



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**Participación de adultos en el juego infantil
Las perspectivas de niños y niñas de la Provincia de Santiago de
Chile**

Memoria para optar al título de psicólogo

Formato artículo

AUTOR

Williams Muñoz Valenzuela

PROFESOR PATROCINANTE

Mauricio López Cruz

Santiago, 2017

Participación de adultos en el juego infantil
Las perspectivas de niños y niñas de la Provincia de Santiago de Chile*

Williams Muñoz Valenzuela y Mauricio López Cruz*****
Universidad de Chile

* Este artículo se basa en la investigación realizada por el autor Williams Muñoz para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Realizada entre marzo del 2016 y abril del 2017.

** Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: williams.munoz@ug.uchile.cl

*** Psicólogo de la Universidad de Chile y doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Académico de la Universidad de Chile. Coordinador del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Correo electrónico: m.lopez@uchile.cl

Resumen: El objetivo de esta investigación fue conocer la perspectiva de los niños y niñas respecto a las características de los juegos que realizan en los contextos familiar y escolar, analizando la participación de los adultos en ellos. Para lo anterior, se realizaron entrevistas grupales a los niños y niñas de dos jardines infantiles comunitarios del sector sur de la Provincia de Santiago de Chile. Se utilizó como método un enfoque narrativo visual con la técnica de fotoelicitación. Asimismo, se efectuó un análisis cualitativo utilizando el modelo de la teoría fundamentada. Los principales resultados indican que los niños y niñas significan positivamente a los adultos como compañeros de juego, expresando sensaciones de bienestar, diversión y expectativas para jugar en conjunto. Igualmente, dan cuenta del rol restrictivo y regulador que ejercen los adultos sobre sus juegos, principalmente a través del control de los tiempos y espacios. A partir de los resultados se plantean algunas implicancias para el desarrollo de prácticas educativas y de socialización referidas a la primera infancia.

Palabras Clave: Juego; Primera Infancia; Método Narrativo Visual; Fotoelicitación; Participación de Adultos

Tabla de contenido

- 1. Introducción
- 2. Método
- 3. Análisis
- 4. Resultado
- 5. Conclusiones
- Lista de referencias

Introducción

Durante la primera infancia, entendida como la etapa inicial del ciclo vital que contempla desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, se estructuran las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano (Romero, 2009). En esos primeros años el juego tiene un sentido fundamental en la vida de los niños y niñas, ya que contiene en sí todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo una importante fuente para el desarrollo humano (Vygotsky, 1978).

De este modo, el juego es entendido como una actividad íntimamente conectada con la cultura específica en la cual surge y se desarrolla cada individuo pues, como toda producción humana, influye y es influenciada por su contexto (Garoz y Linaza, 2008). Diversas investigaciones provenientes de disciplinas como la arqueología, la historia, la antropología y la sociología han argumentado que el juego ha estado y está presente en todas las culturas humanas, dando cuenta de su presencia en los seres humanos desde la época paleolítica a través de diversos elementos tales como, dados, palos de juego, tableros de juego y varios tipos de bolas de distintos materiales, entre otros. (Whitebread, 2012). Sin perjuicio de lo anterior, el juego conjunto entre adultos y niños ha sido raramente contemplado en las diferentes culturas, siendo más bien una característica propia de las sociedades occidentales modernas (Lancy, 2007).

En cuanto a su conceptualización, las disciplinas que tradicionalmente han investigado sobre el juego, entre las cuales se cuenta a la psicología, la terapia ocupacional y la educación física, han tendido a definirlo como una actividad que es placentera, con motivación intrínseca, que no persigue una recompensa externa, que inspira la imaginación, la creatividad y que tiene que ver más con el proceso que con el resultado, siendo a menudo una actividad no estructurada (Alexander, Frohlich y Fusco, 2014). De la misma manera, y en cuanto a la relación con el aprendizaje, Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff y Gryfe (2008) indican que en las diversas áreas de investigación existe la creencia de que el juego representa un método natural y apropiado a la edad de los niños y niñas que les sirve para explorar y aprender acerca de sí mismos y del mundo que los rodea, adquirir conocimientos y practicar nuevas habilidades.

Tomando en cuenta lo anterior y considerando la gran variedad de juegos existentes, Whitebread (2012) categoriza los distintos juegos en 5 tipos no excluyentes entre sí, según las principales áreas del desarrollo que fomentan. El primer tipo son los juegos físicos, los cuales incluyen actividades de ejercicio activo (saltar, escalar, andar en bicicleta), de contacto (con pares o adultos) y prácticas de motricidad fina (pintar, cortar, manipular objetos). Estas actividades fomentan el desarrollo general de la coordinación corporal, ayudando además a la ganancia de fuerza y resistencia en el cuerpo. El segundo corresponde a los juegos que tienen relación con la exploración de objetos y materiales, examinando como se sienten y comportan al manipularlos (mirar, golpear, morder, dejar caer) y cuyos beneficios se ligan al desarrollo de mayores repertorios de habilidades y estrategias cognitivas y físicas. El tercero son los juegos simbólicos, relacionados con la

utilización del lenguaje (creación de palabras, rimas, chistes), lo cual fomenta el desarrollo de habilidades de expresión y reflexión acerca de las experiencias, ideas y emociones. Asimismo, en esta categoría se encuentran actividades relacionadas con la música (baile, danza), el dibujo y la escritura, las cuales promueven un incremento en la utilización de diversos modos de representación simbólica para la expresión de significados. El cuarto son los juegos socio-dramáticos, donde los niños y niñas siguen las reglas sociales que caracterizan a los personajes que interpretan (juego de roles). Esto incentiva el razonamiento deductivo y el desarrollo de competencias sociales. Finalmente, el quinto tipo corresponde a los juegos con reglas explícitas (juegos de mesa, juegos de cartas, deportes) que permiten el aprendizaje de diversas habilidades sociales tales como, el uso de turnos y el tomar en consideración otras perspectivas.

Ahora bien, diversos autores señalan que, a pesar de la importancia dada al juego, actualmente y desde aproximadamente la década de los sesenta hasta la actualidad, los niños y niñas tienen menos oportunidades y tiempo para jugar que sus antepasados (Gosso y Almeida, 2013; White, 2013; Whitebread, 2012). Las limitaciones sobre el juego surgen a partir de diversos elementos. Por un lado, en la educación y en la vida familiar se está dando una mayor relevancia a la preparación académica por sobre el juego, enfatizando y fomentando actividades más estructuradas y orientadas a metas de aprendizaje académico (Obuchere, Okell y Charles 2014; Fisher, 2008). Debido a esto, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (2010) advierte que el actual énfasis en el desarrollo anticipado de habilidades de escritura, lectura y cálculo en la educación primaria está socavando radicalmente el enfoque holístico de la educación en primera infancia, implicando la pérdida de valores esenciales tales como, la creatividad, la imaginación y la expresión afectiva, entre otros, afectando profundamente los derechos y la alegría de los niños y niñas a aprender.

