; “Fue entretenido”; “...me gustaron los juegos que hicimos”.
- Elementos utilizados en los juegos: “A mi me gustó jugar con las pelotas...”
- Actividad física: “y correr...”
- Espacio físico: “...en el gimnasio... y en el patio”; “¡No!, que jugamos en el patio”; “Y en el gimnasio”.
- Metodología utilizada: “...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos”; “...me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas”; “...las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando”. Además, hacen una comparación entre la metodología utilizada por su profesora y la metodología de juego, diciendo: “Sí, y aprendimos sin hacer tareas”; “Sí, mucho más entretenido que con la tía... Porque la tía nunca nos hace juegos”; “Sí, y también porque hacemos puras tareas”; “Y también con la tía... tenemos que estar puro sentados”; (nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos) “Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...”; “Tía, es que como jugamos y no hicimos tareas...”; “Si, y también podíamos hablar y jugar”; “Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí”.

- Acciones permitidas: “Y también con la tía... tenemos que estar puro sentados”, (nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos) “Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...”; “Si, y también podíamos hablar y jugar”.

1.2 Los aspectos que percibieron como negativos y los cambios que propusieron fueron:

- Actividad física: “Tía, yo haría que corriéramos más”.
- Duración temporal: “Que sean más largos”.
- Ninguno: “Nada”; “No, nada”; “Nada tía”. Argumentando: “No, a mí me gustaron todos”; “Nada, a mi me gustaron todos”.

De lo anterior, podemos afirmar que el que niños y niñas hayan destacado la relación existente entre juego, aprendizaje y entretenimiento como uno de los aspectos positivos de la propuesta implica que aprendieron con agrado, que se mantuvo uno de los rasgos característicos del juego como es el que sea una actividad lúdica que proporciona al individuo placer y diversión. Relacionado con esto, encontramos, además, el hecho que perciban como positivos la cantidad de juegos, el espacio físico, la actividad física que implican y los objetos que favorecieron el proceso de los mismos, por cuanto contribuyen a desarrollar esta actividad placentera.

Otro aspecto positivo que emerge de su discurso, se relaciona con la metodología de trabajo utilizada, de la que niños y niñas destacan que les permitió aprender y jugar al mismo tiempo, facilitándoles su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al compararla con la metodología tradicional utilizada por su profesora, relevan de la propuesta aspectos tales como el aprender sin necesidad de hacer tareas, aprender jugando, la posibilidad de socializar durante las actividades sin estar obligados a estar sentados o guardar silencio. Al respecto, es preciso mencionar que la socialización que favorecieron los juegos -distinto de la socialización que se le permite en la sala de clases- se relaciona directamente con el componente social que éstos aportan, sobre todo, en la etapa de desarrollo en que se encuentran los sujetos de la muestra, por cuanto están -en términos piagetanos- en una etapa en que comienzan a abandonar progresivamente las formas de comportamiento egocéntrico y en los juegos cooperativos es preciso que niños y niñas sean capaces de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas.

Si consideramos los aspectos percibidos por las y los educandos como negativos y los cambios que ellos harían a la propuesta, podemos darnos cuenta que la actividad física emerge con fuerza a la hora de jugar, lo que se relaciona con una de característica del juego en que el tiempo que esta actividad implica suele ser mayor al involucrado en otras actividades. Al respecto, Martínez Criado señala que “los niños mantienen durante intervalos prolongados de tiempo su actividad lúdica, ó al menos lo hacen durante más tiempo que cualquier otra actividad, ya que el juego es prácticamente incompatible con los estados de agotamiento físico y psicológico”²¹⁸.

2. Respecto de los **juegos** realizados:

2.1 Los aspectos que percibieron como positivos fueron:

- Entretención: “Fue entretenido”.
- Actividad física: “Correr”; “Sí, correr”.
- Práctica del juego: “Jugar”.
- Objeto: “Tirar las pelotitas y encontrar esos papeles que estaban escondidos”.
- Acción ejecutada: “...encontrar esos papeles que estaban escondidos”; “Pintar”; “A encontrar las cosas...”
- Espacio físico: “¡No!, que jugamos en el patio”; “Y en el gimnasio”.
- Metodología: “...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos”; “...me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas”; “Si, mucho más entretenido que con la tía... Porque la tía nunca nos hace juegos”; “Si, y también porque hacemos puras tareas”; “Si (estuvimos sentados), pero nos parábamos y era más entretenido porque...”
- Tipo de juego: “Y que también jugamos en grupo”.

2.2 Los aspectos que percibieron como negativos fueron:

- Duración temporal: “...fue corto el de correr”.
- Actividad física: “...Es que estábamos sentados”.

²¹⁸ MARTÍNEZ Criado, G (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Octaedro.

- Molestia por compañeros”: “Tía es que algunas veces los niños eran muy desordenados y no nos dejaban escuchar”.
- Poca comprensión del juego “a dominar fraccionando”: “Después si, porque a mí me ayudaban y... y después yo entendí y jugué sola”; “Si tía, es que yo primero no entendí, pero después si y...”; “Tía, es que el Andrés no sabía jugar y yo le decía cuál tenía que poner y después él la ponía solo”; “Si tía, porque después yo entendí”.

2.3 Los cambios que propusieron fueron:

- Ningún cambio: “No, a mí me gustaron todos”; “Nada, a mi me gustaron todos”; “Nada”; “No, nada”; “Nada tía”.
- Mayor actividad física: “Correr, a mi me gusta correr”; “Si tía, fue corto el de correr”; “Tía, yo haría que corriéramos más”.
- Compañeros: “Nada, es que ellos siempre nos molestan”.
- Compañeras: “¡Si! ¡A las niñas!”

2.4 Los juegos más preferidos fueron:

- Juego “fracciarmando”: “A mí me gustó ese de las piezas que tuvimos que poner en las hojas que ustedes nos dieron”; “Ese de armar”; “Si ese de los cuadritos que eran de dos colores”; ¡Sí...!, el de las fichas fue super entretenido. Dando justificaciones como: “Porque a mí me gusta armar cosas y ahí teníamos que poner los papeles en los dibujos y había algunos que no eran del mismo porte y entonces nosotros teníamos que saber dónde iban y armarlos”; “Porque me gusta pegar y poner cosas”.
- Juego “fraccipelotas”: “...a mí me gustó más ese que teníamos que correr”; “¡Si, ese!”. Dando justificaciones como: “A mí me gustó ese que teníamos que correr porque en ese jugamos y teníamos que escribir en el papel los números y los dibujos”; “Si, porque primero teníamos que correr y encontrar las fichas y... y después tirábamos las pelotitas y las poníamos en las cajas si estaban bien”.
- Juego “cuerpo y fracción”: “No tía, ese que nos juntábamos y nos teníamos que agachar”; “Tía, a mí me gustó ese de los grupos (...) Ese de juntarse”; “...era más entretenido (juego “cuerpo y fracción”) que el que teníamos que juntar los dibujos con los

números (juego “a dominar fraccionando”). Dando justificaciones como: “...porque nos teníamos que agachar”.

- Juego “masitas de fracción”: “...Ese que jugamos con la masita”. Dando justificaciones como: “Porque fue entretenido, porque me gusta pegar”.

2.5 Los juegos menos preferidos fueron:

- Juego “cuerpo y fracción”: “Si tía, pero ese que dice la Michelle (juego cuerpo y fracción) fue entretenido pero no tan entretenido como los otros...”; “...ese de juntarse...”. Dando justificaciones como: “Es que todos fueron entretenidos pero ese fue el menos entretenido que los otros”; “Fue menos entretenido”; “...porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo”.
- Juego “a dominar fraccionando”: “Ese que jugamos sentados, que algunos estaban con usted, otros con las otra tía y otros con la otra tía. Que estábamos sentados en el suelo y teníamos que juntar los dibujos con las fracciones”. Dando justificaciones como: “Tía, pero ese (juego cuerpo y fracción) igual era más entretenido que el que teníamos que juntar los dibujos con los números”; “Sí, todos fueron entretenidos pero ese de los dominós fue menos entretenido que los otros”; “...Es que estábamos sentados”; “...se demoraban mucho”; “...ese era más difícil”; “...algunos niños no jugaban nunca y las ponían mal”; “...porque se ponían a jugar y no veían lo que hacían los otros”; “...es que yo me demoré porque no entendía bien”; “...yo tampoco entendía bien”; “Es que yo no conocía ese juego y...”; “.... Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban”; “Si, decían que jugaran rápido”.

En relación a los juegos realizados, niños y niñas se centran en la práctica propiamente tal, reconociendo como positivos el espacio físico, la actividad física realizada, los objetos utilizados, las acciones ejecutadas, los aprendizajes logrados y el tipo de juego practicado, del que destacan los juegos grupales. El gusto por estos últimos se relaciona con la interacción que establecen entre pares y la colaboración y cooperación que se prestan. Asimismo, mencionan la sensación de placer que les produce jugar.

Considerando sus argumentos, podemos decir que lo que más les gustó de los juegos fue correr, jugar, buscar y encontrar objetos, lanzar las pelotas y pintar; mientras que lo que menos

les gustó fueron el poco tiempo que jugamos, poca actividad física y que los compañeros interrumpían su concentración.

Respecto de lo anterior, podemos ver cómo se refleja en los discursos de niños y niñas la importancia de las características del juego, lo que se reafirma con los tipos de juegos que más les gustaron y aquellos que les gustan menos. Nos referimos a que aquellos juegos más preferidos fueron “fracciarmando”, fraccipelotas” y “masitas de fracción” que son aquellos que involucraban mayor actividad física o bien les proporcionan libertad de crear, potenciando su creatividad y autonomía. Por contrapartida, entre los juegos menos referidos destacan “a dominar fraccionando” el que representa para ellos y ellas un alto grado de complejidad, dado que requería de un nivel de abstracción mayor que el que logra la mayoría del grupo. El hecho que este juego haya sido el más mencionado por el grupo y reconocido mayormente como uno de los juegos menos entretenidos, se puede relacionar con los objetos utilizados para el juego, por cuanto su nivel de complejidad excedía las competencias del grupo lo que interfirió con la actividad lúdica, dado que el tiempo que ocupaba cada quien en su jugada era superior al que sus pares estaban dispuestos a darles y los presionaban.

Es preciso señalar, también, que el juego “cuerpo y fracción” fue del agrado de algunos pero también fue mencionando como uno de los juegos menos preferidos. La percepción positiva del juego la relacionan con las acciones a realizar y el trabajo en grupo (agacharse y juntarse), mientras que en la percepción negativa se refieren a la poca participación de sus pares.

3. En cuanto a los **aprendizajes** logrados:

3.1 Las definiciones explicitadas por las y los educandos fueron:

- Contenidos generales: “...el juego era de fracciones”; “... cómo se hacen las fracciones”; “Cómo se hacen las fracciones también”; “(las fracciones se hacen) Con números...”; “...yo aprendí a hacer las fracciones con números”; “Yo aprendí que... que las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando”; “Yo aprendí que las fracciones son más fáciles que difíciles y que...”; “...yo aprendí que las fracciones igual se hacían con cuadrados y

con los círculos y que se dividían en cuadros”; “...que podemos dibujarlas”; “...yo aprendí a hacer las fracciones”.

- Concepto de fracción: “Son números que... son números que se escriben así uno arriba y otro abajo”; “...las fracciones son cuando hay un dibujo y están con dos pintados y son cuatro hay que poner el número...”; “El número correcto”; “Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y...”; “...las marcamos con el lápiz”; “...y también que uno es el numerador y el otro es el denominador y que... que son partes iguales y... y que podemos decir de otras formas los distintos”.
- Características de una fracción: “Esas partes son iguales... son del mismo tamaño”; “Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y...”; “...las marcamos con el lápiz”; “...uno es el numerador y el otro es el denominador y que... que son partes iguales y... y que podemos decir de otras formas los distintos”.
- Identificación de las partes constituyentes de una fracción: “...y también que uno es el numerador y el otro es el denominador...”; “...el de arriba sería dos pintados y el de abajo sería cuántos hay, y son cuatro”; “Tía, es que el número de arriba es dos y el de abajo es cuatro”; “... ¿cómo se llamaba el número de arriba?”; “Numerador”; “Si, el de arriba es el numerador”; “Si, el número de arriba se llama numerador ¿y el de abajo?”; “Denominador”; “¡Si! Ese es el denominador y...”.
- Definición de las partes constituyentes de una fracción: “(el numerador indica) cuántos están pintados. El numerador, el que se pone arriba, es el que nos dice los pintados y...”; “También cuando nos agachamos”; “Y también cuando le hicimos los puntitos a las masitas ¿cierto?”; “...también cuando es de otro color”; “...decía cuántas pelotitas tenías que tirar”; “(el denominador indica)...cuántas partes están separadas”; “En cuantas partes se dividen los dibujos”.
- Nomenclatura: “...ese se llamaba “dos cuartos”...”; “Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos”; “...y si se divide en ocho se llama “un octavo”; “Si, cuando le pintas uno pero... ¿cuándo le pintas dos?”; “Ah! Se llamaría “dos octavos” poh”.

3.2 Las y los educandos establecen relaciones entre:

- Aprendizaje y juego: “...aprendimos y jugamos”; “...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos”; “...me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas”.
- Aprendizaje y tareas: “Sí, y aprendimos sin hacer tareas”
- Nomenclatura y vida cotidiana: “...igual que en el colegio que hay dos octavos”.
- Acciones de los juegos: “Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y...”; “...las marcamos con el lápiz”; “...es el que nos dice los pintados y...”; “También cuando nos agachamos”; “Y también cuando le hicimos los puntitos a las masitas ¿cierto?”; “...también cuando es de otro color”; “...decía cuántas pelotitas tenías que tirar”.
- Lenguaje y aprendizaje: “Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí”.

3.3 Las y los educandos realizan comparaciones entre:

- Fracción y división: “Tía es como dividir, porque igual el dibujo lo separamos en partes iguales”; “Que son así como... así como las divisiones porque separan la figura en puras partes iguales”.

En cuanto a los aprendizajes logrados, es posible verificar que el grupo logró conceptualizar y definir una fracción, identificar las partes constituyentes de una fracción y sus respectivos nombres, relacionar las diferentes formas de representar una fracción, y relacionar fracciones expresadas numéricamente con sus distintas maneras de representarlas o con sus distintas representaciones esquemáticas y/o gráficas y viceversa. Además, ellos y ellas establecieron relaciones entre los contenidos tratados en los juegos, entre juego y aprendizaje, entre juego y tareas, entre lenguaje y aprendizaje, entre formas de representar y entre nomenclatura fraccionaria y vida cotidiana. Asimismo, fueron capaces de establecer comparaciones entre fracción y división, haciendo referencia a la partición, lo que denota una asimilación de contenidos, en base a la información previa.

A nuestro juicio, lo anterior da cuenta que el grupo logró aprendizajes significativos y contextualizados, lo que se relaciona con el énfasis otorgado a la actividad misma, las que “se

centran en el proceso, en el desarrollo de la acción y de la actividad y nunca en el producto o resultado de la misma”.²¹⁹

4. Respecto de las **interacciones** establecidas:

4.1 Entre las interacciones positivas que se dan encontramos:

- Socialización: “Si, y también podíamos hablar y jugar”; “Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí”.
- Apoyo con corrección de terminología: “Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos” (se miran y ríen), “¡¡¡En cuatro!!!” (corrige).

4.2 Entre las interacciones negativas que se dan encontramos:

- Rechazo a conducta de pares del género contrario: “Tía es que algunas veces los niños eran muy desordenados y no nos dejaban escuchar”; “...es que ellos siempre nos molestan”; “¡Si! ¡A las niñas!” (expresa con tono burlón, alzando la voz y moviendo sus manos suavemente, remedando ciertos movimientos de las niñas, tales como la forma de caminar y de arreglarse el pelo).(Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando “¡que pesado!, ¡Ya el pesadito!, ¡el Aarón siempre hace los mismo!” Mientras hablan se miran entre ellas y hacen algunos desprecios a los varones que ríen)
- Indiferencia de los pares: “...porque se ponían a jugar y no veían lo que hacían los otros”.
- Presión ejercida por pares: “...Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban”; “Si, decían que jugaran rápido”.
- Discusiones: “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías (mira fijamente a tres compañeros varones que tenía en frente); “(mira a Catalina y dice con voz fuerte) Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé”; “Si poh, y además tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal”.

²¹⁹ MARTÍNEZ Criado, G (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Octaedro.

4.3 Entre las formas de comunicación establecidas por medio del lenguaje verbal, destacan:

- Corrección de terminología: “Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos”, “¡¡En cuatro!!!” (corrige)
- Presiones para jugar rápido en juego “a dominar fraccionando”: “...Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban”; “Si, decían que jugaran rápido”.
- Reconvenciones: “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías (mira fijamente a tres compañeros varones que tenía en frente)”; “(mira a Catalina y dice con voz fuerte) Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé”; “Si poh, y además tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal”.
- Burlas: ¡Si! ¡A las niñas!” (expresa con tono burlón, alzando la voz...)
- Comentarios por actitudes fastidiosas: ¡Si! ¡A las niñas!” (...Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando “¡que pesado!”, “¡Ya el pesadito!”, “¡el Aarón siempre hace los mismo!...”)

4.4 Entre las formas de comunicación establecidas por medio del lenguaje no verbal que identificamos se encuentran risas, miradas, expresiones en sus rostros, imitación de gestos y desprecios, lo que queda claramente ejemplificado en la siguiente situación:

E: ...Necesitamos saber qué cambiarían de los juegos.

...¡A las niñas! (expresa con tono burlón, alzando la voz y moviendo sus manos suavemente, remedando ciertos movimientos de las niñas, tales como la forma de caminar y de arreglarse el pelo. Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando “¡que pesado!”, “¡Ya el pesadito!”, “¡el Aarón siempre hace los mismo!”. Mientras hablan se miran entre ellas y hacen algunos desprecios a los varones que ríen)

Respecto de las interacciones establecidas a lo largo de las actividades, encontramos las positivas, relacionadas con trabajo en equipo y socialización, lo que se explica claramente a partir del corpus teórico del presente trabajo, en el que se señala que “El juego infantil es medio

de expresión, instrumento de conocimiento, factor de sociabilización, regulador y compensador de la afectividad...” (Zapata, 1988).²²⁰

Respecto de las interacciones negativas, tales como diferencias de género y poca capacidad de empatía, éstas concuerdan con la etapa de desarrollo en que se encuentran niños y niñas, en la que aún se manifiestan rasgos de egocentrismo, inestabilidad emocional y dificultades para comprender los sentimientos y las necesidades de los demás. En cuanto a las diferencias de género, éstas se pueden entender a partir de la información teórica entregada en el marco del presente trabajo, en el que se manifiesta que a esta edad, la amistad tiende a establecerse más que todo con miembros del mismo sexo, aunque comienzan a jugar junto a niños y niñas. Esta falta de aprecio por el sexo opuesto se relaciona con el desarrollo de su identidad sexual.

Ahora bien, en cuanto al lenguaje verbal como al no verbal, en las respuestas de niños y niñas podemos entrever que la forma de relacionarse entre pares implica tanto apoyo como molestar. En este sentido, desde el enfoque interaccional, podemos apreciar que las formas de comunicar se relacionan con el contexto y con las reacciones de los pares, con lo cual niños y niñas crean realidades de significado por medio de las conductas y la comunicación que están determinadas según su contexto inmediato.

5. Con relación a la **autoevaluación** realizada:

5.1 Entre los aspectos positivos mencionados por los educandos, destacan:

- Trabajo: “Ah! Yo tía si trabajé y hice todo lo que ustedes decían, pero también molesté en algunos juegos, pero igual trabajé”; “...Yo trabajé”; “Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé”; “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías”.
- Portarse bien: “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías”; “...yo encuentro que me porté bien porque yo jugué todos los juegos así como ustedes decían y... y también yo no hice desorden”; “...yo me porté bien”.

²²⁰ Op. Cit. PAREDES O., Jesús. (2002). p. 22.

- Ejecutar acciones señaladas por la adulta: “...si trabajé y hice todo lo que ustedes decían, pero también molesté en algunos juegos, pero igual trabajé”; “Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo... igual yo aprendí”; “...hacíamos lo que ustedes decían y... pero fue entretenido”.
- Participación: “...yo jugué todos los días pero ¿cierto que hablar no era portarse mal? Porque yo hablaba con mis amigos pero no me portaba mal”; “Si, tía, yo igual hablaba con las chiquillas pero trabajamos bien”; “...yo me desordené un poco en algunos juegos, pero igual jugué y aprendí eso de las fracciones”.
- Aprendizajes logrados: “...yo aprendí a hacer las fracciones con números”; “Yo aprendí que... que las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando”.

5.2 Entre los aspectos negativos mencionados por las y los educandos, encontramos:

- Portarse mal: “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías”; “...también molesté en algunos juegos pero igual trabajé”; “Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé”; “Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien...”; “...yo encuentro que me porté bien porque yo jugué todos los juegos así como ustedes decían y... y también yo no hice desorden”; “...Es que tía, todos van a decir que se portaron bien y yo vi que habían algunos niñitos que se portaban mal porque no hacían caso”.
- “Hacerse la santita” v/s portarse mal: “...tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal”.

En la autoevaluación realizada, niños y niñas destacan como aspectos positivos de su desempeño en las actividades: el trabajo, la participación, el portarse bien, la ejecución de instrucciones señaladas por la adulta y los aprendizajes logrados. Además, relacionan el “portarse bien” con trabajar, participar, no hacer desorden, hacer lo que señala el adulto o la adulta a cargo, lo que da cuenta que aún están en un proceso de moral heterónoma, en que lo que dice el adulto es lo correcto. También es dable destacar la relación que establecen niños y niñas entre participación y aprendizaje, dejando entrever que los aprendizajes se logran en la medida

que sean capaces de participar de las actividades y de trabajar en pos de ese objetivo, aún cuando ellas y ellos no hacen referencia explícita a este último. Entre los aspectos negativos señalados por las y los educandos, encontramos portarse mal, relacionado con molestar, hacer desorden y no seguir las indicaciones de la adulta.

Lo anteriormente expuesto, da cuenta que niños y niñas tienen una noción bastante clara de lo bueno y lo malo, que se ocupan de aplicar las reglas y hacerlas aplicar a los demás, denunciando a quienes “se portan mal”. Identificaron rasgos positivos y negativos de sus actos, elaborando una autocrítica y, además, incorporaron la crítica a sus pares, pero siempre relacionando lo correcto o incorrecto, lo bueno y lo malo, a lo que dice el adulto.

Al finalizar la interpretación y análisis de los datos arrojados por el plenario, podemos darnos cuenta que los aspectos que destacan niños y niñas del trabajo con juego son:

- La relación existente entre aprendizaje, entretención y juego.
- El espacio físico en que se realizan las actividades;
- El tipo de metodología utilizada;
- El logro de los aprendizajes en relación al juego;
- El placer que les reportó el trabajo con juegos;
- Los inconvenientes que tuvieron al realizar las actividades; y
- La interacción ente pares.

4.2.2 Conclusiones de la etapa

En el presente apartado, y considerando las interpretaciones y análisis de los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados, se analiza si los elementos del juego, seleccionados en la etapa de categorización y utilizados en la elaboración de la propuesta, son efectivos para ser aplicados dentro de un contexto escolar y se exponen aquellos tópicos enfatizados en cada uno de los instrumentos de evaluación aplicados en esta etapa.

Respecto de los elementos del juego considerados en nuestra propuesta pedagógica, es posible señalar lo siguiente:

Activo/pasivo:

Los juegos realizados consideraron, a juicio de las y los educandos, una menor actividad física que la que hubiesen deseado, sin embargo, de igual modo participaron con alegría y entusiasmo de los juegos más pasivos, llegando incluso, a mencionar en el plenario al juego “fracciarmando” (pasivo) como uno de los juegos más entretenidos.

Además, es preciso mencionar que el hecho de haber complementado un juego activo con el objeto pelota, provocó que niños y niñas catalogaran el juego “fraccipelotas” como uno de los más entretenidos, destacando el hecho de correr, buscar/encontrar objetos ocultos y trabajar en equipo. Por contrapartida, el haber conjugado un juego pasivo con un objeto de gran complejidad (dominó), suscitó reacciones adversas, señalando el juego “a dominar fraccionando” como el menos entretenido.

Lo expuesto en los párrafos anteriores, a nuestro parecer, da cuenta que el hecho que el juego sea activo o pasivo puede influir en el componente motivacional del juego, pero si se potencian otros aspectos, es factible soslayar la actividad física del juego, manteniendo la motivación de niños y niñas, dado que -como se ha mencionado en el marco teórico del presente trabajo- el juego tiene para el niño una motivación intrínseca que se complementa con una extrínseca.

Entretención/diversión:

Este aspecto es uno de los más destacados por niños y niñas que participaron de la propuesta aplicada, por cuanto manifiestan en todo momento que los juegos fueron entretenidos y enfatizan, especialmente, lo entretenido que fue aprender con fracciones. Un ejemplo claro de lo expresado es la situación que se da cuando se les pregunta por los juegos que más les gustaron:

Ba: “Tía, a mi me gustó aprender las fracciones haciendo juegos”.

K: “A mi me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas”.

D: “Y que también jugamos en grupo”.

F: “A encontrar las cosas y... mmm...” (Se queda en silencio mirando hacia el fondo del gimnasio)

MJ: “Sí, y aprendimos sin hacer tareas”

MF: “Fue entretenido”

Lo anterior, desde nuestra perspectiva, da cuenta que entretenimiento y diversión están asociados no sólo a juegos activos que implican gran actividad física, sino más bien al acto mismo de jugar, a la práctica del juego. Nos referimos a que el placer que reporta a niños y niñas el acto de jugar no tiene relación directa con el tipo de juego u objeto utilizado, sino más bien con las interacciones y la socialización que se produce con esta actividad, por cuanto las motivaciones para jugar pueden ser infinitas según el contexto y las formas de comunicación que se establezcan entre los jugadores. El hecho que niños niñas hayan establecido una relación tan clara entre juego y aprendizaje, nos da luces respecto de los efectos que se puede lograr, en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los educandos, con una propuesta de juego aplicada al interior de las instituciones educativas.

Interacción con otros

Este fue un componente fundamental en la aplicación de nuestra propuesta, dado que a niños y niñas les complace mucho el comunicarse con sus pares en diversas situaciones, lo que los llevaba a realizar trabajos en equipo de forma espontánea. En algunas ocasiones, niños y niñas terminaban su tarea y luego ayudaban a sus pares, mientras que en otras, los apoyaban e instaban a realizar un trabajo conjunto.

Además, el hecho de llevar el juego a la escuela les permitió interactuar innatamente mientras aprendían, pudiendo desenvolverse con naturalidad y expresar claramente aquellos aspectos de los juegos que no les satisfacían o que les eran “menos entretenidos”. Un ejemplo claro de esto, lo podemos ver en una de las situaciones descritas en los registros de observación participante, al término del juego “fraccipelotas”, en que “se escucharon exclamaciones como ‘no, otro ratito’, ‘¡ya!, ¿quién ganó?’, ‘yo corrí veloz’. Además, los pares comentaron la actividad y se escucharon opiniones de agrado al respecto, como por ejemplo ‘yo quería seguir corriendo’, ‘estaba súper entretenido’, ‘yo encontré varias fichas’, ‘estaban súper escondidas, pero igual las pillamos’ o ‘¿cuándo vamos a jugar de nuevo?’.”

Sumado a lo anterior, es preciso destacar que todos los juegos fueron realizados con apoyo de sus pares, logrando ejecutar, en oportunidades, trabajos activos, participativos y colaborativos que permitieron apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas y todos los participantes.

Desde el enfoque interaccional de la comunicación y en base a los resultados obtenidos con la propuesta, es posible afirmar que las interacciones que se dieron fueron favorables, por cuanto permitieron a niños y niñas comunicarse con otros, por medio de un lenguaje verbal o no verbal, en pro de logro de los aprendizajes y/o de los objetivos de los juegos.

En cuanto a la interacción adulta-niño/a, es preciso señalar que se utilizó al adulto como una guía, estableciendo relaciones no autoritarias en que se dialogó y se consultaron las dudas, sin embargo, se potenció mucho menos que con sus pares dado que las adultas, en este caso, cumplían un rol de supervisión.

Un aspecto que destaca en las formas de relación establecidas en el transcurso de la propuesta, dice relación con la empatía. Es preciso señalar que si bien el grupo se encuentra en una etapa evolutiva en que se comienzan a desarrollar los rasgos empáticos, pudimos apreciar lo mucho que les cuesta salirse de su perspectiva para poder mirar del lente del otro. Decimos esto porque durante el trabajo se dieron discusiones relacionadas con presiones a sus compañeros porque demoraban el juego, molestaban a los demás cuando querían trabajar, se encontraban dos puntos de vista divergentes, etc., pese a lo cual niños y niñas manifestaron conductas de protección y cuidado del otro. Esta interacción da cuenta de aspectos de socialización fuertemente marcados en esta etapa del desarrollo.

Dimensión de juego:

Para la aplicación de la propuesta se elaboraron herramientas _ juego que consideraron distintos objetivos, recursos y orientaciones, enfatizando en cada una de ellas las áreas social, cognitiva o físico-motriz. Es así como los juegos confeccionados tuvieron los siguientes énfasis:

- “Cuerpo y fracción”: aspecto social.
- “Fraccipelotas”: aspecto físico-motriz.
- “A dominar fraccionando”, “origami de fracciones”, “masitas de fracción” y “fracciarmando”: aspecto cognitivo.

A partir de esta clasificación, y considerando que entre los juegos más preferidos por niños y niñas encontramos “fraccipelotas”, “origami de fracciones”, “fracciarmando” y “masitas de

fracción”, podemos decir que el grupo prefirió aquellos juegos con un énfasis en los aspectos físico-motriz y cognitivo por sobre el aspecto social, aún cuando “cuerpo y fracción” (énfasis social) fue mencionado por algunos como uno de sus juegos preferidos.

Lo anterior, da cuenta, por una parte, que la dimensión físico-motriz es relevante para el grupo, lo que implica que es preciso considerarla para futuras propuestas pedagógicas. Por otra parte, el hecho que los educandos hayan destacado juegos con énfasis en dimensiones diferentes, nos permite decir que ellos y ellas lograron potenciar e integrar las tres áreas de manera efectiva.

Objetos:

Los objetos utilizados en la propuesta, a excepción de las fichas de dominó, tuvieron un grado de dificultad adecuado para la etapa de desarrollo de los educandos, lo cual se confirma con lo expresado por niños y niñas en el plenario y en las observaciones. En cuanto a las fichas utilizadas en el juego “a dominar fraccionando”, fue un objeto de excesiva complejidad para niños y niñas, por lo que sólo algunos lograron utilizarla de la manera en que se había planificado y otros, aproximadamente la mitad de la muestra, tuvo la capacidad de crear un juego distinto que les permitiera soslayar la relación abstracta que debían establecer entre número y figura y continuar utilizando este objeto.

La satisfacción manifestada por niños y niñas con relación a los objetos utilizados en la propuesta, da cuenta que la mayoría de ellos -a excepción del dominó- representó un nivel de complejidad moderada que potenciaron la creatividad e imaginación de las y los educandos, utilizándose como “elementos complementarios, de apoyo, que condicionan la actividad pero en ningún caso la determinan”²²¹.

En vista y considerando lo anteriormente expuesto, se propone hacer un juego “tipo memorice” o simplemente juego de cartas en los que se deba “relacionar pares idénticos (Nº-Nº, dibujo-dibujo)”, si el objetivo lo permite, pues esta acción fue innata en las y los educandos de la muestra.

²²¹ ORTEGA, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Ediciones Alfar.

Género:

Los equipos que se conformaron en los juegos tuvieron dos modalidades. La primera modalidad fueron equipos mixtos que se agruparon según las indicaciones de las investigadoras, elegidos al azar, en los cuales niños y niñas trabajaron sin problemas. La segunda forma de asociarse estuvo marcada por decisiones de los sujetos de estudio, en la que se agruparon por género y por lazos de amistad.

Estas dos formas de distribución, se relacionan con grupos de trabajo establecidos previo a la investigación y responden a la formación de su identidad sexual, lo que se confirma con lo expuesto en el marco teórico del presente documento, en que se plantea que en esta etapa niños y niñas descubren la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo y de la amistad. Buscan la aprobación de su grupo social y de adultos, por lo que la aceptación de sus compañeros se vuelve cada vez más importante. La amistad a esta edad tiende a establecerse más que todo con miembros del mismo sexo, notándose una falta de aprecio por el sexo opuesto, aunque comienzan a jugar con niños y niñas.

Normas/reglas

Al comienzo de cada una de las actividades, las investigadoras dieron a conocer las normas y reglas del juego, con las cuales niños y niñas estuvieron de acuerdo y procuraron seguirlas durante las actividades, aunque por momentos no las cumplían. También hubo reglas que dictaron los propios educandos, como por ejemplo, en el juego “a dominar fraccionando” señalaron que jugarían hacia la derecha.

Como se aprecia en las interpretaciones y análisis de los instrumentos, las normas y reglas de las actividades fueron, en su mayoría, respetadas por niños y niñas, aunque se dieron casos en que éstas fueron vulneradas. En este último caso, fueron los propios pares quienes señalaron a las examinadoras que esos niños o niñas estaban “haciendo trampas”. Al respecto, Goicoechea señala que niños y niñas de la edad de la muestra “...tratan de ajustarse a las reglas y las cumplen fielmente...”²²².

²²² GOICOECHEA REY, M. A. El valor del juego como proceso de socialización del niño. Valencia, Promolibro, 1991. p. 53.

Desde el punto de vista del enfoque interaccional de la comunicación, el tema de las normas cobra especial relevancia en los juegos por cuanto las reglas explícitas guían la conducta de los sujetos y son parte de la comunicación.

Este punto, a nuestro juicio, no tuvo mayores inconvenientes dado que las reglas fueron explicitadas al comienzo del trabajo y niñas y niños estuvieron de acuerdo con respetarlas, lo que permitió llevar a cabo gran parte de las actividades tal y como se habían planificado.

Tiempo

Si bien los tiempos establecidos para gran parte de las actividades fueron adecuados a los contenidos, a los objetivos y a la etapa de desarrollo en que se encuentran las y los educandos con quienes trabajamos, este factor se considera determinante en la dinámica establecida en el juego “a dominar fraccionando”, puesto que dos de los grupos terminaron antes la actividad propiamente tal y no alcanzaron a cumplir el objetivo del juego. Además, en este juego influyó el tiempo destinado a las jugadas de cada educando que, producto que les costó un poco comprender el juego, demoraban mucho tiempo en poner su ficha. Esto, perjudicó el trabajo por cuanto niños y niñas se aburririeron, discutieron, se presionaron y comenzaron a formar juegos diferentes al estipulado.

Un claro ejemplo de esto lo podemos extraer de las observaciones participantes especificadas en la etapa de propuesta, en que se dieron las siguientes situaciones:

Situación 1:

“...en la segunda ronda el juego se hizo menos dinámico que en la primera y comenzaron las quejas diciendo “tía, así es muy difícil”, “tía mejor con ayuda”, “apúrate poh”, “tía es que se demoran mucho”, etc.”

Situación 2:

“...frente a la demora de alguno de sus pares, se desconcentraron y desmotivaron.

Paralelo al juego del dominó grupal, dos de los participantes comenzaron a jugar a sus espaldas, colocando fichas en el centro. Es así como -en sus palabras- “inventaron un juego de cartas” en el que uno de ellos colocaba una pieza y los otros agregaban

otras fichas que tuvieran una fracción numérica o dibujo de fracción idéntica a la que el primer jugador había depositado. Se escuchaban exclamaciones que decían “¡no!...tiene que ser igual a ese”, “ahí tení uno... ¡ese!”.”

Lugar físico.

Como se puede extraer de los registros de observación y de las observaciones participantes, los lugares en que se llevó a cabo la propuesta fueron tres, a saber: la sala de clases (pruebas²²³), el gimnasio (plenario y parte del juego “fraccipelotas”) y el patio de recreo de la escuela, en donde se realizaron todos los juegos.

En cuanto a los juegos en general, el lugar fue adecuado y cumplió con la función propia de un espacio lúdico, dado que era un lugar abierto, amplio, cómodo y seguro, lo que permitió a niños y niñas ejercer grados de libertad y acción dentro de ciertos límites claramente establecidos. Al respecto es preciso acotar que en ningún momento se le señaló al grupo los lugares por donde podían o no transitar, pero ellos y ellas estuvieron ciertos que no podían utilizar todo el espacio de juego que el patio les ofrecía. En cuanto a las pruebas, la sala de clases también fue un espacio adecuado dado que contaba con el mobiliario necesario para el trabajo que debían realizar y les permitía concentrarse sin estímulos externos que dificultaran esta acción. En cuanto al lugar de plenario, éste también contó con las características que se requerían, dado que era un espacio semiabierto, sin tránsito de personas que pudieran distraer la atención de las y los educandos y ofrecía la oportunidad para que niños y niñas se acomodaran de la forma que quisieran.

De lo anterior, podemos decir que el lugar físico en que se aplicaron las actividades favoreció las dinámicas grupales, el logro de los objetivos de los juegos y la libertad de acción tan necesaria para las y los educandos en su etapa de desarrollo.

Afectividad.

Al darles a las y los educandos la oportunidad de seleccionar con quien trabajar, prefirieron agruparse con amigos y/o amigas. Lo que se explica porque los lazos establecidos generan

²²³ En esta oportunidad se incluyeron pruebas por ser parte del diseño metodológico (pre y post prueba con grupo control).

ambientes más armoniosos, que favorecen la expresión libre de sus ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, los cuales comunican por medio del lenguaje verbal, gestual y corporal.

Lo anteriormente expresado, releva la importancia de ambientes de aprendizaje cómodos, afectivos y seguros, que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños y permitan un desarrollo integral. Esto, considerando que “con el juego los niños expresan de forma natural, porque eligen una solución adecuada a sus necesidades y posibilidades, eligen una solución saludable, ya que el juego promueve habilidades sociales, ayuda a canalizar, reducir o encauzar conductas agresivas (base para la seguridad del individuo y del ambiente seguro), aumenta la autoestima (se vive en un ambiente de armonía), fomenta las relaciones sociales fructíferas (aprender las limitaciones, llevarse bien con los demás y hacer amigos), promueve la participación y ser activo (con la base de la creatividad, colaboración y cooperación: todos los niños quieren jugar), genera valores humanos positivos para la vida y, por tanto, mejora la salud física y emocional.”²²⁴

Identidad grupal:

Dos son las situaciones que permiten identificar este elemento en la aplicación de la propuesta. La primera se relaciona con una indicación entregada por nosotras en que se les solicitó a las y los educandos que se agruparan y pusieran nombre a sus grupos, actividad que disfrutaron mucho y en la que invirtieron poco tiempo producto que tendieron a asociarse con sus amigos y/o amigas. La dificultad de estas asociaciones se reflejó después, cuando tuvieron que dejar de conformar estos grupos para asociarse con otros pares, en que les costó dejar estos grupos para conformar otros. La segunda situación se dio de forma espontánea y tiene relación con un componente identitario de género, en que se formó una especie de “guerra de géneros” en que las y los educandos llegaron, incluso, a soslayar el objetivo del juego en pro del triunfo de su grupo. Esto se explica por la etapa evolutiva en que se encuentra el grupo, dado que tienden a establecer relaciones con pares del mismo sexo, repeliendo al sexo opuesto.

En ambas situaciones, el elemento “identidad grupal” permite a niños y niñas situarse en el lugar escogido por ellos/as mismos/as e influido por sus pares, lo que denota la gran importancia

²²⁴ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). p. 31

de este elemento como un aspecto de socialización y pertenencia, que les permite reconocerse y, a su vez, diferenciarse de otro con características similares pero, al mismo tiempo, diferente.

Participantes.

En las actividades hubo dos maneras distintas de agruparse. La primera, dictada por nosotras, contempló grupos de entre 4 y 10 participantes, mientras que la segunda, dependía de la elección de los sujetos de la muestra y consideró grupos de entre 2 y 6 jugadores/as.

Como podemos ver, en las actividades niños y niñas tendieron a asociarse en grupos pequeños y por lazos de amistad, lo que facilitó el logro de los objetivos de las actividades y apoyó el proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto trabajaron de forma activa, colaborativa y cooperativa.

En cuanto a las actividades en que participaron con adultos, se logró establecer una relación no autoritaria pese a que en primera instancia las investigadoras cumplieron un rol de guía, orientador y supervisor.

Por tanto, fue una buena opción trabajar en grupos con la cantidad de niños que propusimos, dado que les permitió trabajar mejor, lograr mejores aprendizajes y establecer relaciones afectivas más cercanas. Asimismo, el hecho de trabajar con grupos mixtos aportó al desarrollo de su identidad sexual.

En cuanto a la forma de agrupación que establecieron las y los educandos, ésta también potenció los aprendizajes porque, según el modelo interaccional de la comunicación, niños y niñas van construyendo su identidad a través de las experiencias sociales, esto es, de sus interacciones con otras personas, según su contexto socio-cultural que les rodea. A partir de estas experiencias se elaboran y estructuran los aprendizajes, por lo que el juego, al ser una actividad de interacción y comunicación, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cooperación/competencia:

Niños y niñas lograron conjugar la cooperación con la sana competencia, en tanto compitieron en pro del objetivo del juego, discutiendo en el caso que tuviesen inconvenientes,

pero dichos conflictos no dificultaban el desarrollo de tareas posteriores ni las relaciones establecidas entre ellos y ellas. Al respecto Knapp (1981) señala: “las situaciones competitivas aumentan la motivación de los participantes, por lo que, si son tratadas de forma educativa, resultarán muy adecuadas”²²⁵.

Sumado a lo anterior, es dable destacar que este aspecto favoreció las interacciones entre pares y el trabajo en grupo, por cuanto “El juego cooperativo y el de reglas constituyen el contexto adecuado en el que el niño puede aprender relaciones de carácter cooperativo y competitivo, aprende a ajustarse a los intereses del grupo y a posponer sus deseos si no es el momento apropiado, a respetar a los demás”.²²⁶ Asimismo, el hecho que se hayan logrado establecer interacciones positivas, potenció el logro de los aprendizajes, lo que se explica -en términos vigotskyanos- porque el conocimiento es producto de la interacción social y cultural, pues los procesos psicológicos superiores (lenguaje, razonamiento, comunicación, etc.) se adquieren en interrelación con los demás. Asimismo,

La cooperación a la que se hizo referencia, se pudo apreciar en todos y cada uno de los juegos, en que no importaba si eran grupales o individuales, en equipos o en pequeños grupos, ellos y ellas se ayudaban de todos modos y apoyaban sus aprendizajes. También es preciso destacar que en el juego “a dominar fraccionando” niños y niñas, mientras jugaban con el grupo correspondiente, paralelamente se asociaron en pro de sus intereses conformando juegos y grupos diferentes.

Individual/grupal

A lo largo de la propuesta se dieron instancias de juegos individuales y grupales, los que niñas y niños transformaron en actividades cooperativas y colaborativas. Es decir, ninguna de las actividades se realizó individualmente, a excepción de las pruebas, dado que se prestaron ayuda y colaboración cada vez que se requería. Esto da cuenta, una vez más, que en la etapa de desarrollo en que se encuentran los sujetos de la muestra tienen una imperiosa necesidad de comunicarse con los otros, de diferentes maneras, con el objeto de socializar, aprender y jugar.

²²⁵ Op. Cit. VALERO V., Alfonso. (2002). p. 102

²²⁶ Op. Cit. MARTÍNEZ F. María T. (2002). pp. 33-50.

Ahora bien, es dable destacar que son los propios educandos quienes, en el plenario, justifican sus juegos preferidos planteando que son juegos grupales, por lo que se subentiende que el trabajo en equipo les agrada y se convierte en un factor motivante a la hora de practicar las actividades.

Expresión verbal

La expresión verbal fue utilizada por niños y niñas de muchas formas distintas, como por ejemplo, correcciones, acusaciones por no seguir las reglas del juego, presiones a sus pares, celebraciones por el triunfo de su equipo, diálogos, etc., siempre con el objetivo claro de hacer saber a otro su estado de ánimo, sus emociones, sus ideas, sus pensamientos, entre otros.

Es preciso señalar que entre los aspectos de los juegos destacados por las y los educandos encontramos una comparación con la metodología de trabajo de la profesora, arguyendo, entre otros motivos, que habían disfrutado los juegos porque se les había permitido hablar y conversar. Un ejemplo de esto lo encontramos en el plenario, en que se dio el siguiente diálogo:

...

“Sí, y aprendimos sin hacer tareas”

“Fue entretenido”

“Si, mucho más entretenido que con la tía Kareen.”

“¿Por qué más entretenido que con la tía Kareen?”

“Porque la tía nunca nos hace juegos”.

“Si, y también porque hacemos puras tareas”.

“Y también con la tía Kareen tenemos que estar puro sentados”.

“Pero nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos”.

“Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...”

“Tía, es que como jugamos y no hicimos tareas...”

“Si, y también podíamos hablar y jugar”.

Otro aspecto que destaca es la relación que establecen niños y niñas entre juego y aprendizaje, lo que se expone en el plenario con las siguientes frases: “Sí, y aprendimos sin hacer tareas”,

Expresión corporal.

Este elemento fue facilitado y potenciado en gran parte de las actividades realizadas, producto que niños y niñas a esta edad necesitan usar distintas formas de comunicarse para expresar sus necesidades, siendo un factor importante en la socialización de niños y niñas de la edad de la muestra.

La importancia de estos actos comunicativos es que entregan información respecto de lo que se está trabajando, aquellas cosas que les agradan o no, no sólo entre ellos sino también para con los adultos. Podemos observar un ejemplo en una de las observaciones de las pautas de cotejo en que se plantea: “En dos de las actividades pasa por momentos de enojo y rabia, lo que demuestra dejando de participar y de interactuar con sus pares.”

