



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE VALOR LÚDICO ADMINISTRADA EN APODERADOS DE NIÑOS PRE-ESCOLARES DE LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CHILE

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Autor	:	Wilson Rojas Paillalef
Profesor Patrocinante	:	Andrés Antivilo Bruna
Profesor Guía	:	Mauricio López Cruz

Santiago, 2019

INDICE

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
a. Antecedentes.....	4
b. Relevancia, concepciones y tipología de juego.....	5
c. Juego, arte, cultura y diferencias culturales.....	8
3. MÉTODO.....	12
a. Enfoque, alcance y diseño de la investigación.....	12
b. Participantes: población, muestra y diseño muestral.....	12
c. Instrumentos.....	14
d. Procedimiento.....	15
e. Análisis de datos.....	16
f. Consideraciones éticas.....	18
4. RESULTADOS.....	18
a. Proceso de Pilotaje de la EPPJJ.....	18
b. Análisis de ítems de la escala de juego de la EPPJJ.....	20
c. Estimación de evidencias de validez.....	23
d. Evidencias de fiabilidad mediante consistencia interna.....	28
e. Análisis comparativos.....	29
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	33
6. BIBLIOGRAFÍA.....	37

RESUMEN

Existen pocas escalas debidamente traducidas y validadas al español para evaluar las creencias que las personas tienen sobre el juego de niñas y niños. Por ello, la finalidad del presente estudio fue estimar las propiedades psicométricas de la escala de valor lúdico de la Encuesta de Percepciones Parentales sobre Juego de Niños y uso del Juguete (EPPJJ) (Fisher et., al, 2008). La escala fue administrada en una muestra intencionada de 317 apoderados de niños y niñas que cursaban distintos niveles de la educación parvularia en establecimientos de la Región Metropolitana. Luego de su transculturización, se obtuvieron evidencias de validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio y exploratorio, y fiabilidad a través del alfa ordinal. Se determinó una estructura de 4 factores relacionados con un adecuado ajuste (RMSEA = 0.072; CFI = 0.935; TLI = 0.908) y una aceptable consistencia interna de todas las escalas ($\alpha > 0.70$). Descriptivamente se observó que los apoderados chilenos agrupan las actividades según su valor lúdico en cuatro categorías: i) artístico-culturales; ii) iniciadas por niños; iii) con presencia de un adulto; d) con uso de tecnología. Asimismo, se observó un alto valor lúdico para la mayoría de las actividades, con excepción de aquellas que implican la presencia de un adulto o el uso de tecnología.

Palabras claves: Escala de valor lúdico, Encuesta de percepciones parentales sobre juego de niños y uso del juguete (EPPJJ), Propiedades psicométricas, Estructura Factorial, Concepciones de adultos.

INTRODUCCIÓN

a. Antecedentes

El Comité de los Derechos del Niño (2013) está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados han otorgado al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas, derechos contenidos en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño. Si consideramos que, históricamente, algunas de las principales características de estos derechos están vinculadas al carácter desorganizado, flexible, incierto y no productivo del juego (Huizinga, 2012; Linaza, 2013; Smith, 2013; Whitebread, 2012, Piaget, 1946) se puede señalar que dicha concepción está pasando por profundos cambios a nivel mundial. Estas modificaciones han incidido en tipos y lugares de juego y, por consecuencia, también en la concepción que se tiene del juego. Dentro de las posibles razones en este cambio de la concepción de juego es posible enumerar las siguientes:

1. La población urbana está aumentando con rapidez, y los contextos urbanizados reducen el acceso de niños a áreas naturales (por ej. parques, bosques, playas, entre otras), aun cuando, estos espacios son óptimos ya que permiten jugar al aire libre en entornos diversos y estimulantes (CDN, 2013; Dadvand et. al, 2015). Dichos espacios fortalecen recursos para paliar el estrés, contribuir a la agilidad, el equilibrio, la creatividad y la cooperación social, así como también, al desarrollo cognitivo y aumento de la concentración de niños (CDN, 2013; Dadvand et. al, 2015).
2. La violencia en espacios como el hogar, la escuela, los medios de comunicación de masas y la calle inciden en los niveles de vida inadecuados, condiciones de inseguridad y entornos peligrosos impiden la posibilidad de jugar fuera del hogar privando el goce de estos derechos (CDN, 2013) y fomentando sedentarismo en los niños.
3. La comercialización de las estructuras y tecnologías de juego están modificando las formas en que los niños realizan sus actividades recreativas. Por una parte, la sobreexposición de niños y padres a la publicidad y comercialización de juguetes induce a comprar productos que pueden ser dañinos o, bien, la antítesis del juego creativo. Por otra parte, el uso excesivo de medios electrónicos en la rutina de niños se asocia a menores niveles de actividad física, perturbaciones del sueño y mayores índices de obesidad (CDN, 2013). Si consideramos que en Chile más del 60% de la población padece de exceso de peso, es un tema a considerar, y más aún cuando la obesidad se está tratando en forma preventiva en la población infantil por sus altos índices de

obesidad (Minsal, 2017).

4. Las crecientes exigencias de la educación infantil y la importancia que se atribuye al éxito académico formal ha reducido el tiempo disponible para jugar dentro y fuera de la escuela. Asimismo, la reducción de los recreos por aumento de instrucción, la instrucción extraprogramática y los deberes escolares están reduciendo el tiempo que los niños pueden dedicar a actividades de su elección o al descanso (CDN, 2013; Pellegrini y Bohn, 2005).

5. Finalmente, un elemento crucial en el desarrollo de estas actividades es el rol de los padres, ya que de ellos depende crear un contexto psicológico y físicamente seguro para que sus niños desarrollen la autonomía de explorar y jugar. Ellos deben ofrecer y favorecer las oportunidades de juego considerando la opinión y decisión de los niños (Santer et. al., 2007).

De este modo, se presentan a continuación los principales antecedentes vinculados al concepto de juego y a cómo evaluar la concepción que los padres de niños y niñas tienen de él.

b. Relevancia, concepciones y tipología del juego

El juego es un aspecto importante para la vida humana, tanto así, que ha sido influyente en la evolución de nuestra especie (Bruner, 1974; Whitebread, 2012). Según Bruner (1974) el aumento del tamaño cerebral tiene relación con el aumento de conductas de juego, ya que estas fueron desarrolladas en largos periodos de inmadurez biológica. Es decir, durante largos tiempos de ocio las actividades lúdicas permitieron a las crías humanas anticipar las potencialidades de un objeto y sus componentes y, así, complejizar nuestra estructura cerebral.

También, el juego es considerado una actividad que contribuye al desarrollo integral de niños y niñas (Bruner, 1989; Comité de los Derechos del Niño, 2013; Cooney, 2004; Linaza, 2013; Piaget, 1946; Santer, Griffiths y Goodall, 2007; Sarlé y Arnaiz, 2009; Smith y Pellegrini, 2013; Vygotski, 1979; Whitebread, 2012). Específicamente, mediante los juegos de índole social se facilita el aprendizaje de idiomas (Smith y Pellegrini, 2013), el desarrollo del lenguaje oral, la elaboración de construcciones lingüísticas complejas y habilidades de pre-lectoescritura (Bruner, 1989; Christie y Roskos, 2013; Smith y Pellegrini, 2013). Por medio de estos juegos los niños y niñas, también prueban acciones nuevas que les permiten desarrollar habilidades de resolución de conflictos (Bruner, 1989;

Smith y Pellegrini, 2013), comprender la intención de los demás, negociar significados y roles, establecer el comportamiento apropiado de dichos roles y aumentar su seguridad emocional (Smith y Pellegrini, 2013).

Por lo señalado anteriormente, el juego es considerado una necesidad universal de la infancia y, por consecuencia, un derecho de niños y niñas (Comité de los Derechos del Niño, 2013; Linaza, 2013; Ochaíta y Espinosa, 2012).

Si bien, queda claro que el juego es relevante, resulta difícil definirlo por la complejidad del concepto. Aun así, diferentes autores han enfatizado algunas características esenciales del juego y que serán mencionadas a continuación:

- Es una actividad espontánea, de carácter voluntaria, que es iniciada y dirigida por el niño (Comité de los Derechos del Niño, 2013; Huizinga, 2012; Linaza, 2013; Smith, 2013; Whitebread, 2012; Piaget, 1946).
- Es considerado un fin en sí mismo (Comité de los Derechos del Niño, 2013; Piaget, 1946) y se caracteriza por ser una actividad placentera, desorganizada y flexible (Huizinga, 2012; Linaza, 2013; Smith, 2013; Whitebread, 2012, Piaget, 1946).
- Las reglas de esta actividad surgen de la misma situación de juego (Vygotski, 1979) e involucra activamente al niño en combinaciones del uso del cuerpo, objetos, símbolos y relaciones, entre otras (Smith, 2013).
- Puede ser considerado como el punto más elevado del desarrollo preescolar, en tanto el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en contexto lúdico (Vigotski, 1933).

Ahora bien, el juego - por definición - tiende a centrarse en el rol que desempeñan los niños, pero la literatura indica que los adultos cumplen una función importante en el transcurso de las actividades lúdicas del niño. En el juego, los adultos deben desarrollar un repertorio de respuestas adecuadas para cada situación que considere tanto las necesidades individuales del niño como sus diferentes momentos de desarrollo (Santer et al., 2007).