Por otro lado, las investigaciones resaltan que muchos adultos restringen de manera excesiva el juego de los niños y niñas debido a sus preocupaciones respecto al riesgo, pues temen los peligros que puedan sufrir al jugar libremente, especialmente en espacios abiertos y públicos (Moore, 2014; Skar, Wold, Gundersen y O'Brien, 2016). Igualmente, los autores mencionan que el tiempo dedicado al juego libre fuera del hogar va disminuyendo cada vez más debido a que, generalmente debido a condiciones laborales, existe una falta de tiempo de los padres quienes prefieren dejar a sus hijos en casa (Gosso y Almeida, 2013; Gray, 2011).

Ante esta situación y considerando que los padres, especialmente las madres, son frecuentemente los primeros compañeros de juego de los niños y niñas en nuestras sociedades (White 2013), Santer, Griffiths y Goodall, (2007) señalan que la participación de los adultos en el juego de los niños y niñas puede ser muy variada, por ejemplo, mediante la observación, la realización de preguntas, la entrega de materiales y/o recursos, entre otros. Sin embargo, consideran que una de las principales funciones de los adultos durante el juego es crear un contexto que sea físicamente y psicológicamente seguro, que ofrezca oportunidades para que los niños y niñas puedan tomar riesgos y desafiarse a sí

mismos en situaciones adecuadas para su edad. De esta forma, las relaciones emocionales que se establecen durante el juego son fundamentales, ya que tienen un fuerte impacto en el desarrollo de la personalidad e identidad de los participantes. En esta línea, algunos estudios muestran cómo los niños y niñas asocian de manera significativa el juego con emociones positivas como la alegría, la diversión y la felicidad, lo cual fomenta el desarrollo de la confianza personal y de habilidades psicológicas y sociales ligadas al establecimiento de relaciones personales (González, 2016).

Por otra parte, distintas investigaciones señalan que los niños y niñas prefieren jugar más con otras personas que de forma solitaria, pues según ellos es más entretenido (Miller y Kuhaneck, 2008; Anthamattena, 2012). Más aún, mientras más edad tienen, prefieren jugar más con otros niños y niñas que con adultos, al considerar a los más grandes como menos divertidos, salvo cuando se considera la actividad como entretenida (Miller y Kuhaneck, 2008). Así, los niños y niñas asocian de manera significativa el juego con diferentes emociones y relaciones sociales tales como, la amistad, el compañerismo y el trabajo en equipo (Nicholson, Shimpi, Kurnik, Carducci y Jevgjovikj, 2014).

Adicionalmente, pareciera que existe una clara preferencia y valoración positiva por parte de las niñas y niños para jugar en espacios públicos (parques, plazas y lugares para hacer deportes) y en ambientes naturales en los cuales existan árboles, animales, pasto, flores, entre otros (Nicholson et al, 2014; Anthamattena, 2012). En general, esta preferencia está relacionada con una sensación de libertad y goce por parte de las niñas y niños ya que pueden correr y ser activos en una variedad de actividades diferentes, junto con ser una buena oportunidad para pasar tiempo junto con sus padres (Veitch, 2007; Glenn, 2012).

A pesar de la importancia de los espacios y los compañeros, Flear (2009) indica que la mayoría de las investigaciones relacionadas con el juego han privilegiado sus estudios en escenarios estructurados de tipo laboratorio, por sobre una aproximación más naturalista en contextos como el hogar y los centros de educación infantil. La importancia que tienen ambos contextos, es decir, la familia y la escuela, es debido a que son los más habituales en los cuales los niños y niñas crecen y se desarrollan (Palacios, Marchesi y Coll, 2014).

Pero, a lo largo del tiempo, la estructura y organización de los modelos tradicionales de familia se ha ido diversificando (Chávez, 2015). De este modo, a partir de las nuevas estructuras familiares y aproximadamente desde la década de los setenta, el cuidado y la educación de los niños durante sus primeros años se ha extendido significativamente más a otros contextos colectivos fuera de la familia, tales como salas cuna, centros de párvulos o jardines infantiles (Rosemberg, 2009). Dichos espacios en los que se formaliza la educación infantil son contextos culturales diferentes a la familia en cuanto a su promoción del juego, pues de forma explícita en estos últimos se considera su inclusión a través de diferentes espacios, tiempos y formas, lo que permite ampliar las zonas potenciales de aprendizaje de los párvulos (Sarlé y Arnaiz, 2009).

Asimismo, la literatura señala que en ambos contextos existen dificultades cuando los adultos deben participar del juego con los niños y niñas. Por un lado, los padres tienen continuamente inconvenientes al momento de aceptar ciertos juegos de sus hijos e hijas,

principalmente cuando están relacionados con peleas o con temáticas de violencia y guerra (Hart y Tannock, 2013). Más aún, algunos padres señalan que no les gusta jugar con sus hijos e hijas, pues no encuentran divertidos sus juegos, pero que de todas maneras juegan con ellos para no sentirse culpables de no acompañarlos (Gray, 2014). Por otro lado, en los contextos educacionales, las educadoras se sienten incómodas cuando los juegos y las actividades son guiadas por los niños y niñas (McInnes, Howard, Crowley y Miles 2013). Así, a pesar de que las educadoras muestran interés por saber qué están pensando los niños y niñas, suelen no intervenir en sus juegos debido a que no les resulta claro cómo pueden facilitar su desarrollo. Esto ocurre sobre todo durante el inicio del juego, pues existe una sucesión de actividades, emociones e intercambios que suelen ser poco predecibles y controlables por parte de las educadoras (Sarlé y Arnaiz, 2009).

Así pues, dada la importancia del juego en la vida de los niños y niñas resulta relevante conocer la perspectiva que éstos tienen sobre la participación de los adultos, examinando aquellos contextos menos abordados en las investigaciones tradicionales y poniendo énfasis sobre la participación de los adultos. Por consiguiente, la investigación tiene por objetivo conocer las características de los juegos que realizan niños y niñas en los contextos familiar y escolar, analizando la participación de los adultos en ellos, desde la perspectiva y voz de sus protagonistas.

Método

Se utilizó un enfoque narrativo visual para conocer los significados que construyen los niños y niñas sobre la participación de los adultos en sus juegos. Por una parte, el enfoque de investigación narrativo visual se fundamenta en el entendimiento de que las experiencias narrativas son un medio a través del cual el ser humano crea significados (Sairanen y Kumpulainen, 2014). En este aspecto Bruner (1991, 1996) argumenta que los humanos organizamos nuestra experiencia y memoria principalmente a través de la forma de narración. Estas narraciones o relatos se construyen en dos panoramas simultáneamente. Por una parte, se encuentra la dimensión de la acción, equivalente a una gramática del relato y, por otra parte, se manifiesta la dimensión de la conciencia, es decir, lo que saben, piensan y sienten quienes intervienen en la acción.