En cuanto a los tópicos que se repiten con mayor frecuencia en las interpretaciones y análisis expuestos, es posible señalar que, en general, niños y niñas lograron:

- Permanecer motivados durante la aplicación de la propuesta, aún cuando el último juego (“A dominar fraccionando”) representó serias dificultades, producto del nivel de abstracción que requería el juego y el grado de complejidad del objeto utilizado. Aún así, el grupo mantuvo dicha motivación en el plenario, actividad realizada inmediatamente después de este juego.
- Elegir las soluciones adecuadas a sus necesidades y posibilidades, aún cuando, tal como se aprecia en los registros de observación participante y en las listas de cotejo, tuvieron inconvenientes para resolver ciertas dificultades que se les presentaban, pero lograron sortear con éxito dichos inconvenientes.
- Abstraerse del espacio educativo y disfrutar de las actividades propuestas, expresándose con naturalidad y manifestando claros rasgos de empatía, aún cuando tuvieron dificultades para situarse en el lugar del otro, sobre todo en el juego del dominó, en que había quienes sabían y querían jugar y presionaban a sus pares con el tiempo establecido para la jugada de cada quien, lo que ocasionaba la molestia de quienes percibían un alto grado de dificultad en la tarea.

- Dar cuenta de sus habilidades sociales, potenciando el trabajo activo, participativo, colaborativo y cooperativo, aún cuando -tal como se aprecia en los registros de observación participante- tuvieron inconvenientes para formar grupos mixtos y tendieron a agruparse por lazos de amistad en aquellas oportunidades en que se les dio la oportunidad de elegir. Sin embargo, durante las actividades procuraron prestar apoyo y ayuda a quienes lo requerían y solicitaban, dando claras señales de participación, cooperación y colaboración. En gran parte de las actividades se relacionaron de forma positiva, tanto por medio del lenguaje verbal como no verbal, estableciendo interacciones fructíferas que favorecieron un ambiente de armonía y seguridad. Además, demostraron una progresiva y creciente autonomía, potenciada por la libertad de elección que se les otorgó en ciertas actividades en que se favoreció la iniciativa y coordinación de sus actos con los demás, en pro del establecimiento y mantenimiento de diversas formas de comunicación.

- Lograron los aprendizajes propuestos en mayor medida que el grupo control, fueron capaces de relacionar el contenido fracciones con otros contenidos (división) y con elementos de su entorno sociocultural (pizza y nombre de un curso del colegio), estableciendo además relaciones entre juegos, lo que implica que las herramientas-juego aplicadas potenciaron aprendizajes más significativos y contextualizados.

En cuanto a la metodología de trabajo utilizada, es preciso señalar que niños y niñas no sólo aprendieron el contenido a tratar por medio de las herramientas de juego aplicadas, sino que además lograron mejores resultados que el grupo control, lo que queda claramente graficado en el Plenario y las pruebas aplicadas. Por tanto, es posible afirmar que la metodología de juego permitió a las y los educandos lograr los aprendizajes esperados, aspecto que queda claramente expuesto en las interpretaciones y análisis explicitados en el presente capítulo.

Además de lo anterior, se logró afianzar la relación existente entre la escuela y el juego como estrategia pedagógica, pues niños y niñas lograron aprender las fracciones de forma contextualizada, motivante y significativa. Asimismo, si consideramos que con la aplicación de la propuesta se obtuvieron altos porcentajes de logro de los aprendizajes, entonces podemos afirmar que los elementos seleccionados son efectivos para trabajar contenidos en este subsector de aprendizaje.

Con todo, a nuestro juicio, las actividades realizadas se acercan a la realidad de juegos de niños y niñas, ya que ellos/as lograron abstraerse del espacio educativo en que se encontraban y jugar libremente, aún cuando todos los juegos tenían cierta dirección del adulto y normas claramente establecidas. Esto, sumado a lo anterior, nos permite concluir que la propuesta aplicada consideró aquellos elementos del juego de niños y niñas de entre 7 y 8 años de edad que son atractivos para ellos y ellas y les permiten el logro de mayores y mejores aprendizajes, por lo que son efectivos para ser aplicados dentro de un contexto escolar.

CONCLUSIONES

Al finalizar la presente investigación es posible concluir una serie de temas que han sido fundamentales en el desarrollo de ésta. Al respecto, podemos rescatar la importancia que posee el juego para el desarrollo integral del individuo, por cuanto es una actividad lúdica intrínsecamente motivadora que junto con rescatar las inquietudes y motivaciones de los sujetos, los acompañarlos a lo largo de su evolución. Es así como, a partir del estudio realizado, podemos señalar que el juego puede ser utilizado como una estrategia de enseñanza-aprendizaje efectiva para ser aplicada en nuestros espacios educativos. En este sentido, a través de nuestra investigación, se ha pretendido incorporar el juego como una estrategia pedagógica fundamentándolo desde el punto de vista de la educación, apreciando sus virtudes y diseñando, implementando, aplicando y validando una propuesta pedagógica en un contexto educativo formal.

Al respecto, y en base a los objetivos específicos de nuestra tesis, podemos decir que, en cuanto a “Identificar, desde el enfoque interaccional de la comunicación, los elementos del juego de niños y niñas de entre 7 y 8 años, que nos permiten elaborar una propuesta pedagógica” es importante señalar que, para lograr el presente objetivo nos adentramos en contextos reales del juego de niños y niñas de la muestra con el fin de observar, desde el enfoque interaccional de la comunicación, diversas situaciones de juego libre, llevadas a cabo por educandos en esta etapa evolutiva; e indagar, a través de entrevistas personales, acerca de las percepciones que ellos tenían respecto a la actividad lúdica que realizaban. De los resultados obtenidos pudimos constatar una serie de características y acciones que son parte del juego de las y los educandos, que dan claras tendencias de las preferencias, conductas y motivaciones que ellos y ellas manifiestan a la hora de jugar. Estas características presentes en los juegos de niños y niñas, dentro de un espacio educativo específico, se han considerado como elementos y nos han permitido establecer una serie de categorías que orientan la propuesta implementada y, así mismo, la elaboración de futuras aplicaciones pedagógicas en contextos similares. Es por esto que, según lo anteriormente expuesto, el presente objetivo se ha dado por logrado.

En relación a “Proponer lineamientos generales que permitan utilizar el juego como estrategia pedagógica”, es posible mencionar la categorización realizada a partir de los elementos presentes en las diversas situaciones de juego de las y los educandos. Al respecto, podemos señalar que cada una de las categorías que se propone al finalizar la primera etapa de la investigación, da cuenta de un factor a considerar en el desarrollo de futuras propuestas pedagógicas en base al juego para un determinado nivel educativo. Esto es, si se desea utilizar una estrategia de enseñanza-aprendizaje lúdica, cada una de las categorías se convierte en un factor clave que, dependiendo de como éste sea concretizado en una propuesta, debe ser analizado y orientado a la consecución de objetivos educativos específicos. Lo anterior es lo que hace que nuestra categorización pueda ser utilizada en cualquier subsector de aprendizaje e segundo año básico pues, los elementos que la sustentan se mantienen, es decir, ellos existirán sin importar la orientación que a ésta se le de; en cambio, al momento de diseñar una propuesta en un área de conocimiento específico, en que se considera el contexto y objetivos que se quiere lograr para esa área, variará la forma cómo éstas categorías serán atendidas, orientadas y desarrolladas durante el diseño y aplicación de aquella propuesta. Por lo tanto, en base a la categorización previamente señalada, es posible decir que nuestro objetivo se ha cumplido.

Con respecto al objetivo “Elaborar una propuesta pedagógica para el subsector de Educación Matemática a partir de los elementos identificados”, podemos señalar que la categorización inicial nos permitió elaborar una propuesta pedagógica en base al juego, en el área de aprendizaje mencionada, específicamente en fracciones, llamada “APRENDAMOS JUGANDO EN EL MUNDO DE LAS FRACCIONES”, la que fue desarrollada con educandos de 2º año básico en una institución de educación formal municipalizada de la comuna de Santiago, a saber: Escuela Cadete Arturo Prat Chacón.

Dicha propuesta pedagógica fue elaborada considerando las categorías de elementos previas y el contexto educativo. Su aplicación y sus resultados nos dieron la posibilidad de comparar los grupos control y experimental. El primero trabajó el contenido de fracciones basándose en una estrategia tradicional de enseñanza y el segundo desarrolló una propuesta pedagógica lúdica. De los resultados obtenidos, podemos dar cuenta de la efectividad de la propuesta lúdica realizada al momento de lograr aprendizajes cognitivos, físicos y sociales, puesto que, dado nuestro objetivo,

logramos elaborar, aplicar y validar empíricamente este tipo de aplicación pedagógica. Por tanto, podemos decir que nuestro objetivo se ha cumplido.

En cuanto a “Redefinir el juego en un contexto educativo específico”, y a partir de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica, tenemos la posibilidad de entender al juego como algo más que simple diversión. Nos referimos a que, al introducir en un espacio de educación formal una propuesta educativa lúdica y haber obtenido resultados favorables, podemos redefinir el juego como aquel medio lúdico que permite lograr contenidos y objetivos escolares específicos, de modo significativo y contextualizado, en base a los intereses, necesidades y motivaciones de niñas y niños. Lo anterior da cuenta de la existencia de una relación armónica entre juego y educación, que puede reportar mayores beneficios para quienes son parte intrínseca de esta relación, a saber: educandos y su comunidad educativa.

De lo previamente expuesto, es posible mencionar que el objetivo general de nuestra investigación “Proponer elementos del juego que, desde un enfoque interaccional de la comunicación, nos permitan implementarlo como estrategia pedagógica, en una experiencia realizada con niños y niñas de entre 7 y 8 años en la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, pertenecientes a la comuna de Santiago” ha sido favorablemente logrado. Nuestra experiencia pone de manifiesto, que el juego nos dio la posibilidad de indagar en las percepciones de las y los educandos, de conocer sus formas de actuar y desenvolverse, de atender a sus intereses y motivaciones, y de orientar nuevos procesos y metodologías de enseñanza. Además, permite establecer relaciones cercanas y confiables, lograr aprendizajes más significativos y contextualizados, con mayor sentido y veracidad para niñas y niños.

En este sentido, los resultados obtenidos nos permite señalar que el juego es una actividad lúdica que no sólo surge de las conductas y percepciones de las y los educandos en situaciones de juego libre, sino que además, es posible incorporarlo como estrategia lúdico-educativa eje, orientada a la consecución de aprendizajes escolares, considerando los objetivos y las formas de hacer, de relacionarse y de interactuar establecidas entre los participantes, dentro de espacios educativos formales, y que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el juego, actor y parte del sistema educativo, se torna en una estrategia educativa efectiva que puede ser desarrollada dentro de nuestras instituciones educacionales.

Al situarnos como sujetos docentes, nos damos cuenta que debemos estar atentos a las motivaciones de las y los educandos, pues éstas nos permitirán desarrollar nuevas acciones educativas. Atrevernos a innovar, no es tarea fácil, pero de ello depende nuestra labor como educadoras, el enriquecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje y de las experiencias de niños y niñas. A nuestro parecer, ya es tiempo que favorezcamos nuevas estrategias educativas al interior de las escuelas, que nos acerquemos a los reales intereses y necesidades que niñas y niños experimentan y relevemos sus formas de interactuar y comunicarse con otros.

Al respecto, y en relación al trabajo realizado, nos unimos a las palabras de Gimeno Sacristán quien propone que “para desarrollar el modelo del desarrollo curricular, el profesor/a no puede ser simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación académica, debe necesariamente convertirse en investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación”²²⁷.

Una vez alcanzados nuestros objetivos, quisiéramos mencionar que, a pesar que los resultados de nuestra investigación han sido favorables y han mostrado la factibilidad de aplicar una estrategia lúdica en un contexto educativo formal, con los beneficios que ello implica, creemos que nuestra tarea aún está inconclusa, pues, desarrollar el juego en otros contextos formales se convierte en un gran reto y su implementación conlleva grandes cambios de mentalidad.

Como una forma de aumentar el conocimiento empírico acerca del uso del juego en educación, se sugiere como tema de futuras investigaciones: desarrollar propuestas educativas basadas en nuestra categorización de elementos lúdicos, desde el enfoque interaccional de la comunicación; ampliar el marco de referencia a otras edades, niveles y contextos de educación formal; desarrollar el juego como estrategia pedagógica en otros subsectores de aprendizaje; y, realizar investigaciones que involucren un trabajo conjunto con las y los educandos desde el

²²⁷ SACRISTÁN, Gimeno J. y PÉREZ Gómez, A. “Comprender y transformar la enseñanza”. Ediciones Morata, Madrid, 1995.

diseño hasta la aplicación de la propuesta educativa, de modo de favorecer en mayor medida la creatividad, la autonomía, la responsabilidad y la interacción.

Con todo, desde nuestra perspectiva, surgen las siguientes recomendaciones metodológicas útiles para cualquier diseño:

Si se desea implementar el juego en contextos educativos es necesario considerar las motivaciones, los intereses y las características evolutivas de las y los educandos. Sumado a esto, es necesario tener en cuenta el contenido que se quiera priorizar y los objetivos de aprendizaje que se deseen lograr. Asimismo comunicar, claramente, a las y los educandos las intenciones educativas del juego y qué se espera de ellas y ellos. Además, se debe tener presente los recursos con los que se cuenta, su disposición y cuán atractivos resultan para niños y niñas. Igualmente importante será considerar el grado de estructuración del juego, el tiempo y el espacio en que se realice.

Es recomendable por una parte también favorecer las relaciones sociales, la cooperación y la afectividad; promover la autonomía en la organización de pequeños grupos; potenciar los intercambios orales y corporales entre las y los educandos y entre educando-educador; por otra parte, es necesario dar espacio al trabajo individual con el objeto de reforzar identidad y autonomía personal.

En cuanto al papel que debe jugar el educador en esta apuesta educativa, éste debe ser capaz de mediar, dirigir y facilitar la conducción del juego y de los aprendizajes, en ambientes confiables, gratos, afectivos y seguros. Es necesario introducir en nuestras aulas propuestas pedagógicas basadas en el juego como modo de innovar las estrategias y prácticas de enseñanzas actuales. Los adultos mediadores debemos darnos tiempo de crear, de ver, de contactarnos con la realidad de las y los educandos, pues de este modo enriqueceremos y disfrutaremos -tanto niños y niñas como adultos- el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, y para concluir, quisiéramos hacer nuestra la siguiente cita:

“Pensar en una escuela lúdica es mucho más difícil, pues en ella cada día debe resultar un reencuentro, donde docentes y alumnos vivencien la alegría de trabajar juntos, de disfrutar de cada actividad placentera, donde las frustraciones también se harán presentes y la competencia tendrá lugar, pero donde los aprendizajes serán mutuos, donde se requerirá el esfuerzo y la responsabilidad de docentes, padres, alumnos y todos aquellos comprometidos en el proceso de aprendizaje.”²²⁸

²²⁸ VICIANA G., Virginia. El juego y la motricidad en la etapa de Educación Infantil. En : Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años.” De Ruiz, Francisco y cols. Publicaciones INDE. Primera edición, 2003. España. pp.40

BIBLIOGRAFÍA

1. ABERASTURI, Arminda. El niño y sus Juegos. Buenos Aires, Editorial Paidos, Sexta edición, 1981. 86p.
2. ANZOLA, Patricia. Introducción al estudio de la comunicación. John Fiske. Editorial Norma.
3. BLANCO, Rosa. Hacia Una Escuela Para Todos Y Con Todos. OREALC /UNESCO. [en línea] <http://www.unesco.cl_medios_biblioteca_documentos_hacia_escuela_para_todos_con_todos>
4. BORJA, M. Experiencias de Juego en Preescolares. Madrid, Morata, 1985. pp.93-147.
5. BOURDIEU, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Madrid, Siglo Veintiuno, 1997.
6. BRÉE, Joel. Los niños, el consumo y el marketing. España, Ediciones Paidos, 1995. p.36
7. CHATEAU, Jean. Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1958. 149p.
8. CONAFE. Aprender jugando. Serie guías de orientación y trabajo. México, 1984. [En línea] <<http://www.conevyt.org.mx/cursos/puel/cursos/enh/index.php?f=modulo/contenido/revista/rev05p23.htm>>[consulta: 5 abril 2006]

9. COX, Cristián. La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Santiago, MECE, 1997.
10. DELORS, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santiago, Ediciones UNESCO, 1997.
11. Diccionario de la Lengua Española. 22^a edición. [en línea] <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=juego> [consulta: 20 junio 2006]
12. EDO i Basté, Mequé. Juegos y Matemáticas en Primaria. Apuntes de enseñanza. La Biblioteca. Santillana. [En línea] <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Primaria/Biblioteca/Apuntes/juegosmat.es.pdf> [consulta: 7 septiembre 2006]
13. EJE TEMÁTICO GESTIÓN ESCOLAR ORIENTADA A RESULTADOS DE CALIDAD. Seminario Internacional “Gestión Escolar y Liderazgo Directivo”. Documento entregado en la asignatura de Gestión y Proyectos de desarrollo de la Universidad de Chile el año 2005.
14. El Camino Hacia la Nueva Comunicación. Breve Apunte sobre las aportaciones de la Escuela de Palo Alto. [en línea] <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n40/mrizo.html>> [consulta: 21 junio 2006]
15. FERNÁNDEZ, Enguita, M. La cara oculta de la Escuela. 1990.
16. GLATTHORN, A. Constructivismo: Principios Básicos. [en línea] <<http://www.unam.mx/2001/1997/may97/42.gif>>

17. GOICOECHEA REY, M. A. El valor del juego como proceso de socialización del niño. Valencia. Promolibro. 1991
18. GUTIERREZ S., Melchor. Aprendizaje de valores sociales a través del juego. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 51-66.
19. HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la Investigación. Colombia, Editorial McGraw Hill, 1998. 501p.
20. HOFFMAN, Lois, PARIS, Scott y MAY, Elizabeth. Psicología del desarrollo hoy. España, McGraw-Hill, Sexta edición, Volumen 1, 1995.
21. KOTLIARENCO, María y DUQUE, Beatriz. Evaluación sobre el juego como una estrategia educativa. Santiago, CEANIM, FONDECYT, 1996. (Serie de documentos de trabajo N° 3)
22. La importancia del juego en los niños y las niñas. [En línea] <<http://www.conevyt.org.mx/cursos/puel/cursos/enh/index.php?f=modulo/contenido/libro/enhu3/enhu3t2.htm>> [consulta: 5 abril 2006]
23. LÓPEZ, Alejandro, PARADA, Andrea y SIMONETTI, Franco. Introducción a la psicología de la comunicación, textos y ejercicios. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1984.
24. MARTÍNEZ F. María T. Evolución del juego a lo largo del ciclo vital. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 33-50.
25. MARTINIC, Sergio. La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. Revista Digital UMBRAL 2000. (8), Enero, 2002.
26. MINEDUC, 1997:14. <<http://www.mineduc.cl/capacitaciones/observaciones.htm>>

27. MINEDUC. Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación Básica. Santiago, Chile. MINEDUC, 2002. p. 81.
28. MINEDUC. Reforma en Marcha: buena educación para todos. [en línea] <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Fortalecimiento_de_Centros_d_Padres.doc> [consulta: 16 mayo 2006]
29. Misión y Funciones Del MINEDUC. [en línea] <http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90>
30. MORENO M., Juan y RODRÍGUEZ G., Pedro. Del juego al deporte. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 151-172.
31. OEI. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre educación para todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. [en línea] <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>>
32. ORMEÑO, Griselda. Alfabetización informacional en la educación superior. Niveles de habilidades logrados por estudiantes universitarios en su primer semestre de estudios. Tesis (Magíster en Educación, mención en Informática Educativa). Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, 2003.
33. OTEIZA, Fidel. Diseño de Curriculum. Modelos para su Producción y Actualización. Santiago, Chile, MINEDUC, MECE, 1994.
34. PAREDES O., Jesús. Aproximación Teórica a la realidad del juego. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 11-32.
35. PNUD. Desarrollo Humano en Chile. Más sociedad para gobernar el futuro. PNUD. Santiago, Chile, 2000.

36. SÁNCHEZ G., Roberto y PEREZ S., Víctor. El aprendizaje a través de los juegos cooperativos. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 133-150.
37. TAYLOR, S. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Piados Ibérica S.A. 1992. 343p.
38. TRIGUEROS C., Carmen. El juego tradicional en la socialización de los niños. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 119-132.
39. UCINF. Nuevas tendencias de currículum y evaluación en el jardín infantil. Santiago, Universidad de Ciencias de la Informática, 2003. 404p.
40. UNESCO. Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, UNESCO, 2000. 27p.
41. UNICEF. Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional. La Deserción en la educación media. Santiago, UNICEF, 2000.
42. Universidad de Las Américas. Psicopedagogía. PSP-503: “GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN LÚDICA”
43. UNIVERSITY OF MARYLAND MEDICAL CENTER. Desarrollo de los niños en edad escolar. [En línea] <http://www.umm.edu/esp_ency/article/002017.htm> [consulta: 21 julio 2006]
44. VALERO V., Alfonso. El juego en la Educación Primaria. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 99-118.

45. VICIANA G., Virginia y CONDE C., José L. El juego en el currículo de Educación Infantil. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 66-98.
46. VICIANA, Virginia. El juego y la motricidad en la etapa de Educación Infantil. En: RUIZ, Francisco, GARCÍA, Antonio, GUTIERREZ, Francisco, MARQUÉS, José, ROMÁN Rosalía, SAMPER, Manuel. Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años. España, Publicaciones INDE, Primera edición, 2003. pp. 17-48.
47. VIDAL, Rafael. La historia y la postmodernidad.[en línea]
<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/finhisto.html>> [consulta: 23 mayo 2006]
48. VYGOTSKY, L. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México, Ed. Grijalbo, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1: ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL.

- Establecimiento : *Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón.*
- Comuna : *Santiago.*
- Nivel : *NB1.*
- Curso : *2º año Básico A.*
- Matrícula : *39 educandos cuya edad fluctúa entre 7 y 8 años.*

Características del Establecimiento Educativo.

La Escuela E-10 “Cadete Arturo Prat Chacón” es una Escuela Municipal de Educación Básica, mixta, cuya población anual es de aproximadamente 800 educandos que cursan desde el nivel Transición Mayor hasta 8º año Básico; posee un sistema de doble jornada, con dos a tres cursos por nivel. Su Propósito es “...formar integralmente a sus educandos de los diferentes niveles (Parvulario y Básico) a partir de sus necesidades Educativas”²²⁹. Su misión es “Formar alumnos y alumnas íntegros en cuyo quehacer se reflejen los valores cadetianos: respeto-responsabilidad-veracidad, preparando para interactuar en una sociedad en constante cambio y competencia; con el apoyo activo de la familia”²³⁰.

El estilo educativo del Colegio promueve como principio que todos sus alumnos y alumnas sean “personas capaces de aprender a manejar la libertad con responsabilidad, a ejercitar su imaginación con rigor, en un clima de convivencia basado en el respeto a los otros y la construcción constante de autonomía”²³¹. Los programas educativos apuntan a desarrollar el carácter con apertura y flexibilidad orientando la capacidad de lograr bienestar, excelencia y humanidad para la vida de las personas.

²²⁹ Extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI) Escuela E-10 “Cadete Arturo Prat Chacón”. 2006.

²³⁰ *Ibidem*

²³¹ *Ibidem*

Además, para esta escuela, la familia cumple un rol fundamental como primera instancia de socialización y educación de niños y niñas, por lo que adquiere gran importancia la participación de madres, padres y apoderados en el proceso educativo formal. Esta participación se manifiesta no sólo en reuniones de apoderados sino también en actividades escolares como la semana del colegio, actos del día del niño, del padre, de la madre, del profesor, entre otros.

Junto a lo anterior, es preciso señalar que este Establecimiento Educativo presta servicios educacionales de medio pupilaje²³² en la mañana y en la tarde, actividades extraescolares en áreas como Deporte, Artes, Cívico- culturales, Formación Personal y Reforzamiento. Entrega, además, apoyo multidisciplinario a niños y niñas que presenten alguna “dificultad de aprendizaje”, agrupados en grupo Diferencial, grupo de Trastornos del Lenguaje y grupo de Reforzamiento, con dos Psicopedagogos y un Psicólogo Infantil a su cargo.

²³² Medio pupilaje se refiere a que niños y niñas se encuentran más tiempo en la Escuela del que les corresponde por jornada escolar, puesto que sus apoderados presentan problemas para llevarlos al Establecimiento en el horario que les corresponde (mañana / tarde). De este modo, la Escuela les permite llegar más temprano si sus clases son en la tarde y quedarse hasta más tarde si éstas son en la mañana, otorgándoles alimentación (desayuno, almuerzo y onces) y apoyo en sus quehaceres escolares.

ANEXO 2: REGISTRO DE OBSERVACIONES DE JUEGO REALIZADAS EN EL PATIO DE LA ESCUELA EN LA ETAPA DE CATEGORIZACIÓN

Las situaciones sociales que se relatan a continuación fueron registradas en nuestros cuadernos de campo y corresponden a las observaciones llevadas a cabo entre los días 24 de agosto y 15 de septiembre del año 2006, durante los dos recreos²³³ de la jornada de la mañana. Dichas observaciones corresponden a un registro detallado de cada uno de los juegos observados y algunas interpretaciones que consideramos relevantes señalar para efectos del presente documento.

Con el fin de ubicar espacialmente al lector, entregaremos una breve descripción del espacio físico en el que observamos, a saber: el patio de recreo de la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, ubicada en la comuna de Santiago, en que participan niños y niñas de entre 1º y 8º año de Educación Básica. Este espacio físico se encuentra en el primer piso del Establecimiento Educativo, limita al norte con unas pequeñas salas sin uso; al sur y al oeste con los edificios en los que se ubican las salas de clases; y al este con una muralla. En el lado oeste, se sitúa, en medio del patio, un kiosco y el pasillo por el cual transitan hacia la escalera que conduce a las salas de clases. En la esquina noreste del patio encontramos un gimnasio abierto, techado y, en su esquina noroeste, se observa un pequeño portón que generalmente se encuentra abierto, por lo que se transforma en un pasadizo por el que niños y niñas corren libremente.²³⁴

Para llevar a cabo nuestras observaciones nos hemos ubicado en el centro del patio de recreo, lugar desde donde nos es posible ver todos y cada uno de los movimientos de niños y niñas de todo el colegio y, en especial, de 2º año básico.

Además, es necesario señalar que, antes de llevar a cabo las observaciones, se ha trabajado con el grupo de estudio durante un tiempo, lo que ha facilitado la identificación y observación de los educandos en las situaciones de juego libre.

²³³ El primero tiene una duración estimada de veinte minutos y se realiza entre las 09:15 y las 09:35, mientras que el segundo dura aproximadamente diez minutos y se extiende desde las 11:05 hasta las 11:15 horas.

²³⁴ Ver esquema del patio de recreo al final de las observaciones.

- **Observación 1:** Tres niños, a las 9:15 A. M., hora en que comienza el recreo, bajan la escalera²³⁵ y, al llegar al pasillo de abajo, uno de ellos se ubica detrás de un segundo niño, se abalanza sobre él y, cruzando su brazo derecho por el cuello del primero, lo lanza al piso. El tercer jugador –quien aún no tenía otra participación que un mero espectador sonriente y atento– una vez que los ve en el suelo, se lanza encima de ambos y todos ríen a carcajadas. Luego de unos pocos segundos, en el suelo, comienza la lucha de los dos primeros por salir de abajo del montón que han formado, se escuchan gritos tales como: “¡Ahhhhhh! Mi brazo”, “sale poh hueón”, “¡Ahhhhhh...Ya poh!”, entre otras. De pronto, pasados unos pocos segundos, el primero que cayó al piso sale de abajo del montón y se lanza, nuevamente, encima de los otros dos. Luego de unos diez segundos más, en los cuales se prolonga la lucha en el suelo y se continúan escuchando los gritos y los epítetos anteriores, pasa una profesora y les dice con voz bastante alta: “¡Oye, levántense del suelo!”, a lo que uno de ellos le responde “pero tía, si estamos jugando”. En este momento el juego se detiene y los tres niños miran a la profesora desde el suelo con cara de preocupación, suponemos que por la situación que se estaba gestando. La docente, por su parte, los mira y les señala “esas no son formas de jugar, ¡párense!”. Ante tal respuesta, los niños sonríen al mirarse a las caras, se ponen de pie, y agachan sus rostros, mirando de soslayo a los otros dos jugadores, lo que da cuenta de una gran complicidad. Luego que esto ocurre, la profesora –con voz fuerte y segura– les indica que vayan a jugar al patio y continúa su camino, mientras los tres niños salen corriendo al patio, riendo a carcajadas y empujándose.

Cuando llegan al patio, el otrora nombrado tercer niño, salta con la pierna derecha en alto, lanzándose encima del segundo niño²³⁶. Una vez que éste cae al piso, los otros dos se lanzan encima y, nuevamente, se repite la situación descrita anteriormente, es decir, el niño que queda se lanza encima de ambos, todos ríen, gritan, se recriminan, se paran y se vuelven a abalanzar encima. El juego termina, aproximadamente, a las 9:33 A. M., hora en que suena la campana anunciando el fin del primer recreo y el inicio del segundo bloque de clases.

- **Observación 2:** Durante el segundo recreo, aproximadamente a las 11:08 horas, un niño y una niña se paran uno frente al otro, dicen algo que no alcanzamos a escuchar y comienzan a lanzarse una pelota de goma blanca con la bandera de Alemania. Una vez que se han situado de

²³⁵ La sala de clases del curso se ubica en el segundo piso, al costado derecho de la escalera.

²³⁶ Este segundo niño es el que, en primera instancia, se abalanzó la primera vez sobre el primer niño.

frente, la niña lanza la pelota a las manos del niño y da un paso hacia atrás, luego el niño lanza la pelota a las manos de la niña y da un paso hacia atrás, y así sucesivamente. Cuando le toca a la niña su tercer turno, arroja el balón con menos fuerza, por lo que el niño no alcanza a tomarlo; en este momento nos damos cuenta que el niño intentó tomar la pelota sin mover los pies del suelo y, al caer la pelota al suelo, le grita a su compañera: “yo gano, la tiraste muy despacio”, a lo que ella responde “pero tenías que estirarte más poh, pa’ la otra va a ser punto pa’ mí no má”. “¡Ah no, si yo me estiré pero no la atrapé porque tú la tiraste muy lejos!”, expresa el muchacho. A raíz de esto, inferimos que el juego consiste en lanzar la pelota y alejarse un paso, debiendo lanzar cada vez con más fuerza para que llegue a las manos del compañero.

Mientras ellos dos jugaban, tres compañeros –dos niños y una niña- miraban desde lejos, hasta que deciden intervenir. Esta intervención consistió en lo siguiente: en primera instancia comenzaron a saltar los tres entre los jugadores iniciales (niña A y niño A), levantando los brazos e intentando quitarles la pelota. Posteriormente, cuando la primera niña²³⁷ lanzó –por enésima vez- la pelota a su compañero de juego, la niña B logra quitar la pelota y corre con ésta por el pasillo hasta el patio, los demás la persiguen gritando ¡ahhhh...! y, al pillarla, la botan al suelo y todos los jugadores se le tiran encima; escuchamos gritos tales como: “¡ahhhhhh! mi brazo”, “sale”, “¡ahhh! me duele la pierna”, “¡...ya poh!”, entre otras, pero no se llega al llanto. En este momento, la niña A toma el brazo de su compañera (niña B) y comienza a jalar hacia ella, gritando a los niños “oye pero dejen que salga poh”. Los niños hacen caso omiso de su instrucción y continúan moviéndose y lanzándose encima del montón cada vez que se caen al suelo, hasta que la niña B logra zafarse y hacerse a un lado, por lo que la niña A la mira y le dice “¡ya poh! sale, párate”, quita el balón de las manos al niño C que en ese momento estaba desprevenido y se pone a correr. Luego, la otra niña la sigue y, unos cuatro metros más allá, se sitúa una frente a la otra con la pelota en sus manos y comienza nuevamente el juego lanzándose la pelota y dando un paso hacia atrás, mientras los niños se cruzan por el medio intentando quitar nuevamente el balón. Aproximadamente a las 11:20 horas, culmina el recreo.

- **Observación 3:** Al salir de la sala al recreo -a las 9:15 A. M.- escuchamos a un niño decir a sus amigos “¡corran pa’ que lleguemos primero que los del séptimo!”. Al seguirlos, nos

²³⁷ Producto que participan dos niñas y tres niños en el juego, de ahora en más nos referiremos a quienes comenzaron el juego con la letra A, es decir, *niña A* y *niño A*; y para nombrar a quienes intervienen más tarde: *niña B*, *niño B* y *niño C*.

damos cuenta que corren hacia la cancha que está dibujada en el suelo del gimnasio y vemos que un grupo de cinco niños de segundo año básico se ubica desde el centro hacia atrás, situándose uno de ellos bajo el arco de metal blanco ubicado al final de la misma. Casi al mismo tiempo, vemos llegar a un grupo de cinco niños más grandes que se sitúan frente a los niños de segundo y de los cuales uno se dirige al arco contrario. Una vez que todos están de pie, uno de los niños pequeños toma la pelota de plástico que llevaba en sus manos, la pone en la mitad de la cancha en el suelo, y le da un pase a uno de sus compañeros. Así, los cuatro niños de segundo avanzan hacia el arco contrario dándose pases hasta llegar al arco de séptimo –inferimos- frente al cual quien llevaba la pelota lanzó un zapatazo con mucha fuerza. El arquero atrapa el tiro y lanza el balón hacia uno de sus jugadores ubicado muy cerca del arco rival, por el sector izquierdo; el jugador que recibe (de séptimo) empuja a uno de sus rivales (de segundo) que trataba de quitarle la pelota y lo bota al suelo, lo salta y da el pase a un compañero, quien lanza un fuerte tiro al arco. Por su parte, el arquero, se lanza al suelo intentando atrapar el balón pero no lo logra y el equipo de séptimo celebra gritando ¡¡¡gooooool!!! y lanzándose en montoncito sobre quien metió el gol. Luego, se ponen de pie y se reúnen al centro de la cancha abrazándose y palmoteándose la espalda en señal de triunfo. Ante esta actitud, los niños de segundo año, un tanto molestos, se gritan instrucciones como *“ya poh, ahora sí que les ganamos”, “oye pero tenís que atraparla”, “no los dejen correr”,* entre otras; uno de ellos toma la pelota, la lleva al centro de la cancha, la pone contra el suelo con mucha fuerza -dando claras señales de molestia- y le da un puntapié al balón en dirección a un compañero, comenzando nuevamente el juego, sólo que ahora, además de los pases con pelota, empiezan las barridas²³⁸ y los puntapiés por parte del segundo al séptimo año, y continúan los empujones por parte de los más grandes a los más pequeños. Al parecer, una de las reglas del juego, aunque no es explicitada, es que el equipo que mete más goles gana, puesto que se golpean, se toman de la camisa para impedir que sigan corriendo, se dan golpes de puño despacio con ánimo de juego pero con la clara intención de detener a quien lleva el balón. Los más chicos son más rápidos al correr y hacen causa común con el arquero para atrapar los tiros de los mayores, mientras que los grandes usan más la fuerza y los empujones para impedir que sus rivales lleguen al arco con posibilidad de gol. El juego culmina a las 09:38 horas, al finalizar el recreo, ganando el grupo de séptimo por un gol a cero.

²³⁸ Barridas es un término futbolístico referido a deslizarse por el suelo con la intención de quitar el balón de los pies de otro jugador.

Los niños de segundo se retiran del lugar dándose palmadas en la espalda y abrazados por el hombro.

- **Observación 4:** Al salir de la sala de clases, aproximadamente a las 11:06 hrs., vemos a tres niñas que caminan hacia la zona de los estacionamientos que forman parte del patio de recreo de niños y niñas. Al llegar a esta área, una de ellas comienza a patear un pequeño vaso plástico que estaba tirado en el suelo y las demás la siguen; comienzan a patearlo en distintas direcciones y corren detrás del mismo para ganarle a las otras dos compañeras que también corren tras el vaso e intentan impulsarlo con su pie en dirección opuesta a sus amigas. Este juego dura unos cuatro minutos, puesto que llega un compañero -que se une espontáneamente al juego sin recibir reproches por parte de las niñas- y les gana el vaso, lanzándolo con su pie lejos de ellas e impidiendo que lo alcancen con empujones. De pronto, pasados unos tres minutos en que el niño se apoderó del vaso mientras que las niñas ni siquiera pudieron tocarlo pese a que corrían detrás de él. Una de las niñas toca el vaso con su pie derecho, dándole dirección hacia el lado norte del estacionamiento, gritando “*gooooool*” y levantando sus brazos en señal de triunfo, al ver que el objeto pasa cierto límite imaginario. Al ver esta acción, las otras dos niñas ríen a carcajadas y el niño se detiene, se gira y mira a la niña del “gol” con cara de pregunta. Posteriormente, el niño -admirado- le dice “*¿gol?... Bueno, yo solo y ustedes tres. Apuesto que yo gano*”. Las niñas mueven su cabeza como señal de aprobación, se miran sonriendo como signo de complicidad y una de ellas responde “*ya poh, entonces armemos el arco*”. En ese momento, el niño corre hacia una jardinera de cemento ubicada a unos metros del lugar en que estaban jugando, trae dos piedras, las ubica en una misma línea pero a unos dos metros de distancia y exclama “*¡Ya, éste es el arco, pero yo parto!*”; el niño toma el vaso, lo coloca en el suelo frente a sus pies y comienza a correr, mientras las niñas empiezan a correr detrás del niño, que es quien tiene “la pelota” en ese momento.

Es así como las tres niñas y el niño comienzan un partido de fútbol que consiste en meter goles a un arco improvisado con dos piedras que marcan los límites del mismo, que es el único arco existente, se juega utilizando como pelota un vaso plástico chico roto. Es un juego en el que se permiten los empujones, los puntapiés y las tiradas al suelo, tanto de parte de las niñas como del varón. El juego tiene una duración aproximada de nueve minutos y en él nadie da instrucciones, reinicia el juego la o el primero que tome la pelota y se pone al arco quien quiera

estar o quien se encuentre más cerca en el momento en que uno de los jugadores corra a meter un gol.

El juego termina al finalizar el recreo, es decir, a las 11:17 horas aproximadamente.

- **Observación 5:** hoy, el segundo recreo comienza más temprano, a las 11:00 A. M., y dos niños salen raudamente de la sala de clases en dirección al patio. Los seguimos y nos damos cuenta que uno de ellos está persiguiendo al otro, que corre rápidamente hasta que le hace el quite a una niña más grande que se encontraba de pie al centro del patio y pierde velocidad. En ese mismo momento su compañero lo atrapa tomándolo del polerón y le dice: *“te atrapé, ahora pagarás maldito”* y ríe; ambos caen al piso pero el perseguidor se pone de pie apresuradamente y le da dos puntapiés a su compañero en el suelo hasta que éste se levanta, le devuelve un manotazo en el brazo y comienza a perseguirlo. El juego consistía en perseguir, atrapar, botar, golpear, ponerse de pie, golpear de vuelta y perseguir, cambiando los roles cada vez que uno caía. Importante es agregar que en todo momento los niños rieron a carcajadas y se notaban bastante entretenidos, pues demostraban gestos de alegría y disfrute.

Cuando el niño que comenzó el juego persiguiendo cumplía por tercera vez ese rol, otro niño del curso interrumpe el juego acercándose al perseguido y preguntándole *“¡oye Benjamín! ¿querí jugar al ‘hielo, hielo, sol’?”*, a lo que el niño responde inquiriéndole *“¿pero puede jugar el Ignacio?”*. *“Bueno, pero ustedes ven quién pilla”* responde. Ante esta situación, los niños que jugaban inicialmente se miran, sonríen y corren hacia el sector de los estacionamientos que es donde jugaban los demás, dando término al juego a las 11:06 horas.

- **Observación 6:** Al salir al primer recreo, cuatro varones comienzan una especie de lucha cuerpo a cuerpo a la salida de la puerta de la sala, en el suelo. Frente a esta situación, la profesora del curso sale, los mira, les dice que se levanten y explica *“el recreo es abajo”*, e inmediatamente los niños se ponen de pie, la miran y bajan la escalera corriendo rápidamente, y ella ingresa al aula. Dado esto, decidimos bajar detrás de los cuatro varones y observar que sucedería. Al llegar abajo, inmediatamente después del último peldaño, vemos que uno de los cuatro niños (niño A) toma del brazo a otro niño (niño B), lo desequilibra con un puntapié en la pierna derecha y el niño B cae al suelo. El niño A se lanza sobre el niño B, mientras los otros dos chicos -niño C y niño D- miran lo que sucede con el rostro lleno de risa, soltando, de vez en cuando, algunas carcajadas.

Los niños que caen al suelo comienzan una lucha cuerpo a cuerpo en el suelo; el niño B utiliza su fuerza intentando girar a su oponente y salir de abajo, mientras que el niño A intenta permanecer encima de su oponente y golpearlo fuerte pero sin llegar al extremo de hacerlo llorar. Las expresiones en los rostros de estos dos niños son de risa, de dolor, de vez en cuando se escuchan quejidos y reproches, niño B grita a niño A que salga de su pie, que le duele el brazo, etc., lo cual inferimos se debe a dos razones: la primera es que verdaderamente le duele algo, y la segunda es que son estrategias para lograr librarse de la presión y los golpes del niño que está encima. En un momento determinado el niño B se libra del niño A y corre mientras es perseguido por los otros dos y el niño A se para del suelo y sigue detrás. Luego de correr por todo el pasillo y parte del patio, los tres niños que van delante –niño B, niño C y niño D- deciden voltearse y perseguir a niño A quien, sin preguntar, arranca en dirección opuesta a sus perseguidores. Pese a su huida, niño C logra alcanzarlo, tomándolo del cuello con su brazo y lanzándolo al suelo. Luego, se le tira encima él y los otros dos niños que llegan unos segundos más tarde. El juego es el mismo todo el tiempo, uno arranca, lo tiran al suelo, se arma una lucha libre en la cual participan todos los perseguidores, uno de ellos se pone de pie y arranca, los demás lo persiguen hasta que lo lanzan al suelo nuevamente y así sucesivamente. Se persiguen unos a otros, al pillarse se golpean, se tiran al suelo, arman una lucha libre y el que se para primero arranca nuevamente y continúan el juego. Este juego culmina cuando escuchan la campana que indica el fin del recreo, aprox. a las 09:40 A. M.

- **Observación 7:** A las 11:05 comenzó el segundo recreo y tres niños bajaron la escalera corriendo y gritando *“el último que llega, pillar”*, lo gritan todos una y otra vez hasta que llegan a la zona de los baños donde, el primero que llegó -niño A- espera que lleguen los otros dos y grita *“a jugaaaar”* elevando su brazo derecho con el puño apretado, a lo que los otros dos niños responden *“síiiii”* alzando los brazos con sus manos empuñadas como en señal de triunfo. En este momento, el niño A dice algo que no alcanzamos a escuchar pero luego que él termina de hablar, niño B se le acerca y comienzan a huir de niño C gritando *“tú tienes que pillarnos”*, *“tú tienes que pillarnos”*, a lo que el niño C responde echándose a correr, sin pronunciar palabra alguna. Luego de unos 30 segundos en que dos arrancaban y uno pillaba, niño B se esconde tras uno de los maceteros de cemento esperando a que pase el niño C. Cuando este último lo divisa desde unos 3 metros, corre para alcanzarlo pero al llegar al lugar e intentar tomarlo, niño B le dice *“... somos piedras. Entonces, si tú te das vuelta y yo estoy piedra, no me puedes pillar”*, a

lo que niño C responde “*bueno*” con su rostro tranquilo, dando cuenta de su conformidad con tal regla, y continúa corriendo, tratando de alcanzar a niño B. De ahí en más, cuando el perseguidor –niño C- volteaba, los otros dos –niño A y niño B- se quedaban quietos, por lo que el primero se veía obligado a pasar tranquilamente por su lado, simulando no ver a quien estaba quieto. Sin embargo, cuando uno o los dos no alcanzaban a quedarse estáticos en el momento en que niño C se volteaba, lo perseguía hasta pillarlo, tirarlo al suelo y “luchar” con él hasta que “el atrapado” se liberaba de su opresor. Luego de jugar de esta manera durante unos diez minutos, niño C alcanza a niño B, lo toma del polerón por la espalda y éste pierde el equilibrio cayendo al suelo, niño C se abalanza sobre él, lo toma del cuello como haciéndole una llave y lo mantiene en el piso, mientras el perseguido intenta deshacerse de su compañero y ponerse de pie, sin lograrlo. Cuando niño A se da cuenta de la situación, corre hacia donde estaban sus compañeros y mirando al perseguidor le dice “*Si yo te disparo con esta arma, tú te quedas inmóvil*”, estirando su brazo, pone la mano con el dedo índice hacia delante y el pulgar hacia arriba simulado un arma, y grita “*pa, pa, pa...*”, a lo que el niño C responde quedando inmóvil, tal como su compañero le había señalado. Continúan jugando durante unos tres minutos más y se acaba el recreo, por lo que culmina el juego aproximadamente a las 11:28 horas.

- **Observación 8:** A las 09:15 comenzó el primer recreo y niños y niñas salieron de la sala corriendo más atolondrados que de costumbre, en especial tres niños y tres niñas. De los seis, la primera niña y el primer varón que llegaron a la zona de los estacionamientos (niño A y niña A) se pararon frente a una muralla y automáticamente los hombres se pusieron al lado del niño A y las mujeres al lado de niña A. Posteriormente, la niña A se paró frente al niño A, lo miró y, moviendo su mano derecha empuñada hacia arriba y hacia abajo, le dijo “*Cachipún*”²³⁹ a lo que el niño respondió “*a la tercera*”²⁴⁰ e hicieron un gesto de aprobación moviendo su cabeza. “*Cachi-pún*” dijeron ambos, con voz alta y al mismo tiempo, una y otra vez, haciendo figuras con los dedos de las manos -tijeras, papel, piedra- hasta que el varón ganó y todos los de su equipo echaron a correr, mientras las niñas del equipo contrario comenzaron a perseguirlos por todo el patio, no sólo por la zona de los estacionamientos. En el momento en que una de las mujeres pilló al primer varón, lo llevó a tirones, entre discusiones y gritos, puesto que él intentaba

²³⁹ En el juego “Cachipún” se forman diversas figuras con las manos -tijera, papel, piedra- ganando puntos aquel que hace una figura de mayor “poder” que su contrincante. En el juego, la tijera gana a papel (lo corta), piedra gana a tijeras (las aplasta) y papel gana a piedra (la envuelve).