Cabe considerar que las distintas perspectivas sobre el juego varían en la concepción del rol que debiesen desempeñar las personas adultas. Algunos autores arguyen que los adultos deben desempeñar el rol de “co-jugador”, es decir, cumplir la función de apoyar y enriquecer las oportunidades de juego sin transgredir la autonomía y voluntad de los niños (Linaza, 2013, Sarlé y Arnaiz, 2009; Smith y Pellegrini, 2013, Whitebread, 2012). Esta forma de concebir el rol del adulto permite que niños y niñas

desarrollen la confianza de actuar de manera autónoma, hacer elecciones, seguir sus intereses e interactuar con sus compañeros de juego (Santer et al., 2007). Por el contrario, cuando el adulto cumple el rol de controlar y gestionar el juego del niño, se limita el desarrollo de la creatividad, el liderazgo y el espíritu de equipo en ellos (CDN, 2013).

Respecto de los tipos de juego, Whitebread (2012) plantea que estos pueden ser clasificados en cinco categorías -no exhaustivas ni excluyentes entre sí- y que se explican a continuación:

- 1) Juego físico: corresponde a la actividad física activa que se practica en forma individual o grupal y que, en ocasiones, puede ser brusca. Implica el uso de la motricidad fina y favorece el desarrollo físico del niño.
- 2) Juego sensorio-motor: Contempla exploraciones del mundo físico desde que niños comienzan a tomar y sostener objetos. Se asocia al desarrollo de habilidades de pensamiento, razonamiento, resolución de problemas, perseverancia y actitud positiva hacia el desafío. También, se vincula con la producción de "discurso privado" de niños que ayuda a mantener la atención, plantearse metas para la actividad, supervisar progreso, hacer elecciones antes de proceder y, en general, regularse a sí mismos por medio de la tarea.
- 3) Juego simbólico: contempla sistemas simbólicos como el lenguaje hablado, lectura, escritura, números y, también, medios visuales como la pintura y el dibujo, entre otros. Estos sistemas apoyan el desarrollo de habilidades para expresar y reflexionar sobre experiencias, ideas y emociones propias. Asimismo, contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica, y se vuelve de gran apoyo para desarrollar habilidades de lenguaje y de alfabetización temprana.
- 4) Juego socio-dramático: Este tipo de juego está estrechamente relacionado con el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y académicas. Los estudios demuestran que algunas de las mayores exigencias de autorregulación de los niños se dan en juegos socio-dramáticos, ya que siguen las reglas sociales que rigen para un rol que representan durante la actividad lúdica.
- 5) Juego de reglas: Considera juegos de tableros y de cartas, actividades deportivas, juegos físicos, videojuegos, juegos electrónicos, entre otros. Estos juegos ayudan a desarrollar conocimientos sobre reglas y, por la naturaleza social de estos juegos, facilita el aprendizaje de habilidades relacionadas con compartir, tomar turnos, entender perspectivas ajenas, etc.

c. Juego, arte, cultura y diferencias culturales

La participación en la vida cultural de la comunidad es importante para el sentido de pertenencia del niño, ya que la heredan y la experimentan en familia, comunidad y sociedad. Así, ellos descubren y forjan sentido de identidad propio y, también, contribuyen al estímulo y la sostenibilidad de la vida cultural y las artes tradicionales (CDN, 2013; Sarlé y Arnaiz, 2009). Esto se debe a que los niños reproducen, transforman y crean cultura a través de su propio juego imaginativo, sus canciones, danzas, animaciones, cuentos y dibujos (CDN, 2013; Ivaldi, 2014).

Por esta razón, el Comité de los Derechos del Niño (2013) arguye que, en la actualidad, los niños desde que nacen se involucran en el uso de plataformas virtuales como medios de comunicación y redes sociales, por medio de las cuales forjan entornos culturales y formas artísticas diferentes. Por tanto, el acceso a plataformas digitales y virtuales resulta necesario para que el niño entienda su propia cultura y aprenda de otras tradiciones culturales y artísticas y, así, contribuir a la valoración de la diversidad. Por esta razón, entre los derechos consagrados para la infancia se encuentran *la vida cultural y las artes*, que se manifiestan en el hogar, la escuela, la calle y lugares públicos por medio de la música, danza, artesanías, ceremonias, teatro, literatura, cine, plataformas digitales y vídeos, entre otras; Y, también, *participar libremente en este tipo de actividades*, respetando la igualdad de acceso, la libertad de elegir las y practicarlas respetando la decisión del niño.

Diversos autores plantean que existe una estrecha relación entre el juego y la cultura, debido a que es una actividad presente en todas las culturas. No obstante, el juego varía entre cada cultura (Bruner, 1974; Gosso y Almeida, 2013; Huizinga, 2012; Sarlé y Arnaiz, 2009) ya que las creencias presentes en cada una de ellas inciden en el juego que desarrollan niños y niñas (Caillois, 1986; Gosso y Almeida, 2013; Huizinga, 2012; Whitebread, 2012). Es decir, las distintas concepciones presentes en cada una de las sociedades afectan la percepción, creencia y el ejercicio mismo de jugar. Por ejemplo, la literatura indica que la edad y género influyen en el tipo de juego que los niños practican y desarrollan (Göncü, Jayanthi, y Mosier, 2000, Gosso y Almeida, 2013, Whitebread, 2012). Si consideramos la edad, se ha descrito que de 0 a 2 años predominan los juegos de ejercicios (movimientos reiterativos), de 2 a 6 años los juegos simbólicos (principalmente, mediante la imitación) y de 6 años o más los juegos de reglas (Delval, 1998). Según el género, se ha evidenciado que los niños tienden a priorizar espacios y grupos amplios de niños y jugar tipos de juegos que impliquen la motricidad

gruesa. En cambio, las niñas tienden a establecerse en espacios y grupos más pequeños, en donde los juegos se relacionan con actividades sociales y domésticas (Gosso y Almeida, 2013).

También, existen hallazgos recientes que dan cuenta de la incidencia de las relaciones familiares sobre el juego que practican los niños, teniendo en consideración la presencia de hermanos y las creencias que tienen los adultos responsables de niños. Según Howe y Recchia (2014), los hermanos son importantes en el desarrollo de la comprensión de las emociones, pensamientos, intenciones y creencias del resto por medio de la resolución de conflictos, la enseñanza, el uso del lenguaje emocional, episodios de burlas y juegos de simulación. Los hermanos demuestran la capacidad de enseñar durante las tareas semiestructuradas y mientras juegan y es por esta razón que aquellos que se involucran en juegos de simulación, imitación del lenguaje y las acciones del hermano durante el juego, también, evidencian creatividad en temas de juego y uso de objetos y son más propensos a construir significados compartidos en esta actividad.

Respecto de las creencias de los adultos, Gaskins, Haight y Lancy (2007, citado en Whitebread, 2012), proponen una categorización del juego que identifica tres percepciones culturales sobre el juego que tienen una incidencia en el patrón de juego de los niños y el nivel de participación de sus padres:

- Juego culturalmente restringido: Representa aquella visión de algunas sociedades donde el juego es tolerado pero visto de un valor limitado, por tanto, ciertos tipos de juego son culturalmente desalentados por los adultos.
- Juego culturalmente aceptado: Esta visión representa aquellas sociedades en la que los padres esperan que los niños se mantengan ocupados jugando, pero no lo animan ni participan en general en esta actividad. En consecuencia, los niños juegan más con otros niños sin supervisión de adultos, en espacios desestructurados y con objetos naturalmente disponibles en lugar de juguetes manufacturados.
- Juego culturalmente cultivado: Los adultos conciben el juego como el trabajo del niño y, por tanto, lo animan y participan en la actividad. Los niños también suelen pasar tiempo con cuidadores profesionales que ven el juego como un aspecto importante para fomentar el aprendizaje.

En esta misma línea, Göncü et al. (2000) muestran la incidencia de la cultura en el juego que desarrollan los niños provenientes de contextos de Guatemala, Turquía, India y Estados Unidos. En este estudio se observaron diferencias culturales que se explicaban -

principalmente- por las creencias que los adultos tienen sobre el juego de niños. Entre ellas, destacaban:

- Respecto de los tipos de juego, se determinó que existía más juegos de simulación y de lenguaje en las comunidades de Estados Unidos y Turquía, a diferencia de Guatemala e India. Esto puede ser entendido debido a la importancia educativa que se atribuye a estos juegos en dichas comunidades.
- En relación con la frecuencia, existe mayor frecuencia de juegos sociales en forma diádica en niños de Turquía y Estados Unidos, a diferencia de Guatemala e India. En las comunidades de Turquía y Estados Unidos el lenguaje y el juego de los niños se limitan a la interacción diádica con los adultos. Sin embargo, en las comunidades de India y Guatemala los niños tienen mayores oportunidades de participar en actividades grupales con adultos y otros niños.
- En tercer lugar, respecto a los participantes en esta actividad, se concluye que los niños de India y Guatemala juegan más entre pares, mientras que los niños de Estados Unidos y Turquía juegan más con adultos.