Así, en este enfoque de investigación los investigadores y participantes exploran y crean significados de la experiencia tanto de forma visual como narrativa (Bach, 2007), lo cual permite a los participantes explorar sus propias vidas e iniciar una conversación con otros al respecto (Bautista, 2013). Este enfoque brinda a los participantes la posibilidad de expresar sus perspectivas sobre distintos problemas sociales, permitiendo que la discusión se centre en temas relevantes para ellos, identificando los elementos que consideran importantes en las imágenes (Alexander, Frohlich y Fusco, 2014). Este enfoque ha sido empleado de forma exitosa para comprender y documentar las realidades de los niños y niñas en diferentes contextos y dominios (e.g. Anthamattena, Shao-Chang Wee y Korris, 2012; López, Valdivia y Fernández, 2016; Sairanen y Kumpulainen, 2014).

Por su parte, este enfoque se concretó mediante la utilización de la técnica de fotoelicitación, la que consiste en presentar imágenes a los participantes a través de las cuales se reflexiona y discute de forma grupal (López, Valdivia y Fernández, 2016). En este sentido, la fotoelicitación incluye a los participantes como parte del análisis de las imágenes debido a que son ellos quienes las contextualizan y les dan sentido (Arias, 2011).

Participantes

En este estudio participaron 19 niños y 20 niñas, entre los 3 años 6 meses y los 5 años 3 meses de edad, quienes asistían de dos jardines infantiles comunitarios del sector sur de la provincia de Santiago de Chile. Los niños y niñas fueron elegidos de acuerdo con un criterio de disponibilidad e interés por parte de las instituciones escolares, así como también de la voluntad e interés de los propios niños y niñas de participar en la actividad.

Instrumento

Se utilizaron dos sets de fotografías compuestos por 10 imágenes de 13x18 cm cada uno. Las imágenes fueron obtenidas de internet con la finalidad de que representaran diversas actividades realizadas por adultos, niños y niñas en diferentes locaciones. Así, el criterio utilizado para elegir las fotografías fueron la diversidad en las imágenes en cuanto a: el número de niños, niñas y adultos presentes en la imagen, el género y edad que representaban las personas, así como el uso de diferentes objetos, artefactos o juguetes. De este modo, un set estuvo formado por imágenes que representaban escenas y actividades realizadas en un contexto familiar (Anexo 2). El segundo set estuvo formado por imágenes que representaban escenas y actividades realizadas en un contexto escolar (Anexo 3).

Asimismo, se realizaron entrevistas grupales ya que han sido consideradas una forma útil de explorar las percepciones de los niños y niñas, pues generalmente son una forma poco amenazante o poco intimidante para entrevistarlos, proporcionando una oportunidad para compartir ideas en grupo acerca de un tema (Veitch, Salmon y Ball, 2007). Según Canales (2006), en este tipo de entrevistas el investigador escucha como grupo, pero pregunta como entrevistador, lo cual da información acerca de las racionalidades que organizan la acción. En este sentido, la palabra se centra en la experiencia vivida, entendida como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, es decir, se trata de reconstruir todas las perspectivas comprensivas e interpretativas de los sujetos en una dimensión específica de una experiencia.

Procedimiento

Para realizar la actividad existió una aprobación por parte de las directoras de los establecimientos. Asimismo, se les pidió a los apoderados la autorización mediante formularios de consentimientos informados diseñados para ello (Anexo 1). También, se

leyeron asentimientos a los niños y niñas, quienes aceptaron participar en la actividad propuesta.

Se reunió a los niños y niñas en grupos diferenciados por género, lo cual buscaba facilitar el relato de juegos que fuesen más característicos, ya que a estas edades los juegos se dan en su mayoría diferenciados entre niños y niñas (Miller y Kuhaneck, 2008; Gosso y Almeida, 2013), además de facilitar el diálogo grupal. Sin embargo, esta variable no se contempló en el análisis posterior. De este modo, se conformaron en total seis grupos de niños y seis grupos de niñas. A la mitad de los participantes (3 grupos de niños y 3 de niñas) se les presentaron las fotografías del contexto familiar. A la otra mitad de participantes (3 grupos de niños y 3 de niñas) se les presentaron las fotografías del contexto escolar (Tabla 1).

Tabla 1: Distribución de los grupos

Género/Set fotografías	Contexto familiar	Contexto escolar
Niños	Grupo 1	Grupo 7
	Grupo 2	Grupo 8
	Grupo 3	Grupo 9
Niñas	Grupo 4	Grupo 10
	Grupo 5	Grupo 11
	Grupo 6	Grupo 12

Con cada grupo se desarrolló la entrevista de la siguiente manera. Primero, se les mostraron las fotografías que correspondieran a su grupo y se les pidió que identificaran aquellas donde estuvieran jugando las personas en las imágenes, mediante la pregunta: ¿en cuál de estas imágenes están jugando los niños y niñas? A continuación, con base en las fotografías elegidas por los niños y niñas se procedió a enunciar las preguntas presentadas en la Cuadro 1:

Cuadro 1: Preguntas para los grupos

Preguntas set 1: familiar	Preguntas set 2: escolar
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué están jugando los niños en las fotos? ¿Cómo se juega? 2. ¿Uds. juegan con sus papás y mamás? 3. ¿Es divertido jugar con sus papás o mamás? ¿Por qué? 4. ¿Cómo se sienten Uds. cuando juegan? 5. ¿Cuál es tu lugar favorito para jugar? ¿Por qué? 6. ¿Les gusta jugar en sus casas? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué están jugando los niños en las fotos? ¿Cómo se juega? 2. ¿Uds. juegan con (su educadora y/o asistente de párvulos)? 3. ¿Es divertido jugar con (su educadora y/o asistente de párvulos) ¿Por qué? 4. ¿Cómo se sienten Uds. cuando juegan? 5. ¿Cuál es tu lugar favorito para jugar? ¿Por qué? 6. ¿Les gusta jugar en el jardín? ¿Por qué?

Análisis

Se llevó a cabo un análisis cualitativo utilizando el modelo de la teoría fundamentada, pues permite la fundamentación de conceptos en los datos. De esta manera, los datos producidos pueden generar conocimiento y aumentar la comprensión, a diferencia de solamente unir conceptos basados en la experiencia o la especulación (Strauss y Corbin, 2002).

Primero, se transcribieron los audios de las 12 entrevistas realizadas y se ingresaron al software de análisis cualitativo ATLAS.ti. Todos los nombres propios de personas se identificaron con seudónimos ficticios manteniendo el género. Igualmente, el análisis se realizó de forma diferenciada para cada uno de los contextos.