²⁴⁰ Esta frase quiere decir que de varios “Cachipún” gana aquel que triunfa sobre su oponente tres veces.

arrancar en todo momento, y lo dejó sentado alrededor de un árbol que se encuentra en el lugar, llamándole “capilla”²⁴¹. La misma actitud tuvieron todos los niños y todas las niñas durante el juego, es decir, al pillar a un niño, las niñas, debieron afirmarlo todo el tiempo para que no se arrancara, razón por lo cual discutían, gritaban y se empujaban fuertemente. El juego finaliza aproximadamente a las 9:28, hora en que se producen muchas discusiones que desencadenan gestos de enojo en niñas y niños que dan por finalizado el juego.

Es preciso señalar que, en el transcurso del juego señalado anteriormente, fue variando la cantidad de participantes pero no la manera en que estaban conformados los equipos, puesto que transcurridos unos seis minutos se unieron cuatro niños y dos niñas, quedando cada grupo compuesto por 6 personas y momentos antes de culminar el recreo, se unió una última niña, quedando un grupo conformado por siete niños y otro por seis niñas. La forma de unirse a los equipos fue bastante sencilla, puesto que se paraban cerca de “la capilla” y apenas podían preguntaban si podían jugar y comenzaban a correr haciendo la función que les correspondía según su género, es decir, las mujeres perseguían y los hombres arrancaban.

- **Observación 9:** A las 9:27 horas, en el patio de la escuela, se reunió un grupo de tres niños y cuatro niñas y uno de los niños dijo “*juguemos a la escondida*”²⁴², a lo que los demás respondieron animosamente “*¡síiii!*”. Luego, una niña gritó “*yo la cuento*”, se paró frente al mástil, apoyó su brazo derecho sobre el mismo, sobre éste su cabeza agachada, y comenzó a contar de uno en uno hasta que una niña le grita “*¡¡NO!! No es hasta el diez, es hasta el 100... y de 10 en 10*”. Ante esta situación, la niña comenzó nuevamente la cuenta diciendo “*diez, veinte, treinta... cien*” y, antes que ella pudiera separarse del mástil, dos niños y tres niñas dijeron “*¡por mí!*”. La niña se enojó mucho y les dijo “*¡Eso es trampa!, no hay que esconderse detrás*” mientras los demás reían muy animados y celebraban, con sus brazos en alto, que se habían librado. Posteriormente, una niña dijo “*pero tení que salir a buscar porque todavía falta el Seba*”; la niña no hizo más que quedarse de pie al lado del mástil mientras los demás le gritaban “*pero sale a buscar al Seba poh*”, “*no te podí quedar pará ahí*”, “*¡Ya poh, sale a*

²⁴¹ Capilla es el lugar físico de destino de los niños o niñas atrapados por sus oponentes.

²⁴² La Escondida es un juego tradicional que consiste en que un grupo de niños y/o niñas se esconde mientras uno de ellos “cuenta”, afirmado en algún lugar, sin mirar, mientras el resto del grupo se esconde. El niño o niña que cuenta hasta un número determinado, debe ir a buscar y encontrar a todo el grupo, sin despreocuparse del lugar en el que contó. Pierden aquellos participantes que son encontrados por el niño o niña que cuenta y ganan aquellos que llegan al lugar de conteo, sin ser encontrados por el contador y dice “por mí”. El contador gana en la medida que encuentra a los niños y niñas que están jugando.

buscar!". De pronto, mientras todos discutían, llegó corriendo raudamente Sebastián, tocó el mástil y dijo *"¡por mí!"*. En ese momento comenzaron las discusiones, los gritos y los malos tratos, tales como *"tonto"*, *"tramposa"*, *"si no salí a buscar no jugai"*, entre otros. De este modo, la dinámica que observamos a lo largo de todo el juego es la siguiente: el niño o la niña que cuenta se va turnando en el mástil, contando de 10 en 10. Los niños que se esconden lo hacen detrás de quien cuenta o se van a esconder más lejos, pero siempre hay discusiones, malas palabras y gritos. Producto de estos problemas, la cantidad inicial de jugadores se altera de la siguiente forma: llegan tres hombres y se va una niña, quedando seis niños y tres niñas. Luego se integra un niño más, por lo que la cantidad final de participantes queda en siete niños y tres niñas. Pasados poco más de cinco minutos después de comenzado el juego, niños y niñas se gritan, discuten, se enojan mucho y dan por terminado el juego.

- **Observación 10:** A las 11:05 comenzó el juego, afuera de los baños, cuando una niña le decía a un niño ciertas cosas que no alcanzamos a escuchar. Pese a que no oíamos, pudimos observar que después de hablarle a su compañero, ella entraba al baño de mujeres y asomaba su cabeza por la puerta, riendo a carcajadas, mientras el niño la miraba de soslayo con una sonrisa de complicidad. Cuando la niña salió del baño y se le acercó hablándole y riendo nuevamente, el niño la comenzó a tironear, tratando de tomarla del brazo para hacerla entrar al baño de varones.

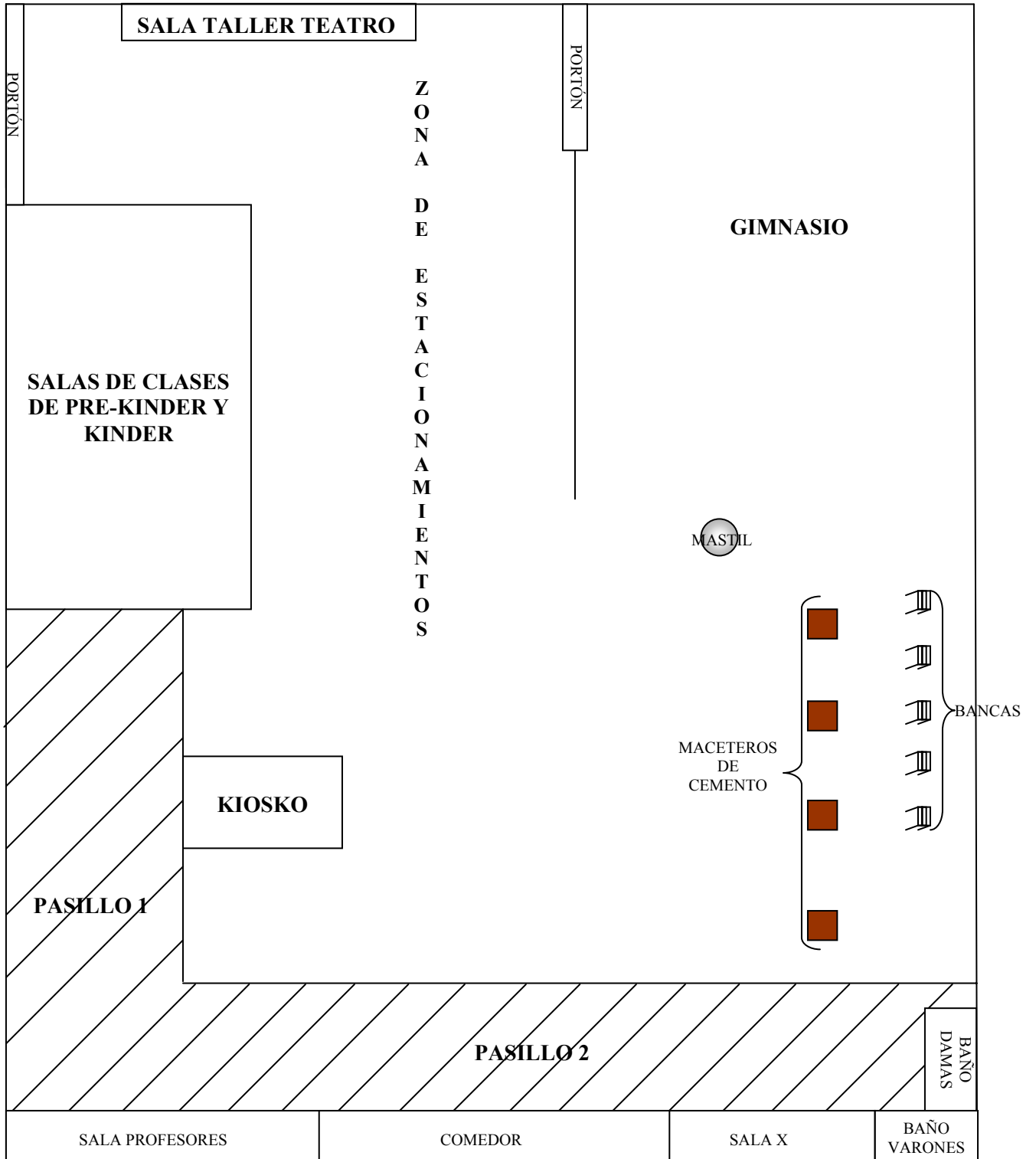
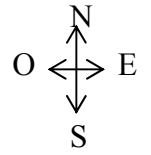
Paralelamente a esta situación, se fueron agrupando niñas y niños del curso en la puerta de cada baño, atentos a las circunstancias que se fueran suscitando, juntándose dos niñas y tres niños que, posteriormente, participan del juego.

En el momento en que el niño comenzó a tironear a su compañera, ella empezó a gritar, por lo que salieron los niños de su baño e intentaron ayudarlo tironeando a la niña; las niñas, por su parte, salieron a defender a su compañera empujando, gritando, tironeándola para "salvarla" de los niños y tironeándolos a ellos para que la soltaran. Además, acusaban a las tías que se encontraban cerca del lugar diciendo *"tía, mire, la quieren meter al baño de hombres"*, aunque sin obtener respuesta de las adultas.

Luego, y producto que comenzaron a participar tres niños y dos niñas además de la pareja inicial, el juego continuó de una forma un tanto diferente, puesto que ahora dos niños ingresaban al baño de las niñas, sacaban a una de ellas tomándola de sus brazos y empujándola, la hacían entrar al baño de los hombres y "se la pasaban" a los otros dos que se encontraban dentro de su baño que la retenían la mayor cantidad de tiempo posible, mientras los dos que la habían llevado

volvían a ingresar al baño de niñas para tomar a otra de ellas. Este juego culminó cuando finalizó el recreo, aproximadamente a las 11:25 horas.

ESQUEMA PATIO DE RECREO



ANEXO 3: TABLA DE DATOS OBSERVACIONES ETAPA DE CATEGORIZACIÓN.

Categorías	Duración temporal			Espacio Físico			Procedencia del juego		Participantes			
	Subcategorías	Menos de 5 min.	5 a 10 min.	Más 10 min.	Espacio abierto	Espacio semiabierto	Espacio cerrado	Original	Tradicional	Número	Edad	Género
Observaciones												
Observación 1			de 9:15 hrs. a 9:33 hrs. (suena la campana anunciando el fin del primer recreo)	Patio de la escuela	Pasillo que se encuentra al bajar la escalera.		Lucha / montoncito		Tres niños	Pares. Compañeros de curso	sólo niños	
Observación 2			11:08 a 11:20 hrs. (culmina el recreo).	Patio de la escuela			Pelota - Salto		Inician el juego un niño y una niña y se suman a éste tres compañeros – dos niños y una niña-. Al final del juego están participando 2 niñas y 3 niños	Pares. Compañeros de curso	mixto	
Observación 3			de 9:15 a 9:38 horas.(finaliza recreo)		Gimnasio: "corren hacia la cancha que está dibujada en el suelo del gimnasio"			Juego de pelota (babyfútbol)	Cinco niños de segundo año básico y cinco niños de un curso superior (7° básico)	Niños de segundo año básico y niños de 7° básico.	sólo niños	

Observación 4			de 11:06 hrs. 11:17 hrs.	Zona de los estacionamientos que forman parte del patio de recreo de niños y niñas.			Fútbol con vaso. Partido de fútbol (con elementos improvisados)		Tres niñas, más tarde un compañero se une espontáneamente	Pares. Compañeros de curso	<u>Mixtos</u> : Tres niñas y se une un varón.
Observación 5		de 11:00 a 11:06 hrs.(otro niño del curso interrumpe el juego)		Patio de la escuela			Perseguirse y derribar		dos niños	Pares. Compañeros de curso	sólo niños
Observación 6			9:15 hrs. 9:40 hrs.(fin del recreo)	Patio de la escuela	Pasillo que se encuentra cerca de la sala de clases.		Derribo y lucha cuerpo a cuerpo: "...comienzan una lucha cuerpo a cuerpo en el suelo..."		cuatro varones	Pares. Compañeros de curso	sólo niños
Observación 7			de 11:05 a 11:28 horas (fin del recreo)	Patio de la escuela	Zona de baños (pasillo)		Ser piedras: "...somos piedras. Entonces, si tú te das vuelta y yo estoy piedra, no me puedes pillar"		tres niños	Pares. Compañeros de curso	sólo niños

Observación 8			de 09:15 a 9:28 hrs. (por discusiones)	Zona de los estacionamientos. Cerca de un árbol.				"Cachipún" "El pillarse"	Al iniciar el juego "...tres niños y tres niñas". Al culminar el recreo, se encontraban jugando un grupo conformado por siete niños y otro por seis niñas	Pares. Compañeros de curso	mixtos (Equipos por género)
Observación 9		9:27 horas a 9:32 horas. (aprox.), por discusiones		Patio de la escuela				"La Escondida"	Inician el juego tres niños y cuatro niñas y lo terminan siete niños y tres niñas	Pares. Compañeros de curso	mixtos
Observación 10			11:05 a 11:25 hrs. (juego culminó cuando finalizó el recreo)	Zona baños (entrada y pasillo)			<i>"tironeos en el baño"</i>		tres niñas y cuatro niños que posteriormente se integran al juego	Pares. Compañeros de curso	mixtos

Categorías	Interacciones
Subcategorías	Interacciones Corporales
Observaciones	
Observación 1	<p><u>Patadas:</u> "...salta con la pierna derecha en alto, lanzándose encima del segundo niño"</p> <p><u>Abalanzamientos:</u> "se abalanza sobre él y, cruzando su brazo derecho por el cuello del primero, lo lanza al piso". "Una vez que éste cae al piso, los otros dos se lanzan encima..."</p> <p><u>Sonrisas, complicidad:</u> "los niños sonríen al mirarse a las caras, se ponen de pie, y agachan sus rostros, mirando de soslayo a los otros dos jugadores, lo que da cuenta de una gran complicidad".</p> <p><u>Empujones</u> "...riendo a carcajadas y empujándose..."</p>
Observación 2	<p><u>Sin agresividad física (al inicio del juego):</u> "la niña lanza la pelota a las manos del niño y da un paso hacia atrás, luego el niño lanza la pelota a las manos de la niña y da un paso hacia atrás, y así sucesivamente".</p> <p><u>Brusco y cuidado del otro:</u> "al pillarla, la botan al suelo y todos los jugadores se le tiran encima" Están sobre un brazo. "niña A toma el brazo de su compañera (niña B) y comienza a jalar hacia ella, gritando a los niños "oye pero dejen que salga poh". "</p> <p><u>Liderazgo</u> niño A y niña A (al inicio). "Luego, la niña B logra quitar la pelota y corre con ésta por el pasillo hasta el patio, los demás la persiguen".</p>
Observación 3	<p><u>Brusco:</u> "puntapiés por parte del segundo al séptimo año". Barridas: "se dan golpes de puño despacio"</p> <p><u>Liderazgo:</u> "uno de los niños pequeños toma la pelota de plástico que llevaba en sus manos, la pone en la mitad de la cancha en el suelo, y le da un pase a uno de sus compañeros"</p> <p><u>Rol y trabajo en equipo</u> "El arquero, se lanza al suelo intentando atrapar el balón""Los más chicos son más rápidos al correr y hacen causa común con el arquero para atrapar los tiros de los mayores"</p> <p><u>Demostraciones de afecto:</u> "...palmadas en la espalda y abrazados por el hombro..." (Niños de Séptimo): se reúnen al centro de la cancha abrazándose y palmoteándose la espalda en señal de triunfo. "el equipo de séptimo celebra gritando ¡¡¡goooooo!!!! y lanzándose en montoncito sobre quien metió el gol"</p> <p><u>Gestos de molestia:</u> "los niños de segundo año, un tanto molestos, se gritan instrucciones... "</p>

Observación 4	<p><u>Señales corporales</u> (triunfo)"...levantando sus brazos en señal de triunfo, al ver que el objeto pasa cierto límite imaginario. (aprobación) Las niñas mueven su cabeza como señal de aprobación (Sonrisas / complicidad) se miran sonriendo como signo de complicidad <u>Empujones, los puntapiés y las tiradas al suelo.</u> "Es un juego en el que se permiten los empujones, los puntapiés y las tiradas al suelo, tanto de parte de las niñas como del varón" Niño impide que alcancen el vaso con empujones <u>Liderazgo:</u> <i>una niña</i> (al inicio del juego), mientras juegan sólo niñas <i>un niño:</i> "Comienza a correr, mientras las niñas empiezan a correr detrás del niño, que es quien tiene "la pelota" en ese momento". <u>Espontaneidad</u> <i>(Unión al juego)</i>"un compañero -que se une espontáneamente al juego sin recibir reproches por parte de las niñas- y les gana el vaso"</p>
Observación 5	<p><u>tironeos, puntapiés, manotazos</u> "lo atrapa tomándolo del pelerón". "ambos caen al piso pero el perseguidor se pone de pie apresuradamente y le da dos puntapiés a su compañero en el suelo hasta que éste se levanta le devuelve un manotazo en el brazo y comienza a perseguirlo" <u>Entretención y alegría</u> "se notaban bastante entretenidos, pues demostraban gestos de alegría y disfrute".</p>
Observación 6	<p><u>Interacciones bruscas</u> <i>(Puntapiés)</i> "otro niño (niño B), lo desequilibra con un puntapié en la pierna derecha y el niño B cae al suelo" <i>(derribo)</i> "tomándolo del cuello con su brazo y lanzándolo al suelo" <i>(golpes).</i>"niño A intenta permanecer encima de su oponente y golpearlo fuerte pero sin llegar al extremo de hacerlo llorar" "Se persiguen unos a otros, al pillarse se golpean, se tiran al suelo, arman una lucha libre" <u>Cuidado del otro</u> "....sin llegar al extremo de hacerlo llorar" <u>Gestos</u> <i>(risas)</i>"el rostro lleno de risa..." <u>Interacción con adulto</u> "...la profesora del curso sale, los mira, les dice que se levanten y explica "el recreo es abajo" e inmediatamente los niños se ponen de pie, la miran y bajan la escalera corriendo rápidamente"</p>

Observación 7	<p><u>Liderazgo, inicio juego, afirmación</u> espera que lleguen los otros dos y grita "a jugaaaa" elevando su brazo derecho con el puño apretado, a lo que los otros dos niños responden "siiiiiiiii" alzando los brazos con sus manos empuñadas como en señal de triunfo.</p> <p><u>Gestos</u> "rostro tranquilo, dando cuenta de su conformidad con tal regla" "...simulando no ver a quien estaba quieto..."</p> <p><u>Brusco / Derribo:</u> niño C alcanza a niño B, lo toma del polerón por la espalda y éste pierde el equilibrio cayendo al suelo, niño C se abalanza sobre él, lo toma del cuello como haciéndole una llave y lo mantiene en el suelo. "...lo perseguía hasta pillarlo, tirarlo al suelo y "luchar" con él hasta que "el atrapado" se liberaba..."</p> <p><u>Ficción:</u> "...estirando su brazo, pone la mano con el dedo índice hacia delante y el pulgar hacia arriba simulado un arma, y grita "pa, pa, pa..."", a lo que el niño C responde quedando inmóvil..."</p>
Observación 8	<p><u>Empujones:</u> "se empujaban fuertemente(para que no se arrancara)"</p> <p><u>Tironeos:</u> "...las mujeres pilló al primer varón, lo llevó a tirones..."</p> <p><u>Gestos:</u> "...gesto de aprobación moviendo su cabeza..." "...gestos de enojo en niñas y niños que dan por finalizado el juego."</p> <p><u>Uso del cuerpo:</u> "Ca-chi-pún" dijeron ambos al mismo tiempo, una y otra vez, haciendo figuras con los dedos de las manos "</p> <p><u>Liderazgo: femenino y masculino.</u> "se pararon frente a una muralla y automáticamente los hombres se pusieron al lado del niño A y las mujeres al lado de niña A"</p>
Observación 9	<p><u>Desarrollo del juego:</u> "se paró frente al mástil, apoyó su brazo derecho sobre el mismo, sobre éste su cabeza agachada, y comenzó a contar"</p> <p><u>Celebración:</u> "celebraban, con sus brazos en alto"</p> <p><u>Gestos:</u> (enojo): La niña se enojó mucho y les dijo "¡Eso es trampa!".</p>
Observación 10	<p><u>Sonrisas, complicidad</u> "mientras el niño la miraba de soslayo con una sonrisa de complicidad".</p> <p><u>Tironeos, empujones, fuerza.</u> "...el niño la comenzó a tironear, tratando de tomarla del brazo para hacerla entrar al baño de varones" "empujando, gritando, tironeándola para "salvarla" de los niños y tironeándolos a ellos para que la soltaran". "dos niños ingresaban al baño de las niñas, sacaban a una de ellas tomándola de sus brazos y empujándola"</p> <p><u>Rol de los jugadores</u> (género)"En el momento en que el niño comenzó a tironear a su compañera, ella empezó a gritar, por lo que salieron los niños de su baño e intentaron ayudarlo tironeando a la niña; las niñas, por su parte, salieron a defender a su compañera".</p>

Categorías	Interacciones
Subcategorías	Interacciones Verbales
Observaciones	
Observación 1	<p><u>Risas:</u> "...se lanza encima de ambos y todos ríen a carcajadas."</p> <p><u>Gritos:</u> "...se escuchan gritos tales como: "¡Ahhhhhh! Mi brazo"..."</p> <p><u>Risas, gritos, recriminaciones</u> "...todos ríen, gritan, se recriminan"</p> <p><u>Intervención de adultos:</u> "¡Oye, levántense del suelo!", (adulto detiene el juego): "esas no son formas de jugar, ¡párense!". Los niños responden "pero tía, si estamos jugando".</p>
Observación 2	<p><u>Expresiones acerca del juego:</u> le grita a su compañera: "yo gano, la tiraste muy despacio", a lo que ella responde "pero tenías que estirarte más poh, pa'</p> <p><u>Gritos</u> (parte del juego, diversión) a niña B logra quitar la pelota y corre con ésta por el pasillo hasta el patio, los demás la persiguen gritando ¡ahhhh..! (dolor) gritos tales como: "¡ahhhhhh! mi brazo", "sale", "¡ahhh! me duele la pierna", "¡...ya poh!", entre otras, pero no se llega al llanto. (Ayuda al otro):" la niña A toma el brazo de su compañera.gritando a los niños... "oye pero dejen que salga poh".</p>
Observación 3	<p><u>Liderazgo:</u> "...un niño dice a sus amigos "¡corran pa' que lleguemos primero que los del séptimo!".</p> <p><u>Se gritan instrucciones:</u> "se gritan instrucciones como "Ya poh, ahora si que les ganamos", "oye pero tenis que atraparla", "no los dejen correr" "</p> <p><u>Celebración(7°)</u> "el equipo de séptimo celebra gritando ¡¡¡gooooool!!!.....Ante esta actitud, los niños de segundo año, un tanto molestos"</p>
Observación 4	<p><u>Celebración:</u> (de triunfo) gritando "gooooool".</p> <p><u>Desafío</u> "el niño -admirado- le dice "¿gol?... Bueno, yo solo y ustedes tres. Apuesto que yo gano" "</p> <p><u>Trabajo en conjunto:</u> Una de ellas responde "ya poh, entonces armemos el arco".</p>
Observación 5	<p><u>Frases partes del juego</u> Le dice "te atrapé, ahora pagarás maldito" y ríe.</p> <p><u>Risas:</u> "rieron a carcajadas"</p>

Observación 6	<p><u>Quejidos, reproches</u> "...de vez en cuando se escuchan quejidos y reproches..."</p> <p><u>Gritos:</u> (dolor) "grita a niño A que salga de su pie, que le duele el brazo"</p> <p><u>Carcajadas</u> "soltando, de vez en cuando, algunas carcajadas."</p>
Observación 7	<p><u>Grito de inicio:</u> grita "a jugaaaaar" elevando su brazo derecho con el puño apretado, a lo que los otros dos niños responden "siiiiiiiiii"</p> <p><u>Comunican instrucciones:</u> (gritando)"comienzan a huir de niño C gritando "tú tienes que pillarnos". "el último que llega, pillá.... gritan todos una y otra vez. (sin gritar)"le dice "Si yo te disparo con esta arma, tú te quedas inmóvil".</p>
Observación 8	<p><u>Voz alta:</u> "...Ca-chi-pún" dijeron ambos, con voz alta y al mismo tiempo, una y otra vez..."</p> <p><u>Discusiones y gritos</u> "...discutían, gritaban y se empujaban fuertemente (para que no se arrancara)..." "...se producen muchas discusiones que desencadenan en el enojo de niñas y niños que dan por finalizado el juego..."</p>
Observación 9	<p><u>Indicaciones y frases parte del juego</u> "uno de los niños dijo "juguemos a la escondida", a lo que los demás respondieron animosamente "síiii?" "pero tení que salir a buscar porque todavía falta el Seba" "comenzó nuevamente la cuenta diciendo "diez, veinte, treinta... cien" y, antes que ella pudiera separarse del mástil, dos niños y tres niñas dijeron "¡por mí!".</p> <p><u>Con discusiones y gritos por no cumplir reglas:</u> (gritan) "Ya poh, sale a buscar".</p> <p><u>Discusiones, gritos y malos tratos:</u> tales como "tonto", "tramposa", "si no salí a buscar no jugai". "Discusiones hacen que un jugador se retire (una niña)." "niños y niñas se gritan, discuten, se enojan mucho y dan por terminado el juego".</p>
Observación 10	<p><u>Conversaciones:</u> "...cuando una niña le decía a un niño ciertas cosas..."</p> <p><u>Carcajadas:</u> "riendo a carcajadas"</p> <p><u>Interacción con adultos</u> (acusaciones, parte del juego, estrategia) "acusaban a las tías que se encontraban cerca del lugar diciendo "tía, mire, la quieren meter al baño de hombres", aunque sin obtener respuesta de las adultas"</p> <p><u>Gritos</u> (desarrollo del juego): "...comenzó a tironear a su compañera, ella empezó a gritar"</p>

Categorías	Actividad física		Objetos	
Subcategorías	Presencia de actividad física	Ausencia de actividad física	Presencia de objetos	Ausencia de objetos
Observaciones				
Observación 1	<u>Correr:</u> "...tres niños salen corriendo al patio, riendo a carcajadas y empujándose".			cuerpo a cuerpo
Observación 2	<u>Lanzamientos, habilidad y correr</u> "niña lanza la pelota a las manos del niño y da un paso hacia atrás, luego el niño lanza la pelota a las manos de la niña y da un paso hacia atrás, y así sucesivamente". "la niña B logra quitar la pelota y corre con ésta por el pasillo hasta el patio"		Pelota de goma blanca con la bandera de Alemania	
Observación 3	<u>Correr, coordinación, fuerza</u> "Los más chicos son más rápidos al correr y hacen causa común con el arquero para atrapar los tiros de los mayores" "uno de ellos toma la pelota, la lleva al centro de la cancha, la pone contra el suelo con mucha fuerza -dando claras señales de molestia- y le da un puntapié al balón en dirección a un compañero, comenzando nuevamente el juego..."		Pelota de plástico y arco de babyfútbol	
Observación 4	<u>Correr y habilidad:</u> "Corren tras el vaso e intentan impulsarlo con su pie en dirección opuesta a sus amigas". "niño toma el vaso, lo coloca en el suelo frente a sus pies y comienza a correr, mientras las niñas empiezan a correr detrás del niño, que es quien tiene "la pelota" en ese momento"		Vaso plástico chico roto usado como pelota. Dos piedras: forman un arco improvisado.	
Observación 5	<u>Correr:</u> "...uno de ellos está persiguiendo al otro, que corre rápidamente..."			uno de ellos está persiguiendo al otro

Observación 6	<u>Correr, perseguir</u> "Se persiguen unos a otros" "Luego de correr por todo el pasillo y parte del patio, los tres niños que van delante deciden voltearse y perseguir a niño "			Derribo y lucha cuerpo a cuerpo
Observación 7	<u>Correr</u> "bajaron la escalera corriendo". "dos arrancaban y uno pillaba"			<u>Elemento de fantasía:</u> convertirse en piedra. Imaginan armas y utilizan su propio cuerpo como instrumento de imaginación: "estirando su brazo, pone la mano con el dedo índice hacia delante y el pulgar hacia arriba simulado un arma, y grita "pa, pa, pa..."
Observación 8	<u>Correr</u> (<u>El pillarse</u>)"las niñas del equipo contrario comenzaron a perseguirlos por todo el patio..."	<u>En el "Cachipún" se juega en un lugar fijo, sin movimiento</u> "ambos al mismo tiempo, una y otra vez, haciendo figuras con los dedos de las manos -tijeras, papel, piedra "	<u>El pillarse utiliza elementos del entorno</u> "lo dejó sentado alrededor de un árbol que se encuentra en el lugar, llamándole "capilla"	<u>En el "Cachipún" se utilizan partes del cuerpo(manos)</u> "ambos al mismo tiempo, una y otra vez, haciendo figuras con los dedos de las manos -tijeras, papel, piedra"
Observación 9	<u>Correr:</u> "...llegó corriendo raudamente Sebastián, tocó el mástil y dijo "¡por mí!"	<u>Desarrollo del juego</u> Una niña gritó "yo la cuento", se paró frente al mástil, apoyó su brazo derecho sobre el mismo, sobre éste su cabeza agachada, y comenzó a contar.	<u>Uso de implementos del entorno:</u> "...se paró frente al mástil, apoyó su brazo derecho sobre el mismo..."	
Observación 10		<u>Sin desplazamientos:</u> "...tomándola de sus brazos y empujándola, la hacían entrar al baño de los hombres"		"comenzó a tironear, tratando de tomarla del brazo para hacerla entrar al baño de varones"

Categorías	Estructuración	
Subcategorías	Presencia de reglas	Ausencia de reglas
Observaciones		
Observación 1	<u>Regla implícita:</u> <i>(Objetivo)</i> Una vez que éste cae al piso, los otros dos se lanzan encima y, nuevamente, se repite la situación	
Observación 2	<u>Regla implícita:</u> <i>(de juego)</i> "se paran uno frente al otro y comienzan a lanzarse la pelota y dar paso atrás" "la niña B logra quitar la pelota y corre con ésta por el pasillo hasta el patio, los demás la persiguen..." <u>Regla explícita</u> "pero tenías que estirarte más poh, pa' la otra va a ser punto pa' mí no má".	
Observación 3	<u>Regla implícita:</u> <i>(inicio del juego)</i> "...toma la pelota de plástico que llevaba en sus manos, la pone en la mitad de la cancha en el suelo, y le da un pase..." <i>(Objetivo)</i> el equipo que mete más goles gana. <u>Instrucción explícita:</u> "oye pero tenís que atraparla" "no los dejen correr".	
Observación 4	<u>Regla implícita:</u> <i>(objetivo):</i> "meter goles a un arco improvisado con dos palos que marcan los límites del mismo" <i>(dirección del juego)</i> nadie da instrucciones, reinicia el juego la o el primero que tome la pelota (vaso) y se pone al arco quien quiera estar o quien se encuentre más cerca en el momento <u>Norma explícita:</u> <i>(equipos)</i> "yo solo y ustedes tres." <i>(implementación)</i> "éste es el arco, pero yo parto".	
Observación 5	<u>Regla Implícita:</u> <i>(objetivo juego):</i> El juego consistía en perseguir, atrapar, botar, golpear, ponerse de pie, golpear de vuelta y perseguir, cambiando los roles cada vez que uno caía.	

Observación 6	<p><u>Regla implícita</u> <i>(curso del juego)</i> "Se persiguen unos a otros, al pillarse se golpean, se tiran al suelo, arman una lucha libre y el que se para primero arranca nuevamente y continúan el juego" <i>(Un niño arranca y otro pilla)</i> "perseguir a niño A quien, sin preguntar, arranca en dirección opuesta" <i>(objetivo)</i> Derribar y soltarse del rival.</p>	
Observación 7	<p><u>Instrucciones explícitas:</u> "el último que llega, pilla" Comienzan a huir de niño C gritando "tú tienes que pillarnos" "niño B le dice "... somos piedras. Entonces, si tú te das vuelta y yo estoy piedra, no me puedes pillar" "Si yo te disparo con esta arma, tú te quedas inmóvil"</p>	
Observación 8	<p><u>Regla implícita:</u> <i>(Quién gana "el cachipún" arranca e inicia el juego)</i> "el varón ganó y todos los de su equipo echaron a correr, mientras las niñas del equipo contrario comenzaron a perseguirlos" <i>(Objetivo de el pillarse):</i> pillar y evitar que arranquen los oponentes. <i>(integración y rol)</i> "La forma de unirse a los equipos fue bastante sencilla , puesto que se paraban cerca de "la capilla" y apenas podían preguntaban si podían jugar y comenzaban a correr haciendo la función que les correspondía según su género, es decir, las mujeres perseguían y los hombres arrancaban". <u>Norma explícita</u> "cachipún" a lo que el niño respondió "a la tercera" e hicieron un gesto de aprobación moviendo su cabeza</p>	
Observación 9	<p><u>Regla explícita:</u> <i>(conteo)</i> "No es hasta el diez, es hasta el 100... y de 10 en 10" ¡Eso es trampa!, no hay que esconderse detrás". <u>Norma implícita</u> <i>(objetivo)</i> "el niño o la niña que cuenta se va turnando en el mástil, contando de 10 en 10...". Los otros se esconden y deben librarse. <i>(Librarse para ganar):</i> "llegó corriendo raudamente Sebastián, tocó el mástil y dijo "¡por mí!"</p>	
Observación 10	<p><u>Regla implícita:</u> En 1º instancia es lograr que la niña entre al baño de varones, logrando esto, se agrega la regla de mantenerla el mayor tiempo posible. Luego, lograr que todas las niñas entren al baño del sexo opuesto: "...los dos que la habían llevado volvían a ingresar al baño de niñas para tomar a otra de ellas"</p>	

ANEXO 4: ENTREVISTAS REALIZADAS A NIÑOS Y NIÑAS EN LA ETAPA DE CATEGORIZACIÓN

En el presente anexo daremos a conocer las entrevistas realizadas a las niñas y a los niños de la muestra seleccionada para la etapa de categorización, con el objeto de recoger sus percepciones respecto de sus juegos. Para esto, se describirá la situación de entrevista y, posteriormente, se entregará la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas.

Descripción de la situación de entrevista

Previo a la realización de las entrevistas, se conversó con la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica del Establecimiento Educativo, quien facilitó una sala de clases durante dos días de la semana, en los tiempos destinados a recreo.

Antes de comenzar las entrevistas se consultó a niños y niñas de la muestra si querían responder algunas preguntas sobre sus juegos, conformando un grupo mixto de 20 educandos que estuvieron dispuestos a participar. Al momento de la entrevista, los educandos se situaron fuera de la sala destinada para tal efecto, la entrevistadora entró al aula y les solicitó que ingresaran uno a uno.

Una vez que la o el educando ingresó al lugar, la adulta se presentó e indicó que necesitaba conversar acerca de sus juegos, para lo cual le haría ciertas preguntas, explicitando, además, que todas las respuestas estaban bien, porque sólo se requería conocer información respecto de lo que ellos hacían.

Luego de esto, se comenzó la aplicación de la entrevista, preguntando el nombre de la o el entrevistado y se prosiguió con las preguntas redactadas con antelación, agregando, aquellas que complementarían las respuestas de los niños y las niñas.

Para culminar, se agradeció a cada educando por la disposición y participación, y se le solicitó que indicara a otro compañero o compañera que ingresara al aula.

Entrevistas

Entrevista 1: Gabriel

E: Hola, ahora te haré algunas preguntas sobre juego, como por ejemplo los juegos que te gustan, los que no te gustan, a qué juegas, a qué no juegas, etc. Lo que yo necesito es sólo que me respondas la verdad porque aquí sólo estamos averiguando cuáles son sus juegos, así que todo lo que digas está bien ¿Bueno?

G: Bueno.

E: De acuerdo, primero necesito saber ¿cuál es tu nombre?

N: Gabriel Christopher Díaz Caro

E: Muy bien Gabriel ¿te gusta jugar?

G: Sí

E: ¿Por qué juegas?

G: Para entretenerme

E: ¿Sólo para entretenerte o juegas por algo más?

G: Para entretenerme, no sé que más.

E: Para entretenerte, ¡está bien!. Gabriel ¿a qué es lo a que más te gusta jugar?

G: Fútbol.

E: Fútbol ¿por qué?

G: Porque eh... me gusta jugar con los pies y con las pelotas.

E: ¿Cuál es el elemento con el que más te gusta jugar?

G: Con la pelota.

E: ¿Pero además de la pelota juegas con otros elementos? ¿Con otras cosas?

G: Si

E: ¿Sí? ¿Con cuáles?

G: Básquetbol

E: Ah! Pero ese juego también es con pelota

G: Sí

E: Bien Gabriel. Me dijiste que con el elemento que más te gustaba jugar era con la pelota ¿verdad?

G: Sí tía.

E: Entonces ahora dime el elemento con el que menos te gusta jugar.

G: mmm... ¿cómo?

E: ¿Con qué es con lo que menos te gusta jugar?

G: Ah!!! ... mmm... con el tenis, porque puro paso perdiendo.

E: ¿Y por qué pierdes?

G: Porque yo no se jugar bien

E: ¿Y por eso no te gusta?

G: Sí, porque puro pierdo.

E: ¿Y lo que menos te gusta jugar?

G: A la pinta

E: A la pinta y ¿porqué?

G: Porque ahí me empujan y me caigo y a mí no me gusta que me empujen.

E: Ah! No te gusta que te empujen.

G: No

E: Pero... ¿entonces tú no juegas a la lucha libre con tus compañeros?

G: Sí juego

E: ¿Y ahí no se empujan?

G: Sí

E: ¿Y ahí sí te gusta que te empujen?

G: Sí.

E: ¿Por qué?

G: Porque pocas veces me empujan cuando estamos... Porque me empujan cuando estamos en... en la sala así y.... eso (mueve sus brazos en dirección al suelo).

E: Bueno. Gabriel ¿a qué es a lo que más juegas?

G: ¿con lo que más juego?

E: No al juego que más juegas

G: A la escondida.

E: ¿Y con quién juegas a la escondida?

G: Con el Seba, el Miguel y algunas veces con los más grandes.

E: ¿Y dónde juegan?

G: Ahí en la parte.... ahí en esa parte donde casi nadie nos ve, adonde están.... al lado de los basureros (*señala con su dedo índice el sector al que se refiere*) allá donde están los estacionamientos.

E: Ah! ¿Y te gusta?

G: Sí.

E: ¿Y a qué es a lo que menos juegas?

G: A.... mmm... no sé... yo sabía pero...

E: Recuerda que todo lo que digas está bien, que esto es sólo para saber de sus juegos.

G: Sí (*agacha la mirada y mueve su cabeza de manera afirmativa*). Es que me pongo nervioso.

E: Está bien Gabriel, eso es normal porque no estamos acostumbrados a que nos graben cuando hablamos pero trata de olvidarte que está este aparato. Si quieres puedes cerrar los ojos y podemos conversar de otras cosas mientras, o si quieres podemos apagarla.

G: Mmm... (*Silencio*). No, sí, ahora ya sé a lo que no me gusta jugar.

E: ¡Ah! ¡Qué bien!, entonces ¿a qué no te gusta jugar?

G: A la pinta porque me aburro.

E: ¿Y sabes por qué te aburres?

G: Sí, porque... porque a mí no me gusta eso que a veces se paran y esperan que uno se acerque porque se demoran mucho y es fome.

E: Ah! O. K. Gabriel, me dijiste que te gustaba jugar ¿verdad?

G: Sí tía.

E: ¿Y con quién te gusta más jugar?

G: Con mis amigos.

E: ¿Cuándo hablas de tus amigos te refieres a hombres y mujeres?

G: Sí, a cualquiera.

E: ¿Y sólo te gusta jugar con más gente?

G: ¿Cómo tía?

E: ¿Con adultos, por ejemplo? ¿Te gusta jugar con adultos?

G: (*Mueve la cabeza negativamente*)

E: ¿No?

G: No (*agacha la mirada*)

E: ¿Por qué?

G: Porque.... mmm... (*mira hacia abajo y queda en silencio por unos segundos, luego levanta la cabeza y expone*) es que... no sé. Nunca juego con ellos.

E: Pero ¿te gustaría jugar con ellos?

G: ¡No! (*expresa tajantemente*)

E: ¿Y te gusta más jugar solo o en grupo?

G: En grupo, no me gusta jugar solo.

E: ¿Por qué?

G: Porque me aburro.

E: Muy bien. Muchas gracias por la entrevista, estoy segura que quedó muy bien, gracias.

G: Ya tía, de nada.

Entrevista 2: Aarón

E: Hola, te haré algunas preguntas sobre los juegos que te gustan, con lo que te gusta jugar, a qué juegas, a qué no juegas, esas cosas ¿Ya?

A: Ya tía.

E: Ahora, necesito que me respondas todo lo que te pregunto sin temor a que algo esté mal porque la idea sólo es saber a qué juegan y por qué, así que todo lo que digas está bien ¿Bueno?

A: Bueno.

E: Bien lo primero que necesito es saber tu nombre

A: Aarón Gustavo Díaz.

E: ¿Te gusta jugar?.

A: Ehhh... Sí

E: ¿Por qué te gusta jugar?

A: Porque sí, porque me entretiene, porque juego... también por si tú te has sacado, por ejemplo, una mala nota, jugar te puede sacar eso y... te sacas una buena nota.

E: ¿Cómo te sacas una buena nota?

A: Es que tú te sacaste una mala nota y entonces después que tú juegas te olvidas de eso y después puedes estudiar y sacarte una buena nota.

E: ¿Entonces tú al jugar te olvidas que te sacaste una mala nota?

A: Sí, y te distraes y después puedes estudiar mejor.

E: ¿A qué te gusta jugar?

A: A la pelota, al básquetbol, a correr... a eso no más

E: ¿Me los dijiste en orden según lo que más te gusta y lo que menos?

A: Ehhh... sí.

E: Lo que más te gusta jugar entonces es...

A: El fútbol.

E: El fútbol. ¿Por qué?

A: No sé, es un juego en equipo. Eh... me gusta porque hay que jugar contra otros, y hay que tener paciencia porque es difícil jugar.

E: Aarón y ¿qué es a lo que menos te gusta jugar?

A: El béisbol

E: El béisbol ¿por qué?

A: Porque... me cuesta mucho, no es... no es un deporte... en equipo, hay que ir... por ejemplo ahí si es difícil batear con el palo.

E: A ver Aarón ¿me puedes explicar algo que no entiendo bien?

A: Sí

E: ¿Por qué dices que el fútbol es en equipo y el béisbol no?

A: Porque... porque el béisbol también es en equipo pero como que ahí hay que batear cinco, seis veces o diez y en el fútbol, por ejemplo, un jugador puede meter un gol, el otro otro y así, entre todos ganan.

E: O. K. Ya entendí, gracias. Aarón ¿hay algún objeto que tú utilices en tus juegos con el que te guste más jugar?

A: Sí, me gusta jugar mucho con la pelota.

E: Ya, la pelota ¿y con lo que menos te gusta jugar?

A: Así con cosas... con cosas así... así como de Hércules por ejemplo... con cosas así que no es de verdad poh, así tú no tienes que hacer fuerza. Con los juguetes.

E: ¡Ya! Aarón ¿con quién te gusta más jugar?

A: ¿cómo con quién?

E: ¿Solo?, ¿con tus amigos?, ¿con adultos?, ¿con mujeres?, ¿con hombres?, ¿te da lo mismo?...

A: Con adultos, solo, con mis amigos, mis amigas... con todos.

E: ¿Por qué?

A: No sé.

E: Pero, ¿juegas los mismos juegos con todas las personas?

A: Sí.

E: Y ¿por qué te gusta jugar con ellos?

A: Porque... sólo porque a mí me gusta jugar con ellos.

E: Y ¿prefieres jugar solo o en grupo?

A: Solo y en grupo.

E: ¿Por qué?

A: Porque... no sé, me gusta.

E: O. K. Muchas gracias Aarón, me ayudaste mucho.

A: De nada tía.

Entrevista 3: Michelle

E: Hola

M: Hola

E: Yo te voy a hacer unas preguntas sobre tus juegos: las cosas con las que juegas, las personas con las que te gusta más jugar, y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas ¿ya?

M: Ya tía.

E: Lo primero que necesito es que me digas tu nombre.

M: Michelle Jarpa Barra.

E: ¿Te gusta jugar Michelle?

M: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

M: Porque me divierte.

E: ¿A qué es a lo que más te gusta jugar?

M: Básquetbol.

E: Básquetbol ¿por qué?

M: No, porque... es bueno... y es un deporte... y hace bien al cuerpo.

E: ¿A qué es a lo que menos te gusta jugar?

M: A la pinta.

E: ¿Por qué?

M: No porque... no me gusta, me aburre.

E: ¿A qué es a lo que más juegas?

M: Tenis.

E: ¿Por qué?

M: No, porque tengo una raqueta en mi casa y tengo unas pelotas... y juego con el pololo de mi hermana y... y me entretiene.

E: Bien. ¿Con qué cosas te gusta más jugar?

M: Ah... eh... con qué cosas... ¿caballos?... juguetes de caballos.

E: ¿Por qué?

M: No, porque son bonitos y también me gustan.

E: ¿Y con qué objeto te gusta menos jugar?

M: Con las Barbies.

E: ¿Por qué?

M: Porque no... las encuentro huecas.

E: ¿Cómo es eso?

M: son fomes, así...aburridas.

E: Ya ¿y te gusta más jugar sola o en grupo?

M: En grupo.

E: ¿Por qué?

M: Porque me gusta jugar con mis amigos.

E: Cuando dices amigos ¿te refieres a niños y niñas?