Finalmente, en el estudio desarrollado por Fisher et. al., (2008), se examinaron las creencias de las madres sobre la relación existente entre el juego y el aprendizaje. Esta investigación analizó las relaciones entre las creencias de 1130 madres sobre el juego, el valor de aprendizaje percibido y la frecuencia de los comportamientos de juego de sus niños. Esta información se pudo obtener mediante la administración de la Encuesta de Percepciones Parentales sobre el Juego de Niños y uso del Juguete (EPPJJ, desde ahora) y concluyó que existen tres tipos de creencias entre las madres encuestadas:

- Las “*madres todo juego*” consideraban lúdicas las actividades que iban desde comportamientos imaginarios no estructurados hasta actividades estructuradas y orientadas a objetivos.
- Las “*madres tradicionales*” evaluaron como lúdicas sólo las actividades no estructuradas.
- Las “*madres inciertas*” no establecieron inclinaciones entre actividades estructuradas y no estructuradas a la hora de evaluarlas por su carácter lúdico.

En síntesis, la literatura indica que las actitudes culturales transmitidas a los niños y niñas, principalmente, a través del comportamiento y las creencias de adultos, inciden en aspectos relevantes como la cantidad de juego que se anima, apoya y realiza, los tipos

de juego según la edad de los niños y el nivel de participación de adultos en el juego (Witthebread, 2012).

Con estos antecedentes, esta investigación se propuso indagar en aquellas creencias y actitudes que tienen los adultos chilenos sobre el juego que desarrollan sus niños mediante la administración de un instrumento psicológico. Así, se procedió a buscar un instrumento aplicable a nuestro contexto que permitiera evaluar las creencias de los adultos sobre el juego de los niños. Considerando que el acceso a instrumentos de tamizaje para medir y/o evaluar varía contextualmente, es factible acceder a instrumentos de otros países cuando existe interés en estudiar un constructo que en el contexto propio ha sido poco investigado. Por esta razón, se desarrolló una búsqueda de instrumentos de tamizaje nacionales y extranjeros, que permitiesen aproximarse al objeto de estudio y la población de interés. Como resultado de esta búsqueda, se concluyó que la escala de valor lúdico de la EPPJJ resulta un instrumento pertinente para dichos fines.

Consecuentemente, el objetivo que se propone este estudio es establecer las propiedades psicométricas (evidencias de fiabilidad y validez) de la escala de valor lúdico de la EPPJJ, administrada en apoderados de niños y niñas de 1 a 5 años pertenecientes a establecimientos educacionales urbanos de la Ciudad de Santiago de Chile.

Asimismo, esta investigación se propone responder a su principal propósito mediante los siguientes objetivos específicos:

- Determinar evidencias de validez referidas a la estructura interna de la escala de valor lúdico de la EPPJJ.
- Determinar evidencias de fiabilidad de la escala de valor lúdico de la EPPJJ según consistencia interna de sus escalas.
- Establecer si existen diferencias en las dimensiones de la escala de valor lúdico en función de la edad, sexo y la escolaridad de los apoderados.
- Establecer si existen diferencias en las dimensiones de la escala de valor lúdico en función de su edad, sexo y la presencia o no de hermanos.

MÉTODO

a. Enfoque, alcance y diseño de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, y se trata de un estudio psicométrico con alcance descriptivo-relacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en tanto interesa detallar el comportamiento de la escala de juego de la EPPJJ en el contexto chileno, así como también determinar si existen diferencias en las respuestas entregadas por los participantes al cuestionario en función de variables sociodemográficas. Por lo mismo, también puede clasificarse como un estudio instrumental, ya que el principal propósito fue evaluar las propiedades psicométricas de la escala de juego y sus dos dimensiones y analizar si éstas evalúan un mismo constructo global (Montero, García-Celay y León, 2007). Por último, hay que mencionar que a investigación adhiere a un diseño de encuesta transversal, ya que evalúa la muestra obtenida sólo en un determinado momento (Sarriá, 2001).

b. Participantes

La población diana estaba compuesta por apoderados que, al momento de la evaluación, tuviesen niños que se encontraran cursando algún nivel preescolar de la educación parvularia, en jardines infantiles mixtos municipales, particulares-subvencionados y particulares-pagados, ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Debido a que existía contacto previo con las instituciones educativas que decidieron colaborar con la investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2010). De esta forma se administraron 343 cuestionarios a apoderados de niños en 26 jardines infantiles urbanos provenientes de 12 comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

En consideración a los procedimientos factoriales de análisis de datos que se deseaban implementar, se seleccionaron solamente aquellos cuestionarios en que se respondió, al menos, el 80% de los ítems en la escala de juego de la EPPJJ. Así, finalmente se analizaron 317 cuestionarios (92,41% del total de personas encuestadas), un tamaño muestral apropiado para implementar procedimientos factoriales (Comray, 1985, citado en Vivanco, 1999).

Este cuestionario fue respondido por apoderados con edades que fluctuaron entre los 18 y los 68 años ($M=30,77$; $DE=8,81$), quienes facilitaron la siguiente información

personal y referida a sus niños:

Tabla 1
Caracterización de la muestra

	Apoderado(a)				Niño(a)			
NE	EB	EM	ETP	EU	Sala cuna	NM	N T	NH
	20	158	78	50	16	240	35	24
	6,54%	51,63%	25,49%	16,34%	5,08%	76,19%	11,11%	7,62%
Sexo	Apoderada		Apoderado		Niña		Niño	
	264		53		171		141	
	83,28%		16,72%		54,81%		45,19%	
DAJI	JUNJI		INTEGRA		PARTICULAR			
	179		119		17			
	56,83%		37,78%		5,40%			
Hermanos(as)	Si				No			
	171				141			
	54,81%				45,19%			

Nota: NE = Nivel educacional; EB = Educación Básica; EM = Educación Media; ETP = Educación Técnico-Profesional; EU = Educación Universitaria; NM = Nivel Medio; NT = Nivel Transición; NH = Nivel Heterogéneo; DAJI = Dependencia Administrativa Jardín Infantil.

Tal como se aprecia en la tabla precedente, el 83,28% de los cuestionarios fue respondido por apoderadas (n=264); en relación con el nivel educacional, un 6,54% (n=20) finalizó la enseñanza básica, 51,63% (n=158) la enseñanza media, 25,49% (n=78) estudios técnico-profesionales y 16,34% (n=50) estudios universitarios.

Por otra parte, considerando a las y los infantes, un 54,81% (n=171) son niñas. Respecto al nivel preescolar, 5,08% (n=16) asistía al nivel de sala cuna, 76,19% (n=240) pertenecen a nivel medio, 11,11% (n=35) nivel transición y, finalmente, un 7,62% (n=24) provienen de jardines infantiles que no realizan distinción por niveles. Estos jardines infantiles dependían administrativamente en un 56,83% de la Junta Nacional de Jardines Infantiles - JUNJI (n=179), 37,78% de la Fundación INTEGRA (n=119) y un 5,40% en

forma particular (n=17). Finalmente, un 54,81% (n=171) de los niños tenía hermana o hermano.

c. Instrumentos

Cuestionario de información general

Con el fin de obtener información que permitiera caracterizar a los participantes, antes de la aplicación del Cuestionario de juego y aprendizaje se administró un breve Cuestionario de información general para apoderados(as). Este cuestionario solicitaba, la edad, el sexo y la escolaridad como información personal de cada adulto. Asimismo, requería el nivel preescolar, la edad y el sexo del niño. Finalmente, preguntaba sobre la presencia de hermanos y, en caso de haber, mencionar las edades de éstos (ver anexo 1).

Escala da Valor Lúdico de la Encuesta de Percepciones Parentales sobre el Juego de Niños y uso del Juguete (EPPJJ)

La EPPJJ fue desarrollada en Inglaterra por Fisher et. al (2008) y presenta un listado de 26 actividades, elaboradas por expertos provenientes de disciplinas relacionadas con la psicología del desarrollo infantil, que desarrollan niños y niñas en edad preescolar (ver anexo 1). Estas actividades son utilizadas como ítems en 3 escalas en las que se pregunta, en primera instancia, por la frecuencia con que realizan cada una de estas actividades; en segunda instancia, por el valor lúdico que asignan las personas a estas mismas actividades y, finalmente, por el valor académico que asignan a dichas actividades.

Cabe destacar que en esta investigación interesó evaluar, específicamente, las propiedades psicométricas de la escala de valor lúdico de la EPPJJ. En dicha escala las 26 actividades son evaluadas en un continuo de 6 opciones de respuesta, donde la primera casilla equivale al menor valor lúdico posible. Cada actividad era evaluada respondiendo al enunciado “*¿En qué medida usted considera cada una de las siguientes actividades como una forma de juego?*”. A continuación se presenta un ejemplo:

	1	2	3	4	5	6
1. Que un adulto le lea un libro						

En el estudio original, la escala de valor lúdico se estructuró en base a un Análisis de Componentes Principales (ACP), que agrupó los ítems en dos categorías: Juego Libre (14 ítems) y Juego Estructurado (12 ítems). Asimismo, se indagaron en las evidencias de fiabilidad de dichas agrupaciones de ítems. Dichos resultados estadísticos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2
Índices de ajuste del modelo evaluado a través de ACP

Publicación	Muestra utilizada	País	Versión	Análisis Realizados	Estructura obtenida	Cargas factoriales	Alfa
Fisher et. al. (2008)	1130 Madres Niños(as) 0 a 5 años	Inglaterra	Sólo Apoderadas	ACP	DJL DJE	>.30 >.50	0.93 0.88

Nota: ACP = Análisis de Componentes Principales; DJL = Dimensión Juego Libre; DJE = Dimensión Juego Estructurado.