Así, primero se realizó un proceso de codificación abierta por medio de códigos en vivo. La característica principal de estos códigos es que son conceptualizaciones, condensaciones o agrupaciones de citas, las cuales toman su nombre a partir de las palabras mismas de los entrevistados (Albornoz, Silva y López, 2015). De esta forma, para cada uno de los contextos se construyeron categorías que fueron formadas como conceptos derivados de los códigos en vivo. Así, una primera categoría tiene relación con los principales juegos mencionados, para lo cual se cuantificó el número de citas relacionadas y se categorizaron tomando en cuenta los tipos de juego señalados anteriormente por Whitebread (2012). La segunda categoría tiene relación con los espacios y compañeros de juego. Finalmente, la tercera categoría es acerca de las emociones y expectativas que expresan los niños y niñas sobre la participación de los adultos en sus juegos. Para cada una de las categorías se seleccionaron citas representativas.

Resultados

Los resultados se presentan organizados en dos apartados: contexto familiar y contexto escolar. Para cada uno de los apartados, primero se describen los principales juegos mencionados. Posteriormente, se describen los lugares y compañeros de juegos. Finalmente, se describen las emociones y expectativas que los niños y niñas expresan sobre la participación de los adultos en sus juegos.

Contexto familiar

En cada uno de los grupos, niños y niñas expresan los distintos juegos que realizan. Asimismo, en diversas ocasiones dialogan entre ellos acerca de las reglas o características que definen sus juegos, completando sus ideas con las de sus compañeros en torno al juego que están describiendo. Una conversación en uno de los grupos en torno al fútbol ilustra lo anterior:

Fragmento n°1.

Investigador: "*¿Cómo se juega a la pelota?*"

Juan: "*hay una, la pelota se empuja, hay que patearla*"

Lucas: "*hay que patearla nomás*"

Matías: "*y darle al arco*"

Juan: "*Y cuando toca el arco, todas las personas dicen gol y alguien tiene un gol obviamente*" (grupo 1).

Los principales juegos mencionados en los grupos se muestran en la Tabla 2. Los juegos que realizan los niños y niñas pueden ser ubicados en un continuo que va desde la simple mención de jugar a algo, pasando por gustarle ciertos juegos hasta elegir algunos como sus favoritos. En este sentido, los juegos que niños y niñas señalan como sus favoritos son también aquellos que más mencionan.

Tabla 2: Principales juegos mencionados por niños y niñas en el contexto familiar

Juego realizado	Tipo de juego	Citas asociadas
<i>Fútbol</i>	De reglas	7
<i>La escondida</i>	De reglas	6
<i>La pinta</i>	Físicos	5
<i>Bloques de construcción</i>	Con objetos	3
<i>Muñecas</i>	Socio-dramático	3
<i>Superhéroes</i>	Socio-dramático	2
<i>Autos</i>	Con objetos	2

De esta forma, entre los grupos destacan los juegos de reglas, principalmente el fútbol y la escondida. Les siguen en igual medida los juegos físicos, con objetos y socio-dramáticos. Cabe mencionar que ninguno de los grupos menciona juegos que puedan incluirse dentro de la categoría de juego simbólico.

Lugares y compañeros de juego

En cuanto a los lugares en los cuales se realizan los juegos de niños y niñas, y que están ligados al contexto familiar, se encuentra la casa y los espacios públicos. En cuanto al primer lugar, los distintos grupos comentan que les gusta jugar en sus casas y, más aún, casos en los cuales expresan que es el único lugar donde juegan. En una conversación con uno de los grupos se comenta lo siguiente:

Fragmento n°2.

Lucia: [preguntándole a María] "*¿Con quién te gusta jugar más?*"

María: "*Con la Ignacia, con la Amanda, con la Macarena*" [Compañeras de curso]

Emilia: "*A mí no me gusta jugar la nada, solo en la casa juego*" (Grupo 6).

A pesar de que la casa es valorada positivamente como un lugar donde jugar, al interior de los grupos también existen otras opiniones, existiendo preferencias para jugar fuera de casa. De este modo, surgen los espacios públicos como lugar de juego. En uno de los grupos se dialoga sobre sus lugares favoritos:

Fragmento n°3.

José: " *[Señalando fotografía] A mí me gusta jugar más aquí*"

Investigador: "*En el parque te gusta jugar más*"

Investigador: "*¿Y les gusta jugar más en su casa o afuera?*"

José: "*Fuera de mi casa: Pero no podemos porque nuestros papás no nos dejan salir*"

Miguel: "*Mi papá si me deja salir*"

José: "*Pero sin permiso no nos deja salir*" (Grupo 2).

En este punto aparecen las limitaciones que tienen niños y niñas para jugar en los lugares públicos como los parques o las canchas de deporte, pues necesitan el permiso o la compañía de sus padres para ello. Lo anterior, no impide que algunos niños también lo consideren como su lugar favorito para jugar, dando cuenta de que ahí pueden realizar diversos juegos.

En cuanto a los compañeros de juego de niños y niñas, los resultados sugieren dos grupos de personas ligadas al contexto familiar: los pares (hermanos/as y primos/as de edad cercana) y los padres (padres y madres). Sobre los pares, los grupos mencionan diversos juegos que realizan en conjunto con sus hermanos y/o primos, con quienes pueden realizar los mismos juegos que a ellos les gustan. De este modo, expresan su diversión en estos encuentros que ocurren tanto en casa como en espacios públicos. En uno de los grupos, se refieren así a los juegos con sus pares:

Fragmento n°4.

Fernando: "*Y yo, mi primo Vicente jugamos a la excavación con barro, siempre nos ensuciamos*"

Ricardo: "*Yo con mi amigo juego a la pelota, por eso me gusta*"

Fernando: "*También jugamos a las quemaditas, fútbol*" (Grupo 3).

En cuanto a los padres, al igual que con sus pares, los niños y niñas comentan diversos juegos que realizan en conjunto tanto en la casa como en los espacios públicos. Una conversación en uno de los grupos se comentan los juegos que realizan en conjunto con sus padres:

Fragmento n°5.

Lucía: "*Yo juego con mi mamá a la princesa*"

María: "*¿A la de frozen?*"

Lucía: "*No, a la princesa Disney*"

Investigador: "*¿Y Cómo juegan eso?*"

Camila: "*Con disfraces*"

Emilia: "*Yo juego con mi mamá con plasticina y con juego de frozen*" (Grupo 6).

De esta forma, los niños y niñas consideran a los padres como buenos compañeros de sus juegos ya que se divierten con ellos. Más aún, existen casos en los cuales se elige a los padres como las personas con quienes más juegan o con quienes más les gusta jugar. Lo anterior, ocurre en los casos donde los grupos expresan que al adulto también le gusta jugar y, por ende, la actividad conjunta es más entretenida.