M: No, sólo con niños.

E: Con niños ¿por qué?

M: Porque confío más en los niños porque las niñas son como... más emo

E: ¿Más qué?

M: Más emo

E: ¿Más Emo? ¿cómo es eso?

M: Les gusta el “reguetón”, les gusta “Kudai”, les gustan... “Rebelde”.

E: Ah! Pero tú eres niña también.

M: Sí, pero yo no soy emo, por eso me gusta más jugar con los niños.

E: ¿Y con los adultos Michelle? ¿te gusta jugar con adultos?

M: No.

E: ¿Por qué?

M: Porque no corren y... y se cansan y son fomes.

E: Muchas gracias Michelle.

M: Ya tía.

Entrevista 4: Alberto

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

Al: Ya tía.

E: Muy bien, primero necesito que me digas tu nombre.

Al: Ya. Alberto Eduardo Mercado Vial

E: Bien. Alberto ¿te gusta jugar?

Al: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

Al: Porque es entretenido y uno se divierte.

E: Bien. ¿A qué es a lo que más te gusta jugar?

Al: A la pelota

E: ¿A la pelota?

Al: Fútbol

E: Ah! ¿Por qué?

Al: Porque lo encuentro bueno y me gusta.

E: Ya ¿y a lo que menos te gusta jugar?

Al: Lo que menos me gusta es, a los juegos de... por ejemplo, a los juegos de básquetbol, así... violentos.

E: ¿Por qué es a eso a lo que menos te gusta jugar?

Al: Porque es muy violento, porque... porque uno la puede tirar y le pega en la cara.

E: Ya ¿a qué es a lo que más juegas?

Al: A la pelota

E: A la pelota ¿por qué?

Al: Porque siempre cuando llego a mi casa, hago las tareas y, después, después voy a entrenar a la pelota.

E: ¿Juegas fútbol?

Al: Sí, en un equipo particular

E: Pero ¿es un equipo del lugar donde tú vives?

Al: Sí, del barrio.

E: ¿Con qué es lo que más te gusta jugar? ¿Con qué objetos?

Al: Con objetos de habilidad, por ejemplo, armar una torre con palitos.

E: ¿Y por qué?

Al: Porque uno... es divertido y uno se concentra.

E: ¿Con qué no te gusta jugar?

Al: Con qué no me gusta jugar... con... con... así a la... eh... jugar por ejemplo a... a uno que es profesor y tiene que enseñar.

E: Bien, pero con qué cosas no te gusta jugar o cuáles son los elementos que menos te gusta utilizar en tus juegos.

Al: La ropa porque no... no... yo cuando grande no modelaría así o... no mostraría mi ropa.

E: ¿Por qué?

Al: Porque no me gusta, me da mucha vergüenza.

E: Ya Alberto, ahora dime ¿con quién te gusta más jugar?

Al: Con mis amigos.

E: ¿Por qué?

Al: Porque es entretenido.

E: ¿Y solo?, ¿te gusta jugar solo?

Al: No, porque es fome y nunca juego solo.

E: ¿Y con adultos Alberto?

Al: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar con ellos?

Al: Porque es entretenido.

E: Con amigos y con adultos. ¿Y te gusta jugar con niñas?

Al: No

E: ¿Por qué?

Al: Porque... hacen... por ejemplo... por ejemplo mi prima hace juegos de muñecas y yo le digo que no puedo jugar con ella porque mi abuelita si me ve jugando me dice que no porque yo no soy niñita.

E: ¿Pero a ti te gustaría jugar con muñecas por ejemplo?

Al: No

E: ¿No? ¿Por qué no?

Al: Porque no... no me gusta.

E: ¿Y te gusta más jugar solo o en grupo?

Al: En grupo.

E: ¿Por qué?

Al: Porque es entretenido.

E: De acuerdo, muchas gracias Alberto.

Al: Ya.

Entrevista 5: Ignacio

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

I: Ya.

E: Muy bien, primero necesito que me digas tu nombre.

I: Ya. Ignacio Hernán Alonso Carrera.

E: Ignacio ¿te gusta jugar?

I: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

I: Porque me gusta, porque corro rápido y soy el más bueno.

E: Bien. ¿A qué es a lo que más te gusta jugar?

I: A la pelota

E: ¿Por qué te gusta jugar a la pelota?

I: Porque... porque sí porque... porque... porque me gustan las pelotas, me gustan las zapatillas y después mi hermano me dijo “¿por qué no juegas a la pelota?” y yo le hice caso y de ahí que juego a la pelota porque soy el más bueno del curso.

E: ¿Te gusta porque juegas bien?

I: Sí

E: ¿Y si jugaras mal te gustaría igual?

I: No

E: ¿A qué es a lo que menos te gusta jugar?

I: Eh... al básquetbol.

E: ¿Por qué?

I: Porque no me gusta que... rebotar la pelota porque es muy difícil.

E: Ya. O sea ¿cuando a ti te cuestan las cosas no te gustan?

I: Sí

E: ¿Y hay algún elemento con el que te guste más jugar?

I: Sí, la pelota

E: La pelota es con lo que más te gusta jugar ¿Por qué?

I: Porque sí, porque podemos jugar a las quemaditas, a los países, a la pelota, y hartos juegos distintos.

E: ¿Entonces te gusta más la pelota porque puedes jugar más juegos con ella?

I: Sí

E: ¿Y cuál es el objeto con el que menos te gusta jugar?

I: Emmm... emmm... ah.... al hielo-hielo-sol.

E: “hielo-hielo-sol” ¿qué es eso?

I: Es que, así mire... si yo le digo hielo usted se queda así (*levanta un brazo y se queda inmóvil*)

E: ¿Quieta?

I: Sí. Y después yo le digo sol y usted arranca.

E: ¿Por qué es lo que menos te gusta jugar?

I: Porque es muy fome y... y te hace peligroso porque cuando... te, te poní en altito y te pintan... y estai en la punta... te podí caer.

E: Bien, pero ¿hay algún elemento con el que no te guste jugar?

I: Con... con... con los hilos curaos.

E: ¿Por qué?

I: Porque cuando lo tomai, le vai a hacer así (*mueve la mano como encumbrando un volantín*) y te cortai.

E: Ignacio ¿a qué es a lo que más juegas?

I: Emm... a la pelota.

E: ¿Por qué?

I: Porque me gusta.

E: Ignacio, ¿con quién te gusta más jugar?

I: ¿Con quién me gusta más jugar?

E: Sí.

I: Ehhh... mmm (*mira a la examinadora con cara de pregunta y se pone inquieto*) Ehhh...

E: ¿Te gusta más jugar solo, con adultos, con hombres, con mujeres...?

I: Eh... no me gusta jugar solo, me gusta más jugar con mis compañeros.

E: Con tus compañeros ¿hombres y mujeres?

I: No, sólo con hombres.

E: ¿Por qué?

I: Porque sí, porque las mujeres no saben jugar a la pelota.

E: ¿No saben?

I: No saben las de mi curso.

E: Ah!!! No saben, pero ¿si supieran jugar jugarías con ellas?

I: Pero si son buenas, sí.

E: ¿Y si son malas?

I: No.

E: ¿Y juegas con niños malos?

I: No, tampoco.

E: ¡Tampoco! ¿O sea que tú juegas con puros niños buenos?

I: Sí, como el Juanito, el Aarón, el Andrés, el Benjamín, el... el Diego y el... y el Nico y el Matías.

E: ¿Y con adultos Ignacio?

I: No, con mi puro papá porque él es super bueno pa' la pelota.

E: ¿Y sólo juegas a la pelota con él?

I: Sí, porque a mí me gusta jugar a la pelota.

E: Ignacio ¿te gusta más jugar solo o en grupo?

I: En grupo.

E: ¿Por qué?

I: Porque me gusta más y... eso.

E: O. K. Muchas gracias Ignacio.

I: Ya tía.

Entrevista 6: Judith.

E: Hola, ahora te haré algunas preguntas sobre juego, como por ejemplo los juegos que te gustan, los que no te gustan, a qué juegas, a qué no juegas, etc. Lo que yo necesito es sólo que me respondas la verdad porque aquí sólo estamos averiguando cuáles son sus juegos, así que todo lo que digas está bien ¿Ya?

J: Ya tía.

E: De acuerdo, primero necesito saber ¿cuál es tu nombre?

J: Judith Ortúzar Fuentes

E: Bien. ¿Te gusta jugar Judith?

J: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

J: Porque me gustan los deportes, porque me divierto y no me aburro.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

J: A la pelota.

E: ¿Por qué?

J: Porque me gusta patearla, tirarla, y tampoco se puede jugar sólo con uno sino que se puede jugar con varios.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

J: Al tenis

E: ¿Por qué?

J: Porque se me va la raqueta, no le achunto y más encima no sé jugar. ¡Ah! y al hielo- hielo- sol.

E: ¿No te gusta?

J: No

E: ¿Por qué?

J: Porque se cambian, porque hacen como que te tiran el hielo y te tiene que tocar.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

J: A la escondida o a las tres espías.

E: ¿Por qué?

J: Porque eso jugamos con mis amigas.

E: ¿Con qué cosas te gusta jugar?

J: Con la pelota, con el agua y con lentes de sol.

E: ¿Cómo juegas con los lentes de sol?

J: Porque cuando hay mucho sol, me los pongo y a veces salen rayitos por entremedio de los lentes.

E: ¿Y con qué cosas no te gusta jugar?

J: Con la raqueta.

E: ¿Por qué?

J: No me gusta, porque me duele la muñeca y hay que estar todo el rato pegándole, y después la raqueta se me cae.

E: Judith ¿con quién te gusta más jugar?

J: Con amigas.

E: ¿Te gusta jugar con amigas?

J: Eso. Absolutamente que sí.

E: ¿Por qué absolutamente que sí?

J: Porque es algo como más... como que nosotras queremos ir al baño a mojarnos y no se tiene que quedar esperando ahí, afuera, van con nosotras.

E: ¿Y con quién más te gusta jugar?

J: A veces sola.

E: ¿Por qué a veces te gusta jugar sola?

J: Porque a veces tengo más espacio para mí, me siento libre, porque cuando hay dos personas, una anda diciendo mejor no juguemos a eso, se dicen secretos o cualquier cosa.

E: ¿Y por qué a veces no te gusta jugar sola?

J: Porque me siento aburrida, me siento incómoda.

E: ¿Te gusta jugar con alguien más?

J: Con amigos (*denota un tono de inseguridad en su voz*)

E: ¿Te gusta jugar con amigos?

J: Más o menos.

E: ¿Por qué más o menos?

J: Porque a veces hacen gracias.

E: ¿Cómo hacen gracias?

J: Son chistosos.

E: ¿Y por qué a veces no?

J: No porque a veces mandan a decir, se ponen a decir “hay las niñas que son pesadas, que son picotas”, yo no.

E: ¿Y con adultos te gusta jugar?

J: Sí.

E: ¿Por qué?

J: Porque igual nos hacen el avioncito, dan cositas en la guata, nos ponen de cabeza abajo.

E: ¿Y qué te gusta más: jugar sola, con amigos /as o con adultos?

J: Con todos.

E: Judith ¿te gusta más jugar sola o en grupo?

J: Sola y en grupo.

E: ¿Por qué?

J: Porque... porque a veces me gusta más jugar sola y a veces me gusta más jugar en grupo.

E: Muchas gracias Judith.

J: Ya tía.

Entrevista 7: Bárbara.

E: Hola. Yo te voy a hacer unas preguntas sobre tus juegos: las cosas con las que juegas, las personas con las que te gusta más jugar, y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas ¿ya?

B: Ya.

E: ¿Cómo te llamas?

Bárbara Celis.

E: ¿Te gusta jugar Bárbara?

B: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

B: Porque me divierto mucho.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

B: A la escondida.

E: ¿Y por qué a la escondida?

B: Porque me gusta contar y me gusta esconderme.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

B: A la pinta.

E: ¿Por qué no te gusta jugar a la pinta?

B: Porque no me gusta que me sigan.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

B: A la escondida.

E: ¿Por qué?

B: Porque... es que me encanta.

E: ¿Con qué te gusta jugar?

B: Con aros.

E: ¿Y por qué?

B: Porque con eso me divierto mucho.

E: ¿Con qué no te gusta jugar?

B: Con los palitroques.

E: ¿Por qué no te gusta jugar con los palitroques?

B: Porque es muy aburrido.

E: ¿Y por qué es aburrido?

B: Porque es aburrido.

E: ¿Con quién te gusta más jugar?

B: Con amigos y con amigas.

E: ¿Por qué te gusta jugar con amigos y amigas?

B: Porque me divierto más.

E: ¿Y con quién más?

B: Con ellos.

E: ¿Y con adultos?

B: No.

E: ¿Por qué no?

B: Porque son muy grandes, porque ya saben todo.

E: Bárbara, y ¿te gusta más jugar sola o en grupo?

B: En grupo.

E: ¿Por qué?

B: Porque no tengo con quién jugar, y así cuando juego con más personas, ahí la paso más bien y cuando estoy sola no puedo jugar.

Entrevista 8: Francisca

E: Hola. Yo te voy a hacer unas preguntas sobre tus juegos, recuerda que todo lo que me digas estará bien ¿ya?

F: Ya tía.

E: Ya. Necesito saber cómo te llamas.

F: Francisca.

E: Bien Francisca. ¿Te gusta jugar?

F: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

F: Es entretenido, porque juego con mis amigas, puedo hacer todas las cosas con mis amigas.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

F: Básquetbol.

E: ¿Por qué?

F: Porque es entretenido, porque me gusta hacerle así a la pelota (*mueve sus brazos como boteando el balón*)

E: ¿Darle bote?

F: Sí, eso. Me gusta jugar con pelotas.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

F: Mmm. Al tenis.

E: ¿No te gusta jugar tenis? ¿Por qué?

F: Porque a veces me duelen las manos... no sé jugar.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

F: A las... mmm... es que yo todo el día ando en bicicleta, entonces por eso.

E: ¿Te gusta andar en bicicleta?

F: Sí, eso es lo que más me gusta jugar.

E: Eso es lo que más te gusta y ¿a qué es a lo que más juegas?

F: En mi casa a la bicicleta y acá a “las tres espías sin límites”.

E: ¿Y cuál es ese juego? ¿Cómo se juega a “las tres espías sin límites”?

F: Es que no es juego, son monitos y nosotras hacemos como que somos espías y...

E: ¿Y a quién espían?

F: No sé, a veces a amigas, a veces hombres y jugamos a eso.

E: ¿Y por qué a eso?

F: Porque es entretenido, no es fome.

E: ¿Con qué cosas te gusta jugar? ¿Con qué elementos?

F: Con la pelota, la cuerda y la bicicleta.

E: ¿Por qué?

F: Porque los tres son entretenidos, y son deportes y a mi me gusta hacer deporte.

E: ¿Con qué cosa no te gusta jugar?

F: Con... mmm... con lo que no me gusta jugar es, mmm... con el ula- ula.

E: ¿No te gusta?

F: No.

E: ¿Por qué?

F: Porque yo no puedo hacer eso (*mueve su cuerpo en forma circular*), no me resulta.

E: ¿Y con quién te gusta más jugar?

F: Con amigas.

E: ¿Y por qué te gusta jugar con amigas?

F: Porque son como juguetes, son entretenidas, chistosas, buenas amigas.

E: ¿Y te gusta jugar con alguien más?

F: Sí. Más o menos con amigos.

E: ¿Con amigos?

F: (*se ríe*). Sí, es que también son como juguetes, son como así... como entretenidos, son chistosos.

E: ¿Y con adultos? ¿Te gusta jugar con adultos?

F: Mmm, poquito.

E: ¿Por qué?

F: Porque no son tan entretenidos como los niños.

E: ¿Y te gusta jugar sola?

F: Mmm... no... o sea, a veces sí porque mi hermana chica está y ella me quita todo.

E: ¿Y por qué a veces no?

F: Porque tengo mis amigas, tengo a mi hermana.

E: Entonces, ¿te gusta más jugar sola o en grupo?

F: En grupo... con amigas.

E: ¿Por qué con amigas?

F: Porque somos buenas amigas.

E: ¿Cómo buenas amigas?

F: Mmm... así poh, buenas amigas.

(En este momento suena la campana para entrar de recreo y se debe dar término a la entrevista)

E: Ya Francisca, muchas gracias por contestar.

F: Ya tía *(sale corriendo de la sala a sus clases)*

Entrevista 9: Dylan

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

D: Ya tía.

E: Muy bien, primero necesito que me digas tu nombre.

D: Me llamo Dylan Alejandro Moscoso Figueroa.

E: Muy bien. Dylan ¿te gusta jugar?

D: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

D: Porque tengo un... dos amigos que me enseñan a jugar.

E: ¿Y a qué te enseñan a jugar?

D: A Pokémon

E: ¿Y te gusta jugar Pokémon?

D: Sí

E: Bien. ¿A qué es a lo que más te gusta jugar Dylan?

D: A Pokémon

E: ¿Y cómo se juega eso?

D: Eh... nosotros somos unas personas que vamos en hartos pueblos y tenemos unos moustros que se llaman Pokémon.

E: Ah! ¿Y esos pokemón que hacen?

D: Hacen poderes.

E: Ah! ¿Y juegan con algún elemento o son juegos de cartas?

D: No, creemos que las cosas están ahí.

E: ¿Cómo es eso?

D: Son juegos en que se usa la imaginación.

E: Ah! ¿Y esos son los juegos que más te gustan?

D: Sí.

E: ¿Por qué?

D: Porque no hay que hacer muchas cosas y no tiene que... ocupar muchas cosas, o sea tú podí hacer cualquier cosa con las manos en esos juegos.

E: ¡Ah! ¿Y qué es lo que menos te gusta jugar?

D: Fútbol

E: ¿Por qué?

D: Porque ahí de repente pegan patá, y algunas veces tu equipo te molesta porque no metí goles y te los perdí.

E: Ah! ¿Y hay alguna cosa, algún objeto con el que más te guste jugar?

D: mmm... mmm... (*largo silencio*) No.

E: ¿No? ¿Y alguno con el que no te guste jugar?

D: (*largo silencio*) Es que... es que yo no juego con cosas.

E: ¿A qué es a lo que más juegas?

D: Pokémon.

E: ¿Y en tu casa también juegas pokemón?

D: No, juego con mis juguetes.

E: ¿Y qué juguetes son?

D: Tengo juegos de personas, autos, naves...

E: ¿Pero tú juegas siempre a armar historias, con la imaginación?

D: Sí

E: Dylan ¿con quién te gusta más jugar?

D: Con amigos y... con los grandes.

E: ¿Con los grandes? ¿Con niños más grandes que tú?

D: ¡No!, con los grandes así, como usted.

E: Ah! Con adultos.

D: Sí, con ellos.

E: ¿Y con adultos hombres o mujeres?

D: Me da lo mismo.

E: ¿Y a qué juegas con los adultos?

D: Al ludo.

E: ¡Ah! ¿Y eres bueno?

D: Sí, pero casi siempre pierdo.

E: ¿Y por qué pierdes?

D: Porque no se jugar muy bien aún.

E: ¿Por qué dices eso?.

D: Porque puedo aprender a jugar bien.

E: Me dijiste con adultos y con amigos pero ¿con amigos hombres o también con mujeres?

D: Yo juego con hombres.

E: ¿Por qué?

D: Porque sí, porque no juego con mujeres.

E: ¿Y por qué no juegas con mujeres?

D: Porque yo juego con hombres y no me gusta jugar con mujeres.

E: ¿Y prefieres jugar sólo o en grupo?

D: Solo o con mis amigos, cualquiera.

E: ¿Y cuándo juegas solo?

D: Cuando no están mis amigos, porque cuando están mis amigos yo juego con ellos.

E: Ya, muchas gracias Dylan.

D: Ya, gracias.

Entrevista 10: Scarlett

E: Hola, ahora vamos a conversar sobre tus juegos ¿ya?

S: Ya.

E: Pero primero necesito que me digas tu nombre.

S: Scarlett Arriagada Mondaca.

E: ¿Te gusta jugar Scarlett?

S: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

S: Porque me divierte.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

S: A la pinta.

E: ¿Por qué a la pinta?

S: Porque me gusta correr.

E: ¿Y a qué es lo que menos te gusta jugar?

S: A la escondida.

E: ¿Y por qué no te gusta jugar a la escondida?

S: Porque es muy difícil encontrar al otro, o el otro se puede esconder en una parte que no se sabe.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

S: A la pinta.

E: ¿Por qué?

S: Porque me gusta.

E: ¿Con qué te gusta jugar?

S: Con mis amigas.

E: ¿Con qué?

S: Con mis amigas.

E: De acuerdo, te gusta jugar con tus amigas, pero ¿hay algún objeto, alguna cosa con la que te guste más jugar?

S: No, con nada, no sé.

E: ¿Y con qué no te gusta jugar?

S: No me gusta jugar aquí (*señalando una mesa*), porque aquí se sienta un compañero que no me gusta porque es super molesto.

E: No te gusta jugar en ese lugar pero ¿hay algo con lo que no te guste jugar?, ¿un objeto?, ¿una cosa?

E: Mmm... No, no sé.

E: Scarlette y ¿con quién te gusta más jugar?

S: Con amigas.

E: Con amigas. ¿Por qué?

S: Porque sí, porque son entretenidas.

E: ¿Y con quién más?

S: Mmm... no sé. A veces juego con mi papá y mi mamá al cachito.

E: ¿Y sólo juegas con tu papá y tu mamá o te gusta jugar con otros adultos?

S: Sí, me gusta.

E: ¿Por qué?

S: Porque son divertidos.

E: ¿Te gusta jugar con alguien más?

S: Mmm... Sí, con amigos.

E: Con amigos, ¿por qué?

E: Porque también son entretenidos.

E: ¿Y prefieres jugar sola o en grupo?

S: Sola no.

E: ¿Por qué?

S: Porque... no sé.

E: Bien Scarlett, muchas gracias por tus respuestas.

S: Ya tía, de nada.

Entrevista 11: Benjamín

E: Hola.

B: Hola.

E: Ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre juego, como por ejemplo, los juegos que te gustan, los que no te gustan, a qué juegas, a qué no juegas, etc. Entonces te pido que me respondas todas las preguntas, porque todo lo que digas está bien ¿ya?

B: Ya tía.

E: ¿Cómo te llamas?

B: Benjamín Corvalán.

E: Benjamín. ¿Te gusta jugar?

B: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

B: Porque es divertido.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

B: A la pelota.

E: ¿Por qué a la pelota?

B: Porque es divertido, es un deporte y, eso no más.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

B: A la escondida.

E: ¿Por qué?

B: Porque hay que esconderse y siempre hacen trampa.

E: ¿Qué trampa?

B: Se ponen detrás del que la cuenta o... te agarran para que tú no puedas correr a librar...eso no más.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

B: A los ladrones y policías.

E: ¿Y por qué ese juego?

B: Porque es divertido y es de hartas personas.

E: ¿De qué se trata?

B: Hay menos ladrones que policías y los policías tiene que pillar a los ladrones y dejarlos en cualquier parte y les dicen libre y se pueden escapar.

E: Ah! y ¿con qué te gusta jugar?

B: Con el computador.

E: ¿Por qué?

B: Porque se pueden aprender muchas cosas, y hay hartos juegos en Internet.

E: ¿Y con qué no te gusta jugar?

B: Con los volantines.

E: ¿Y por qué no te gusta jugar con los volantines?

B: Porque es peligroso, porque me puedo cortar las manos o el cuello.

E: Benjamín y ¿con quién te gusta más jugar?

B: Con amigos.

E: ¿Sólo con amigos?

B: No, si yo también juego con las personas grandes y a veces con amigas.

E: ¿Con las personas grandes?

B: Sí, porque son más grandes y nos enseñan más cosas.

E: Pero, cuando me dices personas grandes ¿a quienes te refieres?

B: A los grandes poh tía, no a los niños así como yo.

E: ¿A los adultos?

B: Sí.

E: De acuerdo. ¿Y por qué te gusta jugar, a veces, con amigas?

B: Es que no me gusta mucho, prefiero jugar con amigos.

E: ¿Y por qué?

B: Porque es más entretenido, además a las mujeres les gusta puro jugar a las Barbies.

E: ¿Sólo a las Barbies?

B: O sea, algunas poh tía. Es que a mí me gusta más jugar con mis amigos.

E: Ya, ¿y te gusta más jugar solo o en grupo?

B: En grupo, no me gusta jugar mucho solo.

E: ¿Por qué?

B: Porque me aburro.

E: Bien Benjamín, muchas gracias por la entrevista.

B: De nada tía.

Entrevista 12: Daniela

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

D: Ya tía.

E: Muy bien, primero necesito que me digas tu nombre.

D: Daniela Reyes Gálvez.

E: Bien. Daniela ¿te gusta jugar?

D: Sí.

E: ¿Por qué te gusta jugar?

D: Eh... porque es muy entretenido.

E: Bien. ¿A qué es a lo que más te gusta jugar?

D: Eh... a la pinta... puede ser a la pinta altito también.

E: ¿Pinta altito? ¿Qué es eso?

D: Es que... es un juego que usted... es que, hay unas cuestiones y usted se puede subir en el tronco, se puede subir a las cuestiones así (*indica altura*). No es como la pinta porque ahí usted tiene que correr no más, no esconderse en una cuestión alta.

E: Ya ¿Y por qué te gusta jugar a eso?

D: Porque es muy entretenido.

E: ¿Y cuál es el juego que menos te gusta jugar?

D: A la escondida.

E: ¿A la escondida? ¿Por qué?

D: Porque es que no me gusta, porque algunas veces a mí me pillan primero, y cuando me pillan primero a mí no me gusta contar.

E: Ya Dani ¿y hay algún elemento con el que más te guste jugar?

D: Eh... no.

E: ¿Y alguno con el que no te guste jugar?

D: No, yo no juego... algunas veces juego con pelota pero otras veces no, pero no me gustan mucho los juegos con pelota.

E: ¿A qué es lo que más juegas?

D: Eh... como se llamaba, es que se me olvida... eh... al pillarse.

E: ¿Por qué?

D: Porque me gusta ese juego.

E: Pero ¿te gusta igual o más que la pinta?

D: Me gusta, pero menos que la pinta.

E: Ya, Dani ¿con quién te gusta más jugar?

D: ¿Con quién?... mmm... con amigas y... también con amigos.

E: ¿Por qué con amigas y amigos?

D: Porque es divertido.

E: ¿Sólo amigas y amigos?

D: Sí.

E: ¿Y con adultos?

D: Sí, también.

E: ¿Por qué te gusta jugar con adultos?

D: Porque como... así ellos me ayudan.

E: ¿Y te gusta más jugar sola o en grupo?

D: No, no me gusta jugar sola, me gusta jugar con mis amigos.

E: ¿Por qué?

D: Porque... porque es muy entretenido.

E: Ya, muchas gracias Daniela.

D: De nada.

Entrevista 13: Milena

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

Mi: Ya.

E: ¿Cómo te llamas?

M: Milena Fernanda Henríquez Villagrán.

E: Ya. Milena ¿te gusta jugar?

Mi: Sí.

E: ¿Por qué juegas Milena?

Mi: Porque me gusta, porque hay que correr... no sé, para divertirme.

E: ¿Y a qué es lo que más te gusta jugar?

Mi: Eh... a la pinta.

E: ¿Por qué?

Mi: No sé... porque me gusta correr.

E: ¿Y cuál es el juego que menos te gusta jugar?

Mi: A la escondida.

E: ¿A la escondida? ¿Por qué?

Mi: Porque me aburre y... porque a veces cuando jugamos las niñas que la cuentan se quedan ahí, entonces a mí me tienen que pillar y... al tiro me pillan porque se quedan ahí y entonces es fome.

E: Ya Milena ¿y hay algún objeto con el que te guste más jugar?

Mi: Con las muñecas.

E: ¿Por qué?

Mi: Porque me gusta, porque... *(largo silencio en que la niña se toma las manos, juega con sus dedos y mira al vacío)*

E: Ya, no importa, "porque te gusta" está bien. ¿Y hay algún objeto con el que te guste menos jugar?

Mi: Sí, con lápices.

E: ¿Cómo con lápices? ¿a qué juegas con lápices?

Mi: A pintar, dibujar...

E: ¿Y por qué no te gusta jugar con lápices?

Mi: Porque me aburro.

E: ¿A qué es lo que más juegas?

Mi: A la pinta.

E: ¿Por qué?

Mi: Porque juego con mi hermana.

E: ¡Ah! ¿Y aquí en el colegio?

Mi: A la pinta con mi hermana, porque ella está en 5°. Es la que estaba allá afuera.

E: Milena ¿con quién te gusta más jugar?

Mi: Sola o con mi hermana.

E: ¿Te gusta jugar sola?

Mi: Sí, cuando no está mi hermana yo juego sola con mis muñecas.

E: ¿Y te gusta jugar con alguien más?

Mi: Con mi hermana, yo sólo juego con mi hermana... aquí a la pinta y en casa con las muñecas.

E: ¿Y por qué te gusta jugar con ella?

Mi: Porque me divierto con ella.

E: ¿Y con adultos o con amigos?

Mi: No.

E: ¿Por qué?

Mi: Porque no me gusta (*expresa tajantemente y gira su rostro hacia el lado contrario de la entrevistadora*)

E: Ya Milena, muchas gracias.

Mi: Ya.

Entrevista 14: Andrés

E: ¡Hola!

A: Hola

E: Yo te voy a hacer unas preguntas sobre tus juegos: las cosas con las que juegas, las personas con las que te gusta más jugar, y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas ¿ya?

A: Ya tía.

E: Lo primero que necesito es que me digas tu nombre.

A: Andrés.

E: ¿Te gusta jugar Andrés?

A: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

A: Porque puedes hacer amigos.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

A: Pokémon.

E: ¿Cómo se juega?

A: Es que mira, mira, hay que hacer algunas cosas. A ver. Mira, Picachú es un conejo eléctrico.

E: Pero ¿los Pokémon son personas?

A: No, son cartas, monitos, en persona y nada más.

E: ¿Y por qué te gusta jugar a eso?

A: Porque es divertido.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

A: Uy... a la escondida.

E: ¿Por qué?

A: Porque no puedo jugar tanto, soy asmático.

E: ¿Y si no tuvieras asma, jugarías?

A: Sí.

E: Entonces ¿qué no te gustaría?

A: No me gustaría tener asma, porque no puedo correr tanto.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

A: Pokémon.

E: ¿Por qué puro Pokémon?

A: Porque es lo único que no se puede correr.

E: ¿Con qué te gusta jugar? ¿Con qué cosas?

A: A veces con las cartas de mi primo, con los monos de mi prima, casi todos los monos de Pokémon y también ella tiene cullis.

E: ¿Por qué con esas cosas?

A: Es que son de plástico.

E: ¿Y te gusta que sean de plástico?

A: Sí.

E: ¿Por qué?

A: Eh... porque... no sé, me gusta no más.

E: ¿Con qué no te gusta jugar?

A: Con arena.

E: ¿No te gusta jugar con arena?

A: No mi mamá me reta al tiro.

E: ¿Por eso no te gusta jugar con arena?

A: No.

E: ¿Y si tu mamá no te retara?

A: Uy... igual no me gustaría.

E: ¿Por qué?

A: Porque nunca juego porque mi mamá me reta.

E: ¿Y con quién te gusta más jugar?

A: Con mis amigos.

E: ¿Por qué?

A: Porque sólo tengo amigos, uno de cuarto, el Dylan (*Dylan es un compañero de curso*) y un niño como de sexto o de séptimo.

E: ¿Y amigas?

A: No, porque no tengo amigas, sólo tengo amigos tía (*expresa con tono tajante y mirando a la entrevistadora fijamente, levantando las cejas*).

E: ¿Y con adultos?

A: Con mi mamá y mi papá, con mis primos, es que hay primos grandes como, a ver, con un primo de 12 años.

E: ¿Y por qué?

A: Porque también me divierto... sí, es divertido.

E: ¿Y qué te gusta más jugar solo, con amigos, amigas o con adultos?

A: Jugar con adultos y amigos.

E: ¿Por qué?

A: Es divertido, me gusta.

E: ¿Y solo?

A: No. Porque no es divertido.

E: Muchas gracias por contestar las preguntas.

A: Ya.

Entrevista 15: Tomás

E: Hola.

T: Hola tía.

E: Ahora necesito que me cuentes un poquito de tus juegos, entonces yo te haré algunas preguntas ¿bueno?

T: Bueno tía.

E: Primero necesito que me digas tu nombre.

T: Tomás Girón.

E: Bien. ¿Te gusta jugar Tomás?

T: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

T: Porque es divertido.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

T: A la pelota.

E: ¿Por qué?

T: Mmm, no sé. Porque es divertido, porque me deja un poco de músculo, me hace ejercicio.

E: ¿Te hace ejercicio?

T: Sí, porque uno donde corre... le sale músculo aquí (*se aprieta el muslo*).

E: Ah! y ¿a qué es lo que menos te gusta jugar?

T: A las Barbies.

E: Ah, ¿Y con quién juegas a las Barbies?

T: No, yo no juego, porque es de mujeres.

E: ¿Por qué de mujeres?

T: Porque sí, porque las mujeres juegan a las Barbies, no los hombres.

E: ¿Y por qué?

T: Porque sí, porque ellas juegan a eso.

E: ¿Y a ti con qué te gusta jugar?

T: Con la pelota.

E: ¿Por qué?

T: Porque se puede jugar de todo con la pelota, se puede jugar así ...tirándola por el suelo, pegarle con las manos, con los pies y... eso.

E: ¿Te gusta porque se puede usar de muchas formas?

T: Sí.

E: ¿Con qué no te gusta jugar?

T: Con la cuerda.

E: ¿Por qué?

T: Porque sí, me aburre.

E: ¿Y por qué te aburre?

T: Porque sí, porque me aburre.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

T: A la pelota.

E: ¿Por qué a la pelota?

T: Porque yo cuando grande quiero ser arquero.

E: Bueno. ¿Con quién te gusta más jugar?

T: Con...con amigas y amigos.

E: ¿Y por qué con amigas y amigos?

T: Porque ¿con quién voy a jugar en el colegio?

E: ¿Y en tu casa?

T: También.

E: ¿Por qué?

T: Porque sí... porque me gusta.

E: Cuando me hablas de amigos ¿te refieres a hombres y mujeres?

T: Sí.

E: ¿Sólo te gusta jugar con amigos y amigas?

T: Sí, y... también juego solo.

E: ¿Y con personas adultas?

T: Sí.

E: ¿Por qué?

T: Porque ellos también son así como mis compañeros.

E: ¿Cómo “así como tus compañeros”?

T: Así poh... como mis compañeros.

E: Pero, ¿en que se parecen a tus compañeros?

T: Eh... que también juego con ellos.

E: ¿Y porqué juegas con ellos?

T: Porque... porque... mmm... no sé.

E: Tomás ¿te gusta más jugar solo o en grupo?

T: En grupo y, algunas veces solo.

E: ¿Por qué algunas veces?

T: Porque algunas veces estoy solo en la casa también.

E: ¿Y te gusta?

T: Sí, porque igual juego.

E: Gracias por tu tiempo Tomás.

T: Ya tía, de nada.

Entrevista 16: Karla

E: Hola.

K: Hola tía.

E: Ahora vamos a conversar de tus juegos ¿ya?

K: Ya tía.

E: Pero antes, necesito que me digas tu nombre.

K: Karla Cáceres Varas.

E: ¿Te gusta jugar Karla?

K: Sí.

E: ¿Por qué?

K: Porque es divertido.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

K: A la familia.

E: ¿Y cómo se juega a la familia?

K: Tenemos que buscar una amiga, es que siempre jugamos con mis amigas, en la mañana, jugamos en el pasillo.

E: ¿Me podrías explicar el juego?

K: Tiene que estar la mamá, una hija mayor, una hija menor y una mascota y ahí jugamos por mientras que estamos comiendo.

E: ¿Y por qué te gusta jugar a eso?

K: Porque estamos todas mis amigas.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

K: A la pinta.

E: ¿Y por qué?

K: Porque yo no puedo correr tan rápido.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

K: A la familia.

E: ¿Con qué te gusta jugar?

K: Con mis amigas.

E: Con tus amigas, si, pero ¿ahí algún objeto, alguna cosa con la que te guste más jugar?

K: No, nada, no sé.

E: ¿Y algo con lo que no te guste jugar?

K: Nada. No sé.

E: ¿Y con quien te gusta más jugar?

K: Con mis amigas.

E: ¿Sólo mujeres?

K: No, también con hombres.

E: ¿Por qué?

K: Porque aunque los hombres son más bruscos igual son divertidos, y las niñas me entienden lo que hay que hacer.

E: ¿Y con quién más te gusta jugar?

K: Eh... con mi mamá y con mi papá.

E: ¿Por qué?

K: Porque son divertidos.

E: ¿Y prefieres jugar sola o en grupo?

K: En grupo, no me gusta jugar sola.

E: ¿Por qué?

K: Porque no es divertido.

E: Bien muchas gracias por responder las preguntas Karla.

K: Ya.

Entrevista 17: Diego

E: Hola, a continuación te haré unas preguntas sobre tus juegos y necesito que me contestes lo que tú haces, lo que te gusta, lo que no te gusta, etc. ¿de acuerdo?

D: Sí.

E: ¿Cómo se llama usted?

D: Diego Pérez Arce.

E: ¿Te gusta jugar, Diego?

D: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

D: Porque es entretenido y en mi casa casi nunca juego porque mis amigos llegan tarde.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

D: A la pelota.

E: ¿Por qué?

D: Porque es entretenido, quitarla, eso es lo que más me gusta.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

D: A la pinta.

E: ¿Y por qué no te gusta jugar a la pinta?

D: Porque algunos compañeros dicen “con agachaita” y siempre se agachan y todos están agachados y casi uno no puede casi nunca pintar, es difícil.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

D: A la pelota.

E: ¿Por qué?

D: Me encanta, es lo que más jugamos allá y aquí.

E: ¿Dónde?

D: Aquí en la cancha (*indicando la cancha de la escuela*) y allá en un patio que hay (*indicando el patio trasero de la escuela*).

E: ¿Con qué te gusta jugar?

D: Con autitos.

E: ¿Por qué?

D: Son divertidos, así... casi siempre jugamos con mis amigos allá en mi casa, y coleccionamos.

E: ¿Y con qué no te gusta jugar?

D: Casi todo me gusta. ¡Ah! Los monitos que tienen poderes no me gustan.

E: ¿Qué monitos?

D: Los Pokémon.

E: ¿Por qué no?

D: Porque... porque no tienen poderes, porque uno es el que tiene que decir qué poderes tienen y... no me gusta eso.

E: ¿Y con quién te gusta más jugar?

D: Con amigos.

E: ¿Sólo con amigos?

D: Sí. Es entretenido, así como tener hartos amigos y juntarse, aunque sean niñas y mujeres y hombres.

E: Ah! te gusta jugar con amigas y amigos.

D: Sí.

E: ¿Y te gusta jugar con alguien más?

D: ¡Ah, sí! También, casi siempre juego al metrópolis con mi Mami.

E: ¿Y te gusta?

D: Sí.

E: Pero ¿te gusta jugar solamente con tu mami o también con otras personas adultas?

D: Con todos.

E: ¿Y por qué?

D: Porque ella sabe, ayudan en el juego.

E: ¿Y prefieres jugar solo o en grupo?

D: En grupo y solo más o menos.

E: ¿Por qué?

D: Algunas veces juego en la muralla y me divierto un poquito.

E: ¿Cómo juegas en la muralla?

D: Así poh (*gira su cuerpo hacia atrás*). Es que algunas veces yo me aburro en clase y me pongo a jugar con la muralla.

E: Pero ¿a qué juegas en la muralla?

D: A puras cosas así...

E: ¿Cómo qué cosas?

D: A puras cosas así, cosas que se me ocurren.

E: Bien Diego, muchas gracias por a entrevista.

D: Ya.

Entrevista 18: Catalina

E: Hola.

C: Hola tía.

E: Yo ahora te voy a hacer unas preguntas sobre tus juegos porque con unas compañeras mías estamos averiguando a qué juegan los niños y las niñas a la edad tuya ¿Ya?

C: Ya tía.

E: Entonces, es importante que sepas que no hay respuestas malas, todo lo que digas está bien y a mí me sirve para mi trabajo ¿bueno?

C: Bueno tía.

E: Bien. Primero necesito saber tu nombre.

C: Catalina Elisa Ancán Bustamante.

E: Ya. Catalina ¿te gusta jugar?

C: Sí.

E: Sí ¿Por qué te gusta jugar?

C: Porque... mmm... porque algunas veces no tengo nada que hacer y me pongo a jugar para entretenerme.

E: Ya ¿a qué es lo que más te gusta jugar?

C: A la escondida.

E: A la escondida ¿por qué?

C: Porque... porque es divertido.

E: ¿Y a qué es lo que menos te gusta jugar?

C: A las muñecas.

E: ¿Por qué?

C: Porque... eh.... mmm... porque es fome.

E: Catalina ¿Con qué objeto o con qué cosa es con lo que más te gusta jugar?

C: Con lápices.

E: ¿Por qué?

C: Porque es entretenido.

E: ¿Y hay algún objeto con el que no te guste jugar?

C: Eh... am.... no, juego con todo.

E: De acuerdo. ¿Y a qué es a lo que más juegas?

C: A pintar.

E: ¿A pintar? ¿Por qué?

C: Porque es entretenido.

E: ¿Y con quien te gusta más jugar?

C: Con todos.

E: ¿Con todos?

C: Sí, con amigos, con los grandes, con mis primos... me da lo mismo.

E: ¿Te da lo mismo jugar con niñas, con niños, con grandes y con chicos?

C: Sí.

E: ¿Por qué?

C: Porque igual es entretenido.

E: ¿Y te gusta más jugar sola o en grupo?

C: Las dos.

E: ¿Por qué?

C: Porque pinto harto rato sola y igual me divierto con los grupos.

E: Ya, muchas gracias Catalina.

C: De nada Tía.

Entrevista 19: Matías

E: Hola, te voy a hacer unas preguntas sobre juego y necesito que me contestes lo que realmente haces cuando juegas porque no hay ninguna respuesta mala ¿Ya?

M: Ya tía.

E: Lo primero que necesito saber es tu nombre.

M: Matías

E: Bien Matías. ¿Te gusta jugar?

M: Sí.

E: ¿Por qué juegas?

M: Porque me entretengo.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

M: A la pinta.

E: ¿Y por qué?

M: Porque me gusta correr.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

M: Al hielo- hielo- sol.

E: ¿Y por qué?

M: Porque es muy aburrido.

E: ¿A qué es lo que más juegas?

M: A los ladrones y policías.

E: ¿Por qué?

M: Porque es entretenido.

E: ¿Con qué te gusta jugar?

M: Playstation.

E: ¿Por qué?

M: Porque me gustan los juegos de aventura.

E: ¿Con qué cosa no te gusta jugar?

M: Con el computador.

E: ¿Por qué no te gusta?

M: Porque es muy aburrido y hay pocos juegos.

E: ¿Con quién te gusta más jugar?

M: Con amigas y amigos.

E: ¿Por qué?
M: Porque es más entretenido.

E: ¿Y con quién más te gusta jugar?
M: Mmm... con nadie más.

E: ¿Y con adultos?
M: No.

E: ¿Por qué?
M: Porque no entienden los juegos.

E: ¿Por qué dices que no entienden los juegos?
M: Porque... mmm... no sé.

E: ¿Y te gusta más jugar solo o en grupo?
M: En grupo.

E: ¿Por qué?
M: Porque solo me siento aburrido.

E: Eso era todo, muchas gracias por contestar las preguntas.

M: Ya tía.

Entrevista 20: Nicolás

E: Hola.
N: Hola.

E: Ahora vamos a conversar sobre tus juegos ¿te parece?
N: Ya.

E: Como son tus juegos, ninguna respuesta está mala, todo lo que me digas me aporta a mi trabajo ¿ya?
N: Ya.

E: ¿Cómo se llama usted?
N: Nicolás

E: ¿Te gusta jugar Nicolás?
N: Sí.

E: ¿Por qué?
N: Porque es divertido.

E: ¿A qué es lo que más te gusta jugar?

N: A la pelota.

E: ¿Y por qué a la pelota?

N: Porque me gusta jugar a la pelota, también es divertido.

E: ¿A qué es lo que menos te gusta jugar?

N: A la pinta.

E: ¿Y por qué a la pinta?

N: Porque me canso mucho.

E: ¿Y cuando juegas a la pelota no te cansas?

N: No, porque me gusta.

E: ¿A qué es lo que más juegas tú?

N: A la pelota.

E: ¿Y por qué juegas mucho a la pelota?

N: Porque me gusta jugar a la pelota.

E: ¿Con qué te gusta jugar?

N: Con mis compañeros.

E: De acuerdo con tus compañeros pero ¿con qué cosa te gusta jugar?

N: Con la pelota.

E: ¿Solo con la pelota?

N: Sí.

E: ¿Y con qué no te gusta jugar?

N: Con los juguetes.

E: ¿Cuáles juguetes?

N: Todos los juguetes.

E: ¿Y por qué no te gusta jugar con juguetes?

N: No sé, porque no me gusta.

E: ¿Con quién te gusta más jugar?

N: Con amigos.

E: ¿Solo con amigos?

N: Sí, porque las niñas son fomes.

E: ¿Y por qué te gusta jugar con amigos?

N: Porque es divertido.

E: ¿Y con adultos?

N: Sí.

E: ¿Y por qué?

N: Porque también es divertido.

E: Nicolás, ¿te gusta más jugar solo o en grupo?

N: Solo no, en grupo.

E: ¿Por qué?

N: Porque es fome jugar solo, y con amigos es divertido.

E: Ya Nicolás, muchas gracias. Puede ir a jugar.

N: Ya tía.