Con estos antecedentes, el presente proyecto de investigación junto con indagar en las creencias y/o concepciones de los adultos sobre el juego de los niños, también, busca aportar evidencia sobre las propiedades psicométricas de la escala de juego de la EPPJJ en apoderados de niños chilenos en edad preescolar.

d. Procedimiento

Para utilizar la EPPJJ, primeramente, se solicitó la autorización de la autora del instrumento original, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Dicha invitación se realizó mediante correo electrónico y se obtuvo una respuesta favorable con la posibilidad de realizar modificaciones contextuales a los ítems, en caso de que la traducción literal de éstos al español pudiera no ser entendida por la población chilena.

De esta manera, con el objetivo de tener antecedentes sobre la idoneidad de la traducción realizada a la escala se envió una carta de presentación para formalizar el contacto con dos instituciones, solicitando su colaboración en la fase de aplicación piloto del instrumento (ver anexo 2). Así, se administró la EPPJJ a 6 apoderados en las que se les pidió contestar la encuesta analizando los reactivos en función de su redacción y vocabulario, obteniéndose retroalimentación cualitativa sobre la EPPJJ. A estas personas

se les facilitó un consentimiento informado que fue explicado por los asistentes de investigación previamente a responder la encuesta (ver anexo 3). Luego de ello, quienes aceptaron colaborar, recibieron instrucciones de cómo responder el cuestionario antes de comenzar la aplicación.

Considerando las observaciones realizadas por los participantes en la fase de aplicación piloto, se realizaron modificaciones que buscaban hacer más comprensible el instrumento para nuestra población. Dichos cambios realizados al instrumento desde su versión original, la traducción literal de los ítems y la incorporación de ajustes contextuales a los ítems considerando el feedback de la aplicación piloto se encuentran presentes en la Tabla de progresión de cambios efectuados a los ítems (ver anexo 4).

Con el instrumento adaptado al contexto chileno, se contactó a diferentes jardines infantiles de la ciudad de Santiago para aplicar masivamente esta versión de la EPPJJ. Para este fin, se envió una carta formal de presentación vía correo electrónico a distintas directoras de jardines infantiles explicando los motivos del estudio y solicitando su colaboración (ver anexo 2). Una vez recibida las respuestas, se contactó telefónicamente a las directoras de las instituciones que voluntariamente decidieron participar, solicitándoles aplicar el instrumento en la reunión de apoderados de cualquier nivel preescolar. Fue así como de un total de 32 establecimientos contactados, 26 aceptaron colaborar. Antes de la aplicación de esta encuesta se le explicaba y entregaba a cada voluntario el consentimiento informado (ver anexo 3) y, posteriormente, se le explicaba el instrumento y la forma de responder.

e. Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados en cinco etapas utilizando los programas Mplus 6.11, IBM SPSS versión 23.0 y Microsoft Excel:

- i) Se realizó una aproximación al funcionamiento de los ítems de la Escala de Juego de la EPPJJ. Para esto, se reportó la frecuencia absoluta y porcentaje de las respuestas entregadas a cada ítem.
- ii) Se evaluó la estructura interna del instrumento mediante el procedimiento de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con base en el modelo obtenido en el estudio original. Al no obtener un ajuste satisfactorio, posteriormente, se utilizó el procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), restringiendo el número de factores a extraer. Previo a realizar el AFE, se evaluó la adecuación de la base de datos para efectuar dicho análisis,

contrastando la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, donde un χ^2 con una probabilidad asociada inferior a 0.05 y KMO de probabilidad superior a 0.80 dan cuenta de una matriz de correlaciones apropiada (Kaiser, 1970, citado en Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

iii) Para llevar a cabo el AFC y el AFE se utilizó el estimador robusto de Mínimos Cuadrados Ponderados (WLSMV), ya que las opciones de respuesta a los ítems eran categóricas. El ajuste del modelo factorial, tanto para AFC como AFE se evaluó a través de cuatro indicadores: el estadístico Chi-cuadrado (χ^2), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI). Estos indicadores debían cumplir los siguientes requisitos para ser considerados en la solución más aceptable: Chi-cuadrado con probabilidades mayores a 0,05; Se consideró adecuado un valor comprendido entre 0 y 0.05 para RMSEA y un ajuste aceptable con valores entre 0.05 y 0.08 (Browne y Cudeck, 1993); Respecto a CFI y TLI, se consideraron adecuados valores iguales o superiores a 0,90; Finalmente, para interpretar los pesos factoriales se consideraron como significativas las cargas superiores a 0.30 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2010; Bentler, 1990). Específicamente, para el AFE se seleccionó la rotación oblicua “*oblimin*”, debido a la posible relación entre los factores de la EPPJJ, se especificaron previamente la cantidad de factores (1 a 4) y la solución más adecuada se determinó considerando los 4 indicadores mencionados y la plausibilidad teórica de la solución.

iv) Con el fin de evaluar la fiabilidad del instrumento mediante su consistencia interna se calculó el estadístico “*alfa ordinal*” utilizando una planilla Excel prediseñada para este propósito. Se consideró más adecuado trabajar con alfa ordinal por sobre “*alfa de Cronbach*” debido a que la escala posee ítems categóricos de naturaleza ordinal (Domínguez, 2012). En la interpretación se consideraron como índices de fiabilidad satisfactorios valores superiores a 0.70 (Prieto y Delgado, 2010).

v) Los análisis descriptivos de las escalas para describir el grado en que los y las apoderadas consideraban una actividad como lúdica se realizaron utilizando las frecuencias absolutas y porcentuales de cada alternativa de respuesta de las 26 actividades. Posteriormente, se analizaron las diferencias significativas según sexo y nivel preescolar del niño, así como también, nivel de estudios, sexo y nivel de estudios del apoderado, utilizando la prueba *t de student* para muestras independientes y análisis de varianza de un factor (ANOVA), según corresponda.

f. Consideraciones éticas

Durante el desarrollo del estudio se utilizaron las siete consideraciones éticas entregadas por Emanuel (1999), tal como se detalla a continuación:

i) El valor del presente estudio reside en el escaso bagaje investigativo sobre el juego de niños y niñas en Chile. ii) El análisis psicométrico del instrumento ha respetado elementos de diseño y consideraciones metodológicas aprobadas por la comunidad científica. iii) La selección de los participantes se realizó considerando razones relacionadas con las interrogantes científicas incluidas en la investigación. iv) Se explicaron los posibles riesgos de participar en esta investigación a la muestra obtenida y, también, los beneficios que entrega esa participación hacia ellos mismos, sus hijos y la investigación en general. v) Se realizó una evaluación independiente, ya que no existió conflicto de intereses cuando se recibieron las respuestas de los sujetos (quienes provenían de instituciones diferentes de la Universidad de Chile). vi) Se hizo entrega de los respectivos consentimientos informados en los procesos de contacto con los jardines infantiles, aplicación piloto y aplicación masiva. Este documento entregó información sobre la finalidad del estudio y permite comprender al sujeto que su participación es voluntaria. Es decir, permitió asegurar que los individuos tomaran determinaciones racionales y libres durante la investigación. vii) Finalmente, se respetó a los participantes resguardando la privacidad de su información y garantizando la confidencialidad de los datos. Asimismo, se informó el medio de contacto por el cuál nuestros participantes podían solicitar los resultados de la investigación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos considerando los objetivos del estudio. Así, en primera instancia, se detallan los cambios implementados en la escala luego de su proceso de pilotaje, que permitió evaluar la pertinencia de los reactivos adaptados del EPPJJ en contexto chileno. En segundo lugar, se presenta el análisis de los ítems utilizando la teoría clásica de tests. En tercer lugar, se expone la estimación de evidencias de validez a través del análisis de la estructura interna de la EPPJJ mediante AFC y AFE. En cuarto lugar, se presenta la consistencia interna de las escalas de la EPPJJ sugeridas por el AFE mediante el alfa ordinal. En último lugar, se presenta un análisis descriptivo de valor lúdico de las actividades en función de su factor de referencia y el contraste de hipótesis para analizar diferencias según las variables

sociodemográficas.

(1) Proceso de Pilotaje de la EPPJJ

Una vez aceptada la solicitud para adaptar la EPPJJ, se procedió a traducir literalmente los ítems del inglés británico al español. Esta traducción se sometió a revisión en el proceso de pilotaje, donde se contó con la colaboración de apoderados/as dos jardines infantiles. Para la aplicación piloto, se autorizó a asistir a una reunión de apoderados y poder aplicar la encuesta a cualquier persona que quisiera participar una vez finalizada la reunión de apoderados. Así, entre fines de mayo e inicios de junio de 2015 se visitó a dos jardines infantiles que aceptaron en su reunión de apoderados, obteniendo una muestra de 6 personas que cumplían con la condición de ser apoderado de un niño o niña en edad preescolar. A estas personas se les facilitó un consentimiento informado (ver anexo 3) que fue explicado por los asistentes de investigación previo a ser respondido. Luego de ello, quienes aceptaron colaborar, recibieron instrucciones de cómo responder el cuestionario antes de comenzar la aplicación.