Emociones y expectativas respecto de la participación de los adultos

En cada uno de los grupos, los niños y niñas expresan la sensación de bienestar al jugar con los padres, mencionando que se sienten amados y que es divertido, valorando positivamente su compañía. De este modo, tienen las expectativas de poder jugar con ellos todos los días. Uno de los niños expresa las expectativas de jugar con su padre cuando se conversa en torno a los juegos que se realizan en casa:

Fragmento n°6.

W: "*¿Y A qué juegan [en sus casas]?*"

Matías: "*A la escondida*"

W: "*A la escondida ¿y cómo se juega eso?*"

Lucas: "*Yo también jugaba eso*"

Juan: "*Y yo, todos los días quiero jugar con mi papi a la escondida, todos los días*" (Grupo 1).

Ahora bien, lo anterior no siempre es posible, pues relatan que el trabajo de los padres es una limitante para estar con ellos. Así, un niño comenta que le gustaría tener más tiempo para jugar con su madre, dando cuenta que es más importante su compañía que la actividad en particular que fuesen a realizar:

Fragmento n°7.

Investigador: "*¿Y por qué a veces no juega la mamá?*"

Andrés: "*Porque va al trabajo*"

Investigador: "*¿Y a ti te gustaría jugar más con ella?*"

Andrés: "*Sí*"

Investigador: "*¿Qué es lo que más te gustaría jugar con tu mamá?*"

Andrés: "*A todas las cosas*" (Grupo 3).

Igualmente, los grupos comentan que son los padres quienes toman la decisión de comprar o no ciertos juguetes, junto con permitir o denegar ciertos objetos para jugar. Una

conversación en uno de los grupos en torno a sus juguetes ilustra como uno de los padres regula la disposición de éstos entre sus hijos:

Fragmento n°8.

Marcela: *"Yo quería juguetes, pero mi papá no me compra juguetes, pero solo le compra juguetes a mi hermano"*

Investigador: *"¿Y qué juguete te gustaría que te comprara?"*

Marcela: *"Una sirena"*

Carolina: *"A mí ya me compraron una sirena"* (Grupo 5).

Contexto escolar

De igual forma que en el contexto familiar, en cada uno de los grupos, los niños y niñas expresan los distintos juegos que realizan, dialogando entre ellos acerca de las reglas o características que definen sus juegos. Al igual que en el contexto familiar, los juegos que realizan los niños pueden ser ubicados en un continuo que va desde la simple mención de jugar a algo, pasando por gustarle ciertos juegos hasta elegir algunos como sus favoritos. Los principales juegos mencionados se presentan en la Tabla 3.

En este contexto, a diferencia del anterior, emergen en los grupos las referencias a juegos del tipo simbólico, pues es un juego que tiene como característica principal el canto y el baile. Relacionado a lo anterior, también se observa una mayor variedad de juegos, sin centrarse en uno de ellos como el preferido por la mayoría de los niños y niñas.

Tabla 3: Principales juegos realizados por niños y niñas en el contexto escolar

Juego realizado	Tipo de juego	Número de citas codificadas
<i>Pinta</i>	De reglas	5
<i>Fútbol</i>	De reglas	4
<i>Escondida</i>	De reglas	3
<i>Congelado</i>	De reglas	3
<i>Lucha libre</i>	Físicos	2
<i>Guaracha</i>	Juego simbólico	2
<i>Bloques de construcción</i>	Con objetos	2
<i>Autos</i>	Con objetos	2
<i>Zombis</i>	Socio-dramático	2
<i>Lobo</i>	Socio-dramático	2
<i>Disfrazarse</i>	Socio-dramático	2

Lugares y compañeros de juego

En relación con los lugares en los cuales se realizan los juegos de niños y niñas, se constituyó el jardín infantil como espacio ligado al contexto escolar. Dentro de éste, se diferenciaron dos lugares: la sala de clases y el patio del centro escolar.

En general, en los distintos grupos existe mayor preferencia por el patio como lugar de juego. Así lo expresan algunas niñas cuando se les pregunta por sus lugares de juego favorito:

Fragmento n°9.

Investigador: "*¿Y qué lugar les gusta más para jugar?*"

Andrea: "*El patio, porque tiene mucha, como se llama, pasto. Pero también con muchas mariposas*" (Grupo 5).

Fragmento n°10.

Investigador: *"¿Y por qué les gusta jugar más en el patio?"*

Isabel: *"Porque es diferente. Todo es bonito"* (Grupo 11).

De esta forma, se destaca el patio como un espacio que contiene elementos atractivos (por ejemplo, el pasto, toboganes, el espacio disponible) para ser un lugar de juego disfrutado por los niños y niñas. A pesar de que la sala es menos mencionada, los grupos también expresan que es un lugar en el cual realizan distintos juegos y donde pueden compartir con sus compañeros y compañeras de curso.

En cuanto a los compañeros de juego, el análisis sugiere dos grupos de personas ligadas al contexto escolar: los pares (compañeros y compañeras del jardín infantil) y las educadoras. Existe una clara preferencia por parte de los niños y niñas por jugar junto a sus pares, eligiéndolos frecuentemente como sus compañeros de juego favoritos. En una conversación se habla sobre tales preferencias:

Fragmento n°11.

Investigador: *"¿Y a Uds. con quien les gusta jugar más?"*

Rocío: *"Con la Francisca, pero se cambió de curso"*

Ana: *"A mí con la Laura [compañera de curso]"*

Nicole: *"Y a mí con la Laura también"* (Grupo 10).

En cuanto a las educadoras, la mayoría de los grupos menciona jugar distintos tipos de juegos con ellas. Lo anterior ocurre tanto en la sala del curso como en el patio del centro escolar. Sin embargo, también existen casos particulares donde se menciona que no juegan con ellas. En uno de los grupos se conversa acerca de esta ausencia de la educadora en sus juegos:

Fragmento n°12.

Investigador: *"¿Y Uds. juegan con la tía Belén?"*

Antonio: *"No, inventamos cosas solas con los niños"*

Javier: *"Sí, con los niños"*

Raúl: *"Los materiales, los materiales son cosas para trabajar"*

Investigador: *"¿Uds. no juegan con las tías?"*

Raúl: *"No, porque ella nos hace mucho trabajo. El cuenta libro"* (Grupo 7).

De esta forma, los niños refieren que no juegan con las educadoras debido a que deben realizar otras actividades, entendidas por ellos como trabajo. En consecuencia, los juegos son creados entre los niños y niñas sin la participación de las educadoras.

Emociones y expectativas respecto de la participación de los adultos

En comparación con los padres, las educadoras son pocas veces mencionadas. Sin embargo, cuando los niños y niñas de los grupos comentan los distintos juegos que realizan en conjunto con las educadoras, generalmente mencionan que les gusta y que se divierten. En consecuencia, los niños y niñas expresan en distintas ocasiones las expectativas de poder jugar con las educadoras. Más aún, mencionan que les gustaría realizar cualquier juego con ellas. Así lo expresa uno de los niños:

Fragmento n°13.