ANEXO 5: TABLA VACIADO DE DATOS ENTREVISTAS ETAPA DE CATEGORIZACIÓN

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.
Niño(a)												
Aarón	Si	[Distracción] ... porque me entretiene, también por si tú te has sacado, por ejemplo, una mala nota, jugar te puede sacar eso y... te sacas una buena nota. Es que tú te sacaste una mala nota y entonces después que tú juegas te olvidas de eso y después puedes estudiar y sacarte una buena nota. ...te distraes y después puedes estudiar mejor.	El fútbol.	A la pelota, al básquetbol, a correr... El fútbol. (Porque) es un juego en equipo. ...hay que jugar contra otros, y hay que tener paciencia porque es difícil jugar.	Béisbol. Porque... me cuesta mucho, no es... deporte... en equipo... es difícil batear con el palo.	...me gusta jugar mucho con la pelota.	... con cosas así... así como de Hércules por ejemplo... con cosas así que no es de verdad poh, así tú no tienes que hacer fuerza. Con los juguetes.	[Individual] Con adultos, solo, con mis amigos, mis amigas... con todos. Solo y en grupo. Porque... no sé, me gusta.	[Grupal] Con adultos, solo, con mis amigos, mis amigas... con todos. Solo y en grupo. Porque... no sé, me gusta.	[Sin distinción de edad] Con adultos, solo, con mis amigos, mis amigas... con todos.	[Hombres y mujeres] ...con mis amigos, mis amigas...	<u>Definición juego en equipo:</u> [lograr el objetivo del juego a través de la participación activa de todos los jugadores] Porque... porque el béisbol también es en equipo pero como que ahí hay que batear cinco, seis veces o diez y en el fútbol, por ejemplo, un jugador puede meter un gol, el otro, otro y así, y entre todos ganan.

Categorías de análisis		Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.	
Niño(a)													
Alberto	Si	Porque es entretenido y uno se divierte.	A la pelota. Porque siempre cuando llego a mi casa, hago las tareas y, después, voy a entrenar a la pelota.	A la pelota. Fútbol. Porque lo encuentro bueno y me gusta.	...juegos de básquetbol, así... violentos. ...a uno que es profesor y tiene que enseñar. [muñecas]	[pelota] Con objetos de habilidad, por ejemplo, armar una torre con palitos.	La ropa porque... no... no... yo cuando grande no modelaría así o... no mostraría mi ropa. [juegos de muñecas] ...por ejemplo mi prima hace juegos de muñecas y yo le digo que no puedo jugar con ella porque mi abuelita si me ve jugando me dice que no porque yo no soy niña.	[No individual] No, porque es fome y nunca juego solo.	[Grupal] En grupo. No, porque es fome y nunca juego solo. Con amigos y con adultos.	[sin distinción de edad] Con amigos y con adultos.	[hombres] Con amigos y con adultos. [No mujeres] Porque... hacen... por ejemplo... por ejemplo mi prima hace juegos de muñecas y yo le digo que no puedo jugar con ella porque mi abuelita si me ve jugando me dice que no porque yo no soy niña.	[practica fútbol en un equipo del barrio] <u>Justificación rechazo juego básquetbol:</u> Porque es muy violento, porque... porque uno la puede tirar y le pega en la cara. <u>Justificación preferencia objetos de habilidad:</u> Porque uno... es divertido y uno se concentra. <u>Justificación de por qué no ocupar ropa en sus juegos:</u> Porque no me gusta, me da mucha vergüenza.	

Categorías de análisis		Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.	
Niño(a)													
Andrés	Sí	Porque puedes hacer amigos.	Pokemón. Porque es lo único que no se puede correr.	Pokemón. Porque es divertido.	...a la escondida. Porque no puedo jugar tanto, soy asmático.	A veces con las cartas de mi primo, con los monos de mi prima, casi todos los monos de Pokémon y también ella tiene cullis. Es que son de plástico.	Con arena. Porque mi mamá me reta alto. (si mamá no lo retara) igual no me gustaría. Porque nunca juego porque mi mamá me reta.	[No individual] No, porque no es divertido	[grupal] Es divertido, me gusta.	[adultos] [niños hasta 12 años] Con mi mamá y mi papá, con mis primos, es que hay primos grandes como, a ver, con un primo de 12 años. Porque también me divierto... sí, es divertido.	[hombres] Jugar con mis amigos. Porque sólo tengo amigos, uno de cuarto, el Dylan (Dylan es un compañero de curso) y un niño como de sexto o de séptimo. [no niñas] No, porque no tengo amigas, solo tengo amigas tía	<p><u>Explicación juego Pokémon:</u> Es que mira, mira, hay que hacer algunas cosas. A ver. Mira Picachú es un conejo eléctrico. Son cartas, monitos, en persona y nada más.</p> <p><u>Justificación de la escondida como el juego menos preferido:</u> Porque no puedo jugar tanto, soy asmático.</p> <p><u>Lo que no le gustaría si no tuviese asma y pudiera jugar a la escondida:</u> No me gustaría tener asma, porque no puedo correr tanto.</p>	

Categorías de análisis	Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
	Sub-categorías Niño(a)	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.
Bárbara	Sí	Porque me divierto mucho.	A la escondida. ... es que me encanta.	A la escondida. Porque me gusta contar y me gusta esconderme.	A la pinta. Porque no me gusta que me sigan.	...aros. Porque con eso se divierte mucho.	...palitroques. Porque es muy aburrido.	[No individual] Porque no tengo con quién jugar, y así cuando juego con más personas, ahí la paso más bien y cuando estoy sola no puedo jugar.	[Grupal] En grupo. Porque no tengo con quién jugar, y así cuando juego con más personas, ahí la paso más bien y cuando estoy sola no puedo jugar.	[pares] Con amigos y con amigas [no adultos] Porque son muy grandes, porque ya saben todo.	[hombres y mujeres] Con amigos y con amigas Porque me divierto más.	
Benjamín	Sí	Porque es divertido.	A los ladrones y policías. Porque es divertido y es de hartas personas.	A la pelota. Porque es divertido, es un deporte y, eso no más.	A la escondida. Porque hay que esconderse y siempre hacen trampa.	...computador. Porque se pueden aprender muchas cosas, y hay hartos juegos en Internet.	Con los volantines. Porque es peligroso, porque me puedo cortar las manos o el cuello.	[no individual] En grupo, no me gusta jugar mucho solo. Porque me aburro.	[grupal] ...y es de hartas personas. En grupo. ...es más entretenido.	[sin distinción de edad] ...yo también juego con las personas grandes y a veces con amigas. ...son más grandes y nos enseñan más cosas.	[hombres] Con amigos. [a veces mujeres] ... y a veces con amigas. Es que no me gusta mucho, prefiero jugar con amigos. ...es más entretenido, además a las mujeres les gusta puro jugar a las barbies.	<u>Explicación de trampa en escondida:</u> Se ponen detrás del que la cuenta o... te agarran para que tú no puedas correr a librar... <u>Definición juego Ladrones y Policías:</u> Hay menos ladrones que policías y los policías tienen que pillar a los ladrones y dejarlos en cualquier parte y les dicen libre y se pueden escapar.

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.
Niño(a)												
Catalina	Si	... porque algunas veces no tengo nada que hacer y me pongo a jugar para entretenerme	A pintar. Porque es entretenido.	A la escondida. ... porque es divertido.	A las muñecas. ...porque es fome.	...lápices. Porque es entretenido. ...juego con todo.	[ninguno] ...juego con todo.	[Individual] Con todos. Porque igual es entretenido. Las dos. Porque pinto hart rato sola y igual me divierto con los grupos.	[grupal] Con todos. Porque igual es entretenido. Las dos. Porque pinto hart rato sola y igual me divierto con los grupos.	[sin distinción de edad] Con todos. Porque igual es entretenido. ...con amigos, con los grandes, con mis primos... me da lo mismo.	[sin distinción de género] Con todos. Porque igual es entretenido. ...con amigos, con los grandes, con mis primos... me da lo mismo.	
Daniela	Si	... porque es muy entretenido.	...al pillarse. Porque me gusta ese juego. Me gusta pero menos que la pinta.	... a la pinta... puede ser a la pinta altito también. Porque es muy entretenido. ...al pillarse. Me gusta pero menos que la pinta.	A la escondida. Porque es que no me gusta, porque algunas veces a mi me pillan primero, y cuando me pillan primero a mi no me gusta contar. ...no me gustan mucho los juegos con pelota.	[no hay preferencia por objeto específico]	[pelota] ... algunas veces juego con pelota pero otras veces no, pero no me gustan mucho los juegos con pelota.	[no individual] ...no me gusta jugar sola, me gusta jugar con mis amigos. Porque... porque es muy entretenido.	[grupal] ...me gusta jugar con mis amigos. Porque... porque es muy entretenido.	[pares] ... con amigas y... también con amigos. Porque es divertido. [adultos] ... así ellos me ayudan.	[sin distinción de género] ... con amigas y... también con amigos. Porque es divertido.	<u>Explicación juego "pinta altito": Es que... es un juego que usted... es que, hay unas cuestiones y usted se puede subir en el tronco, se puede subir a las cuestiones así (indica altura). No es como la pinta porque ahí usted tiene que correr no más, no esconderse en una cuestión alta.</u>

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.
Niño(a)												
Diego	Sí	Porque es entretenido y en mi casa casi nunca juego porque mis amigos llegan tarde.	A la pelota. Me encanta, es lo que más jugamos allá y aquí.	A la pelota. Porque es entretenido, quitarla, eso es lo que más me gusta.	A la pinta. Porque algunos compañeros dicen "con agachaita" y siempre se agachan y todos están agachados y casi uno no puede casi nunca pintar, es difícil.	Con autitos. Son divertidos, así... casi siempre jugamos con mis amigos allá en mi casa, y coleccionamos. Casi todo me gusta.	Casi todo me gusta. ¡Ah! Los monitos que tienen poderes no me gustan. Pokémon ... porque no tienen poderes, porque uno es el que tiene que decir qué poderes tienen y... no me gusta eso.	[individual más o menos] En grupo y solo más o menos. Algunas veces juego en la muralla y me divierto un poquito.	[grupal] En grupo y solo más o menos.	[amigas] [amigos] Es entretenido, así como tener hartos amigos y juntarse, aunque sean niñas y mujeres y hombres. [adultos] ...casi siempre juego al metrópolis con mi Mami. (¿Sólo con tu mami?) Con todos. Porque ella sabe, ayudan en el juego.	[mujer es y hombres] Es entretenido, así como tener hartos amigos y juntarse, aunque sean niñas y mujeres y hombres.	<u>Lugar en que juega a la pelota: Aquí en la cancha (indicando la cancha de la escuela) y allí en un patio que hay (indicando el patio trasero de la escuela).</u> <u>Explicación del juego solitario en la muralla: Así poh (gira su cuerpo hacia atrás). Es que algunas veces yo me aburro en clase y me pongo a jugar con la muralla. ...A puras cosas así, cosas que se me ocurren.</u>

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.
Niño(a)												
Dylan	Si	Porque tengo un... dos amigos que me enseñan a jugar. ... A pokemón.	<p>Pokemón.</p> <p>...con mis juguetes. Tengo juegos de personas, autos, naves...</p> <p>[Juegos de armar historias]</p>	<p>A Pokemón</p> <p>[Juegos en que se usa la imaginación]</p> <p>[Juegos que no requieren de la presencia física de objetos]</p> <p>No, creemos que las cosas están ahí. Porque no hay que hacer muchas cosas y no tiene que... ocupar muchas cosas, o sea tú podí hacer cualquier cosa con las manos en esos juegos.</p>	<p>Fútbol</p> <p>Porque ahí de repente pegan patá, y algunas veces tu equipo te molesta porque no metí goles y te los perdí.</p> <p>[Juegos en que te molestan por no jugar muy bien]</p> <p>[Juegos en que pegan puntapiés]</p>	[no hay preferencia por objeto específico]	[no menciona objeto específico]	[individual] Solo o con mis amigos, cualquiera. (juega solo) Cuando no están mis amigos, porque cuando están mis amigos yo juego con ellos.	[grupal] Solo o con mis amigos, cualquiera. (juega solo) Cuando no están mis amigos, porque cuando están mis amigos yo juego con ellos.	[pares y adultos] ...con amigos y con los grandes. ... con los grandes así como usted.	[adultos hombres y mujeres] Me da lo mismo.	<p>[pares sólo hombres] Yo juego con hombres. Porque si, porque no juego con mujeres. ... no me gusta jugar con mujeres.</p> <p><u>Explicación juego "Pokemón": ... nosotros somos unas personas que vamos en hartos pueblos y tenemos unos moustros que se llaman pokemón.</u> {Los pokemón} Hacén poderes.</p> <p><u>Juegos con adultos:</u> Al ludo. (soy bueno) pero casi siempre pierdo. Porque no se jugar muy bien aún.</p>

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.
Niño(a)												
Francisca	Sí	Es entretenido, porque juego con mis amigas, puedo hacer todas las cosas con mis amigas.	...yo todo el día ando en bicicleta. En mi casa a la bicicleta y acá a “las tres espías sin límites”. Porque es entretenido, no es fome.	[juego de actividad física] Básquetbol. Porque es entretenido, porque me gusta hacerle así a la pelota (<i>mueve sus brazos como boteando el balón</i>) ...yo todo el día ando en bicicleta. Si, eso es lo que más me gusta jugar.	Al tenis. Porque a veces me duelen las manos... no sé jugar.	Me gusta jugar con pelotas. Con la pelota, la cuerda y la bicicleta. Porque los tres son entretenidos, y a mi me gusta hacer deporte.	...no me gusta jugar... con el ula- ula. Porque yo no puedo hacer eso (<i>mueve su cuerpo en forma circular</i>), no me resulta.	[individual] ...a veces sí porque mi hermana chica está y ella me quita todo. (a veces no) porque tengo mis amigas, tengo a mi hermana.	[grupal] En grupo... con amigas. Porque somos buenas amigas.	[amigos] Más o menos. Es que son como juguetes, son como así, como entretenidos, son como amigos, chistosos. [amigas] Sí. [poco adultos] ...poquito. Porque no son tan entretenidos como los niños.	[mujeres] Con amigas. Porque son como juguetes, son entretenidas como buenas amigas. con amigas. Porque somos buenas amigas. [hombres más o menos] Más o menos con amigos. ...es que también son como juguetes, son como... entretenidos son chistosos.	<u>Explicación juego tres espías sin límites</u> Es que no es juego, son monitos y nosotras hacemos como que somos espías y... (espían a) a veces a amigas, a veces hombres...

Categorías de análisis	Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
	Sub-categorías Niño(a)	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.
Gabriel	Si	Para entretenerme	A la escondida.	Fútbol. ...me gusta jugar con los pies y con las pelotas.	... con el tenis, porque puro paso perdiendo. ...Porque yo no se jugar bien. A la pinta. Porque ahí me empujan y me caigo y a mí no me gusta que me empujen. A la pinta porque me aburro. ... Si, porque... porque a mi no me gusta eso que a veces se paran y esperan que uno se acerque porque se demoran mucho y es fome.	... me gusta jugar con los pies y con las pelotas. Con la pelota.	No responde.	[No individual] En grupo, no me gusta jugar solo. Porque me aburro.	[Grupal] En grupo... Con mis amigos.	[Pares y niños mayores] Con el Seba, el Miguel y algunas veces con los más grandes. [No adultos] Nunca juego con ellos. (ni le gustaría jugar con ellos)	[Hombres y mujeres] Con mis amigos. Cualquiera (refiriéndose a niños y niñas)	<p><u>Otros juegos practicados:</u> Básquetbol [Luchas libres]</p> <p><u>Tipo de interacción en luchas libres:</u> [empujones] Porque pocas veces me empujan cuando estamos. Porque me empujan cuando estamos en... en la sala así y.... eso.</p> <p><u>Lugar en que juega a la escondida:</u> ...ahí en esa parte donde casi nadie nos ve, adonde están.... al lado de los basureros (<i>señala con su dedo índice el sector al que se refiere</i>) allá donde están los estacionamientos.</p>

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes	
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.	
Niño(a)													
Ignacio	Si	Porque me gusta, porque corro rápido y soy el más bueno.	...a la pelota. Porque me gusta.	[Juegos de competencia] A la pelota. ...porque me gustan las pelotas, me gustan las zapatillas y después mi hermano me dijo “¿por qué no juegas a la pelota?” Y yo le hice caso y de ahí que juego a la pelota porque soy el más bueno del curso. [Juegos en que él es el mejor]	... al básquetbol. Porque no me gusta que... rebotar la pelota porque es muy difícil. ... al hielo-hielo-sol. [Juegos que pueden presentar riesgo para su salud]	...la pelota. ...porque podemos jugar a las quemaditas, a los países, a la pelota, y hartos juegos distintos. [objeto que sirve para jugar diversos juegos]	... con los hilos curaos. Porque cuando lo tomái, le vai a hacer así (mueve la mano como encumbrando un volantín) y te cortai. [Objetos que presentan riesgo para su salud]	[no individual] ...no me gusta jugar solo, me gusta más jugar con mis compañeros.	[grupal] ... no me gusta jugar solo, me gusta más jugar con mis compañeros. En grupo.	[no adultos en general, sólo padre] No, con mi puro papá porque él es super bueno pa' la pelota.	[pares] me gusta más jugar con mis compañeros [no adultos en general, sólo padre] No, con mi puro papá porque él es super bueno pa' la pelota.	[hombres y mujeres condicionado por habilidad para jugar fútbol] Sólo con hombres. ...porque las mujeres no saben jugar a la pelota. Pero si son buenas si. (con niños malos para jugar a la pelota) No, tampoco.	<u>Explicación del juego “hielo-hielo-sol”:</u> Es que, así mire... si yo le digo hielo usted se queda así (levanta un brazo y se queda inmóvil) Y después yo le digo sol y usted arranca.

Categorías de análisis	Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
	Sub-categorías Niño(a)	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.
Judith	Sí	Porque me gustan los deportes, porque me divierto si no me aburro.	A la escondida o a las tres espías. Porque eso jugamos con mis amigas.	[juego de actividad física] A la pelota. Porque me gusta patearla, tirarla, y tampoco se puede jugar sólo con uno sino que se puede jugar con varios.	Al tenis. Porque se me va la raqueta, no le achunto y más encima no sé jugar. ...al hielo-hielo- sol. Porque se cambian, porque hacen como que te tiran el hielo y te tiene que tocar.	Con la pelota, con el agua y con lentes de sol. Porque cuando hay mucho sol, me los pongo y a veces salen rayitos por entremedio de los lentes	Con la raqueta. No me gusta, porque me duele la muñeca y hay que estar todo el rato pegándole, y después la raqueta se me cae.	[Individual] A veces. Porque a veces tengo más espacio para mí, me siento libre, porque cuando hay dos personas, una anda diciendo mejor no juguemos a eso, se dicen secretos o cualquier cosa. (a veces no) Porque me siento aburrida, me siento incómoda. Sola y en grupo.	[Grupal] Sola y en grupo. ... porque a veces me gusta más jugar sola y a veces me gusta más jugar en grupo	[pares] [adultos] Sí. Porque igual nos hacen el avioncito, dan cositas en la guata, nos ponen de cabeza abajo. Con todos.	[mujeres] Con amigas. Porque es algo como más... como que nosotras queremos ir al baño a mojarnos y no se tiene que quedar esperando ahí, afuera, van con nosotras. [Hombres a veces] Con amigos. Más o menos. Porque a veces hacen gracias. Son chistosos. (a veces no) No porque a veces mandan a decir, se ponen a decir "hay las niñas que son pesadas, que son picotas", yo no.	

Categorías de análisis		Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.	
Niño(a)													
Karla	Sí	Porque es divertido.	A la familia.	A la familia. Porque estamos todas mis amigas.	A la pinta. Porque yo no puedo correr tan rápido.	[no hay preferencia por objetos] Nada	Nada. No sé.	[no individual] En grupo, no me gusta jugar sola. Porque no es divertido.	En grupo, no me gusta jugar sola. Porque no es divertido.	[pares] Con mis amigas... [adultos] Con mi mamá y con mi papá. Porque son divertidos.	[mujeres y hombres] Con mis amigas... también con hombres. Porque aunque los hombres son más bruscos igual son divertidos, y las niñas me entienden lo que hay que hacer.	Explicación del juego "la familia": Tenemos que buscar una amiga, es que siempre jugamos con mis amigas, en la mañana, jugamos en el pasillo. Tiene que estar la mamá, una hija mayor y una mascota y ahí jugamos por mientras que estamos comiendo.	
Matías	Sí	Porque me entretengo.	A los Ladrones y policías. Porque es entretenido.	[Juego de actividad física] A la pinta. Porque me gusta correr.	Al Hielo-hielo- sol. Porque es muy aburrido.	Playstation Porque me gustan los juegos de aventura.	Computador Porque es muy aburrido y hay pocos juegos.	[No individual] Porque solo me siento aburrido.	[Grupal] En grupo. Porque solo me siento aburrido.	[Pares] Con amigas y amigos. Porque es más entretenido. [No adultos] Porque no entienden los juegos.	[hombres y mujeres] Con amigas y amigos. Porque es más entretenido.		

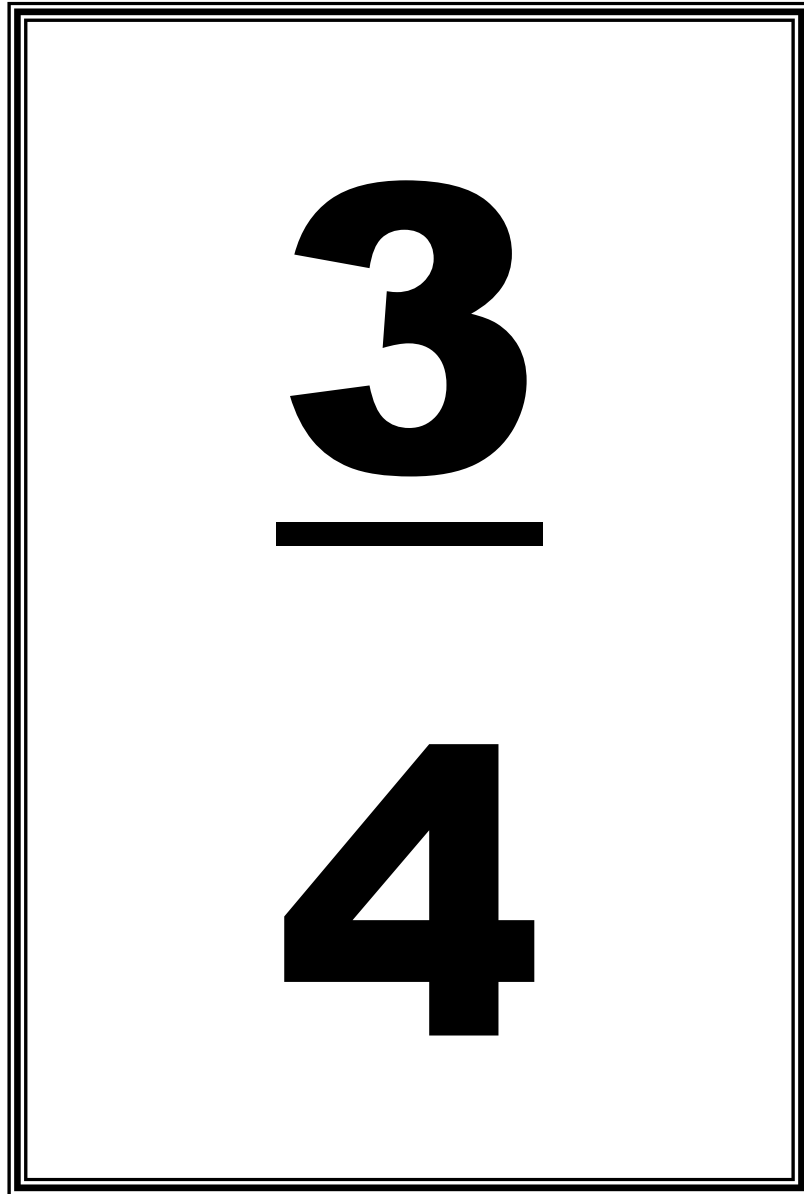
Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/ disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/ opiniones.
Niño(a)												
Michelle	Si	Porque me divierto.	Tenis. ...porque tengo una raqueta en mi casa y tengo unas pelotas... y juego con el pololo de mi hermana y... y me entretiene.	Básquetbol. ...porque... es bueno... y es un deporte... y hace bien al cuerpo.	A la pinta. ... no me gusta, me aburre.	...juguetes de caballos. ...porque son bonitos y también me gustan.	Con las barbies. ...las encuentro huecas.	[No individual] En grupo. Porque me gusta jugar con mis amigos.	[Grupal] En grupo. Porque me gusta jugar con mis amigos.	[pares] No, sólo con niños. [No adultos] No. Porque no corren y... y se cansan y son fomes.	[Sólo hombres] No, sólo con niños. Porque confío más en los niños porque las niñas son como... más emo. ...pero yo no soy emo, por eso me gusta más jugar con los niños.	<u>Explicación de “Emo”</u> : Les gusta el “reguetón”, les gusta “kudai”, les gustan... “rebelde”.
Milena	Si	Porque me gusta, porque hay que correr... no sé, para divertirme.	A la pinta. Porque juego con mi hermana, porque ella está en 5°. Aquí a la pinta y en la casa con las muñecas.	... a la pinta. ... porque me gusta correr.	A la escondida. Porque me aburre y... a veces cuando jugamos las niñas que la cuentan se quedan ahí, entonces a mí me tienen que pillar y... altiro me pillan porque se quedan ahí y entonces es fome. A pintar, dibujar...	Con las muñecas. Porque me gusta...	...con lápices. Porque me aburro.	[Individual] Sola o con mi hermana... cuando no está mi hermana yo juego sola con mis muñecas.	[grupal, de a dos] Sola o con mi hermana... cuando no está mi hermana yo juego sola con mis muñecas..	[hermana de 5ª básico] Con mi hermana, yo sólo juego con mi hermana... Porque me divierto con ella. [no adultos] [no pares] Porque no me gusta.	[no hombres] Porque no me gusta. [mujer] Con mi hermana, yo sólo juego con mi hermana... Porque me divierto con ella.	<u>Actividades que practica con lápices</u> : A pintar, dibujar... <u>Otro juego practicado</u> : a las muñecas.

Categorías de análisis		Práctica del juego		Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.
Nicolás	Sí	Porque es divertido.	A la pelota. Porque me gusta jugar a la pelota.	A la pelota. Porque me gusta jugar a la pelota, también es divertido.	A la pinta. Porque me canso mucho.	Con la pelota.	Con los juguetes. Todos los juguetes... porque no me gusta.	[No individual] Solo no, en grupo. Porque es fome jugar solo y con amigos es divertido.	[Grupal] Solo no, en grupo. Porque es fome jugar solo y con amigos es divertido.	[Pares] Con mis compañeros [Adultos] Porque también es divertido.	[Hombres] Con amigos. Porque es divertido. [No mujeres] ...porque las niñas son fomes.	<u>Comparación entre el juego de la pelota y la pinta:</u> (se cansa al jugar a la pinta pero no a la pelota) ...porque me gusta (refiriéndose al juego de la pelota)
Scarlette	Sí	Porque me divierte.	A la pinta. Porque me gusta.	[juego de actividad física] A la pinta. Porque me gusta correr.	A la escondida. Porque es muy difícil encontrar al otro, o el otro se puede esconder en una parte que no se sabe.	[no hay preferencia por objetos] Con nada, no sé.	No, no sé.	[no individual] Sola no.	[grupal] Con mis amigas. Sola no.	[pares] Con amigas. Con amigas. [adultos] A veces juego con mi papá y mi mamá al cachito. (otros adultos) Sí, me gusta. Porque son divertidos.	[mujeres] Con mis amigas. ...porque son entretenidas. [hombres] Si, con amigos. Porque también son entretenidos.	<u>Espacio/lugar en que no le gusta jugar y sus motivos:</u> No me gusta jugar aquí (muestra una mesa de la sala), porque aquí se sienta un compañero que no me gusta porque es super molesto.

Categorías de análisis		Práctica del juego			Preferencia por juegos		Preferencia por objetos		Preferencia por tipo de juego		Preferencias por jugadores.		Otras opiniones relevantes
Sub-categorías	Gusto/disgusto por el juego.	Justificación del juego.	Juegos más practicados.	Juegos más preferidos.	Juegos menos preferidos.	Objetos más preferidos en sus juegos.	Objetos menos preferidos en sus juegos.	Juego individual.	Juego grupal.	Edad.	Género.	Argumentaciones/opiniones.	
Niño(a)													
Tomás	Sí	Porque es divertido.	A la pelota. Porque yo cuando grande quiero ser arquero.	A la pelota. Porque es divertido, porque me deja un poco de músculo, me hace ejercicio.	A las barbies. No, yo no juego porque es de mujeres. ...las mujeres juegan a las barbies, no los hombres.	Con la pelota. Porque se puede jugar de todo con la pelota, se puede jugar así tirándola, por el suelo, pegarle con las manos, con los pies y... [Objeto que se puede utilizar de distintas formas]	Con la cuerda. ...porque me aburre.	[Individual] ... y algunas veces solo. Porque algunas veces estoy solo, en la casa también. ...porque igual juego.	[Grupal] En grupo y, algunas veces solo.	[pares] Con amigas y amigos. Porque ¿con quién voy a jugar en el colegio? ...porque me gusta. [adultos] Porque ellos también son así como mis compañeros	[hombres] [mujeres]	<p><u>Explicación frase "me hace ejercicio"</u>: Si, porque uno donde corre... le sale músculo aquí (se aprieta el muslo).</p> <p><u>Explicación juego con barbies como juego de mujeres</u>: Porque si, porque las mujeres juegan a las barbies, no los hombres.</p> <p><u>Explicación frase "así como mis compañeros" al referirse al juego con adultos</u>: ...que también juego con ellos.</p>	

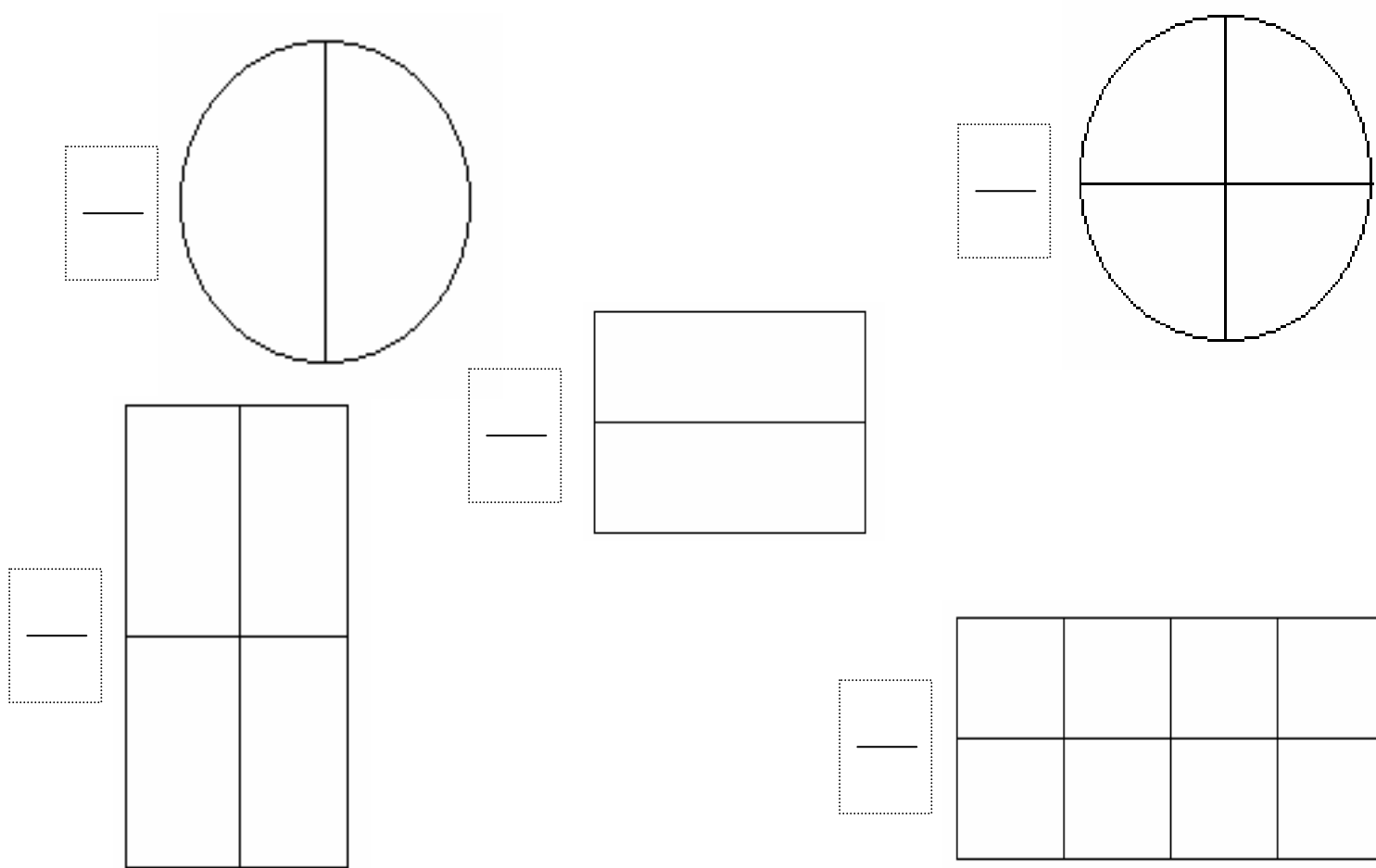
ANEXO 6: EJEMPLOS DE RECURSOS UTILIZADOS PARA LA PROPUESTA

1. Herramienta_juego “Cuerpo y Fracción”: Tarjeta

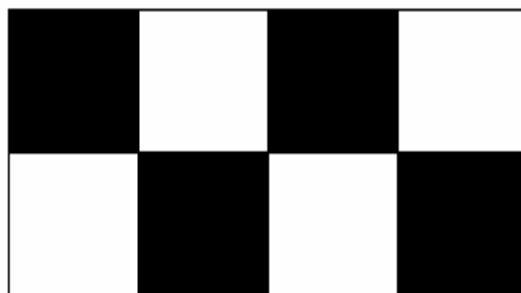
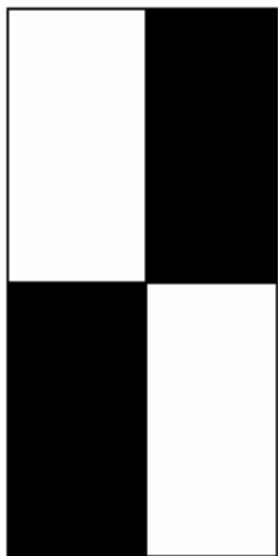
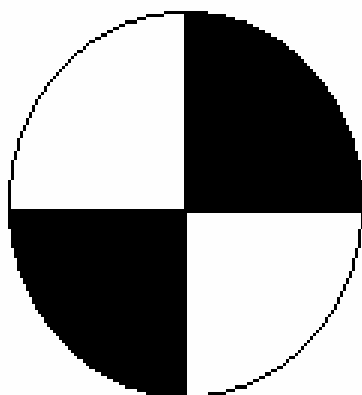
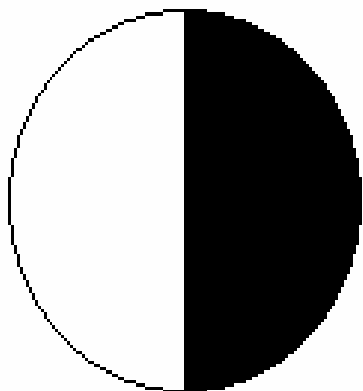


2. Herramienta _ Juego Fracciarmando: Base y Piezas

Base del juego (a escala):



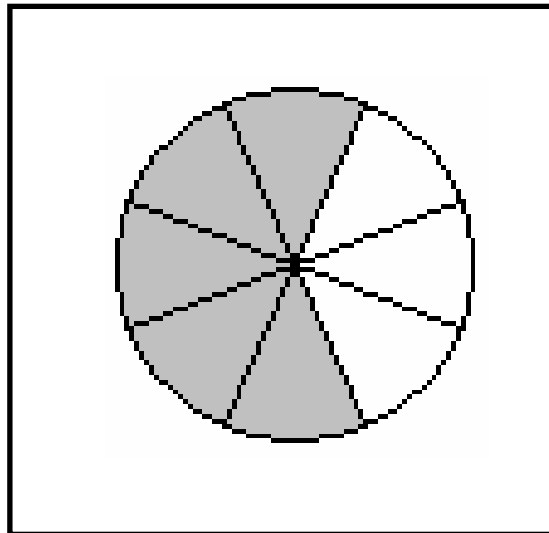
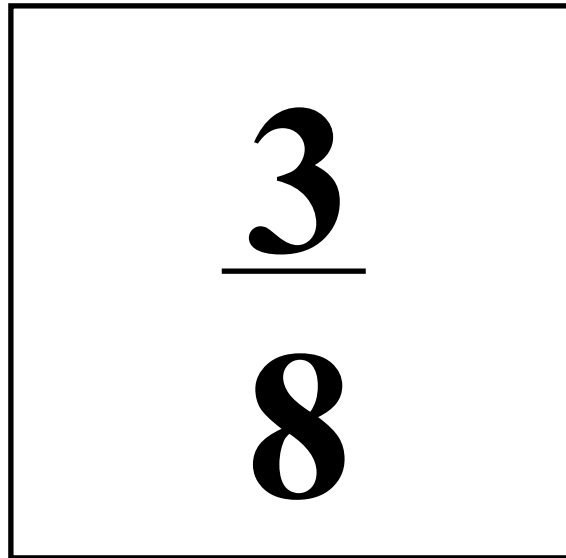
Fichas Fracciarmando:



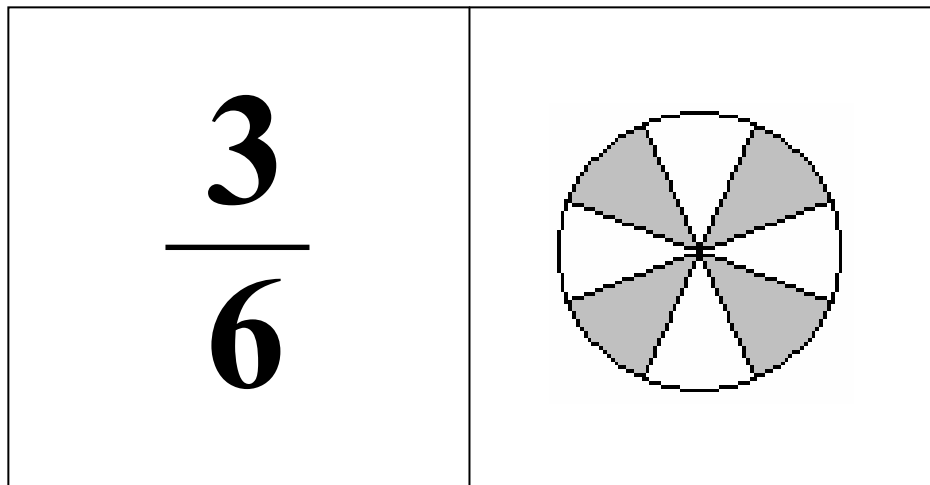
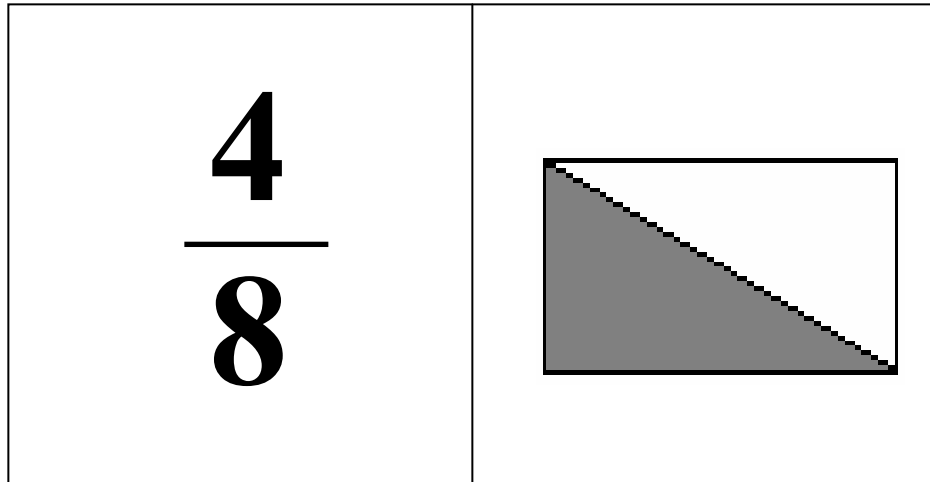
3. Herramienta_Juego “Masitas de Fracción”: BASE

$$\frac{1}{2} =$$

4. Herramienta_Juego Fraccipelotas: Fichas Pelotas



5. Herramienta_Juego “A dominar fraccionando”: Fichas Dominó



ANEXO 7: PRE-TEST Y POST-TEST ETAPA DE PROPUESTA

iiiHola amigo y amiga, te invito a trabajar conmigo!!!

Nombre:

Curso:..... Fecha:.....

1. Te invito a observar la figura y a responder lo siguiente:

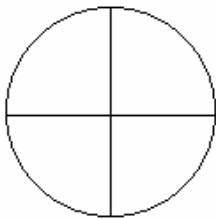


¿En cuántas partes se divide la figura? R.....

¿Cuántas partes tiene coloreadas? R.....

¿Cómo puedes escribir esto con números? R.....

2. Pinta una o más partes de la figura y responde:

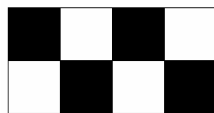


¿En cuántas partes se divide la figura? R.....

¿Cuántas partes pintaste? R.....

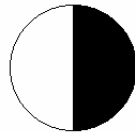
¿Cómo puedes escribir esto con números? R.....

3. Une las figuras con los números que corresponda

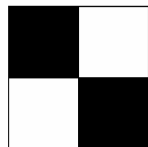


$\frac{2}{4}$

$\frac{4}{8}$



$\frac{1}{8}$



$\frac{1}{2}$

$\frac{4}{2}$

4. Dibuja y pinta la fracción:

$$\frac{2}{2} = \boxed{\phantom{\hspace{2cm}}}$$

$$\frac{1}{4} = \boxed{\phantom{\hspace{2cm}}}$$

$$\frac{6}{8} = \boxed{\phantom{\hspace{2cm}}}$$

ANEXO 8: TABLA VACIADO DE DATOS PRUEBAS ETAPA DE PROPUESTA

La escala de evaluación será la siguiente:

L (logrado): si el educando responde correctamente entre un 67% y un 100% de los ítems de la prueba.

ML (medianamente logrado): si el educando responde correctamente entre un 34% y un 66% de los ítems de la prueba.

NL (no logrado): si el educando responde correctamente entre un 0% y un 33% de los ítems de la prueba.

No (no observado): si no se observa el logro del indicador.

8.1 Pre-test. Grupo Control.

Tipo de metodología	Indicadores Nombre niño/niña	Identifica nociones básicas/concepto	Escribe fracciones con números	Relaciona figura/fracción	Representa fracciones con dibujos	TOTALES ²⁴³		
						L	ML	NL
TRADICIONAL	1. Eric	ML	NL	ML	NL	-	2	2
	2. Javier	ML	NL	L	NL	1	1	2
	3. Dylan	L	NL	L	ML	2	1	1
	4. Valentina	ML	NL	NL	NL	-	1	3
	5. Judith	L	NL	NL	NL	1	-	3
	6. Alberto	L	NL	L	NL	2	-	2
	7. Milena	L	NL	L	L	3	-	1
	8. Diego D.	L	NL	NL	NL	1	-	3
	9. Claudio	L	NL	NL	NL	1	-	3
	10. Sebastián	L	NL	L	NL	2	-	2
	11. Benjamín R.	NL	NL	NL	NL	-	-	4
	12. Nicolás	L	NL	NL	NL	1	-	3
	13. Diego P.	NL	NL	NL	NL	-	-	4
	14. Ignacio	L	NL	ML	NL	1	1	2
	15. Juan	L	NL	L	NL	2	-	2
	16. Ignacio Ca.	L	NL	NL	NL	1	-	3
	17. Fernanda M. ²⁴⁴	L	NL	ML	NL	/	/	/
	18. Ignacio A. ²⁴⁵	L	NL	NL	NL	/	/	/
	19. Benjamín Ca. ²⁴⁶	ML	NL	NL	NL	/	/	/
TOTALES	L (Logrado)	11 (68,75%)	0 (0%)	6 (37,50%)	1 (6,25%)	18 resp. (28,13%)		
	ML (Medianamente Logrado)	3 (18,75%)	0 (0%)	2 (12,50%)	1 (6,25%)		6 resp. (9,38%)	
	NL (No Logrado)	2 (12,50%)	16 (100%)	8 (50%)	14 (87,50%)			40 resp. (62,50%)

²⁴³ Los porcentajes que figuran al final de esta columna se refieren al porcentaje total de logrados, medianamente logrados y no logrados obtenidos por todo grupo en todos los indicadores, por lo que se obtiene de la suma total en cada indicador. Es por esto que el 100% es 64 respuestas (16 educandos x 4 indicadores).

²⁴⁴ Los datos de esta niña no se considerarán en los resultados finales dado que, al no rendir la segunda prueba, no tenemos punto de comparación entre pre y post test.

²⁴⁵ Los datos de este niño no se considerarán en los resultados finales dado que, al no rendir la segunda prueba, no tenemos punto de comparación entre pre y post test.

²⁴⁶ Los datos de este niño no se considerarán en los resultados finales dado que, al no rendir la segunda prueba, no tenemos punto de comparación entre pre y post test.