Estas personas hicieron observaciones contextuales a 24 de los 26 ítems, es decir, el 92,3% de los ítems tuvo que ser traducido y adaptado a nuestro contexto. El 7,7% restante fue traducido en forma literal y no debió ser adaptado al contexto. Dichas observaciones se concentraron mayormente en la Dimensión Juego Libre (n=14 ítems) y, menormente, en la Dimensión Juego Estructurado (n=10 ítems). A continuación, se presenta un ejemplo de ítem traducido y adaptado al contexto chileno y uno de traducción literal, presentes en la Tabla de progresión de cambios efectuados a los ítems (ver anexo 4):

Anexo 4 (extracto)

Progresión de cambios a los ítems (ejemplos)

N° ítem	Ítems Instrumento Original (Sin traducir)	Ítems Instrumento traducido (literal)	Ítems Instrumento Transculturizado	Ítems Instrumento Final (Post Pilotaje)
3	Listening to music	Escuchar música	-	Escuchar música
5	Using building blocks or building sets	Usar sets de bloques o de construcción	Usar juegos o sets del tipo "Lego" (bloques de construcción)	Usar juegos o sets del tipo "Lego" (bloques de construcción)

(2) Análisis clásico de ítems

En el presente acápite se presenta, para cada reactivo de la escala, sus respectivas frecuencias absolutas y porcentuales, considerando todas las opciones de respuesta. Cabe recordar que el enunciado común a los 26 ítems era “¿En qué medida usted considera cada una de las siguientes actividades como una forma de juego?”, y que los examinados/as podían responder en un continuo de 6 puntos, donde 1 implica que la actividad no es una forma de juego, y 6 que la actividad si corresponde a un juego.

En la tabla III puede observarse que, de las 26 actividades propuestas, la gran mayoría de las respuestas se acumulan en el puntaje 6 (96,2%, es decir, 25 actividades). Ello implica que estas actividades fueron consideradas como juego por los y las apoderadas. No obstante, existen algunos ítems donde la distribución de las respuestas fue más equitativa. Esta es la situación de los siguientes ítems: “Acompañar a un adulto al ir de compras” (DJE), “Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto” (DJE) y “Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto” (DJE). Finalmente, solo el ítem “Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio” (DJE) tuvo como mayoría el puntaje 1, lo que significa que los y las apoderadas mayoritariamente no consideran esta actividad como un juego, propiamente tal.

Tabla 3
Frecuencias absolutas y porcentuales de los ítems de la escala

N°	Enunciado	1	2	3	4	5	6
1	Que un adulto le lea un libro (DJE)	35 11,3%	24 7,8%	42 13,6%	55 17,8%	50 16,2%	103 33,3%
2	Hojear o leer libros por su cuenta (DJE)	22 7,1%	19 6,1%	34 10,9%	54 17,3%	53 17%	130 41,7%
3	Escuchar música (DJE)	16 5,3%	7 2,3%	19 6,3%	36 11,9%	64 21,1%	161 53,1%
4	Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas) (DJL)	9 2,9%	6 1,9%	7 2,2%	23 7,4%	51 16,3%	216 69,2%
5	Usar juegos o sets del tipo “Lego” (bloques de construcción) (DJL)	9 2,9%	6 1,9%	7 2,2%	23 7,4%	51 16,3%	216 69,2%

6	Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.) (DJL)	14	5	21	28	42	205
		4,4%	1,6%	6,7%	8,9%	13,3%	65,1%
7	Lanzar o hacer rodar una pelota o usar otros elementos deportivos apropiados para su edad (DJL)	9	3	17	14	44	229
		2,8%	0,9%	5,4%	4,4%	13,9%	72,5%
8	Usar autitos y otros vehículos de juguete (DJL)	18	6	19	26	41	200
		5,8%	1,9%	6,1%	8,4%	13,2%	64,5%
9	Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales (DJL)	12	7	18	30	49	197
		3,8%	2,2%	5,8%	9,6%	15,7%	62,9%
10	Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular (DJL)	28	12	23	43	47	159
		9%	3,8%	7,4%	13,8%	15,1%	51%
11	Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.) (DJL)	19	7	18	25	47	194
		6,1%	2,3%	5,8%	8,1%	15,2%	62,6%
12	Disfrazarse o jugar a ser un superhéroe, un doctor, una mamá o algún otro personaje (DJL)	14	8	26	31	46	188
		4,5%	2,6%	8,3%	9,9%	14,7%	60,1%
13	Usar objetos cotidianos que hay en el hogar como juguetes (p. ej., ollas, sartenes, recipientes de plástico, etc.) (DJE)	27	14	33	43	53	145
		8,6%	4,4%	10,5%	13,7%	16,8%	46%
14	Salir a correr o usar los juegos de la plaza/patio (de recreo) (DJL)	8	8	3	26	47	222
		2,5%	2,5%	1%	8,3%	15%	70,7%
15	Participar en encuentros de juego o juntarse con otros niños/bebés de aproximadamente la misma edad (DJL)	5	7	20	30	59	191
		1,6%	2,2%	6,4%	9,6%	18,9%	61,2%
16	Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa (DJL)	10	12	28	28	63	172
		3,2%	3,8%	8,9%	8,9%	20,1%	55%
17	Acompañar a un adulto al ir de compras (DJE)	61	28	43	46	50	80

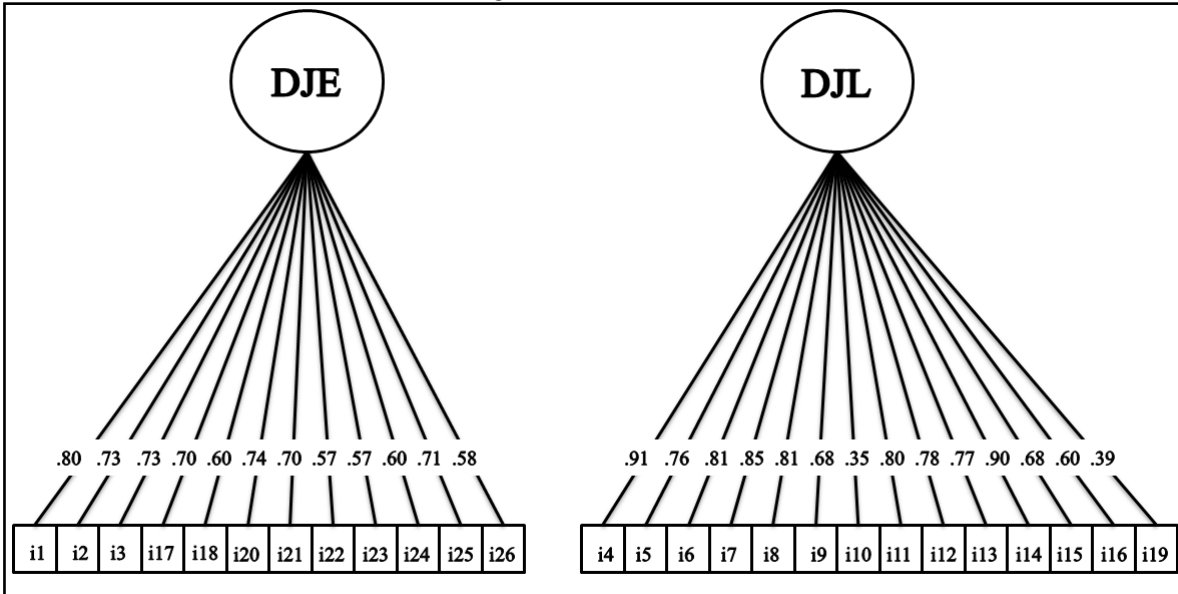
		19,8%	9,1%	14%	14,9%	16,2%	26%
18	Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto (DJE)	49	29	47	52	59	76
		15,7%	9,3%	15,1%	16,7%	18,9%	24,4%
19	Participar en actividades organizadas, eventos infantiles, talleres para madres e hijos o grupos de juego (DJL)	35	24	49	48	50	111
		11%	7,6%	15,5%	15,1%	15,8%	35%
20	Ir de paseo a lugares como la biblioteca, un museo o el zoológico (DJE)	38	20	53	45	56	99
		12,2%	6,4%	17%	14,5%	18%	31,8%
21	Usar tarjetas didácticas con palabras e imágenes o con conceptos matemáticos simples (DJE)	15	19	39	37	61	141
		4,8%	6,1%	12,5%	11,9%	19,6%	45,2%
22	Ver programas de TV o videos por su cuenta y cantar, bailar o interactuar con el programa/video (DJE)	18	27	44	42	55	129
		5,7%	8,6%	14%	13,3%	17,5%	41%
23	Ver programas de TV o videos en compañía de usted y cantar, bailar o interactuar con el programa/video (DJE)	17	25	26	56	55	132
		5,5%	8%	8,4%	18%	17,7%	42,4%
24	Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto (DJE)	54	27	50	54	61	65
		17,4%	8,7%	16,1%	17,4%	19,6%	20,9%
25	Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio (DJE)	94	45	47	45	34	48
		30%	14,4%	15%	14,4%	10,9%	15,3%
26	Usar dispositivos electrónicos que dicen palabras, letras o números cuando el niño/bebé toca un botón, palabra o imagen en la pantalla (DJE)	34	30	34	49	52	118
		10,7%	9,5%	10,7%	15,5%	16,4%	37,2%

Nota: En negrito, se destaca la categoría de respuesta más frecuente de cada ítem. DJE = Dimensión Juego estructurado; DJL = Dimensión Juego Libre.

(3) Estimación de evidencias de validez

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio evaluando la estructura factorial propuesta en el contexto estadounidense de la EPPJJ. Tal como se muestra en la Figura 1, el modelo puesto a prueba corresponde a la estructura original de dos dimensiones propuesta por Fisher et. al (2008).

Figura 1
Dimensiones e ítems de la Escala Original



Nota: DJE = Dimensión Juego estructurado; DJL = Dimensión Juego Libre.

En la Tabla 4 se presentan los indicadores de ajuste (Chi-cuadrado, RMSEA, CFI y TLI) del Análisis Factorial Confirmatorio del modelo bifactorial. Los resultados obtenidos dan cuenta de un desajuste de los datos al modelo propuesto y, por esta razón, se realizó un AFE para explorar soluciones posibles de ser aplicadas en el contexto chileno. Se especificó a priori la cantidad de factores a extraer, de manera que se evaluaron soluciones de uno a cuatro factores.

Tabla 4
Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Juego

Modelo	Chi-cuadrado	gl	P	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI
2 Factores	1966.71	298	< 0.001	0.133 (0.127-0.139)	0.708	0.682

En la Tabla 5 se muestran los indicadores de ajuste (Chi-cuadrado, RMSEA, CFI y TLI) de las cuatro soluciones evaluadas. Los modelos de uno, dos y tres factores se deben desestimar porque los indicadores de ajuste no son óptimos (no cumplen con los criterios ideales de un buen ajuste a los datos) En cambio, el modelo de cuatro factores resultó ser el más interpretable desde un punto de vista teórico; además, los indicadores de ajuste son adecuados (RMSEA < 0.08; CFI y TLI > 0.90) y cada factor cuenta con más de tres ítems con carga factorial superior a 0.30.

Tabla 5
Análisis factorial exploratorio Escala de Juego

Soluciones	Chi-cuadrado	gl	P	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI
1 Factor	2779.39	299	< 0.001	0.162 (0.156-0.167)	0.566	0.528
2 Factores	1358.05	274	< 0.001	0.112 (0.106-0.118)	0.810	0.775
3 Factores	845.76	250	< 0.001	0.087 (0.080-0.093)	0.896	0.865
4 Factores	596.21	227	< 0.001	0.072 (0.065-0.079)	0.935	0.908

En la Tabla 6 se presenta la estructura de cada factor, incluyendo los ítems con sus correspondientes cargas factoriales (todas superiores a .30). A continuación se caracterizan las dimensiones resultantes del AFE:

- ❖ Dimensión actividades artístico-culturales: Este factor, compuesto por 4 ítems, aglutina las actividades cotidianas que se asocian a la cultura y la producción artística como el dibujo, escritura, lectura, baile y música. Estas actividades son producto de la transmisión de cultura y por medio de las cuales los niños, también, pueden contribuir mediante la propia producción artística a su cultura.
- ❖ Dimensión actividades iniciadas por el niño: Esta dimensión se compone de 11 ítems y aborda las actividades que niños y niñas podrían realizar cotidianamente por cuenta propia, ya sea en forma individual o colectiva. Estas actividades promueven la iniciativa y autonomía de un niño y, por su bajo nivel de peligrosidad, no demandan la supervisión constante de un adulto.
- ❖ Dimensión actividades supervisadas por un adulto: Este factor está compuesto por 6 ítems y aborda juegos y actividades en las que se involucran los niños y que ameritan la supervisión constante de un adulto, ya sea por su complejidad, ejecutarse fuera del hogar y/o ser riesgosas para el niño.
- ❖ Dimensión actividades con uso de tecnología: Con 5 ítems, esta dimensión abarca

actividades que, en la actualidad, los nativos digitales pueden jugar en forma individual o colectiva, pero en las que el carácter lúdico radica principalmente en la presencia de un aparato electrónico y la interacción del niño con este.

Tabla 6

Cargas factoriales de los ítems por dimensión

Dimensiones Escala de Juego EPPJJ	Carga Factorial
Dimensión actividades artístico-culturales (DAC)	
1. Que un adulto le lea un libro	0.835
2. Hojear o leer libros por su cuenta	0.901
3. Escuchar música	0.450
9. Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales	0.354
Dimensión actividades iniciadas por niños (DIN)	
4. Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)	0.778
5. Usar juegos o sets del tipo "Lego" (bloques de construcción)	0.791
6. Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)	0.813
7. Lanzar o hacer rodar una pelota o usar otros elementos deportivos apropiados para su edad	0.831
8. Usar autitos y otros vehículos de juguete	0.736
10. Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular	0.422
11. Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)	0.674
12. Disfrazarse o jugar a ser un superhéroe, un doctor, una mamá o algún otro personaje	0.732
13. Usar objetos cotidianos que hay en el hogar como juguetes (p. ej., ollas, sartenes, recipientes de plástico, etc.)	0.517
14. Salir a correr o usar los juegos de la plaza/patio (de recreo)	0.663
15. Participar en encuentros de juego o juntarse con otros niños/bebés de aproximadamente la misma edad	0.548

Dimensión actividades supervisadas por adulto (DSA)

16. Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa	0.497
17. Acompañar a un adulto a ir de compras	0.703
18. Ayudar en las tareas del hogar en compañía de usted o de otro adulto	0.759
19. Participar en actividades organizadas, eventos infantiles, talleres para madres e hijos o grupos de juego	0.477
20. Ir de paseo a lugares como la biblioteca, un museo o el zoológico	0.642
21. Usar tarjetas didácticas con palabras e imágenes o con conceptos matemáticos simples	0.504

Dimensión actividades tecnológicas (DT)

22. Ver programas de TV o videos por su cuenta y cantar, bailar o interactuar con el programa/video	0.886
23. Ver programas de TV o videos en compañía de un adulto y cantar, bailar o interactuar con el programa/video	0.948
24. Usar un computador por su cuenta o con la ayuda de un adulto	0.540
25. Sentarse a ver programas de TV o videos en silencio	0.542
26. Usar dispositivos electrónicos que dicen palabras, letras o números cuando el niño/bebé toca un botón, palabra o imagen en la pantalla	0.428

En la Tabla 7 se presenta la matriz de correlaciones entre las cuatro dimensiones resultantes. Se observa que entre ellas presentan asociaciones directas y significativas, pero con diferente tamaño del efecto. La única excepción es la relación entre Actividades artístico-culturales y Actividades tecnológicas, que no resulta ser significativa.

Tabla 7
Matriz de correlaciones entre las dimensiones

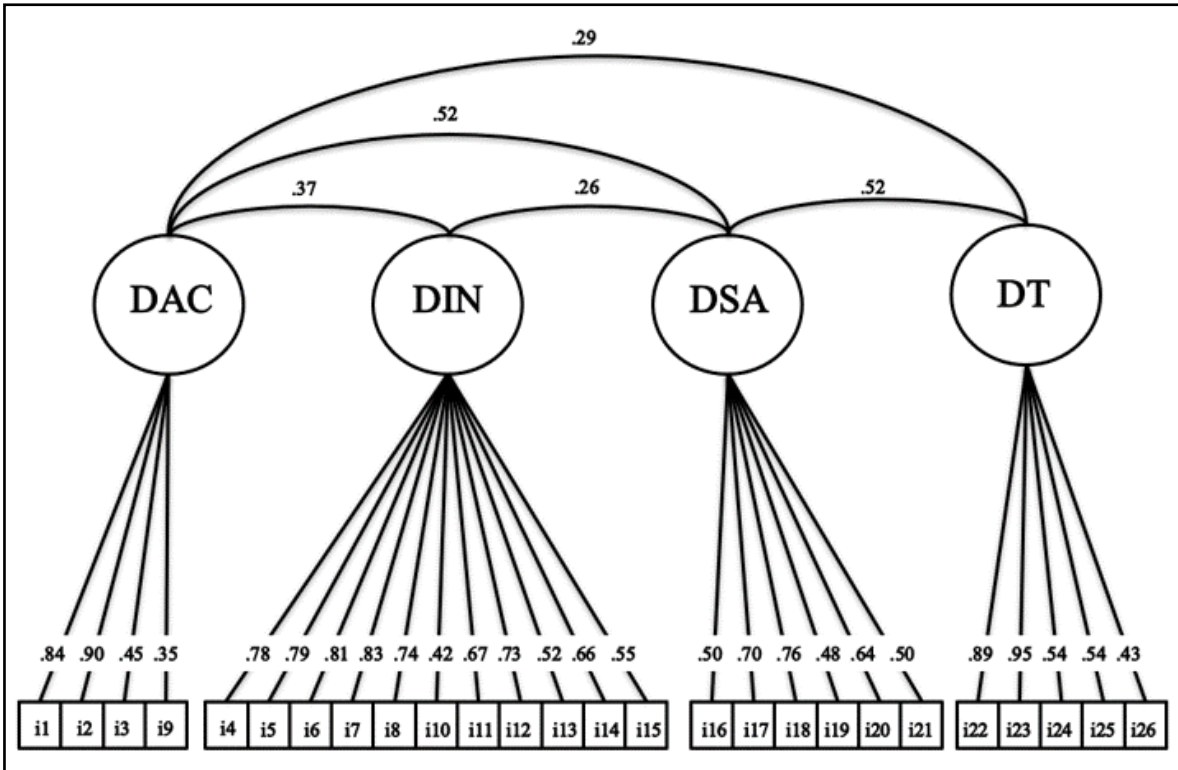
	Dimensión Actividades Artístico- Culturales (1)	Dimensión Actividades Iniciadas por Niños (2)	Dimensión Actividades Supervisadas por Adultos (3)	Dimensión Actividades Tecnológicas (4)
(1)	-			
(2)	,367**	-		
(3)	,517**	,261**	-	
(4)	,290**	,118	,520**	-

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Se destaca que la *dimensión actividades artístico-culturales* (DAC) alcanza relaciones directas con los otros tres factores. Ello implica que una mayor valoración de las actividades artístico culturales se vinculan con alta valoración de las actividades (i) iniciadas por niños, (ii) supervisadas por adultos, y (iii) tecnológicas. Asimismo, destaca la alta relación entre las dimensiones *actividades supervisadas por adultos* y *actividades tecnológicas*, la que refleja la asociación más fuerte entre las dimensiones.

Visualmente, la Figura 2 representa el modelo y las dimensiones obtenidas, junto a los ítems y sus correspondientes cargas factoriales. Asimismo, esta figura expresa las correlaciones existentes entre las dimensiones.

Figura 2
Modelo de cuatro dimensiones contexto chileno



(4) Fiabilidad

Para estimar las evidencias de fiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente alfa ordinal para cada una de las dimensiones resultantes del AFE y, también, para la escala total. En la Tabla 8 se exponen los valores para cada escala y el número de ítems de cada una de ellas. Los resultados indicaron niveles de consistencia interna adecuados a nivel global, así como en las cuatro dimensiones resultantes, siendo todos los coeficientes de alfa ordinal mayores a .70, independiente de la extensión de cada dimensión.

Tabla 8
Consistencia interna de las dimensiones (α ordinal)

Dimensiones	n° ítems	α ordinal
DAC	4	.714
DIN	11	.905
DSA	6	.767
DT	5	.795
Total	26	.951

Nota: DAC = Dimensión Actividades artístico-culturales; DIN = Dimensión Actividades iniciadas por niños; DSA = Dimensión actividades supervisadas por un adulto; DT = Dimensión actividades con uso de tecnología.

(5) Comparaciones de medias

Finalmente, se presentan las comparaciones de medias realizadas para la distribución de puntajes en cada una de las 4 dimensiones resultantes en función de las variables categóricas *presencia de hermanos, escolaridad apoderado, nivel preescolar del niño, sexo apoderado y sexo del niño*. Sólo se informarán las diferencias estadísticamente significativas.

La tabla 9 da cuenta de la existencia de una diferencia significativa en la *dimensión de actividades artístico-culturales (DAC) y dimensión actividades supervisadas por adulto (DSA)* en función de la variable *presencia de hermanos*.

Tabla 9
Estadísticos prueba t dimensiones según variable presencia hermanos

Dimensión	F	Significación	t	Significación bilateral	95% IC
DAC	7.498	0.007	-2.187	0.030	-2.132 – -0.112
DSA	1.643	0.201	-2.187	0.030	-3.406 – -0.179

En la tabla 10, los apoderados de niños que no tienen hermano(s) valoran de manera más alta el ítem “*Que un adulto le lea un libro*” y “*Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales*” (DAC). Asimismo, en la tabla 11 se aprecia que estos mismos apoderados valoran más alto el ítem “*Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa*” (DSA). Es decir, los apoderados de niños que no tienen

hermanos concibieron más lúdicas estas 3 actividades que los apoderados con niños que si tenían hermanos al momento de la aplicación.

Tabla 10

Estadísticos prueba t diferencias significativas según presencia hermanos – dimensión 1

Actividad	F	Significación	t	Significación bilateral	95% IC
Que un adulto le lea un libro	2.673	0.103	- 2.142	0.033	-0.803 – - 0.034
Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales	23.569	0.000	- 3.502	0.001	-0.779 – - 0.218

Tabla 11

Estadísticos prueba t diferencias significativas según presencia hermanos - dimensión 3

Actividad	F	Significación	t	Significación bilateral	95% IC
Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa	5.516	0.024	- 2.090	0.037	-0.616 – - 0.019

La tabla 12 da cuenta de la existencia de una diferencia significativa en la *dimensión de actividades iniciadas por niños (DIN)* en función del *sexo del adulto*.

Tabla 12

Estadísticos prueba t dimensiones según variable sexo del adulto

Factor	F	Significación	t	Significación bilateral	95% IC
F2	1.221	0.270	-2.219	0.027	-5.878 - -0.351

En esta ocasión, la principal diferencia se encuentra en el ítem “*Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)*”, que tuvo un mayor valor lúdico para las apoderadas.

Respecto del *nivel educacional del adulto*, la tabla 13 señala diferencia significativa en la *dimensión actividades iniciadas por niños (DIN)*.

Tabla 13

Estadísticos prueba F dimensiones según nivel educacional del adulto – dimensión 2

Factor	Test de Levene	Significación*	F (Anova)	Significación
F2	5.654	0.001	3.813	0.011

La tabla 14 enseña los ítems donde existió diferencia significativa y que serán explicadas, a continuación: En el ítem “*Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)*” los apoderados con enseñanza universitaria puntuaron más alto que aquellos con educación básica y media. El ítem “*Usar audífonos y otros vehículos de juguete*” fue menormente puntuado por los apoderados con enseñanza básica que el resto de los apoderados. El ítem “*Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular*” presenta una diferencia entre apoderados con enseñanza universitaria, que valoran lúdicamente más esta actividad que los apoderados con enseñanza básica. Y, finalmente, el ítem “*Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)*” fue puntuado más alto por los apoderados con enseñanza universitaria que aquellos con enseñanza media.

Tabla 14

Estadísticos prueba F diferencias significativas según nivel educacional adulto

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (Anova)	Significación
Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)	6.770	0.000	4.612	0.004
Usar audífonos y otros vehículos de juguete	5.616	0.001	3.233	0.023
Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular	6.025	0.001	3.437	0.017
Jugar con muñecas o peluches (haciendo como	6.551	0.000	3.254	0.022

que les da de comer, los hace dormir, etc.)

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

En relación al nivel preescolar del niño, se manifiesta una diferencia en la *dimensión actividades artístico-culturales* (DAC) que se manifiesta en la tabla 15.

Tabla 15
Estadísticos prueba F dimensiones según nivel preescolar del niño

Factor	Test de Levene	Significación*	F (Anova)	Significación
F1	3.147	0.026	3.184	0.024

La tabla 16 indica que el ítem “*Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales*” fue más valorado lúdicamente por aquellos apoderados que tenían su hijo en nivel sala cuna que el resto de los niveles preescolares presentes.

Tabla 16
Estadísticos prueba F diferencias significativas según nivel preescolar del niño

Actividad	Test de Levene	Significación*	F (Anova)	Significación
Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales	9.031	0.000	4.314	0.005

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

Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la variable *Sexo del niño*, lo que nos indica que la valoración que hicieron los apoderados de las actividades no contempla diferencias entre niños y niñas en las 4 dimensiones. Esto quiere decir que el sexo de los niños no tuvo una influencia como variable a la hora de ser respondida la encuesta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad del presente estudio fue estimar las propiedades psicométricas de la escala de juego de la Encuesta de Percepciones Parentales sobre el Juego de niños y uso del Juguete en nuestro contexto. En base a los hallazgos, es posible afirmar que las 26 actividades presentes en el instrumento permiten estructurar un instrumento con cuatro dimensiones relacionadas que llevan por nombre *dimensión actividades artístico-culturales* (DAC), *dimensión actividades iniciadas por niños* (DIN), *dimensión actividades supervisadas por adultos* (DSA) y *dimensión actividades con uso de tecnología* (DT). Este modelo difiere del original propuesto por Fisher et., al (2008) quien obtuvo sólo dos factores. Si bien las dimensiones propuestas en este estudio no se corresponden con la propuesta original, presentan índices de fiabilidad y de validez adecuados.

Al respecto, cabe recordar que Fisher et., al (2008) evaluó la estructura factorial mediante el procedimiento de Análisis de Componentes Principales (ACP). Si bien, este método ha sido muy utilizado en la investigación psicológica, agrupa los ítems distribuyendo la totalidad de la varianza sin considerar la posible relación entre los factores. Como consecuencia, y tal como plantean Costello y Osborne (2005), la varianza explicada por el modelo en este método se distribuye en forma descendente entre los factores resultantes, e “infla” las cargas factoriales de los ítems. Así, en el instrumento original se agruparon los ítems en los componentes principales *juego libre* (14 ítems) y *juego estructurado* (12 ítems), en donde el primer componente explica mayormente la totalidad de la varianza.

Asimismo, Fisher et al., (2008) utilizó el procedimiento de extracción de “*Máxima Verosimilitud*”, que comúnmente se utiliza en instrumentos estandarizados con variables en nivel de medición intervalar o de razón (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Teóricamente, los ítems de la escala de juego de la EPPJJ son variables en nivel de medición ordinal y, por esta razón, lo adecuado es utilizar los métodos de extracción de “*ULS*” o “*WLSMV*” (este último se utilizó en el presente estudio).

Finalmente, para simplificar y clarificar la estructura de los datos se debe escoger un tipo de rotación. Según Ferrando y Anguiano-Carrasco, (2010) existe la rotación ortogonal, que producen factores que no están correlacionados, y la rotación oblicua que permiten realizar dicho análisis considerando la posible correlación entre los factores. En las ciencias sociales, resulta esperable encontrar alguna correlación entre los factores arrojados en la solución, puesto que el comportamiento de los ítems rara vez se divide en

unidades totalmente independientes entre sí y, por esta razón, se considera la rotación ortogonal como una pérdida de información útil cuando los factores correlacionan entre sí. Teóricamente, la rotación oblicua entrega una solución más precisa en este tipo de encuesta y en el presente estudio se utilizó la rotación oblicua “*oblimin*”.

En síntesis, las diferencias entre las estructuras encontradas en el estudio liderado por Fisher et., al (2008) y la presente investigación podrían explicarse desde el método de análisis de datos seleccionado, ya que los procedimientos utilizados al momento de factorizar el instrumento son distintos.

Por otra parte, las cuatro dimensiones extraídas encuentran sentido teórico dado que el juego se vincula estrechamente al arte y la cultura y, adicionalmente, existen juegos en la actualidad que implican el uso redes sociales y medios electrónicos. Las dimensiones asociadas a las actividades iniciadas por los niños y supervisadas por adultos, aluden a elementos propios de las concepciones de juego, en tanto el juego incentiva la autonomía de los niños a la hora de explorar y jugar, pero considerando que los niños se encuentran en edad preescolar, el rol de los adultos demanda la supervisión del juego de ellos sin controlarlo. Así, la dimensión mayormente puntuada por su valor lúdico según los apoderados fue la *dimensión actividades iniciadas por niños* y, en cambio, las dimensiones con menor puntaje son la *dimensión actividades supervisadas por adultos* y la *dimensión actividades con uso de tecnología*.

Respecto a las diferencias de medias encontradas se procede a dar explicación según variable analizada:

Las diferencias encontradas en las actividades “*Que un adulto le lea un libro*” (que pertenece a DAC), “*Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales*” (DAC) y “*Explorar y descubrir cosas tanto dentro como fuera de la casa*” (DSA) a favor de los apoderados de niños sin hermanos, encuentran sentido debido a que dichas actividades no aluden a la presencia de un hermano como compañero de juego, sino que más bien aluden a la de un adulto para instruir o supervisar. Asimismo, los hermanos son importantes para el desarrollo pero, principalmente, mediante episodios de burlas y juegos de simulación en las actividades semiestructuradas y de juego (Howe y Recchia, 2014).

La diferencia encontrada en la actividad “*Usar sets de juego para niños (como sets de cocina, bancos de carpintero, sets de doctor, herramientas)*” (DIN) en función del *sexo del adulto*, encuentra argumento teórico dado que las niñas tienden a utilizar espacios y grupos más pequeños para juegos relacionados con actividades sociales y domésticas

(Gosso y Almeida, 2013). Este ítem menciona actividades domésticas realizables en un lugar y con un grupo reducido de personas y, también, al mencionar el uso de juguetes como *sets de cocina* inclinó que los apoderados varones valoraran menos lúdicamente esta actividad.

Por otra parte, la diferencia encontrada en el ítem "*Colorear, dibujar, pintar, moldear figuras con greda o realizar otros trabajos manuales*" (DIN) en función del *nivel preescolar del niño*, podría comprenderse dado que es uno de los pocos reactivos que mencionan varias actividades realizables por niños en nivel preescolar de sala cuna, ya que se ha descrito que de 0 a 2 años predominan los juegos de ejercicios (movimientos reiterativos) en relación a otros rangos etarios (Delval, 1998), y, debido a esto, los apoderados de niños de sala cuna valoraron lúdicamente más este ítem que el resto de los apoderados.

No haber encontrado diferencias en función del *sexo del niño* fue un resultado no esperado ya que en la literatura se ha visto que esta variable genera diferencias en el tipo de juego que ellos practican y desarrollan (Göncü, Jayanthi, y Mosier, 2000, Gosso y Almeida, 2013, Whitebread, 2012). En esta investigación, los apoderados respondieron los reactivos no estableciendo diferencias de género en función de las actividades, es decir, esta variable no fue relevante para ellos al momento de responder la encuesta.

Las diferencias encontradas en función del nivel educacional del apoderado se encuentran presentes en cuatro actividades de la DIN y que se explican a continuación:

- "*Gatear, caminar y correr sin ningún motivo en particular*" (DIN) presenta una diferencia entre apoderados con enseñanza universitaria, que valoran lúdicamente más esta actividad que los apoderados con enseñanza básica.
- "*Jugar con muñecas o peluches (haciendo como que les da de comer, los hace dormir, etc.)*" (DIN) fue más valorado lúdicamente por los apoderados con enseñanza universitaria que aquellos con enseñanza media.
- "*Usar sets de juego (como Peppa Pig u otros) o figuras de acción (bomberos, policías, etc.)*" (DIN) fue más puntuado por su valor lúdico por los apoderados con enseñanza universitaria que aquellos con educación básica y media.
- Finalmente, "*Usar auditos y otros vehículos de juguete*" (DIN) presento una diferencia significativa en donde los apoderados con enseñanza básica valoraron menos que el resto de los grupos esta actividad por su cualidad lúdica.

En síntesis, 3 actividades fueron mayormente valoradas en lo lúdico por los apoderados con estudios universitarios en comparación con los apoderados con enseñanza básica y/o media y 1 actividad fue menos valorada lúdicamente por los

apoderados con educación básica en comparación con el resto de los grupos. Se podría señalar, entonces, que a medida que existe un mayor nivel educacional de los padres se valoran más las actividades en las que los niños se involucran en forma autónoma, puesto que los 4 reactivos son parte de *dimensión de actividades iniciadas por niños* (DIN).

Para finalizar, cabe señalar que la solución obtenida no es posible de comparar con la resultante del estudio de Fisher et., al (2008), pero la nuestra permite tener acceso a una estimación psicométrica con procedimientos contemporáneos. También, es necesario destacar como limitación que nuestro tamaño muestral fue pequeño y la muestra sólo pertenece a jardines infantiles de la Región Metropolitana de nuestro país. Por esta razón, se enfatiza que estos resultados se podrían explicar por las modificaciones que se hicieron del instrumento original, el contexto diferente en el que se aplicó esta escala y las decisiones psicométricas referidas al instrumento y los análisis de resultados. Aun así, resulta necesario seguir contribuyendo al conocimiento científico sobre el concepto de juego de niños y niñas, debido al poco bagaje presente en nuestro país. Asimismo, los trabajos futuros deben considerar ciertos aspectos limitantes en este estudio a la hora de evaluar este constructo como poder contar con más instrumentos elaborados y/o adaptados a nuestro contexto y que permitan evaluar el constructo en la población de niños y niñas.

Bibliografía

- Browne, M. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bruner, J. (1974). Nature and Uses of Immaturity. En J. Bruner, *The Growth of Competence* (pp. 11-45). Nueva York: Academic Press.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp. Linaza, J.). Madrid: Alianza
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México, DF: Fondo de cultura económica.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*.
- Costello, A. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research y evaluation*, 10 (7), p.1-9.
- Cooney, M. (2004). Is Play Important? Guatemalan Kindergartners' Classroom Experiences and Their Parents' and Teachers' Perceptions of Learning through Play. *Journal of Research in Childhood of Education*, 18 (4), 261-277.
- Christie, J. y Roskos, K. (2013). Play's Potential in Early Literacy Development. En P. K. Smith, *Play* (pp. 31-35). Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Álvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pacual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X. y Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *PNAS*, pp. 1-6.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Domínguez, S. (2012). Propuesta para el cálculo del alfa ordinal y theta de armor.
- Ferrando, P., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 18-33.

- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Michnick, R. y Glick, S. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of applied developmental psychology*, 29, 305-316.
- Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional*. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS, 33-46.
- Göncü, A., Jayanthi, M. y Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329.
- Gosso, Y. y Almeida, A. (2013). Play and cultural context. En P. K. Smith, *Play* (pp. 21-25). Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2010). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Howe, N., y Recchia, H. (2014). Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños.
- Huizinga, J. (2012). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En J. Huizinga (3^a edición), *Homo Ludens* (pp. 13-53). Madrid: Alianza Editorial.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (Coords.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid: Metas 2021.
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65 (1), 103-117.
- Martínez, R., Hernández, M., y Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Maval Ltda.
- Ministerio de Salud (2017). *Manual de etiquetado nutricional de alimentos*. Disponible en: <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/01/Manual-Etiquetado-Nutricional-Ed.-Minsal-2017v2.pdf>
- Montero García-Celay, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

- Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio siglo XXI* 30 (2), 25-46.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67–74.
- Santer, J., Griffiths, C. y Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. Londres: National Children's Bureau.
- Sarriá, E. (2001). Métodos y diseños de investigación. *Diseños de Investigación en Psicología*.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6años) y su futuro* (pp. 91- 104). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid: Metas 2021.
- Smith, P. y Pellegrini, A. (2013). Learning through play. En P. K. Smith, *Play* (pp. 7-11). Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Smith, P. (2013). *Play*. Londres: Goldsmiths, Universidad de Londres.
- Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable*. Santiago: Universitaria.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Bruselas: Toy Industries of Europe.