Investigador: *"¿Y les gustaría jugar con ellas [las educadoras]?"*

Carlos: *"Sí"*

Alex: *"No, no, no"*

(Risas de todos)

Investigador: *"¿Por qué?"*

Carlos: *"Yo si quiero, porque me gusta"*

Investigador: *"¿Qué te gustaría jugar con ellas [las educadoras]?"*

Carlos: *"Cualquier cosa. O en la cancha jugamos con las tías" (Grupo 8).*

De forma similar con los adultos en el contexto familiar, los niños y niñas expresan que les gustaría realizar cualquier juego en conjunto con las educadoras, dando a entender que es más importante su compañía que la actividad misma.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue conocer las características de los juegos que realizan los niños y niñas en los contextos familiar y escolar, analizando la participación de los adultos en ellos, desde la perspectiva y voz de sus protagonistas.

Los principales resultados muestran que las características de los juegos de niños y niñas se configuran fundamentalmente a partir de la forma en que se vinculan los siguientes elementos: las actividades que pueden realizar, los lugares a los cuales pueden acceder y los compañeros de juego disponibles. Así, la participación de los adultos se sitúa en este entramado como un elemento importante que influencia los juegos de niños y niñas en los contextos familiar y escolar.

En cuanto a los adultos como compañeros de juego, destaca la tensión que se produce en cuanto a su participación. Por un lado, los niños y niñas significan positivamente a los adultos como compañeros de juego, pues realizan diversas actividades en conjunto en las cuales dicen sentirse bien y divertirse, expresando además su expectativa de poder jugar más tiempo con ellos. Por otro lado, dan cuenta de las restricciones y/o regulaciones que ejercen los adultos sobre sus juegos, indicando que deben realizar actividades impuestas por ellos y que se les prohíbe jugar con ciertos elementos o en algunos lugares.

En este punto, White (2013) señala que existen diversas opciones en las cuales los adultos pueden participar en el juego manteniendo una aproximación que sea divertida para los niños y niñas. Este tipo de interacción es denominado como juego guiado y crea un continuo que puede tomar dos formas dependiendo del nivel de intervención de los adultos. Por una parte, en el nivel más básico, los adultos pueden enriquecer el medioambiente de los niños y niñas mediante la facilitación de objetos o espacios que promuevan el juego. Por otra parte, en un nivel más directivo, los adultos pueden configurarse como co-jugadores mediante la realización de preguntas, comentarios o fomentando la exploración. En palabras de Whitebread (2012), ser un co-jugador significa que los adultos puedan apoyar y favorecer actividades manteniendo la autonomía y la libertad de los niños y niñas para desarrollar los juegos que desean.

La idea de la participación de los adultos como co-jugadores tiene apoyo en estudios como el de Glenn (2012), quien indica que para los niños y niñas no es extremadamente importante elegir qué jugar cuando están con los adultos, mientras sea una actividad en la cual todos se diviertan. Igualmente, señala que los niños y niñas no desean jugar con personas aburridas, que molestan o se comportan de forma grosera con otros. En la misma línea, el estudio de Miller y Kuhaneck (2008) muestra que uno de los elementos que más influye para que una actividad sea considerada divertida por los niños y niñas al jugar con adultos es el nivel de participación y decisión que pueden tener en las actividades que realizan en conjunto.

Otro elemento destacado se refiere a la preferencia de los niños y niñas por jugar en espacios abiertos tales como, el patio del centro escolar, el parque o las canchas deportivas públicas. En este punto escenario surgen las regulaciones que ejercen los adultos, pues son ellos quienes acompañan a los niños y niñas para jugar en los espacios públicos. En este sentido, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2010) señala en su encuesta nacional de primera infancia en Chile que, por un lado, el 67% de los niños y niñas juega en el interior de sus hogares, considerado como el lugar más seguro por parte de los padres. Por otro lado, el 43% de los niños y niñas juega solamente entre una y dos veces por semana en una plaza o parque público. Sobre esta baja concurrencia a los lugares públicos, Veitch (2007), en su estudio acerca de las percepciones de niños y niñas sobre el uso de espacios públicos para el juego libre en la ciudad de Melbourne (Australia), señala que las familias no siempre cuentan con parques locales con buena infraestructura y que muchas veces los padres no tienen tiempo para acompañar a sus hijos e hijas pequeñas, a quienes tampoco les permiten salir solos. Asimismo, Veitch (2007) también indica que los niños y niñas no siempre pueden jugar en los espacios públicos pues deben realizar actividades escolares en casa. En la misma línea, el estudio de Anthamattena (2012) señala que la falta de parques locales apropiados para los niños y niñas y la escasez de tiempo de los padres son más frecuentes en aquellos hogares con un bajo nivel socioeconómico. En estas familias generalmente ambos padres trabajan y no cuentan con el tiempo para acompañar a sus hijos e hijas. Además, generalmente no cuentan con espacios cercanos para jugar que sean considerados seguros por parte de los padres. Asimismo, diversas investigaciones han

señalado que en las áreas urbanas existen menos posibilidades de acceso a lugares abiertos y con entornos naturales que en las áreas rurales, donde los niños y niñas tienen más tiempo para el juego libre y con menor supervisión de los adultos (Skar, Wold, Gundersen y O'Brien, 2016; Whitebread, 2012).

En cuanto a los juegos que se realizan, en este estudio destaca la poca presencia de juegos del tipo simbólico, los que están ligados al lenguaje, la escritura y la música, entre otros. Así, las referencias a este tipo de juegos solamente surgen en el contexto escolar. Más aún, incluso cuando los niños y niñas expresan realizar actividades con la educadora tales como leer cuentos, éstos se referían a dicha actividad más como trabajo que como juego. En este tema, dos investigaciones realizadas en la Provincia de Santiago de Chile (Arévalo, 2016; Wiberg, 2016) dan cuenta de que tanto los padres como las educadoras consideran que leerle cuentos a los niños y niñas o que éstos lean por su cuenta corresponde a una actividad que, si bien establece una base para el aprendizaje, es poco lúdica. En la misma línea, la Junji (2010) indica la baja frecuencia en los hogares, especialmente con un nivel socioeconómico bajo, con que se realizaría actividades que pueden asociarse con el juego simbólico. Así, un 40% de los adultos responsables no les lee cuentos y/o historias a los niños y niñas. Un 27% de los adultos responsables no le canta ni toca algún instrumento a los niños y niñas. Igualmente, el 36% de los adultos responsables no pinta ni escribe con ellos. De este modo, pareciera que los adultos no le atribuyen un sentido lúdico a tales actividades y, por lo tanto, no las realizarían de forma sistemática. Más aún, Schenck (2015) señala que en ocasiones incluso las educadoras están inseguras al momento de implementar prácticas en las cuales deban actuar como mediadoras de la literatura, por lo que se ve dificultada la implementación de tales actividades en el aula.