8.2 Pre-test. Grupo Experimental.

Tipo de metodología	Indicadores Nombre niño/niña	Identifica nociones básicas/concepto	Escribe fracciones con números	Relaciona figura/fracción	Representa fracciones con dibujos	TOTALES ²⁴⁷		
						L	ML	NL
JUEGO	1. Michelle	ML	NL	ML	NL	-	2	2
	2. Aarón	L	NL	ML	NL	1	1	2
	3. Miguel	ML	NL	ML	NL	-	2	2
	4. Benjamín	L	NL	L	NL	2	-	2
	5. Andrés	L	NL	ML	NL	1	1	2
	6. Francisca	L	NL	NL	NL	1	-	3
	7. Fernanda O.	ML	NL	ML	NL	-	2	2
	8. Verónica	ML	ML	ML	NL	-	3	1
	9. Karla	ML	NL	L	NL	1	1	2
	10. Catalina	ML	NL	NL	NL	-	1	3
	11. Scarlette	No	No	No	No	-	-	-
	12. María Jesús	ML	NL	L	NL	1	1	2
	13. Bárbara	L	NL	NL	NL	1	-	3
	14. Tomás	L	NL	NL	NL	1	-	3
	15. Daniela	ML	NL	NL	NL	-	1	3
	16. Gabriel	L	NL	L	NL	2	-	2
	17. Marco	NL	NL	ML	NL	-	1	3
	18. Victoria	ML	NL	NL	NL	-	1	3
	19. Matías	ML	NL	NL	NL	-	1	3
	20. María Fernanda.	L	NL	NL	NL	1	-	3
TOTALES	L (Logrado)	8 (42,11%)	0 (0,00%)	4 (21,05%)	0 (0%)	12 resp. (15,79%)		
	ML (Medianamente Logrado)	10 (52,63%)	1 (5,26%)	7 (36,84%)	0 (0%)		18 resp. (23,68%)	
	NL (No Logrado)	1 (5,26%)	18 (94,74%)	8 (42,11%)	19 (100%)			46 resp. (60,53%)

²⁴⁷ Los porcentajes que figuran al final de esta columna se refieren al porcentaje total de logrados, medianamente logrados y no logrados obtenidos por todo grupo en todos los indicadores, por lo que se obtiene de la suma total en cada indicador. Es por esto que el 100% es 64 respuestas (16 educandos x 4 indicadores).

8.3 Post-test. Grupo Control

Tipo de metodología	Indicadores Nombre niño/niña	Identifica nociones básicas/concepto	Escribe fracciones con números	Relaciona figura/fracción	Representa fracciones con dibujos	TOTALES ²⁴⁸		
						L	ML	NL
TRADICIONAL	1. Eric	L	L	L	L	4	-	-
	2. Javier	L	L	L	L	4	-	-
	3. Dylan	L	L	L	L	4	-	-
	4. Valentina	L	L	ML	L	3	1	-
	5. Judith	L	L	L	ML	3	1	-
	6. Alberto	L	L	ML	L	3	1	-
	7. Milena	L	NL	L	L	3	-	1
	8. Diego D.	L	NL	L	L	3	-	1
	9. Claudio	ML	L	ML	L	2	2	-
	10. Sebastián	L	NL	L	ML	2	1	1
	11. Benjamín R.	ML	NL	L	ML	1	2	1
	12. Nicolás	L	NL	ML	ML	1	2	1
	13. Diego P.	L	NL	ML	NL	1	1	2
	14. Ignacio Co.	L	NL	L	NL	2	-	2
	15. Juan	L	L	NL	NL	2	-	2
	16. Ignacio C.	ML	ML	NL	NL	-	2	2
	17. Fernanda M.	No	No	No	No	/	/	/
	18. Ignacio A.	No	No	No	No	/	/	/
	19. Benjamín Ca.	No	No	No	No	/	/	/
TOTALES	L (Logrado)	13 (81,25%)	8 (50%)	9 (56,25%)	8 (50%)	38 resp. (59,38%)		
	ML (Medianamente Logrado)	3 (18,75%)	-	6 (37,5%)	4 (25%)		13 resp. (20,31%)	
	NL (No Logrado)	-	8 (50%)	1 (6,25%)	4 (25%)			13 resp. (20,31%)

²⁴⁸ Los porcentajes que figuran al final de esta columna se refieren al porcentaje total de logrados, medianamente logrados y no logrados obtenidos por todo grupo en todos los indicadores, por lo que se obtiene de la suma total en cada indicador. Es por esto que el 100% es 64 respuestas (16 educandos x 4 indicadores).

8.4 Post-test. Grupo Experimental

Tipo de metodología	Indicadores		Identifica nociones básicas/concepto	Escribe fracciones con números	Relaciona figura/fracción	Representa fracciones con dibujos	TOTALES ²⁴⁹		
	Nombre niño/niña						L	ML	NL
JUEGO	1. Michelle	L	L	L	L	4	-	-	
	2. Aarón	L	L	L	L	4	-	-	
	3. Miguel	L	L	L	L	4	-	-	
	4. Benjamín C.	L	L	L	L	4	-	-	
	5. Andrés	L	L	L	L	4	-	-	
	6. Francisca	L	L	L	ML	3	1	-	
	7. Fernanda O.	L	L	ML	L	3	1	-	
	8. Verónica	L	L	L	ML	3	1	-	
	9. Karla	L	L	L	ML	3	1	-	
	10. Catalina	L	ML	L	L	3	1	-	
	11. Scarlett²⁵⁰	L	L	ML	ML	/	/	/	
	12. María Jesús	L	NL	L	L	3	-	1	
	13. Bárbara	L	L	NL	L	3	-	1	
	14. Tomás	L	ML	L	ML	2	2	-	
	15. Daniela	L	ML	ML	L	2	2	-	
	16. Gabriel	L	NL	L	ML	2	1	1	
	17. Marco	L	NL	ML	NL	1	1	2	
	18. Victoria	L	ML	ML	NL	1	2	1	
	19. Matías	L	NL	NL	NL	1	-	3	
	20. María Fernanda	L	NL	NL	NL	1	-	3	
TOTALES	L (Logrado)	19 (100%)	10 (52,63%)	12 (63,16%)	10 (52,63%)	51 resp. (67,11%)			
	ML (Medianamente Logrado)	-	4 (21,05%)	4 (21,05%)	5 (26,32%)		13 resp. (17,10%)		
	NL (No Logrado)	-	5 (26,32%)	3 (15,79%)	4 (21,05%)			12 resp. (15,79%)	

²⁴⁹ Los porcentajes que figuran al final de esta columna se refieren al porcentaje total de logrados, medianamente logrados y no logrados obtenidos por todo grupo en todos los indicadores, por lo que se obtiene de la suma total en cada indicador. Es por esto que el 100% equivale a 80 respuestas (20 educandos x 4 indicadores).

²⁵⁰ Los datos de esta niña no se considerarán en los resultados finales dado que, al no rendir la primera prueba, no tenemos punto de comparación entre pre y post test.

Puntaje máximo asignado:

Este puntaje corresponde al puntaje máximo de logro que se puede obtener en la aplicación del test, por grupo.

Este puntaje será calculado para cada uno de los grupos, en las distintas aplicaciones de las pruebas.

La formula a utilizar será:

Educandos asistentes * n° de indicadores = puntaje máximo a lograr.

El puntaje máximo a lograr será considerado como el 100%, pues esta es la cantidad real de logros que la totalidad del grupo puede alcanzar en el momento de la aplicación del test. Los educandos ausentes no son considerados como parte de este puntaje pues no podemos suponer el nivel de logro que obtendría el educando (tiene tres posibilidades de logro -L, ML, NL- es por eso que se diseñó la formula). Ahora bien, existen niños y niñas, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, que no rindieron ambas pruebas, por lo que no nos permiten hacer una comparación válida entre ambos grupos, por lo que ellos/as no se considerarán en la siguiente tabla resumen.

Tabla resumen de puntajes asignados y porcentajes:

	Cantidad de educandos considerados	Cantidad de Indicadores	Máximo puntaje a lograr por grupo	Logrado	Medianamente Logrado	No Logrado
Control pre test	16	4	64 (100%)	18 (28,13%)	6 (9,38%)	40 (62,50%)
Experimental pre test	19	4	76 (100%)	12 (15,79%)	18 (23,68%)	46 (60,53%)
Control post test	16	4	64 (100%)	38 (59,38%)	13 (20,31%)	13 (20,31%)
Experimental post test	19	4	76 (100%)	51 (67,11%)	13 (17,10%)	12 (15,79%)

ANEXO 9: TABLAS DE RESULTADOS DE EVALUACIONES FORMATIVAS/PROPUESTA EDUCATIVA. ETAPA DE PROPUESTA.

9.1 Juego “masitas de fracción”

Grupo experimental. Fecha: 28.09.2006

Nombre educando	Fracción que debe representar	Fracción representada	Escala de evaluación		Observaciones
			L	N. L	
Aarón	1/4	1/4	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 6/8
Andrés	1/2	1/2	x		
Bárbara	2/8	2/8	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 4/4
Benjamín	5/8	5/8	x		
Catalina	3/6	3/6	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 1/2
Daniela	2/4	2/4	x		
Fernanda	6/8	6/8	x		
Francisca	4/8	4/8	x		
Gabriel	2/6	7/8		x	Con ayuda el niño <i>no logra</i> representar la fracción.
Karla	1/8	1/8	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 4/6
Marco	3/4	3/4	x		
María F.	5/6	5/6	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 1/2
María J.	4/4	4/4	x		
Matías	7/8	1/8		x	Con ayuda el niño <i>logra</i> representar la fracción correctamente
Michelle	8/8	8/8	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 3/4
Miguel	4/6	4/6	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 2/2
Scarlette	3/8	3/8	x		
Tomás	1/6	1/6	x		
Verónica	2/2	2/2	x		Este educando, además, representó correctamente la fracción 2/4
Victoria	6/6	6/6	x		
Resultados	L (Logrado): N° (%)		18 (90%)	-	
	NL (No Logrado): N° (%)		-	2 (10%)	
	NO (No Observado): N° (%)		- (0%)	- (0%)	

Escala de evaluación:

Logrado (L) : si el educando logra representar la fracción señalada sin errores.

No logrado (NL) : si el educando no logra representar la fracción señalada.

No Observado (No) : si el indicador no ha sido observado.

9.2 Juego “Fracciarmando”

Grupo experimental. Fecha: 27.09.2006

Educativo	? / 2	? / 2	? / 4	? / 4	? / 8	Escala de evaluación			Observaciones	
						L	ML	NL		
1.	√	√	√	√	√	L				
2.	√	√	√	X	√		ML			
3.	√	√	√	√	X		ML			
4.	√	√	√	√	√	L				
5.	√	√	√	X	X		ML		Con ayuda el niño logra representar la fracción correctamente.	
6.	√	√	√	√	√	L				
7.	√	X	√	√	√		ML			
8.	√	√	√	√	√	L				
9.	√	√	√	√	√	L				
10.	√	√	√	√	√	L				
11.	X	X	√	X	X			NL		
12.	√	√	√	√	√	L				
13.	√	√	√	√	√	L				
14.	√	√	√	X	X		ML		Con ayuda el niño logra representar la fracción correctamente.	
15.	√	√	√	√	√	L				
16.	√	X	X	X	X			NL		
17.	X	X	X	X	X			NL	Con ayuda el niño no logra representar la fracción correctamente.	
18.	√	√	√	√	√	L				
19.	√	√	X	X	X			NL		
20.	√	√	√	√	√	L				
RESULTADOS	L (Logrado): N° (%)					11 (55 %)				
	ML (Medianamente Logrado): N° (%)						5 (25 %)			
	NL (No Logrado): N° (%)							4 (20 %)		
	N.O (No Observado): n° (%)					-	-	-		

Simbología:

√: *si la relación gráfica-escritura de fracción es correcta.*

X: *si la relación gráfica-escritura de fracción es incorrecta.*

Escala de evaluación

L: Logrado: si el educando logra representar correctamente 5 fracciones.

ML: Medianamente Logrado: si el educando logra representar correctamente 3 o 4 fracciones.

NL: No logrado: si el educando logra representar correctamente sólo 1 ó 2 fracciones ó no logra representar fracciones.

No (No Observado): si el educando no ha participado del juego.

9.3 Juego “fraccipelotas”²⁵¹

Grupo experimental. Fecha: 28.09.2006

Equipo	Fichas correctas Nº (%)	Fichas erradas Nº (%)
Equipo A	38 fichas (23,7%)	12 fichas (7,5%)
Equipo B	92 fichas (57,5%)	18 fichas (11,3%)
Total de ambos equipos	130 fichas (81,3%)	30 fichas (18,7%)

²⁵¹ Para extraer los porcentajes de las respuestas, se sumó a cantidad de fichas encontradas y respondidas, ya sea buenas o malas, de ambos equipos. Por lo que el 100% equivale a 160 fichas.

ANEXO 10: LISTA DE COTEJO ETAPA DE PROPUESTA.

La escala de evaluación es dicotómica, cuyas opciones son *Si* (en caso que la respuesta sea 100% afirmativa), *No* (si la respuesta es 100% negativa). Además, se darán opciones *NObs.* (para aquellos casos en que la situación no es observada) y *Contexto* (para dar algún tipo de información adicional que complementa la observación).

La lista de control diseñada para la presente investigación será la siguiente:

Dimensión: Interacción.				
Ítemes	Si	No	NObs	Contexto
El/la educando:				
* Sigue las instrucciones durante el juego.				
* Participa activamente en las actividades.				
* Cooperar con el grupo.				
* Colabora con el grupo.				
* Explicita dudas e inquietudes.				
* Resuelve dificultades que se le presentan.				
* Manifiesta agrado.				
* Da su opinión respecto de las actividades				
* Logra el objetivo de la actividad				
* Utiliza objetos para relacionarse con otros.				
* Interactúa verbalmente con sus pares y/o adultos durante la actividad				
* Interactúa corporalmente con sus pares y/o adultos.				
* Manifiesta empatía en la relación interpersonal.				
* Se relaciona con aprendices de ambos sexos en una misma actividad.				

ANEXO 11: TABLAS DE RESULTADOS PAUTAS DE COTEJO. ETAPA DE PROPUESTA.

11.1 Tablas diarias

Las siguientes tablas se construyeron en base a las pautas de cotejo completadas durante cada una de las actividades de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica y consideran los mismos indicadores y escala de evaluación.

Escala de evaluación:

Logrado	: Realiza la acción señalada en el indicador. Se denominará como L .
No logrado	: No realiza la acción señalada en el indicador. Se denominará como NL .
No Observado	: No se observa si realiza la acción señalada en el indicador. Se denominará como No .

Indicadores:

El/la educando:

1. Sigue las instrucciones durante el juego.
2. Participa activamente en las actividades.
3. Cooperar con el grupo.
4. Colabora con el grupo.
5. Explicita dudas e inquietudes.
6. Resuelve dificultades que se le presentan.
7. Manifiesta agrado (observar desagrado)
8. Da su opinión respecto de las actividades
9. Logra el objetivo de la actividad
10. Utiliza objetos para relacionarse con otros.
11. Interactúa verbalmente con sus pares y/o adultos durante la actividad
12. Interactúa corporalmente con sus pares y/o adultos(juntos -separados) (interacción incluye si surge como líder y formas de relacionarse)
13. Manifiesta empatía en la relación interpersonal.
14. Se relaciona con aprendices de ambos sexos en una misma actividad.

Día 1

Esta tabla considera las actividades realizadas el primer día de aplicación, a saber: pre-test, juego “origami de fracciones”, juego “cuerpo y fracción”, juego “fracciarmando”.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵²
Aarón	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Andrés	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	Ind. 2: En dos de las actividades pasa por momentos de enojo y rabia, lo que demuestra dejando de participar y de interactuar con sus pares. Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Bárbara	L	NL	NL	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	L	NL	Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como cansancio y molestia con pares. Ind.3: Por momentos se excluye de su grupo de trabajo. Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones. Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Benjamín	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	Se muestra como líder, apoyando el progreso y aprendizaje de sus compañeros/as Ind. 14: No se relaciona con el género

²⁵² Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
	Contexto ²⁵³														
Catalina	L	NL	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	<p>Ind. 2: En todas las actividades pasa por momentos de enojo y rabia, período de tiempo en que no participa.</p> <p>Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 13: Discute mucho con sus pares en el juego “cuerpo y fracción”, denotando incapacidad de ponerse en el lugar del otro/a.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>
Daniela	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>

²⁵³ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Fernanda	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁴	
Francisca	L	NL	NL	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como cansancio y molestia con pares.</p> <p>Ind. 3: Por momentos se excluye de su grupo de trabajo.</p> <p>Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 13: Discute mucho con sus pares en el juego “cuerpo y fracción”, denotando incapacidad de ponerse en el lugar del otro/a.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
Gabriel	L	NL	NL	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	NL	<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como cansancio y molestia con pares.</p> <p>Ind. 3: Por momentos se excluye de su</p>	

²⁵⁴ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

																	grupo de trabajo. Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras. Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁵		
Karla	L	NL	L	L	NL	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como cansancio y molestia con pares.</p> <p>Ind. 5: No hace preguntas respecto de aquello que no entiende, lo que se nota en el transcurso del juego “fracciarmando”.</p> <p>Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
Marco	L	NL	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	<p>Ind. 2: En dos de las actividades pasa por momentos de enojo y rabia, período de tiempo en que no participa.</p> <p>Ind. 3: Por momentos se excluye de su grupo de trabajo.</p> <p>Ind. 5: Cuando tiene alguna duda se excluye del grupo de trabajo y no participa.</p> <p>Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace</p>		

²⁵⁵ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

																	lo que le indican sus compañeras. Ind. 13: Molesta a sus pares cuando éstos quieren trabajar. Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁶		
María F.	L	NL	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	L	NL		<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo exclusión por parte de sus pares.</p> <p>Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
María J.	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	NL		<p>Ind. 13: No ayuda a sus compañeros a resolver dudas ni los apoya en sus aprendizajes, aún cuando ella manifiesta mayor manejo de los temas.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
Matías	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L		<p>Ind. 6: No resuelve las dificultades que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 13: Molesta a sus pares cuando éstos</p>	

²⁵⁶ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

																	quieren trabajar. Ind. 14: Es el único educando que intenta formar grupos con sus pares, sin distinción de género.
Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁷		
Michelle	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind.6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
Miguel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>	
Scarlette	L	NL	NL	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	NL	NL	<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como sueño y enojo con amigas.</p> <p>Ind. 3: Por momentos se excluye de su grupo de trabajo.</p> <p>Ind.9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>		
Tomás	L	NL	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind. 2: No participó activamente de todas las actividades del día, arguyendo motivos como sueño y cansancio.</p> <p>Ind. 3: Por momentos se excluye de su grupo de trabajo.</p>	

²⁵⁷ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

																Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Verónica	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.
Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁸	
Victoria	L	L	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	L	L	NL	<p>Ind.6: Demuestra gran dificultad para resolver los inconvenientes que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.</p> <p>Ind.9: Se agrupa sólo en una ocasión con sus pares en el juego “cuerpo y fracción” y hace lo que le indican sus compañeras.</p> <p>Ind. 14: No se relaciona con el género contrario en el juego “cuerpo y fracción”.</p>

²⁵⁸ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Día 2:

Esta tabla se construyó en base a las observaciones registradas el segundo día de aplicación, en que se realizaron las siguientes actividades: juego “*masitas de fracción*” y juego “*fraccipelotas*”.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁵⁹
Aarón	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra muy cooperador y colaborador en los juegos, procurando disfrutar sin salirse de las reglas establecidas y en pro del objetivo del mismo.
Andrés	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra muy cooperador y colaborador en los juegos, procurando disfrutar sin salirse de las reglas establecidas y en pro del objetivo del juego.
Bárbara	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L	Ind. 6: Cuando se le presentan dificultades, simplemente, deja de hacer la tarea, hasta que sus propios pares o las investigadoras le ayudan a encontrar o le entregan dichas soluciones. Ind. 13: Molesta a sus pares cuando quieren trabajar.
Benjamín	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra como líder, apoyando el progreso y aprendizaje de sus pares en el juego de las masas.
Catalina	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver las dificultades que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones.

²⁵⁹ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶⁰
Daniela	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra muy cooperadora y colaboradora en los juegos, procurando disfrutar sin salirse de las reglas establecidas y en pro del objetivo del juego.
Fernanda	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra como líder, apoyando el progreso y aprendizaje de sus pares en ambos juegos.
Francisca	NL	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L	Ind. 1: En el juego “fraccipelotas” toma más de una tarjeta y evita responderlas, entregándolas a sus compañeros/as de equipo. Ind. 13: Molesta a sus pares cuando quieren trabajar.
Gabriel	NL	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	Ind. 1: En el juego “fraccipelotas” toma más de una tarjeta y evita responderlas, entregándolas a sus compañeros/as de equipo. Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver las dificultades que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le ayuden a encontrar soluciones.
Karla	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Se muestra muy cooperadora y colaboradora en los juegos, procurando disfrutar sin salirse de las reglas establecidas y en pro del objetivo del juego.

²⁶⁰ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶¹
Marco	NL	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1: En el juego “fraccipelotas” toma más de una tarjeta y evita responderlas, entregándolas a sus compañeros/as de equipo.</p> <p>Ind. 6: Cuando se le presentan dificultades, simplemente, deja de hacer la tarea, hasta que sus pares o las investigadoras le entregan las soluciones.</p> <p>Ind. 13: Molesta a sus pares cuando quieren trabajar.</p>
María F.	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	<p>Ind. 6: Demuestra gran dificultad para resolver las dificultades que se le presentan, esperando que las investigadoras o sus pares le entreguen soluciones o le ayuden a encontrarlas.</p>
María J.	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 13: Al pedir ayuda presiona para que se la den, sin importar lo que estén haciendo sus pares.</p>
Matías	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 13: Molesta a sus pares cuando quieren trabajar.</p>
Michelle	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Miguel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Scarlette	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Tomás	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	
Verónica	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	<p>Ind. 1: En el juego “fraccipelotas” toma algunas tarjetas ya respondidas de la caja para lanzar las pelotas.</p>
Victoria	NL	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	<p>Ind. 1: En el juego “fraccipelotas” toma algunas tarjetas ya respondidas de la caja para lanzar las pelotas..</p>

²⁶¹ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Día 3

Esta tabla se construyó en base a las observaciones realizadas el tercer día de aplicación, en que se realizaron las siguientes actividades: juego “a dominar fraccionando”, plenario, post-test.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶²
Aarón	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada y “espía” a los otros grupos.
Andrés	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada y “espía” a los otros grupos.
Bárbara	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	NL	L	Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada. Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.
Benjamín	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	En el juego “a dominar fraccionando” apoya el trabajo de sus pares, mostrándose como líder.
Catalina	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.
Daniela	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.
Fernanda	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	En el juego “a dominar mi fracción” apoya el trabajo de sus pares, mostrándose como líder.

²⁶² Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶³
Francisca	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3: participa de una sub-grupo, trabajando el mínimo tiempo con el grupo completo.</p> <p>Ind. 4: Molesta a sus pares, sin aportar al juego.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.</p>
Gabriel	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3: Trabaja con su grupo pero una mínima fracción de tiempo.</p> <p>Ind. 4: Molesta a sus pares, sin aportar al juego.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.</p>
Karla	NL	L	L	L	L	L	L	L	NL	L	L	L	L	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p>

²⁶³ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶⁴
Marco	NL	NL	NL	NL	L	NL	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 2: Participa del juego pero sólo una mínima fracción de tiempo.</p> <p>Ind. 3 e Ind. 4: se excluye de su grupo de trabajo y molesta a sus pares.</p> <p>Ind. 6: Cuando se le presentan dificultades, simplemente, deja de hacer la tarea, hasta que sus pares o las investigadoras le entregan las soluciones.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.</p>
María F.	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	L	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3: Trabaja con su grupo pero una mínima fracción de tiempo.</p> <p>Ind. 4: Molesta a sus pares, sin aportar al juego.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado por la dificultad del juego y porque sus pares la presionan.</p>

²⁶⁴ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶⁵
María J.	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3, Ind. 4 e Ind. 13: no aporta al trabajo grupal, muy por el contrario, presiona a sus pares para que jueguen rápido, excluyéndose a ratos de su grupo de trabajo.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p>
Matías	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3 e Ind. 4: se excluye de su grupo de trabajo y molesta a sus pares.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona y molesta a sus pares durante el juego.</p>
Michelle	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1, Ind. 3 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada, trabajando con su grupo pero una mínima fracción de tiempo.</p> <p>Ind. 4: Presiona a sus pares, sin aportar al juego.</p> <p>Ind. 7 e Ind. 13: Muestra desagrado por la dificultad del juego y por la demora de sus pares, presionándoles para que jueguen.</p>

²⁶⁵ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

Indicadores Nombres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Contexto ²⁶⁶
Miguel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	En el juego “dominando mi fracción” apoya el trabajo de sus pares y entrega orientaciones respecto de cómo jugar.
Scarlette	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Esta niña no asistió el último día de la propuesta.
Tomás	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3 e Ind. 4: se excluye de su grupo de trabajo y molesta a sus pares.</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.</p>
Verónica	NL	L	NL	NL	L	L	NL	L	NL	L	L	L	NL	L	<p>Ind. 1 e Ind. 9: En el juego “a dominar fraccionando” forma un subgrupo en que juega de una manera distinta de la señalada.</p> <p>Ind. 3 e Ind. 4: No aporta al trabajo grupal</p> <p>Ind. 7: Muestra desagrado tanto por la dificultad del juego como por la demora de sus pares.</p> <p>Ind. 13: Presiona a sus pares para que jueguen rápido.</p>
Victoria	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	Participa activamente del juego y del plenario, procurando exponer en forma clara sus ideas y apoyando al grupo.

²⁶⁶ Para identificar el indicador a que corresponde la observación detallada, la palabra indicador será abreviada como “**Ind.**”, escribiendo a continuación el número al que se refieren tales observaciones.

11.2 Tabla Resumen Total (incluye los tres días)

La siguiente tabla se confeccionó en base a las pautas de cotejo completadas durante los tres días de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica. Ésta mide los mismos indicadores que las tablas anteriores y considera la misma escala de evaluación.

Escala de evaluación:

- Logrado** : Logra el indicador en el 100% de las actividades observadas. Se denominará como L.
Medianamente logrado : Logra el indicador en un 66% de las actividades observadas. Se denominará como ML.
No logrado : Logra el indicador entre un 0% y un 33% de las actividades observadas. Se denominará como NL.
No Observado : No se observa si realiza la acción señalada en el indicador. Se denominará como No.

Nombres	Indicadores														Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Aarón	ML	L	L	L	L	L	L	L	ML	L	L	L	L	ML	
2. Andrés	ML	ML	L	L	L	L	L	L	ML	L	L	L	L	ML	
3. Bárbara	ML	ML	ML	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	NL	ML	
4. Benjamín	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	ML	
5. Catalina	ML	ML	L	L	L	NL	L	L	NL	L	L	L	ML	ML	
6. Daniela	ML	L	L	L	L	L	L	L	ML	L	L	L	L	ML	
7. Fernanda	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	ML	
8. Francisca	NL	ML	NL	ML	L	NL	ML	L	NL	L	L	L	NL	ML	
9. Gabriel	NL	ML	NL	ML	L	ML	ML	L	NL	L	L	L	ML	ML	
10. Karla	ML	ML	L	L	ML	L	L	L	NL	L	L	L	L	ML	
11. Marco	NL	NL	NL	ML	ML	NL	ML	L	NL	L	L	L	NL	ML	En los ind. 6 y 13 nunca obtuvo "L"
12. María F.	ML	ML	ML	ML	L	NL	ML	L	NL	L	L	L	L	ML	
13. María J.	ML	L	ML	ML	L	L	ML	L	ML	L	L	L	NL	ML	En el indicador 13 nunca obtuvo "L".
14. Matías	ML	L	ML	ML	L	ML	ML	L	ML	L	L	L	NL	L	En el indicador 13 nunca obtuvo "L".
15. Michelle	ML	L	ML	ML	L	ML	ML	L	ML	L	L	L	ML	ML	
16. Miguel	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	ML	
17. Scarlett	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No asistió el último día de la

																propuesta por lo que no podemos definir los resultados totales.
18. Tomás	ML	ML	NL	ML	L	L	ML	L	ML	L	L	L	ML	ML		
19. Verónica	NL	L	ML	ML	L	L	ML	L	ML	L	L	L	ML	ML		
20. Victoria	ML	L	L	L	L	ML	L	L	ML	L	L	L	L	ML		
TOTALES	L (<i>logrado</i>): N° (%)	3 (15%)	10 (50%)	9 (45%)	10 (50%)	17 (85%)	10 (50%)	10 (50%)	19 (95%)	3 (15%)	19 (95%)	19 (95%)	19 (95%)	9 (45%)	1 (5%)	
	ML (<i>medianamente logrado</i>): N° (%)	12 (60%)	8 (40%)	6 (30%)	9 (45%)	2 (10%)	4 (20%)	9 (45%)	0 (0%)	9 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25%)	18 (90%)	
	NL (<i>no logrado</i>): N° (%)	4 (20%)	1 (5%)	4 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (35%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25%)	0 (0%)	
	No (<i>no observado</i>): N (%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	

ANEXO 12: REGISTROS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. ETAPA DE PROPUESTA.

Previo a las observaciones, es preciso señalar que las actividades se realizaron en la sala de clases (pre y post test), en el patio de recreo (juego “origami de fracciones”, juego “cuerpo y fracción”, juego “fracciarmando”, juego “masitas de fracción”, parte del juego “fraccipelotas” y juego “a dominar fraccionando”) y en el gimnasio (parte del juego activo y Plenario) del Establecimiento Educativo. Para esto, utilizamos tres días, considerando, diariamente, una hora y media de trabajo.

Primer día²⁶⁷

A continuación se detallarán las observaciones de las actividades realizadas el primer día, a saber: pre-test, división grupo control-grupo experimental y explicación de la jornada de actividades, juego “origami de fracciones”, juego “cuerpo y fracción” y juego “fracciarmando”.

- **Prueba Inicial (pre-test).**

Lugar: Sala de clases del grupo curso.

Duración: 25 minutos.

Esta actividad se inició a la 09:30 hrs. en punto, una vez que niños y niñas había regresado de su primer recreo.

Al comenzar nuestro trabajo, conversamos con niños y niñas del 2° año A de la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón. Lo primero que hicimos fue presentarnos y luego les explicamos que necesitábamos que ellos/as nos contestaran una hoja con preguntas para saber si sabían algo de las fracciones. Explicitándoles, además, que si bien no tenía nota, era importante que hicieran el esfuerzo de responder lo que supieran o lo que pensarán que correspondía en cada una de las preguntas y que para eso tenían 20 minutos.

Luego de esto, cada educando recibió, ordenadamente y en sus puestos, la prueba. Ésta fue revisada en conjunto con una de las investigadoras, quien luego de leerla en voz alta, preguntó si había dudas y explicó aquellas dudas que se podían resolver. Una vez entregadas las instrucciones y no habiendo dudas, los educandos comenzaron a responder.

Durante el desarrollo de ésta, algunos educandos miraban las pruebas de sus compañeros o compañeras que se situaban a sus costados. Para evitar esta acción se les repitió que la prueba que estaban desarrollando no tendría nota y que era necesario que cada quien intentara responder la mayor cantidad de preguntas que le fuera posible. Las investigadoras, por su parte, se paseaban por la sala resolviendo ciertas dudas que presentaran las y los educandos, referentes a qué color usar o a alguna de las preguntas que no estaba lo suficientemente clara para ellos y ellas. Entre las preguntas que no fueron respondidas por nosotras, destacan: “¿tía, está bien ésta?” (*señalando alguna de sus respuestas*), “tía, éste va con éste” (*indicando figura y fracción del ítem en que debían unir con una línea*), “tía, cómo se hace esto, es que no sé”. Ante todas

²⁶⁷ En este primer día contamos con la participación de los veinte educandos que conforman el grupo experimental.

estas preguntas, las respuestas dadas a las y los educandos fue, simplemente, que contestaran lo que consideraban que estaba bien porque no les podíamos dar la respuesta correcta.

Pasados unos 10 minutos, algunos niños y algunas niñas comenzaron a entregar la prueba, para lo cual se paraban, se acercaban a alguna de las investigadoras y entregaban su hoja preguntando “¿tía está bien?”. Las investigadoras, por su parte, miraban la hoja y les preguntaban si estaban seguros/as de haber respondido todo lo que sabían y, al obtener una respuesta afirmativa de la o el educando, recibían la prueba y la guardaban dentro de una carpeta, que se encontraba sobre el escritorio de la profesora, dispuesta especialmente para dicha acción. Es preciso señalar que hubo niños y niñas que, al entregar su prueba, decían “tía, mírela, ¿está bien?”, ante lo cual las investigadoras respondían que sí, que no se preocupara porque sólo necesitábamos saber qué sabían ellos o ellas de las fracciones, que estaba bien si lo sabían y también si no lo sabían.

Entre las respuestas recibidas al entregar, destacan: “tía, no contesté esto porque no sabía” (*indicando la tercera parte del ítem 1*), “esto lo sé y ya lo hice, pero esto no”, “hice hasta aquí no más, lo otro no lo sé” (*indicando ítem 2 y entregando al prueba*), “sí, ya hice lo que sabía”, “¡Ah!, no, me falta esto” (*indicando algún ítem de la prueba*).

Finalmente, a las 09:55 hrs. una de las examinadoras recogió las últimas tres pruebas que faltaban, dando término a esta evaluación.

- **División grupo control-grupo experimental y explicación de la jornada de actividades.**

Lugar: Sala de clases del grupo curso y patio de recreo de la escuela.

Duración: 8 minutos.

A las 09:55 horas, terminada la aplicación de la prueba, y con las/os educandos aún en sus puestos, les explicamos que trabajaríamos con fracciones pero de una forma diferente a la que están acostumbrados, señalándoles que la mitad del curso trabajaría con la profesora y la otra mitad trabajaría con nosotras. Les explicamos también que, para definir el grupo de niños y niñas que trabajaría en cada grupo, habíamos hecho un sorteo con los números de la lista, por lo que ya estaba determinado quienes trabajarían con la profesora y quienes con nosotras.

Luego de esto, dos de las examinadoras bajaron a preparar los materiales al patio de recreo, que era el lugar donde se nos había permitido realizar nuestro trabajo, y la tercera quedó con el curso dividiendo a niños y niñas en grupo control y experimental. La examinadora, antes de nombrar al grupo experimental, les solicitó que al ser nombrados formaran una fila frente a la puerta de la sala con su estuche en la mano. Mientras la investigadora nombraba a niños y niñas que saldrían con ella, ellos/as expresaban su alegría o molestia por no ser nombrados, haciendo comentarios tales como: “ah, son sólo mujeres”, “¿y yo tía?”, “Eh... ¡bien Mati!”. A medida que se nombraba, el resto del grupo curso exclamaba: “¡Uhhhh!...”, con tono de incertidumbre y haciendo muecas con a cara y ruidos con la boca como pequeños silbidos hacia adentro.

Una vez que se conformaron los grupos, dicha examinadora bajó al lugar con el grupo experimental y la profesora a cargo del curso quedó en la sala de clases con el grupo control. Para bajar con los educandos que serían parte de nuestra propuesta, se formó una fila fuera de la sala de clases y se bajó al patio, lugar donde se desarrollaría la propuesta.

Cuando llegaron niños y niñas al patio de recreo, les comentamos los objetivos que se pretendían lograr y el fin de las actividades: “aprender”. Les explicamos, además, que aprenderíamos fracciones de una forma distinta a la habitual, dado que utilizaríamos juegos. Ante esta declaración, las y los educandos se pusieron muy contentos, saltaron, gritaron consignas como “¡ehhh!”; “¡qué entretenido!”; “¡qué bacán!”; entre otras. En este momento, niños y niñas comenzaron a correr, a gritar, a cantar, a molestar, etc., cosa que nosotras permitimos dado que comprendimos que para ellas/os era una nueva forma de trabajo a la que no estaban habituados, por lo que les dimos un tiempo de acostumbramiento a la idea de aprender jugando. Pasados unos cinco minutos, comenzamos a dar las instrucciones para el primer juego, para lo cual les explicitamos que debíamos sentarnos en círculo y prestar atención a lo que nos contaría una de las “tías”²⁶⁸.

Esta actividad culminó a las 10:03 horas.

- **Juego “origami de fracciones”.**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 14 minutos.

El primer juego comenzó a las 10:04 horas y consistió, tal como se explicitó en la metodología de trabajo, en introducir las fracciones, procurando que niños y niñas se dieran cuenta, en primer lugar, que la figura se dividía en partes iguales y que dicha representación tenía una forma de graficarse numéricamente. Para esto, nos sentamos en un círculo, en el suelo, algunos con las piernas cruzadas y otros, principalmente las niñas, con las piernas dobladas hacia atrás. Al sentarse en este círculo, las y los educandos se tomaron un par de minutos para jugar a lanzar los estuches al aire, producto de lo cual las investigadoras solicitaron su atención, en tres oportunidades, para continuar con la actividad. Al hacerlo por tercera vez, por medio de un “juego de atención”²⁶⁹, se logró que niños y niñas que aún jugaban, lograran calmarse y prestar atención.

Una vez instalados/as y atentos/as, nos repartimos los papeles lustres y les pedimos que doblaran sus papeles en la cantidad de partes que quisieran. En este momento, niños y niñas, especialmente los primeros, se divirtieron doblando los papeles en la mayor cantidad de partes

²⁶⁸ “Tías” es nombre que dan niños y niñas de este curso a las profesoras a cargo de ellos, por lo que, para no confundirlos, utilizamos esta nomenclatura durante nuestro trabajo.

²⁶⁹ Este juego consistió en hacer, a niños y niñas, mover sus brazos en distintas direcciones (arriba, abajo, al frente, al lado, abajo). Para esto, una de las investigadoras dijo en voz alta: “manos arri...” y guardó silencio esperando que alguno de ellos o ellas completara la frase. Como no obtuvo respuesta inmediata, las otras dos investigadoras fueron quienes dijeron “ba”, completando la frase que había comenzado la primera examinadora. Luego, niños y niñas se despreocuparon de sus estuches y participaron de este pequeño “juego de atención”. Una vez que subieron, bajaron y pusieron sus brazos a sus costados, se pidieron los estuches, quedando afuera únicamente los lápices que utilizarían para la actividad.

posibles hasta dejarlos muy pequeños. En esta parte de la actividad, niños y niñas se mostraban mutuamente lo logrado y comentaban “mira yo hice 16”, “y yo 24”, “mira yo hice 32”, entre otros. Luego que terminaron de doblar sus papeles, comentaron las diferentes formas que habían obtenido, diciendo: “mira, yo hice una forma de estrella”, “yo hice un cuadrado”, “yo hice puros triángulos”, “a mi me salió un rectángulo”, etc.

Pasados unos minutos, una de las investigadoras preguntó si habían terminado de doblar sus papeles y el grupo respondió a coro “¡síiiii!” dando claras muestras de alegría. Ante esta positiva respuesta, anunció “ahora todos pinten algunas partes de su papel”, dejándoles la libertad de doblar y pintar la cantidad de partes que quisieran. Cuando se terminó de dar la instrucción, seis educandos tomaron su lápiz y comenzaron a pintar, otros cuatro preguntaron cuáles había que pintar, diciendo “¿cómo tía?” o “¿cuáles hay que pintar, tía?” y los diez restantes quedaron en silencio observando tanto a las investigadoras como a sus compañeros y compañeras. Ante esta actitud, se repitió la instrucción diciendo “tienen que pintar algunas partes de su papel, ustedes eligen cuántas partes quieren pintar y por qué lado del papel quieren hacerlo, pero tiene que haber, al menos, una pintada”. Luego de esta segunda instrucción, todo el grupo comenzó a pintar, pero algunos miraban primero el trabajo de sus compañeros o compañeras, e incluso, hubo quines copiaron tanto las figuras como la cantidad de partes pintadas del papel de la amiga o del amigo. Hubo quienes pintaron el papel dejando sólo un espacio en blanco, quienes pintaron sólo los espacios del centro, quienes lo hicieron como tablero de ajedrez y quienes pintaron sólo uno o un par de espacios.

Una vez que terminaron de doblar dichos papeles y de pintar, al menos, un espacio de éstos, una de las examinadoras dijo “miren, yo tengo aquí mi papel doblado en...” y procedió a contar, en conjunto con las y los educandos, la cantidad de partes en que había doblado su papel, diciendo “uno, dos. En dos partes”. Entonces ella señaló “¿ven? Aquí tengo mi papel doblado en dos partes iguales”. Luego, giró el papel, dibujó una línea horizontal en el centro del mismo (línea fraccionaria) y dijo: “el total de partes en que dividí mi papel fueron...”, “¡DOS!”, contestaron gritando fuertemente niños y niñas. “Muy bien”, prosiguió ella. “Este número lo voy a poner abajo y escribí el número dos en la parte inferior de la línea dibujada”. “Ahora”, continuó diciendo: “¿cuántas partes pinté?”, “UNA”, respondieron niños y niñas en voz alta. “Muy bien. Las partes pintadas las voy a escribir arriba”. Entonces, con mi papel yo formo la fracción “un medio”, uno arriba que son los pintados y dos abajo que son las partes en que dividí mi papel. Luego, las otras dos examinadoras hicieron lo propio con sus papeles, siguiendo la misma táctica de la primera, sólo que las dos últimas habían doblado su papel en 16 y en 8. Cuando las tres culminaron de escribir los papeles, la tercera de ellas preguntó al grupo si habían entendido, obteniendo una respuesta positiva.

Luego preguntamos: “¿quién quiere contarnos en cuántas partes dividió su papel, cuántas pintó y cómo lo escribiría?”. Al instante tres niñas y cinco niños alzaron sus brazos indicando que querían hacerlo, por lo que uno/a a uno/a fueron completando en voz alta sus papeles, mientras que, al menos dos de aquellos que se habían divertido doblando su papel en muchas partes, hacían grandes esfuerzos por estirarlos, apoyándolos en el suelo y pasando su mano fuertemente por encima de los mismos.

Del pequeño grupo que alzó su mano para responder lo que había preguntado la investigadora, cuatro lo hicieron correctamente y tres erraron en la escritura, cambiando los

números de posición, ante lo cual sus propios/as compañeros/as dieron cuenta del error, corrigiéndolo al instante. Luego, todos y todas tuvieron que llenar sus papeles mientras las adultas a cargo pasaban revisando “puesto por puesto” la tarea que realizaban. Una vez que culminaron esta actividad, se preguntó a viva voz lo que hizo cada uno y si alguien podía explicar qué eran las fracciones. Ante esta pregunta y luego de guardar unos segundos de silencio, una niña explicitó “Tía, son números con una rayita”. Al instante otra niña dijo “arriba se ponen los pintados y abajo las partes en que separamos el dibujo”. “Muy bien”, dijo una examinadora y agregó: “Entonces, las fracciones nos indican cuántas partes de la figura hemos pintado y la cantidad de partes en que está dividida dicha figura”. “¡Sí tía!”, gritó airoso el grupo, y la examinadora explicitó “está muy bien lo que dijeron, pero falta algo muy importante. Miren sus papeles y díganme cómo son esas partes ¿iguales o distintas?. Y el grupo respondió “iguales”, lo que ella confirmó diciendo “Muy bien, entonces las partes en que dividimos la figura tienen que ser iguales”.

Es importante destacar que en todo momento se nombraron las fracciones con “medios”, “cuartos” y “octavos”, dado que las otras se nombraban como “a partido por b” o “a arriba y b abajo”.

Una vez finalizada esta actividad, les explicamos que a continuación haríamos unas fracciones distintas, pero primero debían conformar grupos con la cantidad de personas que ellos quisieran, por lo que niños y niñas se dispusieron inmediatamente a formarlos.

La actividad culminó a las 10:18 horas.

- **Juego “cuerpo y fracción”**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 20 minutos.

Esta actividad comenzó a las 10:20 A. M. y consistió en dos etapas. En primer lugar niños y niñas con los grupos conformados formaron tres fracciones diferentes y las escribieron en papeles lustre, mientras que la segunda parte consistió en que nosotras mostrábamos un papel con una fracción y ellos/as debían agruparse de distintas maneras para formar dichas fracciones.

Niños y niñas, de forma desordenada en un comienzo, comenzaron a formar los grupos, cosa que demoró más tiempo del que habíamos estipulado pero que, finalmente, resultó como estaba planificado. Dichos grupos fueron conformados por lazos de amistad entre los y las participantes, quedando grupos desde 3 hasta 5 integrantes.

Luego que estuvieron conformados los grupos de trabajo, les solicitamos que se pusieran un nombre para identificarlos, los cuales fueron los siguientes: “los pulentos neonazis”, “los galácticos”, “mágicas”, “las estrellas brillantes” y “blink 182”

Una vez constituidos los grupos, les expusimos que lo primero que haríamos sería formar fracciones con nuestros cuerpos, para lo cual algunos tendrían que agacharse. Al pedirles una hipótesis respecto de qué indicaba el total de personas del grupo y qué quienes se agachaban,

niños y niñas se quedaron en silencio. Ante esta situación, procedimos a explicarles que el total del grupo era igual que el total de partes en que dividíamos las figuras, mientras que los/as agachados/as correspondían al número de partes que pintábamos en la figura y ejemplificamos mostrando un medio. Para esto, dos de las examinadoras se apartaron un poco, ubicándose una al lado de la otra, y una de ellas se agachó. Luego, preguntaron qué fracción formaban y, al momento, niños y niñas comenzaron a gritar $\frac{2}{2}$ y $\frac{1}{2}$. Al preguntar en voz alta si era la una o la otra, solicitándoles que levantaran su mano para responder, uno de los niños dijo: “tía, arriba va el uno y abajo el dos”. “¿Por qué?”, preguntó una de las adultas a cargo. “porque son dos y hay una agachada”, respondió él. “Muy bien”, dijeron a coro las dos examinadoras que formaban la fracción. Y una de ellas agregó “entonces la cantidad total de niños y niñas en el grupo la pondremos abajo y el total de personas agachadas lo escribimos arriba. Entonces como nosotras somos dos y sólo una está agachada, tal como lo dijo Benjamín, nosotras hacemos la fracción un medio. Siempre cuando haya un dos abajo le llamaremos medio ¿ya?”. “Ya”, respondió el grupo. Otra de las adultas explicitó: “ahora ustedes tienen que formar las fracciones y escribirlas en los papeles lustres que les entregamos”. En este momento, los grupos comenzaron a formar las fracciones y escribirlas en los papeles lustre, mientras nosotras pasábamos por los grupos corroborando que la fracción representada fuera la misma que escribían en sus papeles.

Es así como los grupos formaron las siguientes fracciones:

- “Los pulentos neonazis”: formó la fracción $\frac{2}{4}$ con sus cuerpos, dado que eran cuatro y se agacharon dos, sin embargo, a la hora de escribir en el papel, escribieron $\frac{2}{2}$. Al pasar por el grupo revisando, una de las examinadoras les preguntó si ellos habían formado dos medios, y uno de los educandos respondió que no porque ellos eran cuatro. Y la investigadora preguntó “¿si ustedes son cuatro qué fracción forman?”. Y otro educando respondió “¡Tía, yo se!”. Si lo saben, entonces arréglenlo. Les devolvió el papel y continuo paseándose por os grupos. Minutos más tarde el grupo la volvió a llamar y le entregó el papel con la fracción correcta. Una vez más la examinadora preguntó si estaba correcta y, esta vez, los educandos con mucha seguridad respondieron, a coro, “sí”.
- “Los galácticos”: Formó dos fracciones, primero $\frac{1}{4}$ y luego $\frac{2}{4}$, ambas escritas y representadas correctamente con sus cuerpos. Al preguntar la investigadora si estaban correctas, el grupo respondió que si, argumentando el denominador con la cantidad de niños que conformaban el grupo y el numerador con la cantidad de educandos que se encontraban agachados.
- “Las mágicas”: Al igual que el grupo anterior, este grupo formó dos fracciones, primero $\frac{2}{5}$ y luego $\frac{5}{5}$, ambas escritas y representadas correctamente con sus cuerpos. Al preguntar la investigadora si estaban correctas, el grupo respondió que si, argumentando el denominador con la cantidad de niños que conformaban el grupo y el numerador con la cantidad de educandos que se encontraban agachados.
- “Las estrellas brillantes”: Formaron la fracción $\frac{1}{3}$ y después $\frac{2}{3}$. La primera tuvo un error que corrigieron de inmediato, a viva voz, al momento en que la examinadora preguntó si estaba correcta. Argumentando que quien había escrito se había equivocado. La segunda fracción fue escrita, representada y argumentada correctamente.
- “Blink 182”: Este grupo sólo conformó la fracción $\frac{1}{4}$, la cual escribieron, representaron y argumentaron correctamente, pero no les alcanzó el tiempo para hacer otra dado que les costó mucho ponerse de acuerdo, tanto en la fracción que querían representar como en la escritura numérica de dicha fracción.

Una vez que terminó esta dinámica, comenzamos con la segunda parte del juego, en la que los grupos establecidos ya no servían, pues debían formar los grupos según las fracciones que indicara una de las examinadoras.

Al comenzar les explicamos que éste también era un juego grupal que consistía en formar grupos según lo indicara la fracción de la tarjeta que mostraría una de las investigadoras. Para esto, una adulta se paró sobre una tarima y mostró una tarjeta de 15 cm² con la fracción que dio inicio al juego, a saber: $1/2$.

En este momento, niños y niñas mantuvieron los grupos iniciales y se dispusieron a formar la fracción señalada, sin variar la cantidad de personas que componían sus grupos, por lo que no lograban representarla. Sin embargo, aquellos grupos que anteriormente estaban conformados por cuatro personas, fueron capaces de dividirse en dos para formar la fracción solicitada, por lo que en este primer momento sólo se contó con la participación de 12 educandos, que se declararon ganadores. Ante esta declaración, ellos saltaron y gritaron consignas de triunfo, tales como: “¡Eh... ganamos!”, “¡ganamos!”, entre otras, mientras saltaban, se abrazaban y hacían “bailes de triunfo”. El resto del grupo experimental los miraba, algunos denotando enojo y otros riendo con ellos.

La segunda fracción a representar fue $2/5$, la cual logró realizar correctamente sólo el grupo de niñas que anteriormente se habían hecho llamar “mágicas”. Al ver que las niñas estaban formando su fracción, un grupo de seis niños se unió e intentó hacer lo mismo, pero sin lograrlo, dado que eran seis. En este momento, las investigadoras declararon ganador al grupo de niñas, frente a lo cual uno de los niños del grupo de varones reaccionó diciendo: “tía, ganaron ellos porque yo me eché”. Al preguntarle a qué se refería, él explicó “es que ellos son cinco y ellos dos (*señalando a dos niños que se encontraban agachados*) están agachados” ¿Y tú?, preguntó la examinadora y el niño respondió “no, es que yo me eché, entonces son ellos cinco no más” (*señalando el grupo de niños que se encontraba a su lado*). De acuerdo, dijo ella, está bien la fracción, pero igual ganaron las niñas porque armaron antes los dos quintos. Los niños de este segundo grupo se molestaron y comenzaron a hacer reclamos tales como “no se vale, si nosotros ganamos”, “tía, pero si nosotros la armamos primero”, “tía, si cuando ellas la llamaron nosotros ya estábamos agachados”, etc. Como el objetivo del juego, para nosotras, no era que un equipo ganara, sino más bien que todos y todas participaran y lograran aprender, no les dimos importancia a sus reclamos y, luego de explicitar que tenían que formar nuevos grupos para poder armar las fracciones, se mostró la tarjeta siguiente, a saber: $3/4$.

Al mostrar la tarjeta con la fracción, todo el grupo experimental comenzó a moverse, tratando de buscar un grupo, pero algunos se enojaron porque los echaban o los empujaban diciendo que ya estaban todos. Fue así como de los 20 educandos, participaron 15, quedando fuera 3 niños y 2 niñas, que se apartaban del grupo al que querían pertenecer pero no eran capaces de unirse con sus compañeros que también estaban solos. Esta fracción la terminó en primer lugar un grupo de niños, luego un grupo mixto, y después un grupo sólo de mujeres. Al declarar ganadores al grupo de varones, ellos celebraron gritando y haciendo una “danza de triunfo” mientras cantaban: “les ganamos, les ganamos” (3 veces). Este cántico era dirigido hacia el grupo de niñas que les había ganado en la primera fracción.

La misma dinámica expuesta en el párrafo anterior se repitió con la fracción siguiente ($2/5$), pero esta vez participaron los cinco que habían quedado fuera y formaron sólo dos grupos, uno

de mujeres y otro de hombres, que compitieron para ganar. Pese a lo anterior, se declaró un empate entre ambos grupos de trabajo. El resto del grupo experimental tomó partido, según su género, por uno u otro, aglomerándose alrededor de su favorito. Es preciso mencionar que tanto los varones como las damas apoyaron al grupo conformado por su género.

En la última fracción (6/10), se mantuvo la diferenciación de género, sólo que esta vez ganaron las niñas porque eran 12 y las dos que quedaron fuera no se unieron al grupo de varones, pese a la insistencia de los mismos para que participaran. Las frases que dijeron para insistir eran: “pónete aquí (señalando un espacio entre medio del grupito) para que ganemos”, “ya poh, pónete aquí. Tía, la Cata no se quiere poner aquí”, entre otras. Al declarar vencedoras a las niñas, los niños se molestaron culpando de su “derrota” a las dos niñas que habían quedado solas. Las ganadoras, por su parte, gritaron y cantaron las mismas consignas que habían cantado los varones al ganarles en una fracción anterior.

Pese a que, en gran parte del juego, niños y niñas tomaron partido por su género, de todos modos se mostraron cooperadores/as, dispuestos, entretenidos y perseverantes, dado que si no lograban representar la fracción en primera instancia, intentaban hasta que lograban construir la fracción que se les indicaba.

Durante el juego niños y niñas se mostraron muy motivados/as, pues todos/as y cada uno/a de ellos/as participaron de diferentes formas y celebraron cuando lograban construir fracciones. Decimos que todos participaron porque si bien no todos formaron las fracciones, si se dedicaron a ayudar a los grupos en que estaban sus amigos o amigas, participando de una forma distinta de la esperada. Es dable destacar que uno de los varones estuvo dispuesto, en todo momento, a formar nuevos grupos, y en función de los objetivos (sin importar con quién se agrupara). Los otros lograron el objetivo sólo con los grupos formados previamente o con nuevos grupos pero conformados únicamente por amigos o amigas.

A las 10:40 se dio término a la actividad.

- **Juego “fracciarmando”.**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 23 minutos.

Al iniciar esta actividad, a las 10:42 horas, entregamos las instrucciones ejemplificando sobre una base de puzzles, la forma en que se jugaba. Es preciso señalar que del total de participantes, sólo 2 de ellos se pararon mientras se entregaba la instrucción, mientras que el resto del grupo permaneció sentado. Pese a que había personas de pie, todos escucharon atentamente las instrucciones de cómo jugar y, sin ningún inconveniente, comenzó el juego.

Para empezar, una investigadora tomó una base de puzzles, la levantó para que todos pudieran verla y dijo “esta es mi base y tiene distintas formas”, preguntando “¿qué formas tienen las figuras?”. La respuesta de niños y niñas fue inmediata, pues mientras señalaban con su dedo las figuras en su base de puzzles, se escuchaba: “círculos”, “rectángulos”, “¡sí, hay uno más grande y uno más chico” (*haciendo referencia a los rectángulos de la base*), “sí, y uno tiene

puros cuadraditos chicos” (refiriéndose a uno de los rectángulos que estaba dividido en cuadrados), “y los círculos tienen distintas partes” (haciendo referencia a que un círculo se dividía en dos partes y el otro en cuatro). Luego de esto, la investigadora agregó “Correcto, encontramos círculos y rectángulos divididos de diferentes maneras. Entonces nosotras les entregaremos unas piezas de distintos tamaños, que deben ubicar, de la forma que ustedes quieran en los espacios. Después que hayan ubicado las piezas como ustedes quieran, tienen que escribir la fracción que se forma en cada figura. ¿Entendido?” Y el grupo respondió al unísono ¡Sí...!.

Apenas entregamos las bases del puzzle, sin las piezas para completarlos, niños y niñas comenzaron a hacer especulaciones respecto de cómo se jugaba, diciendo, por ejemplo: “Ah! Tení que poner esta acá y estas acá” (indicando el espacio del puzzle en que debía ubicar la ficha).

Luego que terminamos de explicar la forma en que se jugaba y comenzamos a entregar las piezas, se formaron pequeños grupos de 2 a 3 integrantes, conformados según la cercanía de sus puestos, quienes comenzaron a exigir sus piezas, las que ubicaban en su rompecabezas tan pronto como se les entregaban.

En cuanto niños y niñas tuvieron sus piezas en las manos, y considerando que todos y todas inferían, sin saber a ciencia cierta, de qué forma completar las fracciones, una segunda investigadora ejemplificó la tarea que debían realizar. Para esto, ella pegó una ficha blanca y una negra en el círculo de la base que se dividía en dos partes, lo levantó y preguntó “¿Si yo completé así mi círculo, cómo lo escribo?”. Niños y niñas miraron al instante y comenzaron a gritar qué número debía ir arriba y cuál abajo, gritando al unísono diferentes números. Como no se lograba entender nada, la examinadora solicitó que hablaran de a uno, por lo que comenzaron a levantar sus manos. Ella indicó a un niño que respondiera y éste dijo: “el uno arriba y el dos abajo”, y de inmediato otro niño dijo “sí, porque hay dos partes y una pintada”. Luego de esta explicación, se les dejó continuar solos/as.

El trabajo se realizó de manera individual pero jamás dejaron de comentar sus trabajos, corrigiéndose diciendo “ese no va ahí, porque mira la fracción. Aquí tení que poner éstos (mostrando las fichas negras) y después lo completai con éstas (mostrando las fichas blancas)”. Contrario a lo que había sucedido en los juegos anteriores, sólo una pequeña parte del grupo (4 educandos), nos pidió ayuda a nosotras para realizar la tarea, 8 solicitaron la ayuda a sus compañeros o compañeras y los 8 restantes lo hicieron solos, sin ayuda del amigo o los compañeros. Entre los niños y las niñas que solicitaron nuestra ayuda, destaca el siguiente ejemplo: “tía ¿cuál eran los negros... los que se agachaban?”, haciendo el símil con el juego anterior, en que el número de arriba indicaba la cantidad de personas del grupo que estaban agachadas. Respecto del apoyo prestado entre compañeros y/o compañeras, es preciso señalar que la posición en que se encontraban al momento de la actividad hizo que el trabajo individual luego se transformara en trabajo cooperativo y de apoyo, según las propias necesidades que surgieron entre los educandos. Decimos esto porque en el momento que realizaban los trabajos en pequeños grupos, se ayudaban resolviendo sus dudas o corrigiendo sus errores.

En este juego aproximadamente el 80% del grupo ya comprendía qué indica el número de arriba y qué el de abajo, pues al dar la instrucción y completar la fracción ejemplo, ellos/as fueron quienes indicaron los números que la investigadora debía completar arriba y abajo.

Además, participaron todos activa y ordenadamente, siguiendo las instrucciones entregadas por las examinadoras, dado que se les explicó que no había problema si conversaban mientras trabajaban. Ellos jugaron a “los que se tocan se aman” y a gritar quienes se gustaban, pero sin ponerse de pie y trabajando, paralelamente a estos juegos, en la tarea que estaba realizando el grupo.

A medida que terminaban su trabajo les preguntábamos cómo lo habían hecho generando diálogos tales como:

Diálogo 1:

Investigadora: “¿qué escribiste arriba?”

Niña: “los negros tía”

Investigadora: “¿y abajo?”

Niña: “todos los cuadros del dibujo”.

Diálogo 2:

Investigadora: “¿Qué número escribiste?”

Niño: “Dos cuartos”.

Investigadora: “¿Y por qué dos cuartos?”

Niño: “Porque hay dos blancos”

Investigadora: “¿Y el cuatro?”

Niño: “Es que habían cuatro partes”.

Diálogo 3:

Investigadora: “¿Qué fracción se formó?”

Niña: “cinco oc...”

Investigadora: “¿cinco octavos?”

Niña: “si, cinco octavos”

Investigadora: “¿Y por qué cinco octavos?”

Niña: “Porque el rectángulo se dividió en ocho y yo puse cinco negros”.

Finalmente, al ser revisados los puzzles, celebraban el triunfo abrazándose y saltando. Se dieron el tiempo para comparar los puzzles que habían formado y, al notar diferencias, sonreían amigablemente. El juego terminó a las 11:05 de la mañana, hora en que sonó la campana para ir a recreo.

En cuanto a los resultados obtenidos con los productos realizados, podemos catalogar el juego como exitoso, dado que del total de educandos, 11 (55 %) lograron completar las cinco figuras del puzzle correctamente, 5 (25%) lograron completar correctamente tres o cuatro, errando su respuesta en las otras dos o una restante, y solo 4 (20%) no pudo completar bien más de dos figuras.

Segundo día²⁷⁰

A continuación se detallarán las observaciones de las actividades realizadas el segundo día de aplicación, a saber: juego “masitas de fracción” y juego “fraccipelotas”.

- **Juego “masitas de fracción”.**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 34 minutos.

Este juego se inició a las 09:30 A. M., con las instrucciones entregadas por una de las investigadoras.

Para comenzar, niños y niñas se sentaron en círculo, en el suelo del patio, tendiendo a agruparse por lazos de amistad y cerca del centro del círculo, cosa que permitimos aunque les solicitamos que abrieran el círculo para que todos y todas nos pudiéramos ver. Una vez que todos y todas estuvieron sentados, ya sea con las piernas flectadas hacia atrás o hacia alguno de sus lados, estiradas hacia delante o sentados en sus rodillas, comenzamos a dar las instrucciones, que fueron escuchadas atentamente por la gran mayoría²⁷¹.

Para explicar este juego, ubicamos al centro del círculo formado, tanto las hojas base -en que se entregaba un número escrito con un signo igual al lado derecho de la fracción- como las masas -divididas para ser utilizadas de forma individual-. Luego, una de las investigadoras tomó una de las hojas base e indicó que el espacio que quedaba a la derecha del signo igual era para que ellos y ellas situaran su masa, con la forma y el diseño que quisieran. Luego, preguntó al grupo qué indicaba la fracción $\frac{3}{8}$ que estaba escrita en la hoja y le respondieron que el número de arriba indicaba los pintados y el de abajo la cantidad total de partes en que se dividía la figura. Y la investigadora agregó ¿saben lo que hay que hacer?. Uno de los niños dijo fuertemente “sí, hay que pegar la masa al lado, dividirla en ocho partes y pintar tres”. Pero ¿podemos pintar la masa?, preguntó. “Sí”, contestó una niña, mientras los demás se quedaron en silencio. “Bien”, dijo la examinadora “entonces... a jugar con las masas”. Y uno de los niños preguntó “Pero tía ¿quién gana?”. “Gana el que completa bien más hojas en 10 minutos”, respondió la investigadora. Dicho esto, cada quien sacó una hoja y una masa del lugar en que éstas se encontraban.

En el acto, niños y niñas comenzaron a trabajar de forma individual, aunque hubo quienes consultaron sus dudas con las amigas o amigos, es decir, con los pares de mayor confianza, quienes prestaron la ayuda solicitada. Esta ayuda consistió, por ejemplo, en recordar a qué correspondía cada uno de los números de la fracción diciendo, por ejemplo, “Éstas son las partes” (*indicando el denominador*), “Y éstos son los pintados” (*indicando el numerador*). Otro tipo de ayuda consistió en aportar ideas para marcar las partes que indicaba el denominador, por ejemplo: “pero el mío tampoco (*haciendo referencia a que su lápiz no pintaba la masa*). Mejor podemos hacerle hoyitos con el lápiz porque la tía dijo que lo marcáramos como nosotras

²⁷⁰ En este segundo día también contamos con la participación de los veinte educandos que conforman el grupo experimental.

²⁷¹ Decimos la gran mayoría, dado que tres niños se dedicaban a molestar a sus compañeras, acercándose a ellas, tocándoles el pelo, diciéndoles cosas del niño que les gustaba o que a tal niño le gustaban ellas, etc.

queríamos”; “la podemos apretar con las manos”; “yo la voy a marcar así” (*entierra sus uñas en las partes de la masa que indica el numerador*).

Es preciso señalar que cuando el grupo se dio cuenta que no podían pintar la masa comenzaron a preguntar insistentemente de qué forma la pintaban, ante lo cual las examinadoras respondieron, simplemente, que lo marcaran como quisieran. Ante esta respuesta, y luego de un par de segundos, niños y niñas comenzaron a dar ideas en voz alta, frente a lo cual las investigadoras insistieron que lo hicieran como quisieran.

Al pasar por los puestos, pudimos darnos cuenta de las diversas formas que se utilizaron para desarrollar la tarea, entre las que encontramos: cuadrados, círculos, rectángulos, forma de L, sin forma definida. Además, pudimos observar que si bien había formas irregulares, habían tratado, de todos modos, de dividir sus figuras en partes iguales.

Cuando se les explicitó que se había cumplido el tiempo, un niño dijo:

Niño: “tía, yo todavía estoy haciendo la pizza”.

Investigadora: “¿la pizza?”

Niño: “Si poh, es que viste que con la masa yo hago la pizza y después se corta igual que en la casa por las personas que comen”.

Investigadora: “Ah! Y tú ¿cómo vas a cortar tu pizza si nadie la va a comer?”

Niño: (*ríe*) “Pero tía si es lo mismo pero aquí la voy a cortar por el número que dice aquí (*muestra su hoja de trabajo en que tenía escrito el número 4 que se ubicaba debajo de la línea fraccionaria*)”.

Producto de la confusión con la forma de marcar las masas y que quienes terminaron primero se pusieron a jugar con el resto de masa que les quedaba, el máximo de hojas que se completaron fueron dos. Este máximo fue logrado por 8 educandos de ambos sexos.

El juego culminó a las 10:04 horas.

Es preciso destacar que todos y todas concluyeron la actividad y los resultados fueron mayoritariamente exitosos. Decimos esto, porque al revisar los resultados de este juego -considerando totalidad de educandos que participaron (20)- pudimos constatar que 18 educandos (90% del grupo) lograron realizar su tarea con éxito, pues la fracción correspondía con la representación que habían hecho con su masa, mientras que los 2 restantes (10% del total) lo hizo de forma errónea. De estos dos educandos, sólo uno de ellos logró representar la fracción indicada con ayuda de una investigadora, pero el otro ni siquiera pudo hacerlo con ayuda.

- **Juego “fraccipelotas”.**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 53 minutos.

Este juego se inició a las 10:07 horas. Para comenzar se formaron dos equipos mixtos, elegidos al azar, por medio de una “dinámica frutal”, que consistió en decirles a cada quien el nombre de una fruta al oído (pera, durazno, plátano, naranja, limón, frutilla), luego una de las

investigadoras explicó que el equipo A estaría conformado por las frutas más parecidas a un círculo (durazno, naranja y limón) y el equipo B por aquellas diferentes de un círculo (pera, plátano y frutilla). Explicado esto, niños y niñas comenzaron a gritar los nombres de las frutas que les había tocado, agrupándose, en primera instancia, según la fruta y posteriormente, cada grupito evaluó el equipo que les correspondía, por lo que comenzaron a gritar el nombre de las otras frutas que debían formar parte de cada equipo.

Una vez conformados ambos equipos mixtos de 10 personas, se le mostró el material a utilizar (pelotas, cajas y ejemplo de fichas escondidas), entregándoles las instrucciones del juego. Esto es, que debían encontrar una ficha y completar, detrás de la misma, el número o el dibujo que correspondía. Agregando que, posteriormente, y luego de mostrar su ficha a una examinadora, debían escoger la caja que les servía para representar su fracción y lanzar la cantidad de pelotas que necesitaban para formarla. Luego, debían depositar las fichas en la caja destinada para cada equipo y correr a buscar otra ficha, ganando el juego el equipo que tuviera más fichas correctas en la caja luego de finalizada la actividad.

Niños y niñas comprendieron perfectamente la dinámica del juego y, al sonar el silbato, corrieron a buscar las fichas escondidas. Al inicio, encontraban una y corrían a buscar el lápiz para escribir su fracción, realizando más bien un juego individual que en equipo, pero transcurridos diez minutos aprox. se comenzaron a ayudar tanto en la completación de las fichas como en la elección de la caja y cantidad de pelotas que debían lanzar.

Pasados unos veinte minutos, algunos educandos comenzaron a gritar que los del otro equipo estaban haciendo trampa porque algunos buscaban muchas fichas, se las pasaban a sus compañeros y compañeras de equipo que sabían más y ellos o ellas las llenaban. Dado esto, se explicó que esa no era la idea del juego, pues si bien era importante que se organizaran de la forma en que quisieran, más importante aún era que participaran todos y todas.

Luego de esta explicación, el juego volvió a su rumbo, aunque hubo quienes, de todos modos, procuraban no participar llenando las fichas porque les costaba un poco más que a los demás y eso implicaba una pérdida de tiempo para el equipo.

Al cabo de 40 minutos aprox. de transcurrido el juego, nos dimos cuenta que dos niñas y un niño se demoraban muy poco tiempo en volver a lanzar las pelotas, observando que sacaban algunas fichas ya respondidas y depositadas en la caja, para poder encestar. Al descubrirlos, rieron mirándose con complicidad y corrieron a buscar sus propias fichas. Luego de esto, el juego transcurrió como estaba planificado.

Ambos equipos disfrutaron del juego, demostrando gran energía y ansia por encontrar y depositar las fichas en las cajas correspondientes. Mostraron gran concentración, tanto al tener que escribir el número de la fracción como al tener que encestar, aún cuando tuvieron mayores complicaciones con la primera acción señalada que con la segunda.

Al terminar el tiempo de juego, se escucharon exclamaciones como por ejemplo “No, otro ratito”, “¡Ya!, ¿quién ganó?”, “Yo corrí veloz”. Además, los pares comentaron la actividad y se escucharon opiniones de agrado al respecto, como por ejemplo “Yo quería

seguir corriendo”, “Estaba súper entretenido”, “Yo encontré varias fichas”, “Estaban súper escondidas, pero igual las pillamos” o “¿cuándo vamos a jugar de nuevo?”.

Al finalizar el juego, ganó el equipo B, con un total de fichas 92 buenas y 18 fichas malas. Mientras que el equipo A obtuvo 38 fichas buenas y 12 fichas malas.

El juego culminó a las 11:00 horas.

Respecto del total de ambos grupos, entre todos/as lograron encontrar 160 fichas, las cuales, a la hora de extraer porcentajes, conforman nuestro 100%. De este modo, los resultados del grupo completo fueron, en su gran mayoría exitosos, dado que lograron completar correctamente un 81,3% de las fichas (130 buenas) y sólo un 18,7% erradas (30 malas)

Tercer día²⁷²

A continuación se detallarán las observaciones de las actividades realizadas el tercer día de aplicación de nuestra propuesta, a saber: juego “A dominar fraccionando”, Plenario y post-test. Si bien el Plenario también se realizó este día, entre las dos actividades mencionadas, éste se detallará en un anexo específico para dicho instrumento de evaluación.

- **Juego “a dominar fraccionando”.**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 27 minutos.

Este juego comenzó a las 09:30 horas, con la conformación de tres sub-grupos mixtos escogidos al azar²⁷³, con una examinadora cada uno. Para efectuar la división, se solicitó a las y los educandos que formaran una fila y se les dijo números del uno al tres. Luego que todos tuvieron un número, una de las investigadoras explicitó que todos los uno eran un grupo, que todos los dos eran otro y que todos los tres conformaban un tercer grupo.

Una vez que los tres grupos estuvieron listos, se dispusieron en tres lugares diferentes para no interrumpirse, aunque durante el juego niños y niñas de los tres grupos se dirigían a los otros para observar y verificar quien tenía más fichas puestas. Al inicio, cada una de las examinadoras repitió las instrucciones del juego y aclaró las dudas que surgían, poniendo una ficha base en el centro del círculo y la examinadora puso la primera como ejemplo.

Pese a que el juego estaba planificado para ser jugado individualmente, y con el objeto de apoyar el trabajo en equipo y los aprendizajes de las y los educandos, se permitió que se prestaran ayuda entre las y los participantes, pero únicamente después de que la persona intentaba resolver sola/o.

²⁷² En este último día de aplicación tuvimos una ausencia, por lo que contamos con la participación sólo de diecinueve educandos del grupo experimental.

²⁷³ Se conformaron dos grupos de seis integrantes cada uno y uno de siete.

Dado que los comportamientos e interacciones observadas en cada uno de los grupos presentaron diferencias, a continuación se especificarán las observaciones por grupo.

Grupo 1: Conformado por siete integrantes.

En este grupo hubo dos niños que lograron comprender el juego con la explicación que una de las investigadoras dio al grupo completo al inicio del juego, quienes a la hora de volver a escuchar las instrucciones en este grupo, procuraban completar las frases de la examinadora o bien de agregar información que ejemplificara lo expresado. De hecho, uno de ellos tomó una ficha y dijo “¿cierto tía que si yo pongo ésta, entonces otro niño tiene que poner un dibujo que tenga cuatro partes y dos pintadas?”

Para dar inicio al juego, y luego de culminar la explicación y ejemplificación de algunos niños y/o niñas, la examinadora preguntó quién quería comenzar. La respuesta a esta pregunta fue, simplemente, la actitud de una niña que puso una de sus fichas al centro del círculo. En el acto, un niño preguntó para dónde seguíamos jugando y el grupo acordó hacerlo hacia la derecha, por lo que el niño que estaba ubicado a la derecha de la niña, ubicó su ficha y así sucesivamente.

Respecto de la dinámica grupal, es preciso señalar que cada quien ubicó las dos primeras fichas sin ayuda de sus pares, quienes si corrigieron cuando no correspondía, diciendo, por ejemplo, “No, esa no va ahí, porque tení que poner dos pintados”, “no, aquí va un dos con un seis” (refiriéndose a dos sextos), entre otras opiniones. Es así como hubo quienes fueron comprendiendo las instrucciones y el objetivo del juego durante el mismo. A una niña fue a quien más le costó. Sin embargo, con ayuda de sus compañeros y compañeras logró ubicar sus fichas. En el transcurso del juego, había quienes presionaban a sus pares para que jugaran rápido, frente a lo cual hubo respuesta tales como: “pero espérate, es que es difícil”, “ya, es que yo no sé jugar”, “pero ¿cuál tengo que poner aquí?” (*señalando alguna ficha que estaba puesta en el centro*).

Además, se dieron cuenta que cada fracción estaba representada con distintas figuras, por ejemplo, los medios se representaban con un círculo, un rectángulo o un cuadrado partido a la mitad; los cuartos por cuadrados y triángulos; los sextos por rectángulos y hexágonos; y, los octavos por círculos y octágonos. Por supuesto que ellos no nombraron octágonos y hexágonos por sus nombres pero si hicieron ver que tenían una forma diferente.

Del total de las y los educandos hubo cuatro que lograron mantener la atención en el juego y en las conversaciones que se daban en el círculo, sin moverse del mismo; dos varones estuvieron atentos la mitad del juego y la otra mitad, si bien jugaban, se paraban a observar cómo iban los otros dos grupos y molestaban a sus amigos o amigas que se encontraban en éstos; la niña restante, estuvo atenta al juego pero se desconcentraba con facilidad ante los movimientos de sus pares.

En cuanto a la cantidad de fichas que logró el grupo, los cuatro primeros ubicaron al menos 8 fichas correctamente y sin ayuda; los dos siguientes pusieron, siete fichas correctamente pero al menos cuatro de éstas con ayuda de sus compañeros y compañeras de grupo; y, la niña restante, no logró situar más de dos fichas correctamente sin ayuda, ubicando las demás según le indicaban sus pares.

Grupo 2: Conformado por seis integrantes.

En este grupo sólo dos educandos conocían o habían escuchado hablar del juego de dominó por lo que se debió explicar la dinámica de este juego paso a paso. Una vez explicado el juego con un ejemplo, una de las niñas dijo “¡yo reparto!” lo que dio inicio al juego.

Al comenzar, mientras se recordaba la relación que debía establecerse entre las piezas, uno de los educandos que conocía el juego colocó una de las piezas en el centro del círculo y le dijo a su compañero “ya, ahora tení que poner una tú”. Un segundo niño, que también conocía el juego, escuchó lo dicho y complementó lo anterior diciendo “¡sí!, una que tenga eso pero con dibujo” (*señalando la fracción numérica de la primera ficha*). Frente a esta situación, el resto de los educandos comenzó a mirar sus fichas y las de sus compañeros hasta que una de las niñas colocó una pieza que tenía el mismo dibujo que la pieza del centro, relacionando dibujo con dibujo. Otros dos educandos hicieron lo mismo, frente a lo cual se volvió a explicar que debíamos “hacer pares de números-fracción y no sólo dibujo-dibujo”.

Luego de esta explicación, las y los educandos que más sabían comenzaron a ayudar a sus compañeros y compañeras que aún no lograban entender bien de qué se trataba el juego, mostrándola las fichas de su mano que les servían para continuar el juego. Así se dio en las tres primeras rondas, pero luego, comprendieron cómo se jugaba y continuaron solos y solas. Los educandos lograron establecer la relación correcta, manteniendo su atención en las dos rondas siguientes. Finalmente, mantuvieron su atención aproximadamente 15 minutos, pero frente a la demora de alguno de sus pares, se desconcentraron y desmotivaron.

Paralelo al juego del dominó grupal, dos de los participantes comenzaron a jugar a sus espaldas, colocando fichas en el centro. Es así como -en sus palabras- “inventaron un juego de cartas” en el que uno de ellos colocaba una pieza y los otros agregaban otras fichas que tuvieran una fracción numérica o dibujo de fracción idéntica a la que el primer jugador había depositado. Se escuchaban exclamaciones que decían “¡no!...tiene que ser igual a ese”, “ahí tení uno...¡ese!”.

Es preciso señalar que, aparte de la demora de las y los jugadores que participaban del juego, se sumó un factor externo que desconcentraba a los jugadores, a saber: niños y niñas de los otros grupos se acercaba a éste a mirar lo que estaban haciendo y a molestar a sus pares, por lo que dos integrantes del grupo comenzaron a hacer lo mismo. En este momento la investigadora les solicitó que se mantuvieran sentados porque retrasaban el juego, cosa que los niños hicieron durante un par de minutos, pero luego continuaron con la misma actitud.

Finalmente, este grupo dio por finalizado el juego y continuó jugando, durante los siete últimos minutos, el juego de cartas que un pequeño grupo había inventado.

En cuanto a la cantidad de fichas correctas, el grupo logró ubicar alrededor de 50 fichas, ya sea con o sin ayuda. Es preciso destacar que, del total de fichas, sólo 27 fueron ubicadas sin ayuda, mientras que las 23 restantes requirieron de ayuda ya sea de sus pares o de la investigadora que los apoyaba.

Grupo 3: Conformado por seis integrantes

En este grupo, había sólo un educando que conocía el juego del dominó, pero con la explicación de la examinadora y la orientación prestada a cada quien en el momento que ponía su primera ficha, se logró que todos y todas comprendieran medianamente la instrucción y

comenzaran a jugar. Pese a esto, les costó enormemente establecer la relación entre número y figura, logrando realizar el juego atentamente y en conjunto sólo por unos 12 minutos.

Al situar la primera ficha, hubo algunos educandos que ayudaron a sus compañeros y compañeras que más les costaba, logrando así que el ritmo del juego, en la primera ronda, fuese relativamente rápido. Sin embargo, en la segunda ronda, acordaron -junto con la investigadora- tratar de poner sus fichas solos y solas, para ver quien había entendido. Quien propuso esta dinámica fue una de las niñas del grupo, quien, luego de poner su ficha dijo “tía, ¿cierto que es mejor que sea sin ayuda? ¿Por qué?”, preguntó la examinadora, y la niña explicó “es que así con ayuda es fome porque yo no sabía cuál poner y ahora ya se, porque o si no yo no puedo aprender a jugar”. La investigadora preguntó al resto del grupo qué opinaba y cuatro de los seis integrantes, es decir, la mayoría, aceptó la propuesta. Fue así como en la segunda ronda el juego se hizo menos dinámico que en la primera y comenzaron las quejas diciendo “tía, así es muy difícil”, “tía mejor con ayuda”, “apúrate poh”, “tía es que se demoran mucho”, etc.

Pasados los doce minutos señalados, dos varones comenzaron a pararse -dicho en sus propias palabras- a “espiar” a los otros grupos, provocando una desconcentración masiva de los demás jugadores. Luego que la investigadora les solicitó que se sentaran y trataran de jugar, éstos se sentaron en el círculo, pero con un nivel de concentración más bajo, por lo que niños y niñas demoraban mucho tiempo en poner sus fichas y sus pares los presionaban para que jugaran luego. Además, producto que algunos niños habían ido a observar la situación de los otros dos grupos, exclamaban “apúrate, que ellos llevan más” (*señalando al grupo 1*) “no importa, pone cualquiera”, “tení que poner esa” (*mirándole las fichas y señalando una que la niña tenía en sus manos y que le servía*). Ante esta situación, la examinadora explicó que no importaba quien tuviera más fichas porque no todos tenían la misma cantidad de niños y niñas y, además, no todos sabían jugar. Agregando que lo importante era que aprendiéramos las fracciones y nos divirtiéramos.

Una vez que la investigadora terminó de hablar, el grupo comenzó a quejarse porque el juego era muy difícil y se demoraban mucho, pero ella insistió diciendo “si no intentamos jugar ¿cómo sabremos si aprendieron las fracciones?”. Entre las exclamaciones que se escucharon como respuesta, destacan: “pero tía, si yo se las fracciones pero es que éste es muy difícil” (*refiriéndose al juego del dominó*), “es que tía, es fome porque algunos niñitos se demoran mucho”, “tía ¿y si los ayudamos a los que les cuesta?”. Ante esta última proposición, la investigadora explicó que no había problema en ayudarse pero la idea era que al menos intentaran poner una ficha solos. Si bien esta última acción se puso en práctica y dio resultado, aún así, cuatro integrantes del grupo insistieron en el grado de dificultad, sin siquiera intentar poner una ficha, mirando a los amigos y/o amigas de los otros grupos y levantándose de vez en vez a molestarlos.

Pasados unos 18 minutos, y producto que los niños se paraban a cada momento a observar a los otros grupos y hacían más lento el juego, las niñas armaron un juego aparte del dominó, es decir, jugaban el dominó con sus compañeros pero en vista y considerando que ellos demoraban mucho en volver a sus puestos y, por ende, en jugar, ellas empezaron a jugar armando un dominó aparte. En primera instancia, continuaron el juego del dominó, pero más tarde, comenzaron a juntar las fichas según las figuras que se parecían, poniendo una encima de la otra según el dibujo, pero mas tarde, lo hicieron según la cantidad de partes en que se dividían las figuras, sin importar si era cuadrado, triángulo, rectángulo, etc.

Finalmente, este grupo 3 continuó su juego de dominó dividido en dos grupúsculos, uno de 3 niñas y otro de 3 niños.

En cuanto a la cantidad de fichas correctas, el grupo logró ubicar 38 fichas, ya sea con o sin ayuda, de las cuales 24 fueron ubicadas en el grupo grande y 14 en los grupos pequeños. Es preciso destacar que, del total de fichas, sólo 20 fueron ubicadas sin ayuda, mientras que las 18 restantes requirieron de ayuda ya sea de sus pares o de la investigadora.

El juego fue interrumpido por alumnos que estaban jugando cerca del sector y tuvo una duración de 23 minutos aprox., culminando a las 09:57 horas.

- **Plenario²⁷⁴.**

Lugar: Gimnasio de la escuela.

Duración: 35 minutos.

El Plenario fue llevado a cabo con los ocho niños y las doce niñas que conformaban el grupo experimental, en el horario destinado a Educación Matemática, aproximadamente entre las 10:20 y las 11:00 horas.

Los días previos a la realización del Plenario, aplicamos nuestra propuesta basada en juegos y solicitamos a la jefa de U. T. P. (Unidad Técnico Pedagógica) de la escuela, un lugar donde pudiésemos realizar nuestro Plenario. Desgraciadamente, no fue posible utilizar ninguna sala cerrada, pero nos facilitaron el gimnasio de la Institución, lugar que, en horas de clases, se encuentra desocupado, excepto por aquellos cursos que realizan sus clases de educación física. En este caso, no nos perjudicaba ningún curso, dado que en dicho horario no había clases. Es por esto que, sin ser un lugar óptimo para la realización del Plenario, cumplía, a nuestro juicio, con ciertos requisitos fundamentales para tal efecto, es decir, un lugar semicerrado, con amplio espacio donde ubicarnos, sin tránsito de gente y con poco ruido, lo que nos daba la suficiente tranquilidad como para realizar esta dinámica grupal y, además, permitiría a niños y niñas sentirse cómodos para tener la libertad de expresar sus pensamientos y sentimientos.

Una vez que culminamos el último juego que formaba parte de nuestra propuesta, preguntamos a niños y niñas si estaban dispuestos a conversar respecto de los juegos que habíamos hecho y de aquello que habían aprendido, a lo que las y los educandos respondieron: “¡¡¡siii!!!”. Al ver que la respuesta de todos fue positiva, les explicamos lo que haríamos y lo que esperábamos de ellos diciendo: “Para comenzar a conversar necesitamos sentarnos en un círculo grande para que todos nos podamos ver”. En el acto, empezaron a ubicarse y nosotras, ya que éramos tres, nos sentamos entre ellos/as, procurando separarnos por 6 o 7 educandos, de manera tal de poder escuchar y prestar atención a todos/as y cada uno/a de ellos/as. Algunos/as se sentaron con las piernas cruzadas y otros sobre sus piernas flectadas.

Una vez que nos ubicamos, les explicitamos: “La idea es hablar de los juegos que hicimos en estos días y de todo lo que ustedes aprendieron” y agregamos “lo que nosotros hablemos es sin

²⁷⁴ Ver detalle en anexo 14: Plenario

nota y nadie más lo sabrá”. Les hicimos saber esto para que se sintieran en confianza y pudieran decir lo que quisieran sin temor a dar respuestas erradas o a ser reprendidos. Ellos/as entendieron nuestro objetivo y nos acompañaron. Finalmente, el Plenario fue realizado al centro del gimnasio, ocupando un espacio aproximado de 2x2 metros cuadrados.

Al inicio, les comentamos que grabaríamos nuestra conversación, mostrándoles la grabadora. Niños y niñas comenzaron a jugar con ésta para familiarizarse con ella y nosotras les dimos algunos minutos para que dijeran lo que quisieran, hasta que se quedaron tranquilos. Luego de esto, iniciamos esta dinámica grupal.

La realización de éste se llevó a cabo fácilmente, aún cuando en ciertas ocasiones los educandos se mostraban inquietos, se movían, se paraban, gritaban y hablaban todos a la vez. En algunos momentos, incluso, se rieron de algunos compañeros y/o compañeras que repetían lo que había dicho una o uno de sus pares, mostrándose muy alegres. En otras oportunidades, en cambio, niños y niñas se mostraban tan comprometidos que, seriamente, completaban la información que estaban entregando los demás.

Durante la dinámica grupal, pudimos observar distintas formas de interacción, tanto verbal como no verbal, por medio de las cuales se comunicaban abiertamente, estableciendo diálogos por medio de conversaciones y discusiones. La forma de comunicación no verbal observada fueron miradas, risas, imitación de gestos, desprecios, entre otras.

Nos hicieron saber lo mucho que les había gustado trabajar y aprender con juegos, lo que destacaron en varias oportunidades, llegando, incluso a establecer comparaciones con la metodología utilizada por la profesora, en las que declararon haberse entretenido más con los juegos de la propuesta que nosotras aplicamos.

La finalización del plenario fue tranquila, dado que durante esta dinámica guiamos y orientamos las conversaciones en momentos que éstas se disipaban, procurando alcanzar a plantear todas las interrogantes que habíamos planificado y escuchar todas las respuestas y comentarios que niños y niñas nos hacían y que eran pertinentes al trabajo realizado. Una vez que terminamos, les dimos las gracias por el trabajo, ante lo cual las y los educandos reaccionaron disconformes porque no jugaríamos más. Pese a esto, se pusieron de pie y regresamos a su sala de clases para realizar la prueba final.

- **Prueba final (post-test)**

Lugar: Patio de recreo de la escuela.

Duración: 28 minutos.

Posterior a la aplicación de nuestra propuesta de juego, niños y niñas debieron responder una prueba final, para lo cual se sentaron en sus puestos de costumbre, ubicados de la manera en que se suele trabajar tradicionalmente, es decir, con los bancos mirando hacia el pizarrón y conformados en tres filas. Debido a esto, ambos grupos²⁷⁵ estaban mezclados, no separados por la forma en que habían aprendido y revisado los contenidos.

²⁷⁵ Al decir ambos grupos nos referimos al grupo control, que trabajó con la metodología llamada tradicional, y al grupo experimental, que trabajó con la metodología de juego.

Durante la aplicación del test final la profesora, al igual que nosotras, se paseó por los puestos ayudando a quienes tenían inconvenientes para resolver sus problemas. Pasados unos diez minutos que había comenzado la prueba, una de las niñas que había trabajado con la profesora la llamó a su puesto para hacerle una pregunta, cuando ella se acercó, le preguntó qué necesitaba y la niña respondió “*es que tía no entiendo bien ésta*” (señalándole la pregunta tres²⁷⁶). Ella le indicó que debía unir el dibujo con la fracción que correspondía a dicho dibujo pero la niña le insistió diciendo “*pero ¿cómo tía?*”. La profesora, una vez más, intentó explicarle señalándole la clase en que lo habían visto y especificándole que aparecía en la guía que habían trabajado y, como aún la niña la miraba sin decir palabra, ella se agachó en su puesto y le indicó con su dedo diciendo “*ésta va con ésta*”. En este momento, la niña tomó su lápiz y unió con una línea lo que su profesora había señalado. Luego de esto, la profesora continuó su supervisión y una de nosotras se acercó al puesto de la pequeña para observar lo que hacía. La niña, sin darse cuenta que la observábamos de cerca, unió las otras dos fracciones y llamó, nuevamente, a su profesora, quien le indicó que estaba mal y, una vez más, le mostró con su dedo la respuesta correcta.

Luego de esto, la profesora continuó pasando por los puestos respondiendo dudas pero sólo a quienes habían trabajado con ella, pues a quienes habían participado en los juegos con nosotras (grupo experimental) nos les respondía y les decía que nos preguntaran a nosotras.

Cuando faltaban unos cinco minutos para culminar el tiempo estipulado para responder sus pruebas, niños y niñas se comenzaron a poner inquietos y a solicitar mucho la ayuda de su profesora, quien se acercaba e indicaba la respuesta correcta, ya sea indicándoles con el dedo o diciéndoles el resultado que debían poner, ayuda que recibieron al menos tres de las y los educandos pertenecientes al grupo control. En una ocasión, uno de los niños no le entendió y volvió a preguntar dos veces más luego que ella había señalado la respuesta, por lo que le llamó la atención diciendo: “¡Pero si ya te dije!, por algo les dije que estudiaran para la prueba, si tú no lo hiciste no es problema mío. Ya no te puedo dar la respuesta”. Ante esta situación, el niño se paró y entregó su prueba. La examinadora, al recibirla le preguntó si estaba bien, si había respondido todo lo que sabía y el niño respondió que sí, que ya no sabía más.

Una vez que terminó el tiempo para responder, comenzamos a recoger las pruebas y nos encontramos con la sorpresa que uno de los niños del grupo control estaba con su cabeza agachada, apoyada en la hoja. Al comentarle que el tiempo había terminado y que debía entregar su prueba, el levantó la cabeza, con lágrimas en sus ojos y sus mejillas, y dijo que no podía contestar la pregunta N°4, que no se acordaba, a lo que la examinadora respondió que no se preocupara, que esto no era con nota y que todos nos olvidábamos alguna vez de ciertas cosas. Pero el niño insistió diciendo: “pero es que la tía Kareen se va a enojar conmigo, porque ella dijo que teníamos que contestar todo”. Ante esta revelación, la examinadora respondió que no importaba, que la tía no se enojaría porque él había hecho su mejor esfuerzo y que, además, no siempre nos acordábamos de todo, que de pronto había cosas que podíamos olvidar. El niño la miró y respondió “pero es que la tía nos dijo que estudiáramos”.

²⁷⁶ En la pregunta tres, niños y niñas debían unir con una línea la figura con la fracción que correspondía.

ANEXO 13: REGISTROS ANECDÓTICOS. ETAPA DE PROPUESTA.

Lugar: Sala de clases del grupo curso.

Duración del primero: 5 minutos.

Duración del segundo: 50 minutos.

- Previo a la aplicación de nuestra propuesta, se conversó con la profesora la forma en que trabajaría las fracciones y ella nos señaló que utilizaría guías de trabajo, cuaderno y lápiz. Sin embargo, el primer día de trabajo, luego de revisar los cuadernos de niños y niñas del grupo control, nos dimos cuenta que la profesora había trabajado con papeles lustre, de la misma forma en que lo habíamos hecho nosotras, es decir, las y los educandos tuvieron que doblar los papeles en cierta cantidad de partes, pintar alguna de éstas, pegarlo en sus cuadernos y escribir al lado de los mismos la fracción que representaban. Tal como se muestra en la figura 1.

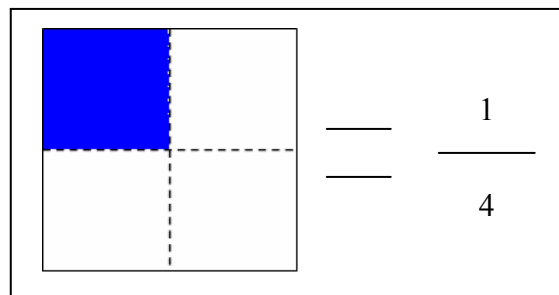


Figura 1: Ejemplo de trabajo grupo control con papel lustre y plasticina.

- El segundo día de aplicación de nuestra propuesta al grupo experimental, y luego de haber culminado la hora de clases que habíamos acordado, entré a la sala de clases del curso y la profesora había trabajado con papeles lustres en los que niños y niñas debían graficar, llenando con plasticina, una fracción y luego escribir con números lo que representaba dicha fracción²⁷⁷. Tal como se muestra en la figura 2:

²⁷⁷ El uso que le dio la profesora a los papeles lustre con la plasticina fue lo mismo que nosotras hicimos con el juego “las masitas de fracción” (ver registros de observación participante en anexo 10), pero en su caso fueron niños y niñas quienes debieron construir la fracción que graficaban con la plasticina.

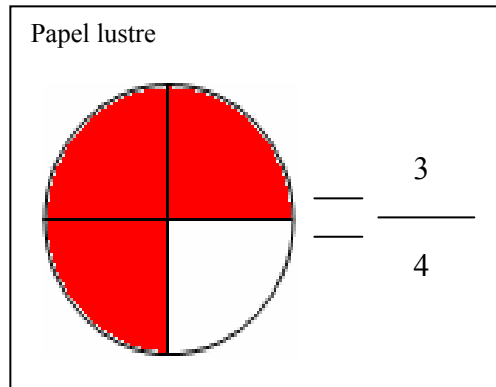


Figura 2: Ejemplo de trabajo grupo control con papel lustre y plasticina

Posteriormente, publicó en el diario mural del aula, los trabajos realizados, excepto los de dos niños que no lograron culminar su trabajo en la hora de clases correspondiente, quienes tuvieron que terminar su tarea durante la hora de clases posterior, en la hora de lenguaje. Durante toda la hora siguiente ambos niños estuvieron practicando fracciones con dichos papeles sin ayuda de la profesora. Al acercarme a pedirles que guardaran los materiales, ambos me respondieron “es que la tía nos dijo que teníamos que terminar esto”, señalando los papeles lustres y la plasticina. A lo que respondí que no importaba, que ahora trabajaríamos en lenguaje y que ellos quedarían retrasados. “No tía, si la tía Kareen dijo que tenía que terminar porque o si no me iba a sacar un 1.0 en la prueba y ella le va a decir a mi mamá que yo no trabajé”, me respondió uno de ellos con una voz y una postura corporal que denotaba su inquietud y preocupación. En este momento pregunté: “¿por qué no trabajaron en la clase?” y uno de ellos respondió “tía, es que la tía Kareen dijo qué había que hacer y nosotros estábamos conversando, entonces ella nos castigó y dijo que nadie nos tenía que decir cómo se hacía porque nosotros no a estábamos escuchando”, “si tía” apoyó el segundo niño “y después ella no nos ayudó. Si yo trabajé, pero no sé cómo se hace”.

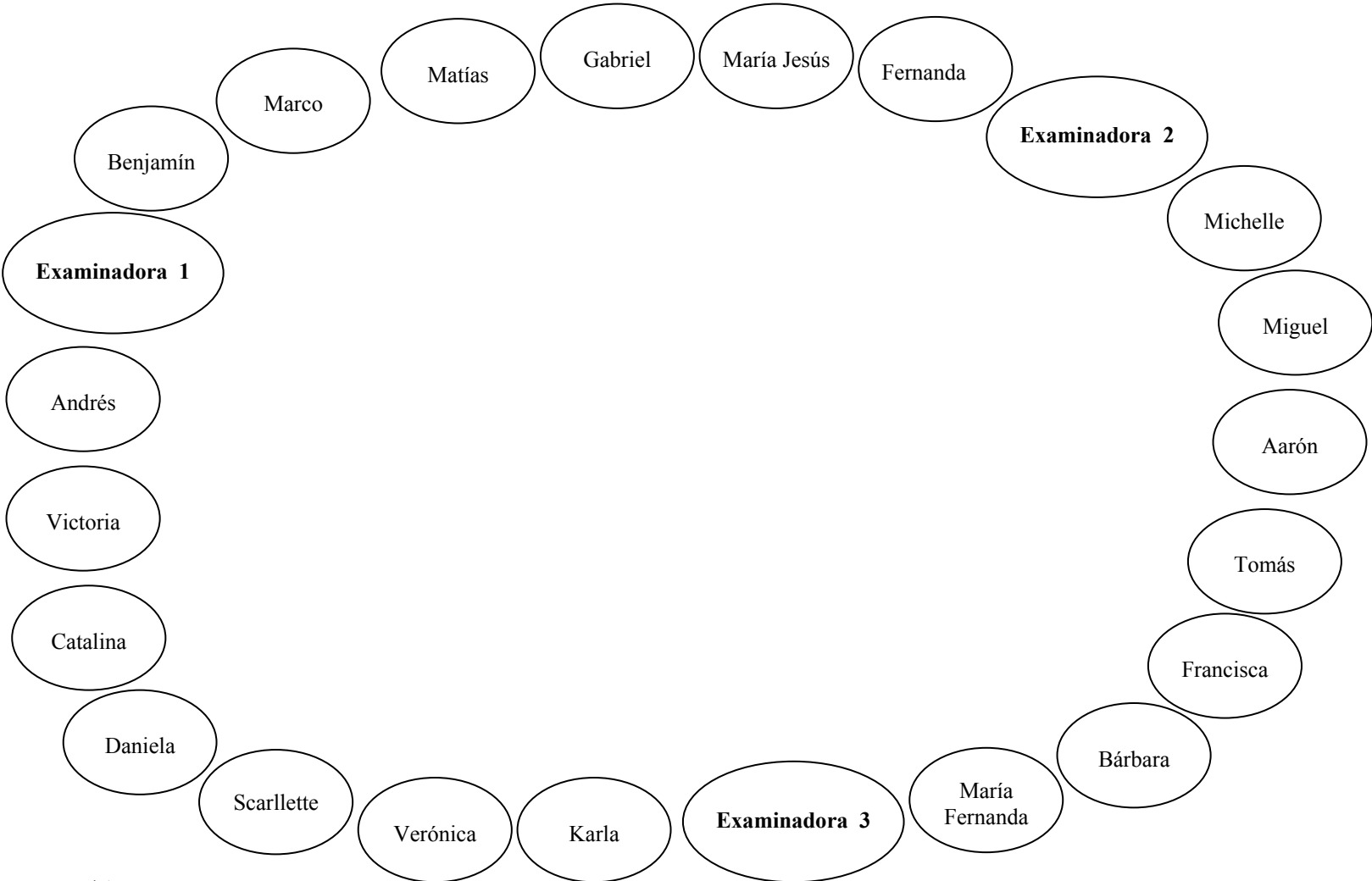
Para no seguirlos presionando, me alejé a observarlos desde lejos, mientras esperaba que niños y niñas sacaran sus cuadernos y se dispusieran a trabajar en lenguaje. Al momento, la profesora se acercó a mí y para solicitarme que no tomara en cuenta a esos niños porque ellos no habían hecho caso, por lo que les tocaba trabajar solos ahora. Y yo le indiqué “pero profesora, ellos me dijeron que no sabían lo que tenían que hacer, entonces difícilmente van a poder terminar su trabajo”. “Déjalos no más”, respondió ella “si igual vieron cómo lo hacían sus compañeros. Además, si no aprenden a escuchar ahora... no lo van a hacer nunca”.

Pasados unos veinte minutos, uno de ellos se acercó a la profesora a mostrarle su trabajo, ella lo miró y le dijo “está mal”. El niño agachó su cabeza y se sentó, nuevamente, en su asiento. Posteriormente, se levantó el otro niño a mostrar su trabajo, la profesora lo miró y le indicó que estaba mal, pero este niño preguntó qué estaba mal y la profesora respondió que el resultado no era el mismo que representaba la fracción, que lo arreglara, sin entregar ninguna indicación adicional. El niño volvió a su asiento, sacó la plasticina del papel lustre e intentó hacer el procedimiento al revés, es decir, en vez de graficar y luego escribir el resultado, trató de graficar a partir del resultado que él mismo se había dado. Pasada la mitad de la hora de clases, mientras sus compañeros y compañeras respondían unas preguntas y una vez que la profesora salió del aula, me acerqué nuevamente y les ayudé a terminar sus trabajos, recomendándoles que pidieran ayuda a sus padres en casa, realizando el mismo ejercicio. Cuando la profesora volvió a la sala de clases, ellos mostraron sus trabajos, ella los aprobó, los pegó en el diario mural y les indicó que ahora debían trabajar en lenguaje y que se apuraran porque ya estaban muy atrasados.

- Finalmente, al revisar los cuadernos de niños y niñas del grupos control, pudimos observar que la profesora del curso utilizó ejercicios en el cuaderno, guías de trabajo, papeles lustre y plasticina. El primer día solicitó a niños y niñas que doblaran los papeles lustre, los pegaran en sus cuadernos y pusieran la fracción al lado del mismo; el segundo día utilizó papeles lustre y plasticina y el tercer día utilizó una guía de trabajo que reforzaba los contenidos trabajados.

ANEXO 14: PLENARIO. ETAPA DE PROPUESTA.

Gráfica de la posición de los participantes del plenario



A) DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE PLENARIO

El plenario fue llevado a cabo con ocho niños y doce niñas, de entre 7 y 8 años de edad, pertenecientes a un 2º básico de la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón, en el horario destinado a Educación Matemática, aproximadamente entre las 10:20 y las 11:00 horas.

Las días previos a la realización del plenario, aplicamos nuestra propuesta basada en juegos y solicitamos a la jefa de U. T. P. (Unidad Técnico Pedagógica) de la escuela, un lugar donde pudiésemos realizar nuestro plenario. Desgraciadamente, no fue posible utilizar ninguna sala cerrada, pero nos facilitaron el gimnasio de la Institución, lugar que, en horas de clases, se encuentra desocupado, excepto por aquellos cursos que realizan sus clases de educación física. En este caso, no nos perjudicaba ningún curso. Es por esto que, sin ser un lugar óptimo para la realización del plenario, cumplía, a nuestro juicio, con ciertos requisitos fundamentales para tal efecto, es decir, un lugar semicerrado, con amplio espacio donde ubicarnos, sin tránsito de gente y con poco ruido, lo que nos daba la suficiente tranquilidad como para realizar esta dinámica grupal y, además, permitiría a niños y niñas sentirse cómodos para tener la libertad de expresar sus pensamientos y sentimientos.

Una vez que culminamos el último juego que formaba parte de nuestra propuesta, preguntamos a niños y niñas si estaban dispuestos a conversar respecto de los juegos que habíamos hecho y de aquello que habían aprendido, a lo que las y los educandos respondieron: “¡¡¡¡siii!!!”. Al ver que la respuesta de todos fue positiva, les explicamos lo que haríamos y lo que esperábamos de ellos diciendo: “Para comenzar a conversar necesitamos sentarnos en un círculo grande para que todos podamos vernos”. En el acto, comenzaron a ubicarse y nosotras, ya que éramos tres, nos sentamos entre ellos/as, procurando separarnos por 6 o 7 educandos, de manera tal de poder escuchar y prestar atención a todos/as y cada uno/a de ellos/as. Algunos/as se sentaron con las piernas cruzadas y otros sobre sus piernas flectadas.

Una vez que nos ubicamos, les explicitamos: “La idea es hablar de los juegos que hicimos en estos días y de todo lo que ustedes aprendieron” y agregamos “lo que nosotros hablemos es

sin nota y nadie más lo sabrá”. Les hicimos saber esto para que se sintieran en confianza y pudieran decir lo que quisieran sin temor a dar respuestas erradas o a ser reprendidos. Ellos/as entendieron nuestro objetivo y nos acompañaron. Finalmente, el plenario fue realizado al centro del gimnasio, ocupando un espacio aproximado de 2x2 metros cuadrados.

Para comenzar, les comentamos que grabaríamos nuestra conversación, mostrándoles la grabadora. Niños y niñas comenzaron a jugar con ésta para familiarizarse con ella y nosotras les dimos algunos minutos para que dijeran lo que quisieran, hasta que se quedaron tranquilos. Luego de esto, dimos inicio al plenario.

La realización de éste se llevó a cabo fácilmente, aún cuando en ciertas ocasiones los educandos se mostraban inquietos, se movían, se paraban, gritaban y hablaban todos a la vez. En algunos momentos, incluso, se rieron de algunos compañeros y/o compañeras que repetían lo que había dicho otro/a compañero/a. En otras oportunidades, en cambio, niños y niñas se mostraban tan comprometidos que completaban la información que estaban entregando.

La finalización del plenario fue tranquila, dado que durante esta dinámica guiamos y orientamos las conversaciones en momentos que éstas se disipaban, procurando alcanzar a plantear todas las interrogantes que habíamos planificado y escuchar todas las respuestas y comentarios que niños y niñas nos hacían y que eran pertinentes al trabajo realizado. Una vez que terminamos, les dimos las gracias por el trabajo, ante lo cual las y los educandos reaccionaron disconformes porque no jugaríamos más. Pese a esto, se pusieron de pie y regresamos a su sala de clases para realizar la prueba final.

B) PLENARIO

Al comenzar, luego de explicitar a las y los educandos lo que haríamos, el objetivo del trabajo y que los grabaríamos, nos sentamos en círculo y les pedimos que dijeran sus nombres en voz alta para reconocer sus voces al escucharlos.

Los participantes fueron los siguientes:

- Educandos:
 1. Aarón (A)
 2. Andrés (An)
 3. Bárbara (Ba)
 4. Benjamín (B)
 5. Catalina (C)
 6. Daniela (D)
 7. Fernanda (Fe)
 8. Francisca (F)
 9. Gabriel (G)
 10. Karla (K)
 11. Marco (M)
 12. María Fernanda (MF)
 13. María Jesús (MJ)
 14. Matías (Ma)
 15. Michelle (Mi)
 16. Miguel (Mig)
 17. Scarlett (S)
 18. Tomás (T)
 19. Verónica (V)
 20. Victoria (Vi)
- Examinadoras: (E)

E: Muy bien niños y niñas, como ya jugamos tres días, necesitamos conversar sobre las actividades que hemos realizado, las cosas que aprendimos, cómo lo pasamos, cómo aportamos a cada juego, etc. ¿Les parece que comencemos por recordar los juegos que hicimos?

Grupo: *(gritan a coro)* ¡SI...!

E: Muy bien. ¿Quién recuerda qué juegos hicimos?

F: ¡Yo tía! *(levantando su brazo y su dedo índice)* ¡Yo me acuerdo!

E: Bien Francisca ¿qué juego recuerdas?

F: mmm... jugamos a muchas cosas *(responde rascando su cabeza y mirando al frente, hacia el fondo del gimnasio)*

E: Si... ¿recuerdas alguna de ellas?

F: mmm... ¡sí! *(exclama tajantemente elevando su tono de voz)* Al papel, a doblarlo y a mmm...

E: Ya, jugamos a “origami de fracciones”

F: ¡Yo tía! *(grita alzando su dedo índice y espera a que la examinadora la mire para responder)*
También jugamos en los grupos y con las fichas.

E: Si, también jugamos a “a dominar fraccionando”

B: Sí, también jugamos a correr y encontrar unas fichas y después teníamos que tirar las pelotas.

E: Bien, jugamos a “fraccipelotas”.

Vi: Sí, y también jugamos a eso de la masita. ¿Cómo se llamaba tía?

E: “masitas de fracción” Victoria.

V: Sí, y a ese de pegar las fichas en la hoja que tenía dibujos de distintos portes.

E: Muy bien, ese era “fracciarmando”. Parece que los recordamos todos. Pero ¿sólo jugamos?

MJ: Sí, y también... y también aprendimos cosas.

K: Tía, pero faltó ese de los grupos... ese que nos agachábamos.

E: Tienes razón Karla, faltaba “cuerpo y fracción”. Muy bien, me estaban diciendo que aprendieron cosas pero... ¿qué aprendieron?

B: *(indica con su mano en alto)* Yo tía. Yo quiero contestar.

E: Bien ¿qué aprendiste tú?

B: Eh... cómo se hacen las fracciones.

Vi: *(levantando su mano)* yo tía.

E: Ya Victoria ¿qué aprendiste tú?

Vi: Cómo se hacen las fracciones también.

E: Ya, ¿como se hacen las fracciones?

Vi: Con números poh' tía.

V: Tía *(levantando su mano)*, yo aprendí a hacer las fracciones con números.

A: Yo aprendí que... que las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando.

MJ: Yo aprendí que las fracciones son más fáciles que difíciles y que...

MF: Tía *(indica con su mano en alto)*, yo aprendí que las fracciones igual se hacían con cuadrados y con los círculos y que se dividían en cuadros.

B: Si tía, que podemos dibujarlas.

F: Sí tía, yo aprendí a hacer las fracciones.

E: Muy bien, aprendimos a hacer las fracciones y a dibujarlas pero ¿quién podría decirnos qué es una fracción?

Ma: Yo tía *(levantando ambas manos y su cuerpo hasta quedar sentada sobre sus rodillas)*. Son números que... son números que se escriben así uno arriba y otro abajo.

MJ: Tía, es que las fracciones son cuando hay un dibujo y están con dos pintados y son cuatro hay que poner el número... *(al nombrar los números dos y cuatro muestra con sus dedos la cantidad)*

A, Ma y B: el número correcto.

E: Si, pero ¿cuál sería el número correcto?

MJ: el de arriba sería dos pintados y el de abajo sería cuántos hay, y son cuatro *(al indicar abajo mueve su mano horizontalmente imitando la línea fraccionaria)*.

Fe: Tía, es que el número de arriba es dos y el de abajo es cuatro.

K: Tía *(expresa con tono tímido)* ese se llamaba “dos cuartos” ¿cierto?

E: *(mueve la cabeza en señal de aprobación)* ¿Y por qué se llamaba “dos cuartos”?

A: Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos.

M, Ma, Mig y B: *(se miran y rien)*

Ma: ¡¡¡En cuatro!!! *(corrige)*

A: Si tía, y si se divide en ocho se llama “un octavo”.

An: Si, cuando le pintas uno pero... ¿cuándo le pintas dos?

A: Ah! Se llamaría “dos octavos” poh.

F: Si, igual que en el colegio que hay dos octavos.

(El grupo ríe)

T: Tía, pero... ¿cómo se llamaba el número de arriba?

MF: Numerador.

M: Sí, el de arriba es el numerador.

E: Si, el número de arriba se llama numerador ¿y el de abajo?

Mig: Denominador.

E: Perfecto ¿y qué nos indica el numerador?

Mi: Yo *(levantando la mano)* cuántos están pintados. El numerador, el que se pone arriba, es el que nos dice los pintados y...

G: También cuando nos agachamos.

F: Y también cuando le hicimos los puntitos a las masitas ¿cierto? *(exclama rápidamente y mira a una de las examinadoras, quien conciente con la cabeza)*

Ba: también cuando es de otro color.

Vi: Tía, también ese que decía cuántas pelotitas tenías que tirar.

E: Ya sabemos que nos indica el numerador ¿y el denominador?

V: Tía... cuántas partes están separadas.

D: En cuantas partes se dividen los dibujos.

G: ¡Sí! Ese es el denominador y...

K: Esas partes son iguales... son del mismo tamaño.

E: Bien, entonces una de las características de las fracciones es que dividen una figura en partes iguales.

Mig: Tía es como dividir, porque igual el dibujo lo separamos en partes iguales.

E: Si Miguel. ¿Qué más nos pueden contar de las fracciones?

G: Que son así como... así como las divisiones porque separan la figura en puras partes iguales.

An: Tía *(levantando la mano y con un tono pausado en su voz)* Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y...

C: También las marcamos con el lápiz.

D: Sí tía, y también que uno es el numerador y el otro es el denominador y que... que son partes iguales y... *(se queda pensativa)* y que podemos decir de otras formas los distintos.

(Niños y niñas quedan en silencio mirando a las examinadoras)

E: Muy bien, ya sabemos qué aprendieron, ahora necesitamos saber cuál fue el juego que más les gustó.

S: *(señala apresuradamente)* A mí me gustó ese de las piezas que tuvimos que poner en las hojas que ustedes nos dieron. Ese de armar.

Ma: Sí ese de los cuadritos que eran de dos colores.

G: sí tía, pero a mí me gustó más ese que teníamos que correr.

Ma: ¡Sí, ese! *(gesticula con su cara y sus brazos imitando el acto de correr)*

K: No tía, ese que nos juntábamos y nos teníamos que agachar.

D: ¡No...! Ese que jugamos con la masita.

E: ¿Por qué les gustó ese juego?

Ma: Porque fue entretenido, porque me gusta pegar.

S: Porque a mí me gusta armar cosas y ahí teníamos que poner los papeles en los dibujos y había algunos que no eran del mismo porte y entonces nosotros teníamos que saber dónde iban y armarlos.

T: A mí me gustó ese que teníamos que correr porque en ese jugamos y teníamos que escribir en el papel los números y los dibujos.

Vi: Sí, porque primero teníamos que correr y encontrar las fichas y... y después tirábamos las pelotitas y las poníamos en las cajas si estaban bien.

Mi: Tía, a mí me gustó ese de los grupos porque nos teníamos que agachar. Ese de juntarse.

C: Si tía, pero ese que dice la Michelle fue entretenido pero no tan entretenido como los otros, porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo.

MJ: Tía, pero ese igual era más entretenido que el que teníamos que juntar los dibujos con los números.

An: Sí, todos fueron entretenidos pero ese de los dominós fue menos entretenido que los otros.

E: ¿Qué juego era ese?

MJ: Ese que jugamos sentados, que algunos estaban con usted, otros con la otra tía y otros con la otra tía. Que estábamos sentados en el suelo y teníamos que juntar los dibujos con las fracciones.

E: ¡Ah! El dominó

A: Si ese. Es que estábamos sentados.

M: Si, es que se demoraban mucho (*inquieto, mueve sus piernas y hace un ademán su mano derecha, moviéndola desde su cuerpo hacia el frente, desde abajo hacia atrás*).

C: Si tía y ese era más difícil.

E: ¿Por qué?

(El grupo queda en silencio y algunos dicen pensativos “¡Ehh!”, “mmm...”, pero nadie responde)

E: ¿No saben porque era más difícil?

F: Es que... se demoraban mucho y...

K: Tía, es que algunos niños no jugaban nunca y las ponían mal.

D: Tía, y también porque se ponían a jugar y no veían lo que hacían los otros.

An: Tía, es que yo me demoré porque no entendía bien.

MF: Si tía, yo tampoco entendía bien.

E: ¿Y qué era lo que no entendían?

An: Es que yo no conocía ese juego y... (*queda en silencio pensativo*)

E: Pero ¿por qué no entendías?

An: Porque yo creía que... eh... Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban.

MF: Si, decían que jugaran rápido.

E: Pero ¿entendieron el juego?

MF: Después si, porque a mí me ayudaban y... y después yo entendí y jugué sola.

An: Si tía, es que yo primero no entendí, pero después si y...

A: (*interrumpe y expresa pausadamente*) Tía, es que el Andrés no sabía jugar y yo le decía cuál tenía que poner y después él la ponía solo.

An: Si tía, porque después yo entendí.

E: Bien. ¿Le cambiarían algo a alguno de los juegos?

K: No, a mí me gustaron todos (*afirma tajantemente y cruza sus brazos al terminar*).

G: Correr, a mí me gusta correr (*mueve sus manos, balancea su cuerpo y mueve su cabeza hacia los lados mientras habla*).

B: Si tía, fue corto el de correr.

Fe: Nada, a mí me gustaron todos.

V: Tía es que algunas veces los niños eran muy desordenados y no nos dejaban escuchar.

E: Bien, entonces ¿qué cambiaríamos?

F: Nada, es que ellos siempre nos molestan.

Vi: Pero la tía preguntó de los juegos ¿cierto tía?

E: Si Victoria. Necesitamos saber qué cambiarían de los juegos.

B: Nada.

F: No, nada.

A: ¡Si! ¡A las niñas! *(expresa con tono burlón, alzando la voz y moviendo sus manos suavemente, remedando ciertos movimientos de las niñas, tales como la forma de caminar y de arreglarse el pelo. Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando ¡que pesado!, ¡Ya el pesadito!, ¡el Aarón siempre hace los mismo! Mientras hablan se miran entre ellas y hacen algunos desprecios a los varones que ríen)*

E: Ya, volvamos a nuestro trabajo. ¿Qué fue lo que más les gustó de los juegos?

G: Correr.

M: Sí, correr.

Ma: Jugar.

V: Tirar las pelotitas y encontrar esos papeles que estaban escondidos *(imita un cuadrado con sus manos)*

K: Pintar

G: ¡No!, que jugamos en el patio

M: Y en el gimnasio *(grita, mientras se recuesta hacia atrás y vuelve a su posición original)*

Ba: Tía, a mi me gustó aprender las fracciones haciendo juegos.

K: A mi me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas.

D: Y que también jugamos en grupo.

F: A encontrar las cosas y... mmm... *(se queda en silencio mirando hacia el fondo del gimnasio)*

MJ: Sí, y aprendimos sin hacer tareas

MF: Fue entretenido

Ma: Si, mucho más entretenido que con la tía Kareen.

E: ¿Por qué más entretenido que con la tía Kareen?

Ma: Porque la tía nunca nos hace juegos.

F: Si, y también porque hacemos puras tareas.

M: Y también con la tía Kareen tenemos que estar puro sentados.

E: Pero nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos.

M: Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...

B: Tía, es que como jugamos y no hicimos tareas...

F: Si, y también podíamos hablar y jugar.

(El grupo queda en silencio y Francisca interrumpe dicho silencio con voz fuerte y fraseando rápidamente)

F: ¿Tía, cuándo vamos a jugar de nuevo?

E: ¿Por qué preguntas eso Francisca?

F: Porque me gustaron los juegos que hicimos.

E: Y ¿cuál fue el que más te gustó?

F: Ese de armar *(responde apresuradamente)*

V: ¡sí...!, el de las fichas fue super entretenido.

E: ¿Por qué te pareció entretenido Verónica?

V: Porque me gusta pegar y poner cosas.

E: De acuerdo, ¿alguien más quiere decir lo que más le gustó de los juegos o el juego que más le gustó?

(El grupo queda en silencio)

E: ¿Y del juego que menos les gustó?

Ba: Ese de los grupos, porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo.

K: Mmmmm.. ese de juntarse....mmm

E: ¿Por qué?

K: Es que... mmm... *(Se queda pensativa un momento y luego responde)* Es que todos fueron entretenidos pero ese fue el menos entretenido que los otros *(refiriéndose al juego “cuerpo y fracción”)*

E: ¿Cómo es eso?

K: Mmm.. Fue menos entretenido.

E: ¿Y qué hubieses cambiado para que fuera más entretenido?

K: Mmm... no sé... ehh *(se sienta con las piernas flexionadas y las manos bajo su mentón).*

E: ¿Y los demás? ¿Qué le cambiarían a los juegos para que fueran más entretenidos?

Fe: Nada tía.

G: Que sean más largos.

A: Tía, yo haría que corriéramos más.

(Nuevamente el grupo queda en silencio)

E: Ya. Ahora cada uno de nosotros va a decir cómo trabajó en las actividades.

Mig: ¿cómo tía? ¿Así si se portó bien o mal?

E: Puede ser, pero además de eso, es importante saber si escuchó las instrucciones, si ayudó a sus compañeros en los juegos, si participó con ánimo, si hizo su mayor esfuerzo para trabajar, si aprendió...

Mig: Ah! Yo tía si trabajé y hice todo lo que ustedes decían, pero también molesté en algunos juegos, pero igual trabajé.

An: Mmmm... Yo trabajé.

A: Y yo.

C: Yo trabajé pero... mmm... *(toca su cara moviendo sus dedos uno a uno)* Es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien *(alza su tono de voz)*, porque yo le hice caso a las tías *(mira fijamente a tres compañeros varones que tenía en frente)*

Mig: *(mira a Catalina y dice con voz fuerte o alzada)* Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé.

A: Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí.

T: Si poh, y además tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal.

E: Momento. Dijimos que cada uno iba a decir cómo trabajó en las actividades, así que concentrémonos en pensar cómo lo hicimos nosotros y no hablemos de lo que hizo el resto ¿bien?

D: Ya. ¡Yo tía! *(se queda en silencio esperando la aprobación de la examinadora para hablar, quien mueve la cabeza en señal de aprobación)*. Es que yo encuentro que me porté bien porque yo jugué todos los juegos así como ustedes decían y... y también yo no hice desorden.

K: Si tía, yo me porté bien.

MF: Y yo también.

MJ: *(Exclama con voz de reproche)* Es que tía, todos van a decir que se portaron bien y yo vi que habían algunos niñitos que se portaban mal porque no hacían caso.

F: Ya, pero la tía dijo que había que decir de uno, no de los demás ¿cierto tía?

E: Cierta Francisca.

Ma: Tía, yo me desordené un poco en algunos juegos, pero igual jugué y aprendí eso de las fracciones.

Mi: Yo... mmm... no sé.

M: Tía, yo jugué todos los días pero ¿cierto que hablar no era portarse mal? Porque yo hablaba con mis amigos pero no me portaba mal.

Fe: Si, tía, yo igual hablaba con las chiquillas pero trabajamos bien.

Ba: Si, porque hacíamos lo que ustedes decían y... mmm... pero fue entretenido.

E: Que bien. Y ¿les gustó aprender fracciones con juegos?

B: Si, porque aprendimos y jugamos.

M: Si, porque el juego era de fracciones.

V: Tía, fue entretenido. A mi me gustó jugar con las pelotas y correr en el gimnasio... y en el patio *(agrega raudamente)*.

(Nuevamente el grupo queda en silencio y se cumple el tiempo estipulado para el plenario)

E: Que bueno que les hayan gustado los juegos y hayan aprendido fracciones. Muchas gracias por haber trabajado tan bien como lo hicieron y por conversar con nosotras.

(En este momento se dio término a la actividad, nos ordenamos y nos dirigimos a la sala de clases para realizar el post-test)

ANEXO 15: TABLA DE VACIADO DE DATOS PLENARIO.

Propuesta			Juegos				
Percepciones Positivas	Percepciones negativas	Cambios	Percepciones Positivas	Percepciones negativas	Cambios	Juegos más preferidos	Juegos menos preferidos
<p>[cantidad de juegos] mmm... jugamos a muchas cosas.</p> <p>[aprendizaje] ... y también aprendimos cosas.</p> <p>[aprendizaje y juego] ...aprendimos y jugamos.</p> <p>...las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando.</p> <p>[entretenido] Tía, fue entretenido.</p> <p>Fue</p>	<p>[actividad física] Tía, yo haría que corriéramos más.</p> <p>[duración temporal] Que sean más largos.</p>	<p>[ningún cambio] No, a mí me gustaron todos. Nada, a mi me gustaron todos.</p> <p>Nada. No, nada. Nada tía.</p>	<p>Fue entretenido</p> <p>[actividad física] Correr.</p> <p>Sí, correr.</p> <p>[práctica del juego] Jugar.</p> <p>[objeto] Tirar las pelotitas y encontrar esos papeles que estaban escondidos.</p> <p>[actividad/acción ejecutada] ...encontrar esos papeles que estaban escondidos.</p> <p>Pintar</p> <p>A encontrar las cosas...</p> <p>[espacio físico] ¡No!, que jugamos en el patio.</p>	<p>[corto tiempo] ...fue corto el de correr.</p> <p>[poca actividad física] (no le gustó el dominó porque)...Es que estábamos sentados.</p> <p>[molestia por compañeros] Tía es que algunas veces los niños eran muy desordenados y no nos dejaban escuchar.</p>	<p>[ningún cambio] No, a mí me gustaron todos. Nada, a mi me gustaron todos. Nada. No, nada. Nada tía.</p> <p>[mayor actividad física] Correr, a mi me gusta correr Si tía, fue corto el de correr. Tía, yo haría que corriéramos más.</p> <p>[compañeros] Nada, es que ellos siempre nos molestan.</p> <p>[compañeras] ¡Sí! ¡A las niñas!</p>	<p>[fraciarmando] A mí me gustó ese de las piezas que tuvimos que poner en las hojas que ustedes nos dieron.</p> <p>Ese de armar.</p> <p>Si ese de los cuadritos que eran de dos colores.</p> <p>Porque a mí me gusta armar cosas y ahí teníamos que poner los papeles en los dibujos y había algunos que no eran del mismo porte y entonces nosotros teníamos que saber dónde iban y armarlos.</p> <p>¡Sí...!, el de las fichas fue super entretenido. Porque me gusta pegar y poner cosas.</p>	<p>[cuerpo y fracción] Si tía, pero ese que dice la Michelle fue entretenido pero no tan entretenido como los otros, porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo.</p> <p>Ese de los grupos, porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo.</p> <p>...ese de juntarse.... Es que todos fueron entretenidos pero ese fue el menos entretenido que los otros Fue menos entretenido. [a dominar fraccionando] Tía, pero ese igual era más</p>

<p>entretenido ...me gustaron los juegos que hicimos.</p> <p>[elemento utilizado en juegos] A mi me gustó jugar con las pelotas...</p> <p>[actividad física] y correr...</p> <p>[espacio físico] ...en el gimnasio... y en el patio.</p> <p>¡No!, que jugamos en el patio.</p> <p>Y en el gimnasio</p> <p>[metodología] ...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos.</p> <p>...me gustó que</p>			<p>Y en el gimnasio</p> <p>[metodología] ...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos.</p> <p>...me gustó que jugamos y aprendimos cosas nuevas.</p> <p>Si, mucho más entretenido que con la tía... Porque la tía nunca nos hace juegos.</p> <p>Si, y también porque hacemos puras tareas.</p> <p>Y también con la tía... tenemos que estar puro sentados. (nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos) Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...</p>			<p>[fraccipelotas] ...a mi me gustó más ese que teníamos que correr.</p> <p>¡Si, ese!</p> <p>A mí me gustó ese que teníamos que correr porque en ese jugamos y teníamos que escribir en el papel los números y los dibujos.</p> <p>Si, porque primero teníamos que correr y encontrar las fichas y... y después tirábamos las pelotitas y las poníamos en las cajas si estaban bien.</p> <p>[cuerpo y fracción] No tía, ese que nos juntábamos y nos teníamos que agachar.</p> <p>Tía, a mí me gustó ese de los grupos porque nos</p>	<p>entretenido que el que teníamos que juntar los dibujos con los números.</p> <p>Sí, todos fueron entretenidos pero ese de los dominós fue menos entretenido que los otros.</p> <p>Ese que jugamos sentados, que algunos estaban con usted, otros con la otra tía y otros con la otra tía. Que estábamos sentados en el suelo y teníamos que juntar los dibujos con las fracciones.</p> <p>...Es que estábamos sentados.</p> <p>...se demoraban mucho</p> <p>...ese era más difícil.</p> <p>... se demoraban</p>
---	--	--	--	--	--	---	--

<p>jugamos y aprendimos cosas nuevas.</p> <p>Sí, y aprendimos sin hacer tareas.</p> <p>Si, mucho más entretenido que con la tía... Porque la tía nunca nos hace juegos.</p> <p>Si, y también porque hacemos puras tareas.</p> <p>Y también con la tía... tenemos que estar puro sentados. (nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos)</p> <p>Si, pero nos parábamos y era más entretenido porque...</p> <p>Tía, es que</p>			<p>[tipo de juego: grupal]</p> <p>Y que también jugamos en grupo.</p>			<p>teníamos que agachar. Ese de juntarse.</p> <p>[masitas de fracción]</p> <p>...Ese que jugamos con la masita. Porque fue entretenido, porque me gusta pegar.</p> <p>[comparación entre cuerpo y fracción y otros]</p> <p>Si tía, pero ese que dice la Michelle fue entretenido pero no tan entretenido como los otros, porque había algunos que no tenían todos los niños y faltaban para hacerlo.</p> <p>[comparación cuerpo y fracción y a dominar fraccionando]</p> <p>Tía, pero ese igual era más entretenido que el que teníamos que</p>	<p>mucho...</p> <p>...algunos niños no jugaban nunca y las ponían mal.</p> <p>...porque se ponían a jugar y no veían lo que hacían los otros.</p> <p>...es que yo me demoré porque no entendía bien.</p> <p>...yo tampoco entendía bien. Es que yo no conocía ese juego y... Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban.</p> <p>Si, decían que jugaran rápido.</p> <p>[comprensión del juego a dominar fraccionando]</p> <p>Después si, porque a mí me ayudaban y... y después yo entendí y jugué sola.</p> <p>Si tía, es que yo</p>
---	--	--	--	--	--	---	--

<p>como jugamos y no hicimos tareas...</p> <p>Si, y también podíamos hablar y jugar.</p> <p>Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí.</p> <p>[acciones permitidas]</p> <p>Y también con la tía... tenemos que estar puro sentados. (nosotros también estuvimos sentados en algunos juegos)</p> <p>Si, pero nos parábamos y era más entretenido</p>							<p>juntar los dibujos con los números.</p>	<p>primero no entendí, pero después si y... Tía, es que el Andrés no sabía jugar y yo le decía cuál tenía que poner y después él la ponía solo. Si tía, porque después yo entendí.</p>
---	--	--	--	--	--	--	--	--

porque... Si, y también podíamos hablar y jugar.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Aprendizaje			Interacción				Autoevaluación	
Definiciones	Relaciones	Comparaciones	Interacción positiva	Interacción negativa	Lenguaje verbal	lenguaje no verbal	Aspectos positivos	aspectos negativos
<p>[contenidos generales] ...el juego era de fracciones. ... cómo se hacen las fracciones. Cómo se hacen las fracciones también. (las fracciones se hacen...) Con números poh' tía. ...yo aprendí a hacer las fracciones con números. Yo aprendí que... que las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando. Yo aprendí que las fracciones son más fáciles que difíciles y que... ...yo aprendí que las fracciones igual se hacían con cuadrados y con los círculos y que se dividían en cuadros. ...que podemos dibujarlas.</p>	<p>[aprendizaje y juego] ...aprendimos y jugamos. ...me gustó aprender las fracciones haciendo juegos. ...me gustó que jugamos cosas nuevas. [aprendizaje sin tareas] Sí, y aprendimos sin hacer tareas [nomenclatura con vida cotidiana] ...igual que en el colegio que hay dos octavos.</p>	<p>[comparación fracción/división] Tía es como dividir, porque igual el dibujo lo separamos en partes iguales. Que son así como... así como las divisiones porque separan la figura en puras partes iguales.</p>	<p>Si, y también podíamos hablar y jugar. Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí. [apoyo con corrección de terminología] Porque tenía dos pintados y</p>	<p>[rechazo a conducta de pares del género contrario] Tía es que algunas veces los niños eran muy desordenados y no nos dejaban escuchar. ...es que ellos siempre nos molestan. ¡Si! ¡A las niñas! (expresa con tono burlón, alzando la voz y moviendo sus manos suavemente, remedando ciertos</p>	<p>[corrección de terminología] Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos. ¡¡¡En cuatro!!! (corrige) [presiones para jugar rápido en juego a dominar fraccionando] [reprimendas] [burlas] [comentarios por actitudes fastidiosas] ¡Si! ¡A las niñas! (expresa con tono burlón, alzando la voz...).</p>	<p>[risas] [miradas] [expresiones en sus rostros] [imitación de gestos] [desprecios] ¡Si! ¡A las niñas! (...moviendo o sus manos suavemente, remedando ciertos movimientos de las niñas, tales como la forma de caminar y de arreglarse el pelo...</p>	<p>[trabajo] Ah! Yo tía si trabajé y hice todo lo que ustedes decían, pero también molesté en algunos juegos, pero igual trabajé. ...Yo trabajé. Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé. Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías. [portarse bien] Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías.</p>	<p>[portarse mal] Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías. [entendido como: molestar] ...también molesté en algunos juegos pero igual trabajé. Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé. Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien... [entendido como: hacer desorden] ...yo encuentro que me porté bien porque yo jugué todos los juegos así</p>

<p>...yo aprendí a hacer las fracciones.</p> <p>[concepto de fracción] Son números que... son números que se escriben así uno arriba y otro abajo. ...las fracciones son cuando hay un dibujo y están con dos pintados y son cuatro hay que poner el número... El número correcto. Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y... ...las marcamos con el lápiz. ...y también que uno es el numerador y el otro es el denominador y que... que son partes iguales y... y que podemos decir de otras formas los distintos.</p> <p>[características de una fracción] Esas partes son</p>	<p>[entre acciones de los juegos] Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y... ...las marcamos con el lápiz. ...es el que nos dice los pintados y... También cuando nos agachamos. Y también cuando le hicimos los puntitos a las masitas ¿cierto? ...también</p>		<p>se dividía en cuartos. <i>(se miran y ríen)</i> !!!En cuatro!!! <i>(corrige)</i></p>	<p><i>movimientos de las niñas, tales como la forma de caminar y de arreglarse el pelo. Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando ¡que pesado!, ¡Ya el Aarón siempre hace los mismo!</i> <i>Mientras hablan se miran entre ellas y hacen algunos desprecios a los varones que ríen)</i></p> <p>[poca atención] ...porque se ponían a jugar y no</p>	<p><i>(Los varones sueltan una risotada y las niñas se miran con rostros de desagrado, comentando ¡que pesado!, ¡Ya el Aarón siempre hace los mismo!...)</i></p>	<p><i>las niñas se miran con rostros de desagrado. .. se miran entre ellas y hacen algunos desprecios a los varones que ríen)</i></p>	<p>...yo encuentro que me porté bien porque yo jugué todos los juegos así como ustedes decían y... y también yo no hice desorden.</p> <p>...yo me porté bien.</p> <p>[hacer lo que señala el adulto] ...si trabajé y hice todo lo que ustedes decían, pero también molesté en algunos juegos, pero igual trabajé.</p> <p>Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí.</p> <p>...hacíamos lo que ustedes decían y... pero fue entretenido.</p> <p>[participación] ...yo jugué todos los días pero ¿cierto</p>	<p>como ustedes decían y... y también yo no hice desorden.</p> <p>[entendido como: no hacer caso] ...Es que tía, todos van a decir que se portaron bien y yo vi que habían algunos niñitos que se portaban mal porque no hacían caso.</p> <p>[“hacerse la santita” v/s portarse mal] ...tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal.</p>
---	--	--	--	---	--	---	--	---

<p>iguales... son del mismo tamaño. Es que las fracciones nos dicen en cuantas partes se divide y cuáles son distintas, porque a veces nos agachamos, a veces las pintamos y... ...las marcamos con el lápiz. ...uno es el numerador y el otro es el denominador y que... que son partes iguales y... y que podemos decir de otras formas los distintos.</p> <p>[identificación de las partes constituyentes de una fracción] ...y también que uno es el numerador y el otro es el denominador... ...el de arriba sería dos pintados y el de abajo sería cuántos hay, y son cuatro. Tía, es que el número de arriba es dos y el de abajo es cuatro. ... ¿cómo se llamaba el número de arriba? Numerador.</p>	<p>cuando es de otro color.</p> <p>...decía cuántas pelotitas tenías que tirar.</p> <p>[hablar y aprender]</p> <p>Si, y además, igual algunas veces las tías nos decían que podían conversar en los juegos y cuando yo juego y converso yo.... igual yo aprendí.</p>			<p>veían lo que hacían los otros.</p> <p>[presión ejercida por pares] ...Es que yo no sabía jugar y algunos niños si y me apuraban.</p> <p>Si, decían que jugaran rápido.</p> <p>[discusiones] Yo trabajé pero... es que igual molesté un poco al principio, pero después me porté bien, porque yo le hice caso a las tías (mira fijamente a tres</p>			<p>que hablar no era portarse mal? Porque yo hablaba con mis amigos pero no me portaba mal.</p> <p>Si, tía, yo igual hablaba con las chiquillas pero trabajamos bien.</p> <p>[participación y aprendizaje] ...yo me desordené un poco en algunos juegos, pero igual jugué y aprendí eso de las fracciones.</p> <p>[aprendizajes logrados] ...yo aprendí a hacer las fracciones con números.</p> <p>Yo aprendí que... que las fracciones yo creía que eran más difíciles, pero son fáciles, o sea, fue fácil para mí hacerlas así jugando.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

<p>Si, el de arriba es el numerador. Si, el número de arriba se llama numerador ¿y el de abajo? Denominador. ¡Si! Ese es el denominador y...</p> <p>[definición de las partes constituyentes de una fracción] (el numerador indica) cuántos están pintados. El numerador, el que se pone arriba, es el que nos dice los pintados y... También cuando nos agachamos. Y también cuando le hicimos los puntitos a las masitas ¿cierto? ...también cuando es de otro color. ...decía cuántas pelotitas tenías que tirar.</p> <p>(el denominador indica) ... cuántas partes están separadas. En cuantas partes se dividen los dibujos.</p>				<p>compañeros varones que tenía en frente)</p> <p>(mira a Catalina y dice con voz fuerte) Pero si yo dije que molesté poh... pero igual trabajé.</p> <p>Si poh, y además tú siempre decí que nosotros nos portamos mal y tú te hací la santita y también te portai mal.</p>				
---	--	--	--	---	--	--	--	--

<p>[nomenclatura] ...ese se llamaba “dos cuartos”... Porque tenía dos pintados y se dividía en cuartos. ...y si se divide en ocho se llama “un octavo”. Si, cuando le pintas uno pero... ¿cuándo le pintas dos?</p> <p>Ah! Se llamaría “dos octavos” poh.</p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--