A modo de conclusión, es posible señalar que las características de los juegos de niños y niñas en los contextos familiar y escolar son producto de diversos elementos interrelacionados, donde la participación de los adultos ocupa un lugar importante. De este modo, para los niños y niñas la presencia de adultos en sus juegos tiene un gran valor lúdico y emocional. Igualmente, los adultos cumplen un rol importante al momento de facilitar y/o dificultar las oportunidades de juego. Así, fomentar la participación entre los adultos y los niños y niñas durante las actividades puede generar que el juego conjunto sea placentero y significativo para todos los involucrados.

Finalmente, tomar en consideración la perspectiva de niños y niñas se fundamenta en considerar que éstos son capaces de construir sus propios significados acerca de sí mismos y del mundo, y que sus visiones pueden ser complementarias a las ideas de los adultos. Por ello, es importante problematizar en torno a las condiciones económicas, sociales y culturales que restringen cada vez más el juego y las actividades lúdicas en los diferentes contextos de nuestras sociedades y que afectan tanto a los niños y niñas como a los adultos. De esta forma, realizar investigaciones que incluyan la voz de los niños y niñas puede posibilitar el surgimiento, construcción y profundización de diversos temas desde un punto de vista poco explorado. Lo anterior, puede ayudar al fomento y desarrollo de prácticas educativas y de socialización centradas en la primera infancia cuyo eje sea la participación significativa tanto de niños y niñas como de adultos a través del juego como una actividad mediadora.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significaciones sobre aprendizajes y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(81), 81-96.
- Alexander, S., Frohlich, K., y Fusco, C. (2014). Problematizing "play-for-health" discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 24(10), 1329-1341.
- Anthamatten, P., Wee, B., y Korris, E. (2012). Exploring children's perceptions of play using visual methodologies. *Health Education Journal*, 72(3), 309-318.
- Arévalo, J. (2016). *Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana* (Memoria para optar al título de psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 173-188.
- Bautista, A. (2013). Indagación Narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y Futuro*. 29, 69-79.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Librergraf.
- Canales, M. (2006). *Metodologías De Investigación Social*. Santiago: LOM.

- Chávez, P. (2015). *La palabra de los niños como discurso social: análisis crítico del discurso de niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Chile sobre la relación entre padres/madres e hijos(as)* (Tesis para optar al grado de doctora en psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., y Gryfe, S. (2008). Conceptual split? parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(4), 305-316.
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: play as a leading activity across cultural communities. En I. Pramling-Samuelson & M. Fleer (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 1-17). Nueva York: Springer.
- Garoz, I. y Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del palín para el niño mapuche. *Psicología del Deporte, 17*(1), 103-121.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N., y Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood, 20*(2), 185-199.
- González, C. (2016). *Significados del juego en el contexto escolar de niños y niñas que asisten a II nivel de transición de educación parvularia en un colegio particular subvencionado* (Tesis para optar al grado de magíster en psicología educacional, Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Gosso, Y. y Almeida, A. (2013). Play and cultural context. En P. Smith (Ed.), *Play*. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/play-and-cultural-context.pdf>.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play, 3*(4). 443-463.

- Gray, P. (2014, septiembre). Playing with children: should you, and if so, how? Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201409/playing-children-should-you-and-if-so-how>.
- Hart, J. y Tannock, M. (2013). Young children's play fighting and use of war toys. En P. Smith (Ed.), *Play*. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/play-and-cultural-context.pdf>.
- JUNJI. (2010). Resultados Encuesta Nacional de la Primera Infancia ENPI 2010. Informe final. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/Informe-Final-Preliminar-Primera-ENCUESTA-NACIONAL-DE-PRIMERA-INFANCIA.pdf>.
- Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109(2), 273-284.
- López, M., Valdivia, A. y Fernández, R (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative social Research*, 1(17), 1-28.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. y Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years: An International Research Journal*, 31(2), 121-133.
- Miller, E., y Kuhaneck, H. (2008). Children's Perceptions of Play Experiences and Play Preferences: A Qualitative Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(4), 407-415.

- Moore, D. (2014). "The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are": young children's secret places in early childhood outdoor environments. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31.
- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C. y Jevgjavikj. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156.
- Obuchere, Z., Okello, M. y Charles, B. (2014). Relevance of play activities integrated in early childhood development and education curriculum. *Educational Research International*, 3(6), 72-87.
- OMEP. (2010). Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. Recuperado de http://www.worldomep.org/wp-content/uploads/2013/12/1316669_omep-declaraci-n-mundial-2010-spa.pdf
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, T. (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En J. Palacios y E. Castañeda (Ed.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 49-48). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rosemberg, F. (2009). Niños pequeños en la agenda de políticas para la infancia: representaciones sociales y tensiones. En J. Palacios y E. Castañeda (Ed.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 39-61). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Sairanen, H., Kumpulainen, K. (2014). A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 141-174.
- Santer, J., Griffiths, C. y Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Ed.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 91-104). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (Eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 29-43). Madrid: OEI.
- Skar, M., Wold, L. Gundersen, V. y O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature? results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Veitch, J., Salmon, J., y Ball, K. (2007). Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. *Children's Geographies*, 5(4), 409-422.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- White, R. (2013). *The power of play. a research summary on play and learning*. Recuperado de <https://www.mcm.org/uploads/MCMResearchSummary.pdf>.

Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Recuperado de <http://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>.

Wiberg, M. (2015). *Juego y aprendizaje: concepciones de agentes educativos de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana* (Memoria para optar al título de psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile).

Anexos

Anexo I



Formulario de Consentimiento informado para Apoderados de niños y niñas que participan en una investigación sobre las percepciones de los niños y niñas

Estimado/a Apoderado/a,

La presente carta es una invitación para que su hijo/a participe en una investigación sobre las percepciones de los niños y niñas respecto al rol de los adultos en el juego. Esta investigación se enmarca en la elaboración de una tesis conducente al título profesional de Psicólogo de la Universidad de Chile.

El objetivo general de este estudio es conocer las perspectivas y opiniones de los niños y niñas sobre la participación de los adultos en el juego. Se busca conocer cómo los niños y niñas viven y comprenden la experiencia del juego, y cómo contribuyen a ello adultos significativos, tales como padres, madres y educadoras de párvulos. Este estudio es coherente con la Convención sobre los Derechos del Niño, ya que busca promover el derecho de los niños y niñas a ser escuchado y a tomar parte en los asuntos que les afectan directamente

Para lo anterior, su hijo/a participaría en entrevistas grupales de 4 o 5 niños. Las entrevistas se desarrollarán en los lugares y horarios acordados con la directora del establecimiento con la finalidad de interferir lo menos posible con las actividades cotidianas. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar mediante una grabadora digital el audio de la conversación.

Teniendo en cuenta el objetivo, esta investigación tiene principalmente un carácter de recopilación y análisis de información y NO será utilizada para ningún tipo de evaluación o diagnóstico, ya sea individual o a nivel del establecimiento. La información obtenida será de carácter confidencial y no se individualizará a ningún niño, niña, trabajador o trabajadora. Además, todos los datos recabados serán utilizados solamente con fines académicos.

Si lo estima conveniente, Ud. o su hijo/a podrá dar por concluida la participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. Además, podrá dirigirse ante los responsables de la investigación para aclarar cualquier duda.

CONSENTIMIENTO

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo/a aportará para una investigación sobre las percepciones de los niños y niñas respecto al rol de los adultos en el juego. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este estudio; que para el uso de los datos se respetará la confidencialidad y que puedo retirarme en el momento que lo desee. No tengo ninguna duda sobre mi participación en la actividad, la que acepto voluntariamente.

Nombre y firma apoderado/a

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Investigador a cargo

Williams Muñoz Valenzuela
williams.munoz@ug.uchile.cl

Profesor patrocinante

Dr. Mauricio López Cruz
m.lopez@uchile.cl

Departamento de Psicología Universidad de Chile
Fono: (2) 29787800
Ignacio Carrera Pinto 1045, Santiago, Chile.

Anexo 2

Set fotografias contexto familiar

1)



2)



3)





4)



5)



6)

7)



8)



9)



10)



Anexo 3

Set fotografías contexto escolar

1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)



9)



10)



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

ISSN: 1692-715X / ISSN Electrónico: 2027-7679



- [Inicio-Home](#)
- [Revista-Review](#)
 - [Somos](#)
 - [Equipo editorial Vol.14, N°1](#)
 - [Cesión de derechos de autor](#)
 - [Sistema OJS](#)
 - [¿Quiere ser Evaluador?](#)
 - [Certificados para evaluadores](#)
 - [Registrarse](#)
 - [Contáctenos](#)
- [Números-Numbers](#)
 - [Buscar artículos](#)
 - [Vol.14 N° 2](#)
 - [Vol.14 N°1](#)
 - [Vol.13 N°2](#)
 - [Vol.13 N°1](#)
 - [Vol.12 N°2](#)
 - [Vol.12 N°1](#)
 - [Vol.11 N°2](#)
 - [Vol.11 N°1](#)
 - [Vol.10 N°2](#)
 - [Números anteriores](#)
- [Normas-Rules](#)
 - [Normas para autores](#)
 - [Manual de usuario Autor OJS](#)
 - [Manual de usuario Par Evaluador OJS](#)
 - [Ética Editorial](#)
 - [Revisión de similitudes](#)
 - [Como citar en la revista](#)
 - [Índice de autores](#)
 - [Estadística de citación a autores](#)
- [Indexaciones-Indexed](#)
 - [Indexaciones de la revista](#)
 - [Índice acumulativo por autores](#)
 - [Índice temáticos](#)
 - [Bases de datos de acceso libre](#)
- [Enlaces-Links](#)
 - [Plataforma Doctorado](#)
 - [Buscador redalyc.org](#)
 - [Noticias de Interes](#)
 - [Enlaces y alianzas](#)
 - [Bitácora](#)

Guía para los autores

[[En Español](#)] - [[In English](#)] - [[Em Portuges](#)]]

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos campos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y trasdisciplinarias, tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud no cobra los costos de procesamiento de los artículos y envío de artículos.

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
 2. **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
 3. **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
 4. **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
 5. **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
 6. **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
 7. **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.
 - Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
 - Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
 - El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
 - Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
 - Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
 - Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

• **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:

-Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.

-Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

-Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

-Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

• **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora.

Es importante para la estandarización internacional del nombre y apellido de cada uno de los autores, colocar el nombre o nombres y apellido o apellidos que utilizó en el último artículo publicado. En caso de haber usado dos apellidos, estos deben ser articulados con guión entre ellos, según la norma internacional. Si se cita alguna referencia de alguno de los autores al interior del artículo, se debe seguir esta norma, lo mismo que en la lista final de referencias. Cualquier uso que se haga citando el nombre de los autores en otras publicaciones debe continuarse haciendo de la misma manera, pues esto facilita la búsqueda de los autores a nivel internacional y su visibilización en los índices bibliométricos.

El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván González** Cargo en la institución.

Universidad Nacional de Colombia

** Filósofo de la Universidad Javeriana, magíster en economía de la Universidad de Los Andes, Doctor en economía de la Universidad de Lovaina (Bélgica), profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor invitado al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cable.net.co

• **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

Debe ser ANALÍTICO.

Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.

Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.

Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.

Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.

NO debe tener referencias bibliográficas. En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.

• **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.

• El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.

• **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:

-1. Introducción.

-2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.

-3. El paradigma de Samuelson.

-4. Alternativas de la visión samuelsoniana.

-5. Políticas públicas, niñez y juventud.

-6. Conclusiones.

- Lista de referencias.

• **Extensión:** Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.

• **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior

(la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos tres años, y pertinentes (suficientes, las necesarias y con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

... como se explica en Rogoff (1993).

... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

... como lo afirma expresamente Rogoff

(1993, p. 31).

... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.

La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

Sebe tener en cuenta la inclusión de género en la escritura del artículo, ejemplo: cuando se habla de niños, decir niños y niñas (lenguaje incluyente de género).

En las citas de revistas colocar el código **DOI** si el artículo lo tiene.

El **DOI** es un código universal que identifica cada artículo de revista científica y que permite ubicarlo en internet. Este código se coloca en sitio visible con cada artículo.

Ejemplo:

Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*, 11 (2), pp. 187-205. DOI: 10.1177/1354067X05052351

Material protegido: Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión y ajuste.

Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para devolver el artículo debidamente revisado. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.

- Una vez instalado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para su publicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras: *Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción ‘&’, en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.*

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, “En”, espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia “Ed.” si es un editor; “Eds.” si es más de uno, “Comp.” o “Comps.” si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia “pp.” para “páginas”, y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir “vol.”), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábiga y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábiga en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http://” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Guide for Authors

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex fields matter from diverse disciplinary perspectives, interdisciplinary and transdisciplinary, such as neuroscience, psychology, sociology, anthropology, education, linguistics, history and philosophy.

Its basis is the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth. This is the result of a partnership between the University of Manizales and CINDE in Manizales, Colombia. It is directed at people interested in theory, studies practices, research, analysis and gaining deeper insight into children and young people as well as designing, evaluating and comparing programs and policies on childhood and youth. The journal accepts articles in Spanish, Portuguese, French and English, preferably derived directly from research formally endorsed by universities, research centers and public and private financing entities.

General Information

The Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth is a biannual publication, indexed by the National Bibliographic index Publindex and honors Scientific Quality criteria established by Colciencias. For that reason it receives articles that correspond to the following typology:

1. **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions.
2. **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical,