



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

Concepciones de Educadoras de Párvulos en torno al juego

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciada en Educación y al
Título de Educadora de Párvulos**

Tesistas:

Francisca González Porras
Yanka Silva Fischersworing
Francisca Valdés Radrigán
Trinidad Verschae Undurraga

Profesora Guía:

Dra. Carla Muñoz Valenzuela

27 de Noviembre 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, se nos hace fundamental poder agradecerle a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron en este proceso. Especialmente a nuestras familias, quienes, con cariño y comprensión, apoyaron nuestra formación tanto personal como profesional, lo cual permite que podamos culminar con éxito esta etapa.

Del mismo modo, agradecer a los profesores y profesoras que nos han acompañado a lo largo de nuestra formación académica, guiando nuestros aprendizajes y a la vez, transmitiéndonos la importancia que tiene la educación parvularia y nuestro rol como agentes de cambio. Asimismo, recalcar el agradecimiento por la disposición durante el desarrollo de nuestra investigación, a nuestra profesora guía Dra. Carla Muñoz Valenzuela.

Por otro lado, agradecer a los equipos educativos donde nos encontramos desempeñando nuestra práctica profesional, quienes nos han abierto los espacios para poder llevar a cabo prácticas educativas, lo cual contribuye a nuestra formación inicial docente.

Por último, es importante destacar que un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos, los cuales inconscientemente generan roces interpersonales, no obstante, hemos podido lograr un trabajo armonioso, por lo que es importante agradecer a cada una de nosotras por contribuir a que todo este proceso haya sido efectivo.

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	13
Pregunta de investigación	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos.....	13
MARCO TEÓRICO	14
1. Creencias	14
a. ¿Qué son las creencias?	14
• Estructura de las creencias.....	15
• Configuración de las creencias	16
• Creencias en el ámbito educacional	17
b. Teorías implícitas del docente	19
2. Juego.....	24
a. ¿Qué es el juego?	24
b. Juego, desarrollo personal y socio-cultural	26
c. Juego como medio de aprendizaje	30
d. El educador y el juego.....	33
• Rol del educador dentro del juego	34
• Concepciones de educadores respecto del juego.....	35
MARCO METODOLÓGICO	42
Introducción.....	42
2. Participantes	44
3. Material	46
4. Procedimientos	47
Fase 1: Análisis documental (PEI)	49
1. Objetivo institucional	49
2. Perfil del educador	50
Fase 2: Observación.....	53

Indicador de observación nº2. El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo	54
Indicador de observación nº3. El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala/fuera de la sala	55
Fase 3: Entrevista	55
1. Concepto de juego	56
2. Facilitadores	57
3. Obstaculizadores.....	59
DISCUSIÓN.....	61
CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS	72
Anexo 1	79
Anexo 2	83
Anexo 4	85
Anexo 5	89
Anexo 6	98

RESUMEN

En las últimas décadas, el juego ha sido objeto de discusión respecto a los beneficios que tendría para los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los cuales el educador es el principal responsable. La presente investigación tuvo por objetivo indagar en las concepciones que tienen las Educadoras de párvulos respecto al juego y cómo lo utilizan dentro la jornada educativa. La metodología utilizada correspondió a un diseño cualitativo, específicamente a un estudio de casos múltiples. Los sujetos de investigación contemplaron a cuatro educadoras de párvulo, pertenecientes a distintas entidades educativas. Las técnicas de recogida de información fueron realizadas en tres fases; la primera, una revisión de los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento, la segunda, la elaboración de registros de observación de la acción educativa de las investigadas, y la tercera, la ejecución de entrevistas de tipo semi-estructurada a los sujetos de estudio. Como resultado de la investigación se observaron distintos discursos entorno a la noción de juego, así como distintos modos de la incorporación de éste dentro de la acción educativa. A modo de conclusión, se destaca la carencia de fundamentación teórica por parte de las investigadas respecto a la noción e implementación del juego, poniendo énfasis a la importancia de abrir el debate respecto a la incorporación del Juego como medio para el aprendizaje, tanto dentro de la formación académica, como el actuar de las educadoras de Párvulos.

Palabras clave: Educadora de Párvulos, Enseñanza-Aprendizaje, Juego, Creencias

ABSTRACT

In the last decades, the concept of play has been a subject of discussion, regarding the benefits it provides within the teaching-learning process; in which the educator is the main responsible. The objective of the present investigation was to inquire the conceptions that pre-school teachers have about play and how they use it during the school periods. The methodology used focus on a study of multiple cases of qualitative design, whose research-subjects were four educators from different educational entities. The techniques of information recollection were carried out in three phases; first, in realice a review of the Institutional Educational Projects of each establishment, second, in a compilation of records of observation about the educational action of the investigated, and third, the execution of semi-structured interviews to the subjects of study. As a result of the investigation emerged different discourses about the notion of Game as well as different ways of incorporating it into their educational action. In conclusion the study highlights the absence of theoretical foundation within the discourses of the investigated about play and its implementation, emphasizing the importance of opening debate regarding the incorporation of play concept within the academic formation of pre-school teachers.

Keywords: Pre-School Teachers, teaching-knowledge, Play, Beliefs

“La responsabilidad del profesional en desarrollo no es simplemente aplicar lo que ella o él ha aprendido a practicar, sino transformar, adaptar, combinar y sintetizar, criticar, e inventar, en orden a pasar desde el conocimiento teórico de la academia y basado en la investigación, al tipo de conocimiento clínico requerido para involucrarse en el trabajo profesional” (Shulman, 1998, p. 519).

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la concepción de aquello que llamamos infancia ha evolucionado (Jaramillo, 2011). En la actualidad, la valoración del niño como sujeto de opinión y de derechos ha alcanzado un acuerdo mayoritario en las políticas de educación asociadas a la infancia. La 'revolución por la infancia', según autores como Rojas (2010) comienza desde el movimiento por erradicar la esclavitud infantil que tuvo lugar en el año 1900. Si nos remontamos a ese entonces, la infancia no era reconocida como una etapa con características propias y definidas, y, en consecuencia, tanto sus derechos como el futuro que ellos pudiesen tener, dependería exclusivamente de la existencia o no de sus figuras directas de cuidado (Rojas, 2010).

Las propuestas en torno al bienestar de la infancia se han ido tomando fuerza paulatinamente, para que finalmente en el año 1989 fuese declarada la Convención Internacional de los Derechos de los niños por las Naciones Unidas. En dicha Convención en el artículo 31 se explicita que el juego es uno de los derechos fundamentales de los niños, puesto que tanto el descanso, el esparcimiento y el juego abren el espacio a participar libremente en la vida cultural (UNICEF, 1991). Por ende, el juego recibe la misma importancia que la alimentación, educación o tener un nombre. En la misma línea, Sarlé (2010) postula que el juego es un derecho fundamental para propiciar un desarrollo integral a los niños, ya que, mediante el juego, éstos se construyen como personas libres y creativas. En el año 1990, Chile adhiere a esta Declaración, incorporando políticas públicas que velan por el bienestar de los niños, adquiriendo así un rol más protagónico en la toma de decisiones destinadas a la infancia y proyecciones para el desarrollo de nuestro país. Dentro de las políticas públicas destinadas a la infancia, se reconoce al niño como un sujeto que forma parte de la sociedad, y, por ende, un ciudadano con derechos. Bajo este contexto, la Convención de los Derechos del niño, se establece los ejes

fundamentales para el bienestar de la población infantil. La Convención, afirma el derecho a la educación, como principio básico para el futuro de las nuevas generaciones, donde el derecho al juego¹ se ha instaurado como espacio a la recreación y libertad. En la actualidad, investigadores como Sarlé, Whitebread, Aizencang y Goldstein relevan la importancia del juego en el desarrollo infantil (Whitebread, Basilio, Kovalja & Verma, 2012) y su lugar en la planificación didáctica (Sarlé, 2006).

En la misma línea, los principios de la Educación Parvularia hacen referencia a los objetivos centrales para la formación de los niños, los cuales incidirían en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva global que integre tanto el desarrollo social como los procesos cognitivos. Uno de estos principios fundamentales es el juego (MINEDUC, 2005), el cual alude a que el docente, al incorporar a éste en su quehacer pedagógico, permitiría desarrollar aprendizajes con mayor significado, dando paso al goce, la creatividad e imaginación en los párvulos.

El juego es concebido como una necesidad básica del ser humano, quien desde que nace juega. En tal sentido, el juego es considerado como un medio para el aprendizaje en los párvulos (Sarlé, Rodríguez & Rodríguez, 2010), puesto que, a partir del juego, el niño puede desarrollarse tanto en su plano personal, como social (Piaget, 1962; Sarlé, 2010).

En el ámbito educativo, el juego resulta ser un objeto relevante a investigar y, por ende, a sus actores directos - los docentes. En tal sentido, es posible considerar la formación docente como un elemento que permitiría comprender la toma de decisiones pedagógicas para las prácticas educativas. Cuadra & Catalán, (2016) describen la formación docente como el proceso por

¹ Artículo 31: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF, 2006).

el cual una serie de experiencias antes, durante y después a la formación inicial, configurarían la percepción de los docentes respecto de su quehacer y por ende, las decisiones asociadas a sus acciones pedagógicas, desvalorizando el impacto teórico entregado por la formación inicial docente, es decir, los docentes guiarían su quehacer educativo de acuerdo a sus propias experiencias personales, dentro de un contexto informal. Esto se explicaría, según Catalán (2004) quien alude a que la formación inicial resulta ser aparentemente de carácter secundario para el profesor al momento de ejercer su profesión, siendo las experiencias que el docente vivencie dentro del contexto laboral, las que prevalecerían por sobre su formación académica. Asimismo, Vezub (2007) señala la baja relación entre formación y desempeño en aula, debido a la rápida adaptación que tendrían los docentes recientemente egresados al sistema de rutinas escolares.

La mente humana está constituida por creencias (Pajares, 1992) generadas en función de la experiencia a lo largo de la vida. Dichas creencias guiarían el razonar y actuar de cada individuo. Los profesores no están exentos de ello. De esta forma, se considera importante ahondar y comprender la incidencia que tendrían las creencias de las educadoras respecto a su quehacer educativo y en particular en relación con el juego, puesto que las creencias influirían en la toma de decisiones pedagógicas, así como en la relación con los educandos e implementaciones educativas (Pajares, 1992; Marcelo, 1987; Skott, 2015).

En la misma línea, se asume que el significado que le otorguen los docentes al currículum del establecimiento donde se encuentren inmersos, sería determinante para su acción pedagógica. En tal sentido, es posible afirmar que el *significado subjetivo* del docente respecto del quehacer educativo puede ser comprendido como una *construcción personal* para

interpretar el mundo y su propio comportamiento. Dicho significado, se constituye como una *teoría subjetiva* de carácter individual y determina el vínculo y comunicación del individuo con su desempeño educativo (Catalán, 1997; Flick, 2004).

A partir de lo anteriormente mencionado, surge la interrogante; *¿Cómo es concebido el juego por las educadoras de párvulos en contexto educativo?* Esta interrogante surge desde la necesidad de conocer los elementos que podrían incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con niños pequeños. Por un lado, autores como Pajares (1992), Fives & Gill (2015), señalan que las creencias de los docentes estarían en estrecha relación con la toma de decisiones pedagógicas de éstos, siendo aquellas las determinantes para el tipo de desempeño que tengan en el aula. Por otro lado, estudios como “The importance of Play” (Whitebread et al., 2012) del Centro de Investigación del Juego y Educación, Aprendizaje y Desarrollo de la Universidad de Cambridge, han hecho énfasis en el juego y en el rol protagónico que tiene para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, *¿De dónde surgen las concepciones de los docentes respecto del juego? ¿Cómo visualizan el juego dentro de su quehacer educativo?* A partir de los diversos diálogos entablados por las integrantes y experiencias personales, vinculadas al juego, se ha manifestado que éste ha sido utilizado como medio de aprendizaje -a través de salidas pedagógicas y utilización del juego en la exploración de dichas actividades-, mientras que otras recuerdan haber utilizado el juego en horas de patio o en tiempos de espera.

A pesar de que el juego es uno de los principios fundamentales de la Educación Parvularia, al enfrentar las diversas prácticas pedagógicas a lo largo de la formación académica de pregrado, se ha consensuado que, dentro de los diversos Jardines Infantiles visitados, la utilización del juego se asemeja a las

experiencias personales de las investigadoras mencionadas al final del párrafo anterior, tales como salidas pedagógicas y tiempos de espera.

Para la resolución de lo anteriormente planteado, se formuló como objetivo principal *“Describir las concepciones de educadoras de párvulos en servicio, respecto del juego como medio para el aprendizaje, desde su discurso y su acción educativa”*. Es por ello que la investigación se fundó en dos conceptos teóricos: *Creencias* y *Juego*.

Para poder responder a la pregunta investigativa planteada, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo. En primera instancia, se revisaron los Proyectos educativos institucionales (PEI) de las distintas entidades educativas en que se desempeñan los sujetos del estudio, con el fin de conocer el contexto en el cual se desenvuelven las educadoras a investigar. A posteriori, se pretendió inferir las creencias de las educadoras de párvulos que subyacen en relación al juego dentro de su acción pedagógica. Para ello, se llevaron a cabo registros de observación de la implementación de una experiencia de aprendizaje. Posterior a ello, se indagaron las creencias de las educadoras de párvulos respecto del juego, a partir de sus discursos, realizando entrevistas a cada uno de los sujetos de estudio. Por último, se realizaron análisis tanto de la información recabada de los Proyectos Educativos Institucionales, las observaciones y los discursos de las educadoras, con el fin de inferir sus creencias respecto al juego.

El presente estudio ha sido organizado en tres capítulos; el capítulo I corresponde al marco teórico, en el cual se describieron y explicaron los fundamentos conceptuales sobre los cuales se posiciona esta investigación; *Creencias* y *juego*. Dichos conceptos figurarían como centrales para el desarrollo, análisis y comprensión de la investigación. Posteriormente, el capítulo II concernió al marco metodológico, explicitando la manera en que se

llevará a cabo la investigación y el diseño del estudio. Por último, en el capítulo III se encontrarán los resultados obtenidos, tanto de las entrevistas como de las observaciones, con sus respectivos análisis. Finalmente, para llevar a cabo la discusión en relación a los objetivos del presente estudio, se realizó un diálogo entre el marco teórico y los resultados de la recogida de información, buscando dar respuesta a la pregunta directriz de la investigación.

Para concluir el presente estudio, se discutieron los hallazgos a la luz del marco teórico, dando respuesta a la problemática, surgiendo proyecciones para mejorar los alcances de la investigación, para las prácticas pedagógicas y la formación de nuevos profesores.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Pregunta de investigación

¿Qué concepciones sostienen las educadoras de párvulos sobre el juego en contexto educativo?

Objetivo General

Identificar y describir las concepciones de educadoras de párvulo en servicio, pertenecientes a distintas entidades educativas, respecto del juego como medio para el aprendizaje, desde su discurso y su acción educativa.

Objetivos Específicos

- Identificar los discursos que sostienen Educadoras de Párvulos en servicio, respecto al juego.
- Inferir las creencias de las Educadoras de Párvulos, con relación al juego a partir de su acción educativa.

MARCO TEÓRICO

1. Creencias

a. ¿Qué son las creencias?

Desde sus primeras interacciones con el mundo, el ser humano comienza a desarrollar lo que podemos denominar “ideas acerca del mundo que lo rodea” (Vigotsky, Cole, Stein & Sekula, 1978). Dichas ideas comienzan a formarse como *esquemas* que representan el mundo, a partir de los cuales el ser humano comenzaría a configurar las formas de cómo manipularlo. Esta articulación entre la “idea del mundo que nos rodea” y la forma que aprendemos a partir de las vivencias, darían respuesta a la formación de nuestras creencias y, por ende, a la manera de actuar. El ser humano es capaz de sostener creencias que determinarían las decisiones y objetivos que tengan a lo largo de su vida.

Pajares (1992) define el concepto de *creencias* como construcciones mentales individuales que las personas realizan respecto de su mundo. Dichas creencias se construyen desde la subjetividad de cada individuo y al configurarse desde la propia voluntad, resultarían incontrovertibles para el individuo. En la misma línea, Peterman (1991) añade que las creencias que configura el ser humano, son obtenidas por representaciones mentales integradas en esquemas preexistentes de diversas personas o grupos con los que sostiene interacción, es decir, debido a las experiencias y conocimientos que va adquiriendo mediante la socialización.

Las creencias se arraigan en lo más profundo de nuestro ser, siendo inseparables de nuestra naturaleza (Pajares, 1992). Variados autores sostienen que las creencias afectan de manera significativa la toma de decisiones y, por tanto, el actuar de las personas (Pajares, 1992; Bandura, 1997; Pozo, Scheuer,

Pérez, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006; Cho, Lee & Jonassen, 2011). Asimismo, las creencias serían modeladas a partir de la transmisión social y cultural, influyendo éstas en el comportamiento de las personas. Del mismo modo, las creencias de un individuo podrían adaptarse en función de las creencias de otras personas, facilitando así la comprensión de sí mismo y del mundo. No obstante, las creencias son difíciles de modificar en la estructura interna de las personas, ya que estarían arraigadas a su naturaleza (Pajares, 1992). Por lo tanto, para que haya un cambio de creencia, debiera transformarse la configuración de las representaciones mentales, siendo éste un proceso a largo plazo (Nespor, 1987).

- **Estructura de las creencias**

Para Nespor (1987), las creencias se pueden subdividir en *creencias individuales* y *sistemas de creencias*. Las *creencias individuales*, según Richardson (1996) son entendimientos psicológicos, premisas o concepciones sobre el mundo que serían consideradas como verdaderas. Del mismo modo, Goodenough (1963), plantea que estas creencias individuales serían certeras como guías para evaluar el futuro, es decir, serían claves e incidentes en la toma de decisiones de los seres humanos. Es posible comprender que dichas creencias individuales serían las que lo conforman y construyen su personalidad, llevarían a evaluar situaciones y/o juzgar el comportamiento de otros. Según Bandura & Cervone (1986) y Dweck (1999) las creencias conformarían los indicadores para las decisiones que toma cada persona a lo largo de su vida, por tanto, su actuar sería guiado constantemente por las creencias que estructuran su forma de ser. Al configurarse a lo largo de la vida, las creencias resultan complejas de ser modificables, ello debido a que la transformación de éstas requiere de un cambio de paradigma interno en el ser humano, con el fin de que la nueva creencia tome sentido. Nespor (1987)

plantea que un cambio de creencias no surge por un argumento, si no por una conversión o cambio de *Gestalt*².

Las creencias individuales al agruparse y relacionarse con otras concepciones del ser humano conformarían un *sistema de creencias*, y, por tanto, se configuraría una creencia colectiva, con un propósito en común, como por ejemplo, las creencias religiosas. Un *sistema de creencias*, a diferencia de las creencias individuales, tiene mayor relevancia, ya que, al ser un conjunto de creencias, subyace a los discursos de los participantes de un grupo específico, de forma implícita (Bryan & Atwater, 2002). Esto podría ser aplicado, por ejemplo, al caso de los profesores, puesto que estos están inmersos en un contexto escolar, conformado por diversos docentes, quienes formarían un sistema de creencias respecto al quehacer educativo en dicha institución.

- **Configuración de las creencias**

Bucci (2002) y Mae (2004), postulan que el ser humano debe ser considerado como un ser que aprende activamente y construye sus propias interpretaciones a partir de las experiencias y vivencias que ha tenido junto a otros. Por tanto, su configuración de creencias individuales se conformará a partir de las experiencias, vivencias y situaciones personales que el individuo comparta con su entorno social más cercano.

Tanto Nespore (1987), como Pajares (1992) y Pozo, et al. (2006), hacen referencia a que las creencias son notablemente más influyentes que el conocimiento en cuanto a cómo piensa y actúa el ser humano, puesto que el origen del conocimiento estaría basado en las creencias (Lewis, 1990). En esta misma línea, las conductas de las personas estarían vinculadas a las

² La Gestalt, como corriente psicológica, postula que la actividad mental no es una copia del mundo percibido, sino que consiste en un proceso interno donde se extrae sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia del individuo para generar una representación mental (Oviedo, 2004).

creencias, más que al conocimiento (Pajares, 1992). Una de las principales características que diferenciarían estos conceptos, es el lugar de almacenamiento dentro del cerebro en el cual se encuentran, pues el conocimiento residiría en redes semánticas³, es decir el conocimiento estaría almacenado en diversas estructuras mentales, de acuerdo a sus características. Por otro lado, las creencias estarían almacenadas en la memoria episódica⁴, lo cual alude a experiencias personales, culturales o institucionales propias del sujeto (Nespor, 1987).

- **Creencias en el ámbito educacional**

En los últimos años, diversos estudios destacan la importancia de las creencias dentro del quehacer pedagógico de los profesores (cf. Estudios de autores como Catalán, (2004); Skott, (2015); Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzmán (2013); Buehl & Beck, (2015); Zembylas & Chubbuck (2015); Fives, Lacatena & Gerard (2015)); siendo éstas una guía en su propia conducta y en la toma de decisiones pedagógicas (García & Sebastián, 2011). Aparentemente, el actuar de los docentes resultaría ser un reflejo de creencias construidas a lo largo de su vida personal y profesional (Pajares, 1992). Es por ello, que para poder comprender el actuar de los profesores, resultaría fundamental indagar en sus creencias y el origen de éstas, puesto que estas cumplirían un rol fundamental en la toma de decisiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nespor, 1987).

³ El conocimiento almacenado de manera semántica se organiza en redes asociativas (Nespor, 1987).

⁴ La memoria episódica es un tipo de memoria declarativa que contiene información sobre nuestras experiencias personales que han ocurrido en un lugar determinado y momento temporal concreto. Tulving distinguió este tipo de memoria y la memoria semántica, que contiene conocimientos sobre datos, hechos y sucesos distintos de nuestras propias experiencias. Según Nespor (1987), la memoria episódica se organiza de acuerdo a experiencias personales, episodios o eventos.

Bajo esta perspectiva, resultaría relevante ahondar en la educación de los mismos docentes, quienes, durante su formación, tanto escolar como universitaria, han ido estructurando creencias basadas en el contexto y las interacciones experimentadas durante su trayectoria académica, puesto que han podido posicionarse desde la perspectiva de un estudiante como la de maestro. Por tanto, podría pensarse que las prácticas educativas derivarían de estas construcciones elaboradas por cada educador en formación con los contenidos que va adquiriendo y almacenando (Creswell, 2012). De acuerdo a las experiencias previas que haya tenido un docente, tanto en el ámbito personal, como en la formación inicial y profesional, se iría configurando un sistema de cómo interpretar y generar conocimiento. Las creencias que sostenga cada docente, por tanto, resultarían ser un factor determinante para su forma de percibir, procesar y actuar dentro del aula (Skott, 2015; Fang, 1996).

Dentro de la literatura, han surgido diversas posturas respecto de los sistemas de creencias. Por una parte, Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, (2010) plantean que las creencias pueden ser definidas como *dinámicas* en su propia naturaleza; y pueden sufrir cambios o reestructuraciones, en la medida que los individuos las evalúen a través de sus experiencias con otros. Pajares (1992) por su parte, plantea que los individuos desarrollan un sistema de creencias que se desprende de su acervo cultural, albergando todas las creencias adquiridas a través de la transmisión cultural. En lo que respecta el ámbito educativo, Fives & Gill (2015) plantean que los sistemas de creencias de los docentes pueden configurarse a través de las relaciones que se establezcan entre ellos en un determinado contexto educativo, acoplado sus propias creencias a las del sistema del lugar donde se desenvuelven profesionalmente. Esto sería particularmente importante en el caso de los profesores, en donde

se observa un marco normativo explícito que rige la labor docente y del cual no podrían desvincularse.

b. Teorías implícitas del docente

Una forma de comprender las creencias del docente ha sido mediante el estudio de las *teorías implícitas*. Las *teorías implícitas* o *preconcepciones* son comprendidas como un conjunto de principios que inciden en nuestra forma de resolver, interpretar y/o afrontar las diversas situaciones a las que nos enfrentamos como seres humanos con diversos grados de coherencia y consistencia, vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje. Se entienden estas teorías como la base del proceso de aprendizaje, que surge bajo la necesidad de detectar singularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas propias que surgen en el contexto. Dichas representaciones buscarían que el ambiente se torne más predecible, comprensible y controlable (Pozo, et. al, 2006). Asimismo, las teorías implícitas estarían vinculadas a la adquisición del conocimiento desde los inicios de la vida humana, entendiendo que dichos inicios están vinculados al carácter exploratorio de la infancia y por tanto, ligados a los intentos del ser humano por aprender en ausencia del conocimiento explícito (Pérez, Martín, Scheuer & Mateos, 2006). Del mismo modo, gran parte de nuestras representaciones mentales, incluidas aquellas referidas a la enseñanza y el aprendizaje, son adquiridas de forma implícita en cada una de las situaciones vivenciadas, las cuales varían de acuerdo a la organización cultural y social, es decir, a partir de sus propias experiencias personales.

Al categorizar estas teorías como implícitas se busca dar cuenta de que dichas representaciones no son accesibles a la conciencia, no obstante, se reflejarían en la acción (Pozo et al., 2006). Desde una mirada educativa, se postula que los docentes analizan la realidad vivenciada a partir de sus

creencias, quienes son sensibles a la influencia del contenido específico entregado y abordado por el contexto laboral en el que se encuentra el docente, es decir, a partir de las normas compartidas entregadas por el espacio de trabajo y las posteriores interacciones existentes entre docentes. Watt y Richardson (2015) señalan que las teorías implícitas propias del docente pueden “modificarse” y adaptarse a dichas normas, con el fin de crear un sistema de creencias colectivas entre todos los integrantes de la Comunidad Educativa que oriente el quehacer pedagógico de cada uno de ellos en base a los objetivos propuestos por el espacio. Bajo dicha premisa, y en relación a la pregunta de la presente investigación, se considera importante profundizar respecto a lo anteriormente mencionado, puesto que, entendiendo que cada institución se configuraría a través de un sistema normativo particular (reflejado en su proyecto educativo Institucional), el docente perteneciente a dicho establecimiento se acoplaría al sistema en donde se encuentre inmerso, para poder ejercer su labor educativa. La acción pedagógica del docente, por tanto, se desprendería ineludiblemente del sistema de creencias en que se encuentre inmerso.

Como señalamos previamente, es relevante destacar que el conocimiento estaría configurado por un sistema de creencias y actitudes que dirigen las percepciones y comportamientos de los docentes (Deford, 1985; Clark & Peterson, 1986). Es posible entender que desde los lineamientos de las instituciones pudiese surgir un discurso colectivo entre sus actores claves, al momento de indagar en las creencias de los sujetos de investigación y cómo inciden éstas en su acción educativa.

Brophy y Good (1986) sostienen que una óptima comprensión del sistema de creencias de los profesores daría paso a mejorar la efectividad educativa. En tal sentido, las creencias y/o ideas previas que tenga el docente

acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, resultan ser un lente para visualizar sus prácticas educativas, teniendo directa incidencia en el desempeño y compromiso con el proceso educativo de sus estudiantes (Fives & Gill, 2015). Es por ello, que para poder plantear nuevas ideas que contribuyan al proceso de enseñanza y aprendizaje, resultaría indispensable comprender las creencias que subyacen en el actuar de cada docente, puesto que éstas son las principales incidentes a la hora de que los profesores realicen su acción educativa.

Existen dos elementos fundamentales que componen el quehacer pedagógico de cada docente: el *proceso de pensamiento de los docentes* y la *conducta observable* de estos (Fang, 1996). Por una parte, se plantea que el proceso de pensamiento de los docentes ocurre de manera constante e interna, las percepciones de los docentes darían pie a su disposición frente a su quehacer dentro del aula. Con respecto a ello, Nespor (1987), Pajares (1992) & Catalán (2004) destacan la relevancia de la relación entre lo que piensan, proponen y realizan, lo cual dependerá directamente de las creencias, resultando ser un dispositivo transformador de la realidad. Al configurar el actuar docente, las creencias tendrían incidencia directa tanto en los comportamientos como en el rendimiento de los educandos (Fang, 1996). Las creencias, en tal sentido, tendrían estrecha relación con la toma de decisiones pedagógicas y, por ende, en las interacciones con los estudiantes (Pajares, 1992; Skott, 2015). Del mismo modo, las creencias del docente se hacen observables en ciertas circunstancias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en su quehacer educativo, como en la toma de decisiones pedagógicas que éste tome. Por una parte, en las relaciones que establezca el educador con sus educandos, por ejemplo, en el trato hacia ellos, y por otra, en las motivaciones que éste tenga respecto a su quehacer educativo dentro del aula. Fang (1996) alude a que, a partir de la relación que exista entre docente y

educando surgen creencias que configuran las expectativas que tenga el docente de cada uno de sus educandos. Dichas creencias, al tomar forma, podrían afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando expectativas desde los profesores a partir de sus propias concepciones hacia sus estudiantes, lo que podría generar un impacto significativo en el comportamiento y rendimiento de éstos mismos (Watt & Richardson, 2015).

Las decisiones pedagógicas que tome cada docente tienen estrecha relación con sus propias concepciones, es por esto, que su acción pedagógica estaría estrechamente ligada a las expectativas académicas que el docente tenga hacia sus estudiantes (Fives & Gill, 2015). Dichas expectativas estarían constantemente impregnadas de las creencias que el educador haya construido a lo largo de su vida tanto personal como profesional. De allí es donde surge la inquietud de ¿Qué se espera de un educando? ¿Con qué finalidad pretendo educarlo? Autores como Fives & Gill (2015); Albarenque & Marcos (2006); Díaz, et al. (2010), proponen que, para indagar en las creencias, es fundamental conocer el *motivo* que impulsa a cada docente a haber tomado la decisión de educar.

El estudio de Pérez (2001), tuvo como objetivo investigar el valor que tienen las concepciones implícitas de los docentes dentro de su acción educativa. Este se llevó a cabo mediante un cuestionario de dilemas, vinculado a situaciones conflictivas que ocurren dentro del contexto escolar. Las preguntas de dicho cuestionario fueron compuestas por cuatro alternativas, vinculadas a cuatro teorías previamente analizadas en la investigación (directa, interpretativa, constructiva y posmoderna), las cuales debían ser respondidas por los profesores investigados, a partir de sus propias vivencias.

Dentro de los resultados obtenidos, fue posible visualizar que un 60% de los docentes a la hora de entregar conceptos de aprendizaje, consideran que el

educando debe ser receptivo, pues el conocimiento entregado por parte del docente es exactamente igual a como fue entregado por su institución educativa o instrumento de apoyo, dejando de lado aquellos conocimientos previos de los estudiantes, considerando éstos erróneos. De esta forma, se pudo demostrar que las teorías implícitas de los docentes y el carácter interpretativo que estos tengan interfieren en los contenidos entregados a los niños.

La perspectiva desde la cual se posiciona el docente, por lo tanto, se constituiría en el marco de sus experiencias como alumno y luego como docente, lo cual operaría a modo de “teorías prácticas” en su hacer cotidiano (Carr & Kemmis, 1988; Sacristán, 2007).

La concepción del docente sobre su quehacer cotidiano dentro del aula, por tanto, determinará los métodos y formas en que el educador se enfrenta al contenido y hacia sus educandos. En tal sentido, Sarlé et al. (2010) en su estudio, -referido a la relación entre juego y enseñanza en espacios escolares-, plantea que las actividades que implican el desarrollo de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase, ocupan cerca del 50% del tiempo escolar, mientras que actividades disciplinares respecto a contenidos curriculares alcanzan un 30%, restando un 20% del tiempo escolar a actividades relacionadas con el juego. En contraposición a los datos recolectados, Whitebread et al. (2012) indica que, si el juego tomara mayor protagonismo dentro de las jornadas escolares, y el docente ofreciera espacios y tiempos para jugar, éste sería el foco principal para poder ejercer su labor educativa. Mediante el juego, se podría pensar que el párvulo se encontraría representando historias, vivencias, situaciones experimentadas por ellos mismos, las cuales, si son abordadas desde una mirada del educador para

potenciar ciertos contenidos, resultarían ser instancias cruciales para el aprendizaje y la apropiación significativa de los párvulos de dichos contenidos.

2. Juego

a. ¿Qué es el juego?

El concepto de *juego* alude a diversión y/o actividad normada de carácter lúdico. En cuanto a sus características, promueve el desenvolvimiento tanto de la mente como del cuerpo humano, y por tanto, se argumenta que logra llegar al aprendizaje por medio de la diversión (Paredes, 2003).

Levine, Huttenlocher y Cannon en el año 2012, realizaron un estudio vinculado a la relación entre el juego temprano con rompecabezas y la habilidad de noción espacial. Dicho estudio convocó a 53 padres con hijos de un rango etario entre dos y cuatro años, a participar durante periodo de cuatro meses dentro de sesiones de observación de noventa minutos respectivamente. Los participantes fueron divididos en dos grupos, uno de los grupos debió realizar juegos con rompecabezas en sus hogares durante los cuatro meses, mientras que el otro no. Posterior a los cuatro meses, se realizaron sesiones que constaron de diversas actividades que ponían a prueba nociones espaciales en los párvulos, con el fin de evaluar la repercusión de la elaboración de rompecabezas en forma periódica. Como resultado se pudo obtener que aquellos párvulos que realizaban juegos con rompecabezas en sus hogares, demostraban un mayor dominio dentro de la actividad realizada dentro del estudio.

En griego, la palabra “juego” (*paidia*) y “cultura” (*paideia*) son dos conceptos que poseen el mismo origen epistemológico, puesto que las dos hacen referencia a que son actividades que no poseen un fin en sí mismo, por

lo que a través de éste se llega a la cultura en la cual el niño crece y se recrea, dando el espacio para el desarrollo de su identidad y colectividad (Sarlé, 2006; Sarlé, 2010). Asimismo, el juego permite el desarrollo tanto social, como personal y cultural, dando el espacio para la entretención, relajamiento, interacción con otros y participación en el proceso de desarrollo socioemocional de las personas, puesto que el juego es una instancia o actividad donde una persona o más, se recrean (Sarlé, 2006; Whitebread et al., 2012). Del mismo modo, el juego ha sido conceptualizado como una fluctuación continua entre la fantasía y la realidad, donde el niño revela sus necesidades emocionales e intelectuales (Bennett, Wood & Rogers, 2001). En tal sentido, el juego es un acto de placer, por ende, cuando la persona no goza de dicha actividad, no estaría jugando (Krasnor & Pepler, 1980).

A nivel biológico, el comportamiento lúdico ha sido caracterizado en mamíferos superiores (Huizinga, 2007), no obstante, una de las características que diferencian al juego humano del animal, es que el hombre tiene la capacidad de razonar a través de éste, liderando y ejecutando la acción de jugar, como también controlando a la estructura que este posea (Miller & Almon, 2009).

En la misma línea, autores como Owens (2003) consideran al juego como una actividad innata y vital para todo ser humano, siendo ésta una actividad que daría paso al desarrollo armonioso tanto del cuerpo como de la mente (UNESCO, 1980). En tal sentido, a través del juego -según la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona- se generaría un espacio óptimo para aprender a manipular, explorar y comprender el mundo que lo rodea (Whitebread et al., 2012).

En la actualidad, en un plano educativo, Pavía (2015) sostiene que jugar satisface una necesidad básica del ser humano, lo que sitúa al juego dentro de

una de las principales tareas a la cual la educación debiese dedicar y enfocar su atención. Azar (2002), destaca los efectos positivos y beneficiosos del juego para el desarrollo integral del ser humano. Asimismo, alude que el juego tiene, por un lado, beneficios inmediatos como el ejercicio y habilidades motoras, y, por otro lado, otros a largo plazo, los cuales conforman las habilidades que necesitarán los niños cuando sean adultos. Algunas de estas habilidades refieren a la capacidad de comprender y atender las emociones propias y de los otros a partir de interacciones ocasionada por el juego y su contexto (equidad entre los participantes, situación ficticia y carácter lúdico). Es por esto que el juego sería abordado y utilizado como una herramienta esencial para el desarrollo integral del niño, especialmente en el plano socioemocional, vinculado al respeto y tolerancia. Del mismo modo, permite la aprobación e incorporación de normas desde una mirada de goce libre, sin generar que dicha apropiación sea desde una perspectiva negativa para el niño que participa (Goldstein, 2012).

b. Juego, desarrollo personal y socio-cultural

Autores como Goldstein (2006), Whitebread et al., (2012) y Sarlé (2016), entre otros; postulan que el juego resulta ser uno de los principales potenciadores para el desarrollo de habilidades en la etapa inicial del ser humano, abarcando de forma transversal las diferentes áreas que componen los fundamentos del ser, pensar y actuar de todo individuo.

El juego, desde una perspectiva antropológica y sociocultural, al ser considerado como una actividad propia del ser humano, incidiría en la construcción de la personalidad, con mayor repercusión en los primeros años de vida. Asimismo, conjugaría elementos esenciales para el desarrollo del ser humano, además de satisfacer necesidades propias de la infancia, tales como

la acción y la expresión, permitiendo aproximar al niño a las estructuras de su entorno sociocultural (Trigueros, 2002).

Desde la perspectiva del desarrollo personal, el juego puede ser comprendido como una vía para la construcción de la autodefinición (Mercado, 2015); entendida ésta como la identificación, por parte del individuo, de ciertas características que se consideran importantes para describirse a sí mismo (Papalia, Wendkos & Feldman, 2014). Mediante el juego, el ser humano manifestaría comportamientos que iría reconociendo como propios, y también exploraría diferentes formas de actuar e interactuar. El niño a partir de sus interacciones podría descubrir aquellos rasgos que observa en otros - comenzando por su núcleo más cercano- y, en consecuencia, elaboraría una definición de su propia identidad (Mercado, 2015). Se podría comprender, por tanto, que el juego abriría el espacio a la exploración del mundo y el de los demás para la construcción de sí mismo (Goldstein, 2012).

Desde una perspectiva psicológica, David Whitebread et al. (2012) ha propuesto una relación directa entre el juego y la etapa evolutiva en la cual se encuentre el ser humano. En sus primeros estudios destacó la importancia que tiene el desarrollo psicológico de los niños en el ámbito educativo. El mismo autor desde un enfoque vigotskiano, le otorga un rol fundamental al juego en el transcurso de la infancia, ya que, a través de éste, se podrían desarrollar dos habilidades fundamentales; el desarrollo del lenguaje, como representación simbólica de su entorno y el desarrollo de la autorregulación, entendida como la habilidad para controlar los propios procesos cognitivos y emocionales.

El ser humano desde que nace interactúa con el mundo, siendo las figuras más cercanas las que conforman su núcleo. A dichas figuras se les otorgaría una relevancia considerable a la hora en que el individuo explora y conoce el mundo. A partir de la relación que el niño establezca con las figuras

de su entorno más cercano durante los primeros años de vida, estaría conformando gran parte de su percepción de mundo y convivencia con este – asimismo la percepción que construyan de sí mismos, y la forma con la que elaborarían las sensaciones que vivencien (Barudy & Dantagnan, 2006); por lo que el sentido de identidad e independencia que vaya desarrollando el niño, dependería de la relación que construya con las figuras que interactúe (Singer & Singer, 1990).

Dicho esto, cabe destacar la importancia que tiene el juego para promover las interacciones del niño tanto con las personas como con los objetos de su entorno de forma natural, siendo ésta el juego (Whitebread et al., 2012). El autor establece una relación entre la metacognición y la autorregulación, enfocándose en ambas áreas como potenciadoras de las demás habilidades a desarrollar. En la misma línea, el psicólogo Albert Bandura (1973), postula que los seres humanos requieren de un contexto social y cultural para aprender, construir y manifestar su repertorio de conductas innatas y específicas. Asimismo, a partir de dichos conceptos, el párvulo lograría comprender y desenvolverse en el mundo que lo rodea. A través del juego, por tanto, el niño evolucionaría psicológicamente, razonando y resolviendo los problemas que emergen en el juego, dándose instancias para generar aprendizajes, anclando los contenidos con vivencias personales y emocionales, y por ende, se efectuaría un proceso de metacognición. De esta forma, Whitebread et al. (2012) definen la autorregulación como la capacidad que poseen las personas para modificar sus conductas a partir de situaciones específicas. Asimismo, Sarlé (2016), hace referencia a que el juego otorga al niño la capacidad de tomar conciencia para decidir y resolver problemas que pudiesen surgir, otorgando al párvulo la confianza necesaria en la toma de decisiones y posterior actuar.

Piaget (1962), postula que según la etapa de desarrollo que se encuentre el niño, estaría situado en estadios mentales que delimitarían el tipo de actividades que el párvulo pueda realizar. En este mismo sentido, la manera en que juegue sería reflejo del estadio mental en el que se encuentre el párvulo acorde a su etapa de desarrollo. Por otra parte, el mismo autor señala que las habilidades a medida que se van ejercitando, se automatizarían. En consecuencia, el juego, al poner en práctica ciertas habilidades, permitiría que estas se complejicen (Sarlé, 2016).

La capacidad de identificarse y depender de sí mismo que vaya desarrollando el niño, determinaría las relaciones que éste construya con las personas (Singer & Singer, 1990; Whitebread et al. 2012). Uno de los estudios realizados por Whitebread, Mercer, Howae & Tolmie (2013), han denominado al juego como un *espacio de interacción*, el cual, por su carácter lúdico, permitiría al niño adentrarse al mundo y su estructura, desde una perspectiva acorde a su etapa de desarrollo. De este modo, al entrar en el mundo del juego, el niño lograría adoptar las normas y traspasarlas a su vida cotidiana. En este sentido, el juego actuaría como mecanismo de regulación exterior. A partir de la regulación que reciban los niños, de las interacciones con el adulto mediador, podrían ir configurando sus propios esquemas sobre cómo interactuar con su entorno, requiriendo con menor frecuencia de un adulto mediador, dando paso a la autorregulación (Bodrova & Leong 2004). Sarlé (2006), postula que el juego permite al niño expresarse y manifestar sus emociones, siendo este un natural autorregulador de sus conductas. Asimismo, alude a que el juego otorgaría un carácter social, dando paso al ajuste de reglas, lo cual posibilitaría al niño actuar consciente, voluntaria y de manera autorregulada.

Cómo menciona Sarlé (2015), el juego resultaría ser una vía de aproximación por parte del individuo al mundo, utilizando tanto la mente como las emociones e ideas. La misma autora en el año 2016, postula que las relaciones que establece el niño al jugar con otros posibilitarían que comience a conocer sus límites y distinguir las capacidades y características de otros. En la misma línea, Sarlé (2016) alude que el juego da paso a que el párvulo organice y estructure su pensamiento, guiándolo a desarrollar capacidades como la cooperación, el respeto hacia otros y el compartir. Para ello, por una parte se plantea que el niño requiere de identificar roles de los diversos participantes dentro del juego, donde a partir de la convivencia y la toma de decisiones en conjunto se lograría establecer normas que impliquen la interiorización de conductas regulables (Vigotsky, 1978). El juego potenciaría la habilidad de descubrir los estados emocionales de los otros a partir de las interacciones que se generan entre los participantes del juego (Azar, 2002). De esta forma, el juego daría espacio a que cada uno de sus integrantes pueda expresar sus ideas y situaciones anecdóticas mediante la ludicidad. A partir de las interacciones que establece el niño con sus pares dentro del juego, podría comprender que todos los participantes del juego poseen diversas características y por ende, distintas formas de pensar. En consecuencia, se debería llegar a un consenso por medio de normas explícitas del juego, con el fin de potenciar el desarrollo de la flexibilidad, la tolerancia y el respeto por los otros (Goldstein, 2012).

c. Juego como medio de aprendizaje

En el ámbito educativo, el juego ha sido visualizado como una de las principales vías para el aprendizaje de los niños (Sarlé, 2006), específicamente en la Educación Parvularia. El juego es considerado como un medio que fomenta la imaginación, la creatividad, la fantasía, y la libertad, lo cual generaría en los niños un goce vivencial (Delgado, 2011). El juego da espacio a

la imaginación, donde se otorga la posibilidad para resolver conflictos de diversas maneras, por lo cual es el niño el encargado de probar la mejor manera de llegar a la resolución de este, mediante ensayo y error (Rodríguez, 2010; Sarlé, 2015), dando el espacio para sobrellevar y superar las dificultades (Aizencang, 2010).

Asimismo, Benett et al. (2001), se refieren al juego como un dispositivo que potencia el proceso educativo, donde se genera aprendizaje en los educandos. Por ende, el juego se visualiza como una manera en que los seres humanos -sobre todo en la primera infancia- adquieren el conocimiento (Bruce, 1987; Anning, 1991).

Para profundizar el juego en el ámbito del aprendizaje, resulta indispensable indagar en la naturaleza del juego, y los beneficios que éste pueda ofrecer. En primer lugar, Benett et al. (2001) plantean que el juego tendría una función *revelatoria*, indicando que a través de éste sería posible situar el estadio de desarrollo en el que se encuentra el educando. Asimismo, al utilizar el juego como medio para el aprendizaje, se podría generar un espacio de goce vivencial, para que los párvulos puedan adquirir aquellos contenidos formativos que se pretenden desarrollar a través de un ambiente lúdico. Fisher (1992), realizó un estudio, el cual revela que el juego incrementa el desarrollo y aprendizaje de los niños desde un 33% al 67%, destacando dicho progreso en el desarrollo del lenguaje y la reducción de problemas sociales y emocionales con sus pares y adultos.

El juego es visualizado como un mecanismo que estimularía el lenguaje y revela los sentimientos, pensamientos y acciones del ser humano, desde el mundo interno de cada uno de sus participantes. A partir de ello, es posible destacar que, a través del juego, el educando podría potenciar la adquisición de aprendizajes de una manera espontánea (Bennet et al., 2001; Morón &

Goldstein, 2008). Desde una perspectiva psicológica, algunos estudios revelan que el juego contribuiría al desarrollo de los párvulos, especialmente hasta los 5 años (Sarlé, 2006), ya que éste da paso a que los niños puedan desenvolverse de manera natural, permitiendo apreciar sus intereses, para posteriormente tomar decisiones en torno a estos (Bennett et al., 2001).

El juego, según Goldstein (2012), permitiría el incremento de la actividad cerebral y por lo tanto, la creación de nuevas conexiones neuronales, las cuales permitirían que el niño alcance y logre mayores oportunidades de aprendizaje que se verían evidenciadas a partir del conocimiento y habilidades que el párvulo demuestra. El estudio realizado por el neurocientífico Jaak Panksepp (2003), dentro del cual animales debían experimentar dos horas de juego con objetos al día, arrojó como resultado el aumento de la masa cerebral y, en consecuencia, la eficiencia de cada uno de los animales en experimentación. A partir de ello, el neurocientífico encontró que el juego estimula la producción de una proteína neurotrófica en el cerebro, la cual ayuda a organizar, compartir, autorregularse y resolver problemas durante el juego. El neurocientífico Jaak Panksepp descubrió que el juego estimularía la producción de una proteína, el "factor neurotrófico derivado del cerebro", en la amígdala y la corteza prefrontal, que serían responsables de organizar, controlar y planificar el futuro (Panksepp, 2003; Rosenzweig, 1976).

Cognitivamente, el juego a través de su práctica puede llegar a potenciar la capacidad de representación en los niños (Delval, 1996). Dicha capacidad comienza a manifestarse en la finalización del período sensorio- motor y se desarrolla finalmente cuando el párvulo logra manifestar y utilizar recursos simbólicos para referirse a las cosas, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente. Al desarrollarse con mayor intensidad la capacidad de representación durante el período preoperacional, el párvulo seguiría

adoptando y potenciando diversas áreas vinculadas a la representación, destacándose aquellas ligadas a manifestaciones verbales y no verbales que pretenderían dar a conocer y describir sus acciones (Owens, 2003). Además, aquellas habilidades vinculadas a la lógica y la matemática serían desarrolladas a través del juego simbólico, ya que el párvulo adopta un carácter imaginativo que busca representar los diversos acontecimientos de su entorno (Goldstein, 2012). De esta forma, es posible deducir que el juego podría ser utilizado como medio para el aprendizaje desde las diversas áreas vinculadas al desarrollo integral del ser humano, incluyendo tanto aquellas habilidades sociales, como cognitivas.

El juego ha sido considerado como un elemento fundamental para el aprendizaje, tanto como causa, facilitador o parte del acto creativo (Sarlé, 2006). Dentro de un espacio en donde predomina el juego, cada párvulo delimitaría su propia forma de involucrarse e incorporar los contenidos que sean trabajados de forma implícita (Sarlé, 2006), debido a que el juego daría espacio para la iniciativa y creatividad del sujeto que está jugando, lo cual contribuye de manera directa a la construcción de aprendizajes y su desarrollo personal-social (Aizencang, 2010). No obstante, para que exista un espacio en donde se articulen el juego y las oportunidades de aprendizaje, se hace necesario comprender de qué forma y cómo se involucran los docentes dentro del juego de los niños.

d. El educador y el juego

El juego puede ser visualizado como una herramienta favorable para el docente en el momento de iniciar y controlar situaciones dentro del trabajo formal (Morón & Goldstein, 2008). Esto podría articularse, por tanto, con los objetivos formativos que se pretenden alcanzar, en cuanto al desarrollo de habilidades y nuevos aprendizajes. En la misma línea, Sarlé (2017), hace

referencia que el juego es el espacio privilegiado para que niños y niñas aprendan, puesto que es a través del juego la manera en que los párvulos conocen la realidad.

De este modo, Sarlé (2006) en una de sus investigaciones respecto a la cabida que tiene el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, refiere que, mediante el juego, se construiría el conocimiento como eje vertebrador de las prácticas educativas de calidad. No obstante, en los resultados obtenidos en dicha investigación, esto no fue posible de evidenciar, ya que el juego actualmente en el aula representa menos del 20% del tiempo dedicado a la enseñanza.

- **Rol del educador dentro del juego**

La educadora de párvulos cumple un papel fundamental dentro del currículum, siendo esta la diseñadora, implementadora y evaluadora de este (Peralta, 2005). En tal sentido, sería posible considerar que la forma en que la educadora interprete el currículum determinaría la manera en que ésta lleve a cabo su acción educativa y, por tanto, las estrategias que incorpore para generar instancias de aprendizaje. Con el fin de aportar al área de la educación infantil, una línea de estudios recientes han situado al juego como fuente principal para la metacognición (Whitebread et al., 2012). En relación con el juego, el rol de la educadora de párvulos debiese estar ligado a las interacciones que establezca con los educandos, con el fin de propiciar un vínculo afectivo que permita un buen clima de aula. De esta forma, Goldstein (2012) plantea que, con una intervención adecuada por parte de los adultos en el juego, permitiría que los niños se desarrollen como personas saludables y felices, y, por tanto, participar activamente en la sociedad. Asimismo, es importante que el docente esté consciente del valor del juego como medio para el aprendizaje, con el fin de que pueda transmitirlo a los párvulos, de manera

que estos puedan darse cuenta del potencial educativo que tiene el juego dentro de la construcción de sus propios aprendizajes (Bennett et al., 2001).

Para que las situaciones de juego sean provechosas para el aprendizaje de los niños, se requeriría de una intención por parte del adulto mediador, el cual debería disponer de un espacio pertinente de juego y brindar diversos materiales (Sarlé, 2006). El docente, al incorporarse y mediar en actividades iniciadas por los párvulos, generaría instancias de diálogo entre adulto y niño desde otro ángulo -el juego-, incidiendo directamente en el proceso metacognitivo de los párvulos, y por ende en su desarrollo (Bodrova & Leong 2004). En relación a ello, que tanto Brougère (1997) como Sarlé (2006) hacen referencia que el educador debiera participar en el juego de los párvulos, con el fin de potenciar y enriquecer el juego, añadiendo elementos que desafíen cognitivamente a los niños, de modo que puedan adquirir nuevos conocimientos y potenciar la aparición de nuevos juegos.

En relación a la intencionalidad pedagógica que le otorga el docente al juego, Sarlé (2006), destaca que es necesario que este planifique instancias donde pueda mediar e intervenir con el fin de generar aprendizajes. La autora postula que para que el juego sea una instancia de aprendizaje, no requiere solo de niños que jueguen, sino también de un experto que sepa involucrarse como tal dentro de éste. A partir de ello, es posible mencionar que el docente tendría la labor educativa de planificar, ajustando los contenidos a enseñar, con estrategias de aprendizaje vinculadas a las necesidades e intereses de los párvulos, con el fin de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo (Sarlé, 2010).

- **Concepciones de educadores respecto del juego**

En cuanto a las creencias de los profesores acerca del juego, hay diversas investigaciones que establecen las formas que éstas adoptan y cómo

aplicarlas dentro del quehacer educativo, Bennett, et al. (2001) plantean que, resultaría complejo esclarecer las teorías de cada profesor y la relación de estas con sus prácticas, puesto que las teorías que adopte cada docente dependerán de aquellas vivencias personales que constituyen sus creencias. Sin embargo, resultaría interesante indagar en las teorías existentes de los profesores respecto del juego y la relación que tienen sus creencias respecto a sus orientaciones pedagógicas. Entendiendo que el actuar educativo de los docentes estaría estrechamente relacionado con sus experiencias previas.

Para algunos docentes, el juego es concebido como un medio o recurso para la enseñanza, alterando el significado que tiene para los niños la acción en sí misma, puesto que para ellos el jugar trae consigo diversión. En este sentido, se postula que las experiencias de aprendizaje partirían de un juego, con el fin de llamar la atención de los párvulo0s. Es por esto que surge la disyuntiva entre “Jugar por jugar” y “Jugar para”. El primero alude al juego espontáneo, en donde los niños juegan libremente y el adulto no interviene y/o limita su intervención. El segundo refiere al juego educativo, es decir para enseñar o reforzar un contenido, ya que el adulto crearía, intervendría y guiaría el juego, con un propósito educativo. Brougère (1997), plantea que el “jugar para” se utilizaría como dispositivo para llamar la atención de los párvulos, dirigir su conducta y/o disimular un contenido pedagógico (Sarlé, 2006).

Por otro lado, es visualizado el juego como un dispositivo pragmático para el trabajo dentro del aula, planteando que este permitiría mantener al grupo de educandos ocupados, durante los momentos que el docente se encuentre realizando otros deberes relacionados al quehacer educativo (Sarlé, 2013). En la misma línea, Bennett et. al. (2001), plantean que el juego serviría de *Time out*, dándole una connotación de espacio recreativo fuera del trabajo formal. A medida que los niños van creciendo, se va poco a poco

abandonando, siendo éste utilizado solamente en momentos de descanso y/o “tiempos muertos”, no como medio para el aprendizaje (Sarlé, 2016).

La evidencia disponible muestra que los docentes no se vincularían mayormente en el juego de los niños (Sarlé, 2006). Del mismo modo, se ha podido dar cuenta que los docentes no intervendrían oportunamente en actividades de juego de los niños, manifestando cierta oposición a las mediaciones y/o intervenciones en actividades de juego iniciadas por los mismos niños (Sarlé, 2006). A partir de ello, Seifert (1993), realiza una crítica respecto al rol pasivo de los educadores en primera infancia en cuanto al juego, dejando a los párvulos jugar de forma libre, sin establecer interacción con ellos. En tal sentido, Sarlé (2006) refiere a que no se discute la importancia del juego en el desarrollo infantil. No obstante, la misma autora (2013), evidencia que los docentes considerarían que el juego quita tiempo a actividades que según su parecer, serían más enriquecedoras para los niños en el ámbito educativo. De esta forma, es posible evidenciar que algunos educadores no reconocerían la importancia que tiene el juego en sí mismo para el aprendizaje escolar de los niños (Sarlé, 2006).

Hoy en día, a nivel nacional, dentro del sistema escolar existiría una sobreescolarización del proceso educativo de la primera infancia, siguiendo una corriente cognitivista de la educación, enfocada en competencias que los niños deben desarrollar para la enseñanza básica, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje estaría basado en los resultados más que en el proceso de éste, dejando de lado el juego y las oportunidades de aprendizaje que éste entrega (Grellet, 2016).

Para efectos de la presente investigación y a partir de la literatura revisada, el concepto de juego podría ser comprendido como una actividad espontánea y placentera para los niños, siendo ésta considerada como el

contexto ideal para el aprendizaje y el desarrollo integral -físico, social, cognitivo- de los párvulos.

Investigadores como Jean Piaget, y Lev Vigotsky cumplen un rol fundamental al momento de ahondar y hacer relación entre los tipos de juego y la etapa de desarrollo del ser humano. Vigotsky aporta con un avance a la ciencia postulando que el ser humano, a medida que se desarrolla, iría experimentando diversas etapas cognitivas y por ende psicológicas, las cuales se manifiestan en su forma de comprender y vivir en el mundo. Piaget, por su parte, adhiere a dicha premisa y postula que según la etapa que esté viviendo el ser humano, tendría una forma específica de referirse y manipular su entorno, siendo esta manifestada por los niños a través del juego. A estas manifestaciones les asignó un rango etario con sus respectivas características, denominándolas como “Etapa de desarrollo”. Para dar a conocer dichas etapas a continuación se expondrán mediante un cuadro explicativo (Tabla 1). La siguiente tabla fue organizada según etapa de desarrollo y rango etario, con el fin de facilitar la comprensión del lector.

Tabla 1: Tipología de juego según las etapas del desarrollo

ETAPA DE DESARROLLO	CARACTERISTICAS GENERALES	TIPOLOGIA DE JUEGO ASOCIADA	EJEMPLOS DE ACCIONES
<p align="center">ETAPA SENSORIOMOTRIZ</p>	<p>0-6 meses: Progreso evidente en el control muscular grueso e incremento de maduración cerebral. A partir de dichos progresos, el recién nacido comienza a observar elementos de su entorno, para posteriormente manipularlos con sus manos y boca. Posterior a ello, comienza el descubrimiento de su cuerpo a través de la exploración táctil. El lactante manifiesta preferencia por los estímulos visuales y táctiles.</p>	Juego exploratorio	<ul style="list-style-type: none"> • Golpear objetos • Agarrar objetos • Llevarse objetos a la boca
	<p>7-12 meses: El desarrollo motor permite al lactante manipular y explorar con mayor integridad diversos objetos, como también controlar progresivamente sus movimientos corporales. Por otro lado, el incremento del desarrollo social permite que el lactante pueda interactuar más con sus pares y adultos, comenzando a balbucear y comprender algunas situaciones vivenciadas, hasta el punto de imitarlas o solucionarlas a partir de “ensayo y error” En la misma línea, el lactante interactúa con su entorno más cercano, imitándolo cuando estos realizan actividades ligadas al juego. Posterior a ello, comienzan a expresar y comprender una mayor cantidad de emociones, permitiéndoles “actuar” para su entorno más cercano (familia).</p>	Juego funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Bota y recoge objetos
		Juego funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Transferir objetos de una mano a otra • Lanza objetos voluntariamente
		Juego exploratorio	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre su cuerpo con su dedo índice • Señala las partes de su cuerpo
		Juegos vocales	<ul style="list-style-type: none"> • Balbucea • Repite sílabas
	<p>12-24 meses: Durante este período los niños destacan en sus capacidades comunicativas y locomotrices. Con respecto a las capacidades comunicativas, los lactantes continúan explorando y comprendiendo su medio a partir de un carácter solitario y poco social, proyectando su interés en juguetes, utilizándolos progresivamente para jugar a actuar diversas situaciones. No</p>	Juego socio- dramático	<ul style="list-style-type: none"> • Imita situaciones vivenciadas por su entorno más cercano
		Juego paralelo	<ul style="list-style-type: none"> • Dos párvulos jugando en el mismo lugar con diversos objetos
		“Juego del lenguaje”	<ul style="list-style-type: none"> • Rimas • Cuentos • Canciones

	<p>obstante, le agradan aquellas actividades en que los adultos interactúan con el grupo, mediante preguntas, rimas, chistes, canciones, entre otros.</p> <p>En relación con las capacidades locomotrices, el lactante manifiesta un gran progreso en el control y movimiento de las extremidades, destacando aquellas inferiores. Añadido esto, el creciente control motor fino, proporciona en los niños nuevas motivaciones para explorar su medio.</p>	Juego Imitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Imitar expresiones faciales • Imitar canciones • Imitar modelos ausentes
		Juego socio- dramático	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar • Actuar
		Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Simula que le da de comer a una muñeca • Simula llamar por teléfono con cualquier objeto.
		Juego de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Imitar la labor domestica • Imitar a un doctor
		Juego ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar • Correr • Lanzar • Agacharse
<p>ETAPA PREOPERACIONAL</p>	<p>3 años: Durante este periodo, los párvulos manifiestan progresivo interés por interactuar con sus pares, jugando en grupo, interactuando y adoptando turnos. También, comienza a compartir juguetes, los cuales no son limitados por sus características, pues los párvulos comienzan a hacer uso de su imaginación, utilizando el medio a partir de su propia conveniencia.</p>	Juego paralelo	<ul style="list-style-type: none"> • Dos párvulos jugando en un mismo lugar, con diversos objetos.
		Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar una varita mágica para hacer hechizos • Usar una escoba como un caballo
		Juego colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Construir castillos de arena en grupo • Llenar de agua una piscina en conjunto
		Juego reglado	<ul style="list-style-type: none"> • La escondida • Pinta mosca
		Juego ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Montar un triciclo • Subir y bajar las escaleras

	<p>4 años: A los 4 años, los párvulos manifiestan el control motor de ambas extremidades (inferiores y superiores), adquiriendo cada vez mayor confianza en sus movimientos realizados de forma independiente.</p> <p>Por otro lado, el lenguaje comienza a ser más utilizado por los párvulos, como medio para la exploración y la interacción con su entorno.</p> <p>Desde lo social, los párvulos generalmente juegan en grupo, aunque los objetos siguen teniendo un rol importante. En ocasiones los párvulos prefieren realizar actividades en donde deben tomar un rol.</p>	Juego ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar sobre objetos • Saltar con un pie • Subir y bajar escaleras alternando sus pies
		Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer dormir a una muñeca • Cocinar con objetos plásticos
		Juego colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Armar una torre en conjunto • Armar un rompecabezas en conjunto
		Juego de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar al doctor • Jugar a la familia • Jugar al lobo y la caperucita roja
	<p>5-6 años: Los párvulos ya disponen de un dominio e idea concreta sobre ellos mismos, utilizando su cuerpo para explorar e interactuar con su medio.</p> <p>Por otro lado, existe un incremento en la memoria que permite que los párvulos puedan almacenar y recordar más información, lo que lleva a que los niños se animen a crear actividades con reglas sencillas que deben ser memorizadas.</p> <p>En la misma línea, los párvulos comienzan a interactuar más con sus pares en diversas actividades con reglas sencillas.</p> <p>Respecto a las interacciones sociales, los niños disfrutan estar con sus pares y organizar actividades, diálogos y juegos.</p>	Juego reglado	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar al ludo • Jugar al juego de la oca • Jugar cachipún
		Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar un cilindro de confort como micrófono • Tener un amigo imaginario
		Juego de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer gestos y movimientos de animales • Imitar alguna profesión u oficio
		Juego socio- dramático	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer teatro • Disfrazarse • Usar títeres • Contar chistes
		Juego ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer carreras • Montar bicicleta • Fútbol

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Este estudio tuvo como objetivo general *Identificar y describir las concepciones de educadoras de párvulos en servicio, respecto del juego como medio para el aprendizaje*. Para responder a la pregunta de investigación propuesta; *¿Qué concepciones sostienen las educadoras de párvulos sobre el juego en contexto educativo?*, se utilizó una metodología cualitativa abordada desde un paradigma interpretativo, el estudio del discurso y la práctica pedagógica de cuatro educadoras de párvulos en servicio. La presente investigación fue diseñada como un estudio de casos múltiples, puesto que éste sería un medio pertinente para ahondar en las creencias de un individuo y un contexto en específico, para así posteriormente poder contrastar los diversos testimonios (Olafson, Salinas & Owens, 2012). Particularmente, este estudio de caso fue de carácter colectivo, puesto que se recopilaron los discursos de las educadoras de párvulos, con el fin de poder extraer sus concepciones respecto del juego. En una primera etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. En una segunda etapa, se realizaron registros de observación de las prácticas pedagógicas en aula de las educadoras entrevistadas. El supuesto a la base de esta estrategia fue el de contrastar lo expuesto en los discursos de las educadoras sobre las prácticas de aula.

El procedimiento anteriormente mencionado, buscó afirmar o rechazar los siguientes supuestos, los cuales surgieron a partir de las experiencias previas de las investigadoras y su formación académica, como también la literatura revisada para la elaboración del marco teórico de la presente investigación:

- Supuesto 1: El discurso de las Educadoras de párvulos estará fundado en conocimientos adquiridos durante la formación académica.

El presente supuesto, se sustentó principalmente en los planteamientos de Creswell (2012), quien refiere a la relevancia de comprender la formación de los docentes, tanto escolar como universitaria, puesto que desde ese entonces se han ido configurando sus creencias- Por tanto, las prácticas educativas derivan de este constructo de cada docente en formación, con los contenidos que va adquiriendo y almacenando.

- Supuesto 2: Se apreciará una inconsistencia entre el discurso respecto del juego y la práctica educativa de las Educadoras de párvulos.

Este supuesto se sustentó en lo mencionado por Sarlé (2016), quien alude a que los docentes no discuten la importancia del juego ni su incorporación en las salas, pero a pesar de aquello, los profesores sienten que el juego le quita un tiempo importante que debería ser destinado a una tarea más beneficiosa desde el punto de vista educativo.

1. Método

Como fue mencionado anteriormente, el presente estudio fue abordado bajo una metodología cualitativa, la cual se funda en el carácter descriptivo e interpretativo, teniendo como propósito indagar en profundidad las realidades específicas de los sujetos de estudio (Catalán, 2004). El método utilizado fue estudios de casos múltiples, puesto que pretende introducirse en ciertas realidades para dar luces de un contexto específico estudiado, abarcando su complejidad particular y comprendiendo aquellas circunstancias importantes del caso específico estudiado, con el fin de generar teoría desde la base del contexto identificado y estudiado (Stake, 2007).

En primera instancia se revisaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las distintas entidades educativas en que se

desempeñan los sujetos del estudio, con el objeto de conocer el contexto de la institución donde se desempeñan las educadoras de párvulos. La revisión de dichos PEI, fue abordada bajo un análisis documental, desprendiendo ciertas categorías con el fin de organizar dicho proceso. Posteriormente, con el objetivo de inferir las creencias de las educadoras de párvulos con relación al juego a partir de su acción educativa, se realizaron registros de observación durante la jornada regular de trabajo de las educadoras, por medio de indicadores de observación previamente establecidos y validados por un juez externo (véase la grilla en el anexo 2), para posteriormente ser analizadas descriptivamente. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas de tipo semi-estructurada a cada uno de los sujetos investigados (véase anexo 3) con el propósito de identificar los discursos que sostienen educadoras de párvulos en servicio, respecto al juego. Seguido de ello, dichas entrevistas fueron analizadas bajo un enfoque discursivo.

2. Participantes

La unidad de estudio correspondió a cuatro educadoras de párvulos en servicio de distintas instituciones educativas de la región de Valparaíso. La selección de la muestra, por razones de conveniencia, estuvo motivada por la factibilidad de las investigadoras para llevar a cabo la recolección de información necesaria para la presente investigación, ya que, en dichas instituciones educativas, se encontraban ejerciendo su práctica profesional en régimen de jornada completa. La caracterización de las participantes del estudio se presenta a continuación.

Con el fin de resguardar la identidad de los sujetos de estudio, se asignó a cada participante un código (Letras: A, B, C, D), para reconocerlas sin develar su identidad.

La **entrevistada A** tiene 25 años y antiguamente se desempeñó como técnico en educación parvularia durante dos años en diversos Jardines Infantiles de carácter municipal. En el año 2016, la entrevistada egresa como educadora de párvulos y actualmente se desempeña laboralmente hace tres meses en un nivel transición 1 de un Jardín Infantil perteneciente a Fundación Integra, ubicado en un sector rural de Villa Alemana. Dentro de sus intereses pedagógicos, menciona la importancia que tiene entregar experiencias educativas de aprendizaje significativas y diversificadas a los párvulos, que promuevan el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

La **entrevistada B** se desempeña como educadora de párvulos del nivel medio menor, en un Jardín VTF⁵, el cual está ubicado en Valparaíso. Ésta educadora tiene ocho años de experiencia, de los cuales seis ha trabajado en dicho establecimiento, desempeña actualmente en un nivel medio menor. La entrevistada expresa que sus intereses pedagógicos apuntan a acompañar a los niños en todo su desarrollo inicial, en especial ciertas habilidades para la vida más que para el colegio y la vida escolar. Del mismo modo, considera fundamental el desarrollo de la autonomía, la resolución de problemas y la socialización armoniosa con sus pares.

La **entrevistada C** tiene 52 años y ejerce hace 29 como educadora de párvulos en el nivel transición 1 de un Colegio tradicional de la región de Valparaíso de carácter privado. La educadora de párvulos recibió su formación profesional en una universidad tradicional de la región. Sus intereses pedagógicos están enfocados principalmente a “continuar con el buen nivel que ha conseguido hasta el momento con los párvulos y a generar un clima grato para el aprendizaje de los niños”.

⁵ Vía Transferencia de Fondo: subvencionado por la Corporación Municipal de Valparaíso

La **entrevistada D** se desempeña desde el año 1992 como Educadora de Párvulos dentro de un colegio particular bilingüe ubicado en la región de Valparaíso. “D” tiene 24 años de experiencia como educadora, desempeñándose actualmente en el nivel NT1. Los principales intereses pedagógicos que expresa la investigada refieren a potenciar la singularidad de cada uno de sus párvulos para la construcción de una base segura para sus futuras aspiraciones.

Es importante señalar que los sujetos de investigación fueron informados acerca de las condiciones y derechos que poseen como participantes del estudio. El consentimiento informado se adjunta en el anexo 1.

3. Material

A fin de responder a los objetivos de investigación se utilizaron entrevista, pauta de observación y análisis de documentos oficiales (PEI). Respecto de las estrategias para abordar la recolección de datos cualitativos, en una primera etapa se recopiló información respecto a los proyectos educativos institucionales (PEI), para conocer el sello que caracteriza cada institución educativa en la que está inserta la educadora a investigar; Esto, con el objetivo de conocer aquellos lineamientos institucionales que rige el establecimiento educativo en el cual ejerce el sujeto de investigación. En una segunda etapa, se observaron las acciones educativas de las educadoras de párvulos. Por tanto, mediante la observación, fue posible complementar la información obtenida desde las entrevistas, para así inferir las creencias de las educadoras. La pauta de los indicadores a observar se adjunta en el anexo 2. Finalmente, se realizaron entrevistas de tipo semi-estructurada a las cuatro educadoras de párvulos, con el fin de identificar los discursos de las educadoras con respecto al juego. La pauta de entrevistas se encuentra adjunta en el anexo 3.

4. Procedimientos

La presente investigación constó de tres fases, en primera instancia, fueron contactadas cuatro educadoras a quienes se les explicó los objetivos de la investigación. Siguiendo el protocolo ético que rige toda investigación, fueron explicados los términos de participación y se hizo entrega del consentimiento informado a las cuatro educadoras de párvulos a investigar, con el fin de que éstas leyeran los términos de participación y accedieran voluntariamente a participar en la realización de cada una de las etapas de investigación. Se procuró en todo momento asegurar a las participantes la confidencialidad de los datos recolectados, así como la libertad y voluntariedad de su participación en el estudio.

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos, en una primera fase se revisaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en donde se desempeñan cada una de las educadoras investigadas, con el fin de conocer el sentido y el sello que caracteriza cada establecimiento educativo donde se desenvuelven las educadoras investigadas. Dentro de dicha revisión, se extrajeron elementos que fueron considerados claves por las investigadoras para contribuir en el presente estudio; objetivos institucionales y perfil del educador.

En una segunda fase, se realizaron registros de observación, con el fin de observar las acciones pedagógicas de los sujetos de investigación vinculadas al juego. Estas observaciones se basaron en indicadores, los cuales fueron previamente seleccionados por las investigadoras en función de criterios relevantes a partir del marco teórico. Los indicadores son los siguientes: 1) El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada, 2)

el adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo y 3) el adulto propone juego(s) a un/los niño/s en sala/fuera de la sala⁶.

En una tercera fase, se realizaron entrevistas de tipo semi-estructuradas, la que constaba de cinco preguntas a responder, abordando los siguientes subtemas: PEI de cada espacio educativo; principios de la educación parvularia y valor pedagógico otorgado al juego. Tras la realización de las entrevistas, éstas fueron transcritas para su posterior análisis (cf. el guión de dicha entrevista en ANEXO 3).

El análisis de los resultados obtenidos se realizó a partir de la categorización de éstos - análisis documental, observaciones y entrevistas-, para posteriormente realizar una discusión donde se expusieron los resultados, la visión de las investigadoras y la literatura revisada, con el fin de lograr una triangulación de datos⁷, con el fin de obtener una saturación teórica.

Los análisis realizados para la investigación fueron a partir de categorías emergentes, las cuales surgieron de la revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales, observaciones realizadas y discursos de las investigadas, a partir de una entrevista semi-estructurada, con el fin de establecer una triangulación de la información obtenida, que buscó contrastar las diferentes perspectivas obtenidas obtener saturación teórica de la presente investigación.

⁶ Dicho instrumento fue revisado y validado por un juez experto.

⁷ Consiste en la comparación y verificación de información en las diversas fases en los diferentes instrumentos de recolección utilizados (Benavides & Gómez, 2005).

RESULTADOS

Fase 1: Análisis documental (PEI)

A continuación, se presentarán los resultados del análisis documental realizado de las cuatro instituciones a las que pertenecen los sujetos de investigación. Este análisis fue construido a partir de una revisión de contenido de los cuatro Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales conforman el fundamento para la labor educativa, con el fin de conocer el sentido y sello que caracteriza cada establecimiento educativo. Estos elementos fueron consensuados por las investigadoras con el fin de contribuir a la investigación.

Los ejes extraídos refieren, en primer lugar, a los objetivos pedagógicos principales de las cuatro instituciones educativa, que aluden a los lineamientos centrales que cada establecimiento busca promover en sus párvulos. El segundo eje, se denomina Perfil del educador, el cual refiere al perfil que debiese tener cada educador a la hora de desempeñarse laboralmente en sus respectivas instituciones.

1. Objetivo institucional

En cuanto a los objetivos institucionales, es posible visualizar que la totalidad de los PEI, relevan la importancia de una educación de calidad a partir de experiencias de aprendizaje diversificadas y significativas, como también el generar espacios de buen clima y respeto.

Tras la revisión de los documentos, fue posible identificar algunas características específicas de los objetivos de cada institución. En primer lugar, el PEI perteneciente al Jardín Infantil X1, en el cual se desempeña la educadora A, fue posible identificar dentro de sus objetivos pedagógicos la importancia de entregar una educación de calidad a partir de interacciones

afectivas ligadas al carácter lúdico, a través del juego. En cuanto a la información extraída del PEI del Jardín Infantil X2, en el cual se desempeña la educadora B, fue posible observar que dentro de sus objetivos destacan la importancia de la promoción de relaciones interpersonales entre todos los integrantes de la comunidad educativa, como también el fomento a la vida saludable y el bienestar de los párvulos. Por otro lado, la información obtenida del PEI perteneciente al Colegio Y1, en el cual se desempeña la educadora C, arrojó que dentro de sus principales objetivos pedagógicos está formar un ambiente que promueva el desarrollo de competencias para la vida a través del Evangelio. En lo que respecta, la información recopilada del PEI perteneciente al Colegio Y2, en el cual se desempeña la educadora D, es posible evidenciar que éste se enfoca en aplicar estrategias metodológicas enmarcadas en la convivencia armoniosa, a partir del encuentro de dos culturas.

2. Perfil del educador

Con respecto al perfil de educador estipulado en los Proyectos Educativos de las distintas instituciones, no fue posible identificar similitudes entre las distintas descripciones.

En primer lugar, a nivel declarativo el proyecto del Jardín X1, en el cual se desempeña la educadora A, se destaca como primordial que el educador sea una persona responsable socialmente y comprometida con la felicidad de los párvulos. Por otra parte, el PEI del Jardín X2, en el cual se desempeña la educadora B, se distingue el rol mediador del educador, el cual debiese otorgar protagonismo a los párvulos, a partir de diversas estrategias cognitivas. En cuanto al PEI del Colegio Y1, en el cual se desempeña la educadora C, describe a sus docentes como miembros de una comunidad educativa católica, cuya misión es desarrollar la autonomía y el respeto desde una visión cristiana del mundo. Por último, el PEI del Colegio Y2, en el cual se desempeña la

educadora D, hace énfasis a que el perfil del educador debe potenciar la biculturalidad y competencias para la vida, a través de estrategias, metodología y técnicas innovadoras.

A continuación, con el fin de simplificar la lectura, se expone una tabla (Tabla 2), la cual tiene como objetivo dar a conocer los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento educativo al que pertenecen los sujetos de estudio. A modo de extraer lo relevante acorde a la investigación, se realizó una reseña de cada PEI revisado, según la Visión y Misión que cada establecimiento propone.

Tabla 2: Extractos de elementos relevantes del PEI

	Jardín X1	Jardín X2	Colegio Y1	Colegio Y2
Objetivo institucional	Promover una educación de calidad ofreciendo experiencias de aprendizaje significativas para niños y niñas entre 3 meses y 4 años de edad, a través del juego e interacciones afectivas-positivas en un clima favorecedor del buen trato entre toda la comunidad educativa, donde se propicie el desarrollo pleno y la felicidad de los niños y niñas	Queremos ser reconocidos como un Jardín Infantil de calidad y transparente, incluyendo todas las áreas de aprendizaje; promoviendo las buenas relaciones interpersonales en un ambiente de bienestar, en donde los niños y niñas y sus familias sean capaces de relacionarse, valorar y desarrollar el cuidado responsable del medio ambiente que les permita vivir estilos de vida saludable	El colegio Y1 es una comunidad educativa católica, que a través de un currículum evangelizador forma a niños, jóvenes y familias de la región de Valparaíso, en un ambiente de aprendizaje respetuoso, afectivo y creativo, desarrollando competencias para la vida que les permitan involucrarse responsablemente en la transformación de la sociedad.	Aplicamos estrategias metodológicas y técnicas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, enmarcadas en una convivencia armónica, que potencian el encuentro entre dos culturas y diferentes visiones de mundo para formar personas reflexivas y críticas en lo intelectual, socioemocional, artístico, deportivo y valórico, logrando así ciudadanos democráticos, autónomos y buenos comunicadores, capaces de realizar una contribución significativa a su entorno y alcanzar satisfacción en cada iniciativa que emprendan a lo largo de sus vidas.
Perfil del educador	El equipo educativo del Jardín Infantil y Sala Cuna X1 se caracteriza por ser un equipo responsable y comprometido por la búsqueda constante del desarrollo pleno y felicidad de niños y niñas. Es un equipo sensible y responsable socialmente, que se fortalece en cada una de las estrategias implementadas, perfeccionando su rol mediador en el trabajo directo con los niños y las niñas. El trabajo del equipo educativo se encuentra permeado por el liderazgo distribuido y apreciativo, lo cual constituye la base de la gestión.	El docente pasa a cumplir un rol mediador de los aprendizajes, donde acompaña el proceso que lleva a cabo de manera interna cada niño o niña. La educadora cede su protagonismo al párvulo quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Acompañar el proceso activo de los alumnos transforma la labor educativa en la creación de diversas estrategias cognitivas que permitan despertar nuevas motivaciones y curiosidad para aprender.	El profesor de nuestro colegio debe asumirse como miembro de una comunidad educativa católica, comprometido en desarrollar la originalidad y autonomía de cada uno de los alumnos(as) en todos sus ámbitos, exigiéndoles con firmeza, respeto y afecto, y dándoles una visión cristiana del mundo.	Realiza clases efectivas con aprendizaje significativo y profundo, aplicando metodologías, técnicas y estrategias de Enseñanza y Aprendizaje innovadoras que potencian: el encuentro y enriquecimiento de la bi-culturalidad, las diferentes visiones de mundo dentro de la comunidad escolar, y las habilidades en el ámbito académico y formativo, logrando que los alumnos sean ciudadanos democráticos proactivos, críticos de su entorno, autónomos, y que aporten soluciones efectivas a los problemas de la sociedad actual.

Fase 2: Observación

A continuación, se expondrán los resultados del análisis de las observaciones realizadas a los cuatro sujetos de investigación. Se realizó una observación participante por parte de las investigadoras, con el fin de describir lo visualizado, y ser transcrito en una tabla (Véase en anexo 4).

Se realizaron tres registros de observación, durante diversos periodos de la jornada educativa en tres distintos días durante un periodo aproximado de 40 minutos aproximadamente, a partir de tres indicadores. Los indicadores son los siguientes: 1) El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada, 2) el adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo y 3) el adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala/fuera de la sala. Dicho instrumento fue revisado y validado por un juez experto.

Cabe destacar que en función del tiempo no se pudieron realizar mayores observaciones que logren otorgar una información fidedigna respecto al actuar de las educadoras de párvulo investigadas, vinculado al juego.

Indicador de observación nº1. El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada

Las cuatro educadoras incorporan al juego a la hora de realizar experiencias de aprendizaje. Por un lado, la Educadora A utiliza el juego como eje transversal, puesto que la experiencia educativa consta de realizar una dinámica durante los tres momentos de la implementación (inicio, desarrollo, final) la cual, trataba de formar una ronda junto a todos los párvulos para preparar un plato de comida, el cual debía ser elaborado a partir de diversos alimentos que los párvulos debían elegir y verbalizar al grupo, siempre acompañados de mímicas que complementarían dichos alimentos seleccionados por los jugadores. Las educadoras B y C, utilizan el juego como

elemento focalizador al momento de iniciar la experiencia de aprendizaje, con el fin de llamar la atención de los párvulos. Por un lado, la educadora B, busca llamar la atención de los párvulos en el inicio de la experiencia a través de canciones, mientras que la educadora C, invita a los párvulos a realizar una dinámica de articulación entre pares, para iniciar la experiencia de aprendizaje. En cuanto a la educadora D, esta intenciona el aprendizaje y la participación de los párvulos dentro de la totalidad de la experiencia a través del juego simbólico, donde la educadora utiliza una bombilla simulando ser un huracán durante la experiencia, invitándolos a realizar la actividad siendo también huracanes.

Indicador de observación nº2. El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo

Dentro del presente indicador, fue posible visualizar que la mayoría de los sujetos de investigación se integran de manera espontánea al juego de los párvulos. En el caso de la educadora A, se acerca a un grupo de párvulos y consulta si puede incorporarse al juego de éstos, teniendo una respuesta positiva de parte de los niños, quienes la integran en el juego. La educadora B, se involucra y se integra al juego de los párvulos de manera paulatina. En cuanto a la educadora D, se observó que ésta se integra al juego autoiniciado por los niños, sin solicitar la aceptación de los párvulos, interactuando de forma activa dentro del juego, incorporando elementos con el fin de otorgarle continuidad al juego. A diferencia de las observaciones anteriores, la educadora C, se mantiene al margen del juego de los párvulos supervisándolos e incorporándose únicamente cuando éstos solicitan ayuda o la invitan a participar.

Indicador de observación n°3. El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala/fuera de la sala

Dentro de las observaciones realizadas, fue posible comprobar que las cuatro educadoras proponen ciertas actividades de carácter lúdico, dentro de los diversos períodos de la jornada educativa. En relación a la educadora A, dentro de un periodo regular de la jornada educativa orientado a la actividad física, propone un juego físico a los niños. Se pudo observar que la educadora B en periodos de espera, propone juegos de rondas. La educadora C, en momentos de transición, con el fin de dar inicio a la siguiente experiencia y tranquilizar al grupo, realiza actividades de relajación. Cabe señalar que la educadora denomina dichas actividades como juego (véase anexo 5). Por último, la educadora D, dentro de una actividad rutinaria, la educadora utiliza una actividad de juego de asociación para la colación, donde los niños deben asociar las imágenes presentadas por el adulto con su respectiva colación elevándola para todos puedan verla.

Para mayor información revisar anexo 4.

Fase 3: Entrevista

De acuerdo al carácter cualitativo de la presente investigación, se realizaron entrevistas de tipo semi-estructurada a cuatro educadoras de párvulo en servicio de distintas instituciones educativas, durante su jornada laboral, con el fin de *identificar los discursos que sostienen las educadoras de párvulos respecto del juego*. Estas entrevistas fueron llevadas a cabo en una sesión de aproximadamente 15 minutos de duración. Dicha entrevista abarcó seis áreas temáticas vinculadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), objetivos pedagógicos, instancias de juego dentro de la jornada, la modalidad de juego, concepto de juego e interacción adulto-niño. Cabe destacar que emergieron preguntas a partir de observaciones realizadas previamente por las investigadoras.

A partir de la transcripción de dichas entrevistas, emergieron las siguientes categorías: concepto de juego, facilitadores y obstaculizadores.

1. Concepto de juego

La categoría número uno alude al *Concepto de juego*. Para esta categoría, se han considerado aquellos elementos en los que las educadoras se refieren al juego, respecto a su noción, el rol que ocupa dentro del aula, la modalidad; libre/intencionada e interacción adulto-niño.

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, las educadoras de párvulos sostienen que el juego es de carácter innato y por ende, es la fuente principal de aprendizaje en los párvulos:

“Es la forma en que ellos más aprenden, porque es entretenido y si algo te entretiene, todos, siendo adultos, niños, en realidad, toda la gente, si algo te gusta y llama la atención lo haces con más ganas, obviamente que con el juego los chiquillos se desenvuelven y es algo como innato en ellos” (Educadora de párvulos B).

No obstante, algunos sujetos de investigación lo ven como un elemento focalizador, con el fin de llamar la *atención* la atención de los párvulos y así dar inicio a las experiencias de aprendizaje y/o *time out* dentro de la jornada educativa, viendo al juego como un espacio de recreación y descanso de las actividades pedagógicas.

“Se llaman momentos de relajación, pausas activas que pueden ser un canto, una dinámica o bien un ratito de recreo para que tomen aire y hagan lo que les estaba inquietando mentalmente que quieren hacer” (Educadora de párvulos C).

Mientras que tanto la educadora A cómo la D ven al juego como un instrumento permanente a la hora de generar instancias de aprendizaje:

“Se ve el juego como un eje vertebrador de la jornada educativa y pasa por todos los periodos educativos con las propuestas de aprendizaje que propone el equipo, incluso en los periodos permanentes, como en el

saludo donde no siempre es una canción, a veces nos sentamos en un círculo, también hay un ambiente de juego, hay un lenguaje que habla del juego. nosotros no hablamos de trabajar, hablamos de jugar en la sala y eso tratamos de plasmarlo siempre a lo largo de la jornada educativa” (Educadora de párvulos A).

En cuanto a la modalidad de juego, dos de las investigadas (B y C), sostienen que el adulto debiese mantenerse al margen en ciertas ocasiones de juego, sin otorgarle una intencionalidad pedagógica, dando paso al juego libre:

“Yo soy súper respetuosa del juego libre. Creo que el juego no se puede estar en todo minuto manejándolo, juegos dirigidos” (Educadora de párvulos C).

Por otra parte, las otras investigadas, manifiestan la importancia de otorgarle una intencionalidad pedagógica al juego, puesto que es su responsabilidad como educador, generar instancias que promuevan el aprendizaje de los párvulos:

“Que no solo sea espontáneo, que tenga una intencionalidad pedagógica, y va en nosotros que le demos es intencionalidad, de acuerdo con la habilidad que queremos potenciar” (Educadora de párvulos A).

2. Facilitadores

La categoría número dos refiere a los elementos que las educadoras visualizan como *facilitadores* del juego dentro de la jornada educativa. Éstos, apuntan principalmente a la motivación por el aprendizaje, interacción niño-adulto, interacción niño-niño e instancias de juego.

Respecto de las respuestas de las educadoras, se pudo visualizar que las cuatro sostienen como punto en común que el juego debe tener tanto instancias libres, como planificadas:

“De repente me programo qué cosas poder presentar o sencillamente me gusta la espontaneidad de los niños en el juego, porque también en ello los conozco más; veo cómo va evolucionando su aprendizaje”

(Educatora de párvulos D).

Sin embargo, algunas educadoras apuntan que el juego es un eje transversal de la jornada educativa, mientras que las restantes visualizan al mismo concepto como un elemento reforzador y/o adicional para el aprendizaje en la jornada educativa:

“Se ve el juego como un eje vertebrador de la jornada educativa y pasa por todos los periodos educativos con las propuestas de aprendizaje que propone el equipo, incluso en los periodos permanentes, como en el saludo donde no siempre es una canción, a veces nos sentamos en un círculo, también hay un ambiente de juego, hay un lenguaje que habla del juego. nosotros no hablamos de trabajar, hablamos de jugar en la sala y eso tratamos de plasmarlo siempre a lo largo de la jornada educativa” (Educatora de párvulos A).

“Se da un periodo, no menor, que son como 20 a 25 minutos, donde el niño puede hacer lo que quiere hacer, jugar con quien quiera jugar, conversar con quien quiera” (Educatora de párvulos C).

En cuanto a lo que las educadoras apuntan respecto a las interacciones dentro del juego, algunas destacan la importancia de que el adulto se involucre en dichas actividades, participando activamente dentro del juego de los párvulos:

“Si tú juegas con ellos, va a ser la única forma en que ellos se van a abrir a ti y formarán esa relación significativa con uno” (Educatora de párvulos D).

Mientras que otras aluden a la importancia de respetar la interacción niño-niño sin intervenir en este, con el fin de potenciar las instancias de aprendizaje que visualizan dentro del juego entre pares:

“Lo que yo hago muchas veces, es acercarme disimuladamente a escuchar lo que están hablando, especialmente cuando estoy evaluando lenguaje, porque hay niños que no hablan de forma espontánea, pero sí con los compañeros hablan mucho. En cambio, con el grupo de pares, se extienden, se explayan. Por eso lo que hago es acercarme sin que se den cuenta e incluso muchas veces de espaldas para tratar de escuchar lo que están conversando y como están conversando. Así me puedo dar

cuenta también quien lidera el juego, quien es el más creativo, quien propone las ideas, quien es el que rompe la armonía del juego, pero no yo involucrándome ni metiéndome en el juego todas las veces” (Educatora de párvulos C).

3. Obstaculizadores

La categoría número tres apunta a los elementos que las educadoras de párvulos consideran que no facilitan la entrada del juego en el aula, tales como: elementos normativos, enfoque de la enseñanza, acción educativa, espacio físico, interacción niño-niño.

Dentro de los enfoques de la enseñanza, las educadoras visualizan como obstaculizador el contexto de educación actual, la cual se caracteriza por tener un enfoque escolarizado:

“Hay una situación previa que cuesta romper, que es la educación donde los niños están muy sentados, una experiencia sedentaria, cuesta romperlo. incluso a mí me cuesta romper ese esquema donde los niños están quietos” (Educatora de párvulos A).

“El colegio dado los tiempos actuales se ha ido mediando más con la educación chilena y ha sido un poquito más “escolarizado” (Educatora de párvulos D).

Con respecto a los resultados obtenidos de acuerdo a los elementos normativos, objetivo institucional; perfil del educador- es posible evidenciar diferencias. Algunas educadoras de párvulos señalan que dentro del PEI de la institución educativa donde se desempeñan, no se contempla el juego como metodología de trabajo:

“No recuerdo que tengamos el juego incluido en el PEI (...) no recuerdo que sea dándole la importancia como concepto” (Educatora de párvulos B).

En cuanto a lo que las educadoras señalan respecto a su acción educativa, algunas visualizan al juego como obstaculizador a la hora de realizar

experiencias educativas, haciendo referencia que éste resta de “seriedad” en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“Nosotros somos más estructurados, como que tratamos de hacer actividades un poco más serias, como dentro de ciertos patrones” (Educadora de párvulos B).

“Uno no puede hacer que todas las clases sean una fiesta” (Educadora de párvulos C).

Mientras que una de las educadoras refiere que ciertas actividades de juego espontáneo en la que párvulos interactúen entre ellos, puede ser riesgosa a la hora de ejecutarse, por lo cual el adulto decide finalizarla en pos de la integridad de los niños:

“Otras actividades de juego, por lo general son más espontáneas y muchas veces son muy desordenadas, y uno tiende a cortarlas, porque independiente de lo que uno piensa, es tanto el desorden o que ese mismo desorden se puede llevar a que sea peligroso, que peleen unos contra otros, no sé, por ejemplo, les encantan “los montoncitos”, que es una actividad de juego que para ellos es muy placentera, sin embargo puede ser peligrosa, entonces uno igual la corta” (Educadora de párvulos B).

En cuanto al espacio físico, es posible dar cuenta que una de las educadoras hace referencia a que éste interfiere en las instancias de juego de los niños, pues la infraestructura de la institución limita que el juego forme parte de la jornada educativa de manera accesible.

“Nosotros tenemos que cruzar todo el colegio para llegar a nuestro patio, por lo tanto, no puede ser que termina su actividad y sale a jugar, si no que tiene que esperar al grupo. Entonces esas son las trabas que tiene el colegio como infraestructura y como organización” (Educadora de Párvulos C).

Para mayor información, revisar tabla de categorías en anexo 5.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo principal *Identificar y describir las concepciones de educadoras de párvulos en servicio, pertenecientes a distintas entidades educativas, respecto al juego como medio para el aprendizaje desde su discurso y su acción educativa.*

El presente análisis se realizó a la luz del marco teórico y se organizó en función a los objetivos específicos de la presente investigación. En primera instancia, con el fin de entablar un diálogo con las investigadas, y conocer su visión respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al juego. Es por esto que surge el objetivo *Identificar los discursos que sostienen educadoras de Párvulos en servicio, respecto al juego.* El segundo objetivo específico *Inferir las creencias de las Educadoras de Párvulos, con relación al juego a partir de su acción educativa,* surgió con el fin de poder observar la acción educativa de los sujetos de estudio en relación al juego, tanto dentro como fuera del aula. Estos objetivos fueron planteados con el propósito de inferir las creencias de las educadoras de párvulos respecto al juego, puesto que las creencias podrían ser identificadas por los investigadores a partir del discurso y la acción educativa de los sujetos investigados (Pajares, 1992).

Cabe destacar que las creencias son construcciones mentales de las personas, que se realizan de acuerdo a su visión de mundo. Asimismo, es importante mencionar que cada individuo configuraría sus creencias de manera implícita, como únicas y verídicas, al momento de desenvolverse en su entorno (Pajares, 1992).

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, es posible afirmar que dentro de los discursos de los sujetos de estudio, no existiría una definición unificada del concepto de juego que congrege a todas las

educadoras de párvulos investigadas. A partir de ello, sería posible pensar que cada sujeto podría tener una concepción de juego distinta, la cual permitiría otorgar significado a sus conductas. En tal sentido, las definiciones que el docente le otorgue al juego, serían determinantes para el modo de implementarlo dentro de su acción educativa. Sin embargo, ¿A qué se puede denominar entonces cómo juego? Resulta complejo encontrar una definición desde la cual analizar la acción educativa de las investigadas, por lo que se hace necesario retomar la definición expuesta en el marco teórico y las creencias que se desprenden de los discursos de las educadoras, con el fin de establecer un parámetro desde el cual sea posible realizar un análisis de sus concepciones respecto al juego.

Bajo dicha premisa se hace importante retomar la postura de las investigadoras expuesta en el marco teórico en referencia al concepto de juego, el cual es concebido como una actividad espontánea y placentera para los niños, que sería el contexto ideal para el aprendizaje y desarrollo de éstos. A través del juego el niño requeriría de desarrollar habilidades que le permitan interactuar con su entorno, las cuales proporcionan al párvulo herramientas para explorar con el medio y, por ende, desarrollar nuevos aprendizajes. El juego, al ser una actividad mediante la cual el ser humano se relaciona con su entorno, permite que el niño interactúe con éste de manera significativa, abriendo en cada interacción una oportunidad para la metacognición, entre otras habilidades. De esta forma, por medio del juego, el niño podría desarrollar habilidades tanto de expresión como sociabilización, abriendo espacio a la adquisición de diversos aprendizajes de una forma “significativa”, regulando el proceso de aprendizaje que perdure a lo largo del tiempo.

A partir de los discursos de las educadoras investigadas, es posible mencionar que el juego es considerado por las educadoras de párvulos

investigadas, como fuente principal de aprendizaje. Por ende, a través de las declaraciones de los sujetos de investigación, es posible deducir que el juego sería la manera en que los niños más aprenden. Esto se relaciona con lo mencionado por Sarlé (2006), quien alude a que el juego es una de las principales vías para el aprendizaje de los párvulos.

En relación con este punto, las educadoras A y D declaran al juego como eje transversal de la jornada educativa, utilizándolo tanto en períodos permanentes como variables. A partir de lo observado, es posible considerar que, dentro de la jornada, existen instancias de juego con propósito educativo, las cuales se caracterizan por ser programadas por el educador, contemplando un aprendizaje específico, orientando la actividad a dicho objetivo, siendo el adulto el que organiza los recursos temporales, materiales y espaciales. En contraposición a ello, Sarlé (2016) alude al juego como una actividad espontánea en la que sus participantes son los que deciden el tiempo y las reglas. Por tanto, las apreciaciones señaladas por los sujetos de investigación en relación al juego, no tendrían concordancia con lo expuesto por la autora.

En la misma línea, y tal como se plantea anteriormente, el juego se caracteriza por desarrollarse de manera espontánea entre los párvulos. El adulto al formar parte del juego, tiene la facultad de cumplir un rol mediador en éste, complejizando los contenidos, con el fin de potenciar las oportunidades de aprendizajes en los párvulos.

En relación a ello, tanto la educadora B como la C, hacen referencia a las instancias de juego libre, caracterizándolas por surgir de forma espontánea a partir de los intereses de los párvulos, y por no ser planificadas previamente, sin intervención por parte del adulto. Sin embargo, el docente podría tomar estas instancias y otorgarle una intencionalidad pedagógica, enriqueciendo el

juego de los párvulos para generar oportunidades de aprendizaje significativas (Sarlé, 2016).

A partir de lo anteriormente mencionado, es posible inferir que probablemente no existe una conceptualización específica de la importancia de la mediación como concepto dentro del juego para que éste contribuya al aprendizaje de los párvulos. Las educadoras manifiestan a través de sus discursos la noción acerca de la importancia del juego para el desarrollo de aprendizaje en los niños, sin embargo, dichos discursos carecen de una definición clara de cómo implementar el juego desde sus diversas posibilidades de ejecución.

Acorde a la definición y lo anteriormente planteado, es posible hacer alusión a las observaciones realizadas, en las cuales se pudo visualizar que parte de las investigadas utilizaban el juego dentro de la jornada educativa, como elemento focalizador, con el fin de llamar la atención de los párvulos en el inicio de una actividad. Y, también en aquellos momentos entre el cierre de una actividad y el comienzo de otra (cambio de actividades), ello denominado por Benett et. al. (2001) como *time out*, dicho concepto referido a las instancias recreativas fuera del trabajo formal.

A partir de las instancias de juego que puedan generarse dentro de la jornada, se podrían definir los modos de interacción adulto-niño como niño-niño. Éstas interacciones dentro del ámbito educacional juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo éstas uno de los factores que determinarían el modo en que el educando aprende (Guevara, 2011).

En cuanto a la interacción adulto-niño mediante el juego, ésta puede o no poseer una intencionalidad pedagógica, dependiendo del tipo de mediación que propicie el adulto dentro de dicha interacción. A partir de las observaciones

realizadas a las educadoras de párvulos investigadas, fue posible evidenciar que algunas se involucran en el juego de los párvulos. Por un lado, unas se incorporan de forma espontánea y por otro, algunas se aproximan paulatinamente a los juegos de los párvulos solicitando su aprobación para incorporarse a este. A través de las entrevistas, las educadoras justificaron las acciones observadas por las investigadoras, argumentando el motivo de su actuar en relación al juego de los párvulos y la forma de incorporarse en éste.

En tal sentido, las educadoras A y D, que se incorporan al juego de los párvulos de forma espontánea fundamentando dicha acción, aludiendo a la importancia que tiene la intervención del adulto dentro de las actividades entre los mismos párvulos. Asimismo, Sarlé (2006), alude a que el docente debe interactuar con los párvulos en situaciones de juego, con el fin de propiciar un vínculo afectivo y, por ende, vivencias significativas para los párvulos.

En otro orden de ideas, es posible evidenciar que hay una coincidencia entre el discurso tanto de la educadora B como la C. Ambas sostienen que no deben involucrarse en todo momento en instancias de juego iniciadas por los párvulos, puesto que de esta forma estarían coartando su juego. Tanto en el discurso de estas educadoras como en el actuar de ellas, demuestran que no interfieren en el juego de los párvulos, con el fin de dar grados de libertad en el juego, mencionando que a través de este se potenciaría el desarrollo interpersonal entre los párvulos. Sarlé (2006) postula que el juego otorga un carácter social, lo cual permite desarrollar capacidades como la cooperación, respeto hacia otros y compartir. De este modo, el juego potencia las interacciones que establezca el niño con otros, permitiendo que desarrolle habilidades para la expresión de sus emociones, con el fin de lograr autorregular sus conductas (Sarlé, 2016).

Si bien las educadoras reconocen el valor que tiene el juego para potenciar las habilidades sociales entre los párvulos, fue posible observar que dentro de sus discursos no figura el rol del adulto como agente mediador para el desarrollo de dichas habilidades, probablemente porque desconocen el valor que tiene el adulto como partícipe de las actividades autoiniciadas por los mismos párvulos siendo agente clave para agregar una intencionalidad pedagógica y generar a través de éstas nuevas oportunidades de aprendizajes.

Otro factor que pudo ser extraído de los discursos de las educadoras fueron los elementos normativos que estructuran las orientaciones educativas que tiene cada institución, los cuales inciden en el quehacer pedagógico de las educadoras investigadas. Dentro del análisis de los documentos curriculares de las instituciones (PEI) y a partir de los elementos normativos mencionados por las educadoras, es posible exponer que dentro de algunos PEI se hace alusión al juego, no obstante, en ninguno se menciona el juego de forma explícita. Sin embargo, la metodología utilizada por los sujetos de estudio coincide con aquellos lineamientos normativos planteados en sus respectivas instituciones. En tal sentido, la forma en que las educadoras adopten el juego dentro de su quehacer pedagógico dependería si dentro del PEI se hace alusión al juego como metodología de enseñanza. En virtud de ello, puede resultar relevante indagar cómo el docente se apropiaría de los elementos normativos dentro de la institución donde ejerce. No obstante, dependería de sus propias concepciones respecto a su quehacer, la forma en que acople dichos elementos a su acción pedagógica dentro del aula.

En otro orden de ideas, resulta necesario tener en consideración la visión que se encuentra instaurada respecto a la Educación formal, la cual se caracterizaría por tener un modelo altamente estructurado, en donde el adulto es el responsable y protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a Martínez & Abad, (2016) en la escuela “todo está pautado y organizado, tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos, todo. Y esa pauta, en ocasiones, no permite que el maestro escuche, sienta y viva el interés del niño. De algún modo, todas las reglamentaciones que ordenan la enseñanza impiden que la improvisación que nace del deseo del niño, se atienda” (p.63). El modelo de educación, al cual se hizo alusión de forma intrínseca a lo largo de la presente investigación -tanto de las propuestas establecidas por la literatura revisada y los discursos de los sujetos de investigación- responde a un estereotipo instaurado en nuestra sociedad en el que se le atribuye mayor importancia al resultado que al proceso formativo que los educandos tengan.

A la luz del análisis y en complemento con los discursos de las educadoras, fue posible extraer que sus decisiones pedagógicas si bien se veían influenciadas por el marco normativo institucional y creencias individuales respecto a la educación, también surgió un factor histórico al cual hacían alusión para referirse al uso del juego como medio del aprendizaje, puesto que el carácter lúdico o ambiente que genera el juego no estaría considerado dentro del modelo educativo en el cual se encuentran inmersas. En la misma línea, las educadoras A, B y D manifiestan de forma explícita la dificultad de romper los esquemas tradicionales del sistema educativo, justificando la dificultad de incorporar el juego en su quehacer pedagógico.

CONCLUSIONES

Dentro del ámbito educacional, se ha podido visualizar un incremento en el interés respecto a la educación de la primera infancia, y su implicancia para la transición de los educandos a los siguientes niveles educativos. A partir de ello, emerge el juego como una propuesta pedagógica para hacer de la educación inicial, la base desde donde se construirían nuevos aprendizajes. En tal sentido, tanto el marco normativo nacional, como también la Convención de los Derechos de los Niños, aluden a la importancia del juego para el desarrollo integral de los párvulos, como fundamento y propuesta para la implementación del currículum, específicamente en la educación inicial.

No obstante, el modo en que se concibe el juego por docentes y diversos autores, no parece ser siempre el mismo. Es por ello que resulta relevante indagar en las creencias que sostienen las educadoras de párvulos respecto del juego. Para dar respuesta a lo anterior, se realizó un estudio de casos múltiple, de carácter cualitativo, que buscó conocer las creencias a través los discursos y las prácticas educativas de cada una de las educadoras seleccionadas para la investigación.

Con el fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, resulta relevante ahondar en la forma en que las educadoras de párvulos investigadas validan sus posturas dentro de sus discursos. Esta forma implícita se refiere a las creencias individuales de un docente, las cuales podrían configurar parte importante de sus decisiones al momento de ejecutar su acción pedagógica. Las creencias guían el razonar y actuar de las personas (Pajares, 1992), por lo que se tornó necesario configurar instrumentos de recogida de información vinculados a la observación y sus discursos, de modo que ambos instrumentos pudiesen ser complementarios.

De acuerdo al análisis realizado de los resultados obtenidos, fue posible constatar que el supuesto *El discurso de las educadoras de párvulos estaría fundado en conocimientos adquiridos durante la formación académica*, se refuta, puesto que dentro de los discursos de las educadoras, fue posible evidenciar que a pesar de tener relevancia su formación académica en sus acciones pedagógicas, éstas restan de importancia al enfrentarse a los lineamientos institucionales donde se encuentran inmersas y ejercen su labor, como así también las creencias individuales de las educadoras. Tanto Nespor (1987), Pajares (1992) como Pozo et al. (2006), hacen referencia a que las creencias son notablemente más influyentes que el conocimiento, en cuanto a cómo piensa y actúa el ser humano, puesto que el origen del conocimiento estaría basado en las creencias (Lewis, 1990).

Asimismo, es posible evidenciar que el supuesto *respecto de la Inconsistencia entre el discurso respecto del juego y la práctica educativa de la educadora de párvulos*, no se sostiene, ya que la totalidad de los casos investigados evidencian concordancia entre sus discursos, su acción educativa y los lineamientos establecidos por la institución.

A lo largo del presente estudio, y, a partir de los datos recopilados, han surgido ciertos factores que han obstaculizado el desarrollo de la investigación. En primer lugar, fue posible evidenciar cierta complejidad al momento de describir las creencias de un individuo, puesto que existen diversos factores que inciden en el discurso y actuar de estos, lo que se debería a la dificultad de identificar las creencias de los sujetos de estudio, puesto que éstas se construyen a partir de las experiencias de vida personales de cada individuo a lo largo del tiempo. Para poder inferir las creencias de las educadoras de párvulos respecto del juego, existen factores temporales que no permitieron indagar en sus historias de vida, ni sus experiencias previas, las cuales

conformarían parte esencial de la configuración de sus creencias, por lo que se tornaría engorroso dilucidar en ellas durante transcurso de la presente investigación.

En la misma línea, otro de los obstaculizadores evidenciados en el desarrollo del presente estudio, estaría vinculado a la tercera fase de recolección de información, la entrevista. En cuanto a ello, las preguntas realizadas por las investigadoras podrían haber sido planteadas con mayor amplitud, con el fin de que éstas permitieran ahondar en los diversos factores - personales, formativos, teóricos- que pudiesen ser incidentes en sus concepciones respecto al juego.

En cuanto al desarrollo de la investigación, surgió como elemento facilitador la buena disposición de los sujetos de investigación, quienes a lo largo de esta etapa accedieron de forma voluntaria a participar, y así lograr dar respuesta a los objetivos del presente estudio.

En cuanto a las limitantes, en primer lugar, es importante mencionar la falta de saturación teórica, la cual no permite entregar la información necesaria que se requiere para poder inferir las creencias de las educadoras de párvulos respecto del juego, debido a la delimitación de tiempo ocasionada por la sobrecarga académica vivenciada por las investigadoras en el presente año, siendo ésta un obstaculizador para poder profundizar en los discursos y actuar de los sujetos investigados. En la misma línea, la falta de tiempo impidió la utilización de otros instrumentos de recogida de información, como, por ejemplo, la revisión de las planificaciones de las educadoras de párvulos investigadas, lo cual pudiese haber aportado para profundizar a mayor cabalidad y haber alcanzado la saturación teórica respecto a la temática abordada.

Por otro lado, se considera relevante mencionar la escasa preparación para la consolidación de una investigación acabada, puesto que, para efectos de la investigación, las tesis pudieran visualizar ciertos vacíos formativos en lo que respecta la elaboración de una investigación, específicamente en la realización de los análisis pertinentes. En la misma línea, es importante señalar que durante la formación de pregrado fue posible constatar la ausencia de asignaturas en torno al juego como medio para el aprendizaje, su importancia y sus características.

En cuanto a las proyecciones del presente estudio de investigación, sería importante profundizar en torno a la incidencia del juego en los párvulos en contexto educativo, con el fin de poder conocer su repercusión en sus aprendizajes. Por otro lado, en cuanto a las creencias de los docentes, resultaría interesante investigar la influencia de las creencias de éstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus educandos.

En otro orden de ideas, y con respecto al trayecto formativo, estimamos la realización de un trabajo que tuviese una continuidad a éste, incorporando asignaturas de investigación desde los primeros años, dándole énfasis a la importancia que tiene la investigación en el ámbito educacional, entendiendo que a partir de ésta pueden surgir cambios que contribuyan a la labor docente y la educación.

A partir de la literatura revisada y los datos recolectados, y sus posteriores fases de análisis, surge una tercera proyección orientada a indagar en el sistema de creencias que posee cada institución, para la toma de decisiones de sus actores. En tal sentido, se visualiza la importancia de profundizar la manera en que repercuten estas creencias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Albarenque, C. M., & Marcos, A. R. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Anning, A. (1991). *The first years at school*. Buckingham: Open University Press.
- Azar, B. (2002). It's more than fun and games. *American Psychological Association*, 33, 50.
- Bandura, A. (1969). *Social-Learning Theory of Identificatory Processes*. En Goslin, D. A. (Ed.). (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Illinois: Rand McNally.
- Bandura, A. (1973). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational behavior and human decision processes*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gevisa.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (2001). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Inglaterra: Open University Press.
- Bodrova, E & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México D.F: Pearson
- Brophy, J. & Good, T. (1986). 'Teacher behavior and student achievement.' In: Wittrock, M. (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp.328-375.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56.
Recuperado de: <http://sci->

http://www.jstor.org/stable/41200719?seq=1#page_scan_tab_contents.

- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821-839.
- Bucci, P. (2002). *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Toronto: University of Toronto.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 66-84.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Catalán, J.. (2004). *Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras*. Madrid: Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, v.5, n. 33, p. 1-14. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/investigacion7.htm>>.
- Cho, Y. H., Lee, J. & Jonassen, D. H. (2011). The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers & Education*, 56, 112-126. doi:10.1016/j.compedu.2010.08.014.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255– 296). New York: MacMillan.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013) Estudios pedagógicos. *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*, 39(2).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Lincoln: Pearson.
- Cuadra, D. & Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores. *Revista Brasileira De Educação*, 21(65), 299-324. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>.
- Deford, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 351-367.

- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. México D.F: Siglo XXI
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436.
- Dweck, C. S. (1999). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*.
- Fang, Z. (1996). *A Review of research on teacher beliefs and practices*. Indiana: Routledge.
- Fives, H., & Gill, G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). *International handbook of research on teachers' beliefs*, 249-265.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S. L.
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente?. *Psykhe (Santiago)*, 20(1), 29-43.
- Goodenough, W. (1963). *Cooperation in change*. New York: Russell Sage.
- Goldstein, J. (2006). *Toys, play, and child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy industries of Europe.
- Guevara, I. (2011). Interacción en el aprendizaje. *Revista De Divulgación Científica Y Tecnología De La Universidad De Veracruzana*, XXVI(1).
- Grellet, C. (2016). La importancia del juego en los primeros años de vida. En *¡Tomémonos en serio el juego! Los niños y niñas lo necesitan*. Coloquio llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Zona próxima*, (8). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687>

- Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(9), 85-95.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: a predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental psychology*, 48(2), 530.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Mae, P. (2004). *Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers*. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martínez, V. & Abad, J. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *Reladei*. 5(2), 54-70.
- Mercado, L. (2015). *Juego y recreación en educación: un manual de reflexión*. Córdoba: Brujas.
- MINEDUC. (2005). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
- Morón, N. B., & Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* (Vol. 113). Narcea Ediciones.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Olafson, L., Salinas, C. & Owens, M. (2012). *Qualitative approaches to study teachers beliefs*. En: Fives, H. & Gills, M. (2015). *International handbook of research on teachers beliefs*. New York: Routledge.
- Oviedo, G. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt*. *Scielo.org.co*. Retrieved 21 October 2017, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000200010&script=sci_arttext&tlng=en.
- Owens, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), pp. 307-332. Florida: American Educational Research Association.

- Panksepp, J., Burgdorf, J., Turner, C. & Gordon, N. (2003). *Modeling ADHD-type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy*. Brain and cognition. En: Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy industries of Europe.
- Papalia, D., Wendkos, O. S. & Duskin, R. (2014). *Desarrollo humano*. México D.F:McGraw-Hill.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Pavia, V. (2015). *¿Por qué es importante el juego?*. [video] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=hJgN4rgA2-4> [Accessed 1 Jun. 2017].
- Peralta, M. (2005). *El currículum en el jardín infantil*. Santiago: Andrés Bello
- Pérez, M. (2001). *Cómo acceder a las concepciones de los profesores*. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. D. P., Mateos, M., Martín, E., & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Pérez, M., Martín, E., Scheuer, N. & Mateos, M. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. D. P., Mateos, M., Martín, E., & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation*. New York: Norton.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. D. P., Mateos, M., Martín, E., & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Peterman, F. P. (1991). An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) ,*Handbook of research on teacher education* (pp. 102– 119). New York: MacMillan.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Rosenzweig, M., and Bennett, E. L. (1976). Enriched environments: Facts, factors, and fantasies. In L. Petrinovich and J. L. McGaugh (Eds.), *Knowing, Thinking and Believing*. New York: Plenu

- Sacristán, J. (2007). *El currículum*. Madrid: Morata.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación y ciudad*, (24), 59-72.
- Sarlé, P. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Santa Fe: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *Reladei*, 5.2, 17-28.
- Sarlé, P. (2017). *A jugar ¿Se aprende?*. Conferencia Magistral, Valparaíso, 25 de septiembre 2017.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. & Rodríguez, I. (2010). *El juego en nivel inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: IDIE.
- Sarlé, P., Rodríguez, E. & Rodríguez, I. (2013) *El juego en nivel inicial: Juego y espacio*. Buenos Aires: IDIE.
- Seifert, K. (1993). Cognitive development and early childhood education, in B.Spodek (ed.) Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1998) *Theory, Practice, and the Education of Professionals*. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5, Special Issue: John Dewey: The Chicago Years (May, 1998), pp. 511-526 Published by: The University of Chicago Press. Recuperado de: <http://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>
- Singer, D. & Singer J. (1990). *The House of Make-Believe: Play and the Developing Imagination*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: Fives & Gill (Eds), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13 - 30). New York: Routledge.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trigueros, C. (2002). Juego, tradición y cultura en educación física. *Revista Tándem* núm. 006
- Unesco (1980). *El niño y el juego*. Paris: Unesco.
- Unicef. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité Español: Madrid.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vigotsky, L., Cole, M., Stein, S. and Sekula, A. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watt, H. & Richardson, P. (2015). A motivational analysis of teachers' beliefs. In Fives & Gill, Eds. *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 191 - 212). New York: Routledge.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. *Brussels: Toy Industries Europe*.
- Whitebread, D., Mercer, N., Howe, C. & Tolmie, A. (2013). Self-regulation and dialogue in primary classrooms. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends, No. 10*. Leicester: BPS.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2015). The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing “Teacher Identity. In Fives, H., Gill, G. (2015). *International Handbook of research on teachers' beliefs*. pp 173- 191. New York. Routledge

ANEXOS

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dirigida a Educadoras de párvulos

Estimado(a) Profesor(a),

Usted ha sido invitado(a) a participar en un estudio cuyo objetivo es “Describir las concepciones de educadoras de párvulos en servicio, respecto del juego como medio para el aprendizaje, desde su discurso y su acción educativa”. El proyecto, titulado “*Concepciones de educadoras en torno al juego y su rol en la toma de decisiones pedagógicas*” corresponde a un Proyecto de investigación en el marco de la tesis de licenciatura en educación. Los investigadores responsables son Francisca González Porras, Yanka Silva Fischersworing, Francisca Valdés Radrigán y Trinidad Verschae Undurraga.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

La investigación tendrá una duración de 8 meses aproximadamente y comprende una serie de etapas, en las cuales vuestra participación será clave. Detallamos a continuación las actividades en que será requerida su colaboración y el tiempo *estimado* para cada una de ellas:

1. Facilitar a las investigadoras el PEI correspondiente a la institución educativa que pertenece.
2. Facilitar el espacio para la observación de tres jornadas educativas (*5 horas aproximadamente por jornada educativa*).
3. Responder a una entrevista de tipo semiestructurada (*40 minutos aproximadamente*).
4. Facilitar a las investigadoras vuestras planificaciones.

Toda la información recogida durante el proceso será tratada con la más absoluta reserva y sus datos **no** serán utilizados de manera individual, siendo codificados los nombres para que no exista posibilidad de identificación de los participantes.

RIESGOS Y BENEFICIOS: Este estudio no conlleva ningún riesgo para usted, ni ningún beneficio directo. Tampoco deberá pagar por su participación en el mismo.

INCENTIVOS: Los participantes no serán remunerados por su participación en este estudio.

DE LOS DATOS DEL PROYECTO: Esta investigación velará por la confidencialidad de vuestra identidad y usará los datos (entrevistas, revisión de planificaciones y PEI) sólo con propósitos investigativos profesionales, reemplazando los nombres por un código y manteniéndolos en archivos seguros, utilizando los resultados de manera agregada y sólo para fines asociados con la presente investigación. La responsabilidad del almacenamiento corresponde a los investigadores. Además, en las comunicaciones de los resultados no se entregarán datos sensibles que pudieran permitir identificarlos personalmente, por lo que siempre se omitirá el nombre de la Institución y se hablará de aspectos generales como tipo de institución, zona geográfica, entre otras categorías generales.

UTILIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: Los resultados del estudio serán usados de manera agregada (no individual) para fines únicamente académicos relacionados con nuestra tesis de licenciatura. De igual manera, se deja constancia que los participantes tendrán derecho a retirarse de esta investigación en cualquier momento y podrán exigir que sus datos no sean considerados, sin que deban dar razones y sin que esto tenga consecuencias de ningún tipo para ellos.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadores: Francisca González Porras, Yanka Silva Fischersworing, Francisca Valdés Radrigán y Trinidad Verschae Undurraga.

Título de la Investigación: *“Concepciones de educadoras en torno al juego y su rol en la toma de decisiones pedagógicas”*.

He leído y discutido la descripción de la investigación con las investigadoras. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro cuidado médico, empleo u otros derechos.
- Si durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley.

Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, podré contactarme con los investigadores responsables o su profesor guía de tesis Dra. Carla Muñoz, vía telefónica a través del número +56 2274313; o vía correo electrónico a través del e-mail carla.munoz@pucv.cl

- Declaro, además, que he recibido una copia de la Descripción de la Investigación y del documento “Derechos de los Participantes”.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con mi participación en este estudio.

Firma del Participante: _____
Fecha: ____/____/____

Nombre: _____

C. I. _____

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

Los sujetos seleccionados para participar dentro de la presente investigación, contarán con los siguientes derechos de resguardo personal e institucional.

1. Derecho a ser informado previo al consentimiento.
2. Derecho a conocer los objetivos de la investigación.
3. Derecho a hacer preguntas respecto a la investigación.
4. Derecho a participar voluntariamente.
5. Derecho a retirarse sin dar razones.
6. Derecho a conocer tanto los riesgos como los beneficios de la investigación, si es que hubiesen.
7. Derecho a la confidencialidad de datos, tanto de datos personales como de los que usted comparta con las investigadoras.
8. Derecho a recibir una copia del consentimiento informado.

Anexo 2

Indicadores de observación

Los indicadores expuestos a continuación, guiarán los registros de observación que se realizarán a las cuatro educadoras de párvulos que participan en la presente investigación. Se realizarán observaciones en tres periodos de la jornada; recepción de los párvulos, una experiencia de aprendizaje y hora del patio, de tres días distintos.

Es importante destacar que estos indicadores de observación fueron seleccionados por las investigadoras y aceptados por un externo a la investigación, con el fin de conocer las acciones de las docentes dentro de una jornada educativa

- El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada
- El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo
- El adulto propone juego(s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala

	Observación
El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada	
El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo	
El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala	

Anexo 3

Entrevista

Objetivo: Identificar los discursos que sostienen las educadoras de párvulos respecto al juego.

Edad:

Cargo:

Años de servicio:

Jardín X1:

1. Entendiendo que el juego es un principio fundante de la EPA, ¿En qué medida está incluido en el PEI del jardín? ¿Qué piensas de ello?

Jardín X2:

1. Entendiendo que el juego es un principio fundante de la EPA, ¿En qué medida está incluido en el PEI del jardín? ¿Qué piensas de ello? ¿Es posible observarlo en la construcción del bienestar del niño? ¿En qué medida?

Colegio X1:

1. He podido visualizar que el PEI refiere a un currículum Evangelizador, donde su principal énfasis es el desarrollo valórico cristiano, sin embargo me llama la atención que no haya una referencia en el PEI a las B CEP, ¿Por qué crees que es eso? Entendiendo que el juego es un principio fundante de la EPA, ¿En qué medida está incluido en el PEI del colegio?

Colegio X2:

1. He podido visualizar que el colegio se encuentra basado en un currículum por competencias. Para la etapa pre-escolar se basa este en el desarrollo de las competencias de Autonomía y convivencia, enfocando el juego como medio natural para su desarrollo. ¿Qué opinión te merece este PEI? ¿De qué forma trabajas dichas competencias como la autonomía y convivencia en el juego? ¿Cuándo ingresaste al colegio, cómo fue para ti sumarte a este?

2. ¿Cuál es su principal objetivo pedagógico respecto a sus párvulos?

3. He visualizado que dentro de la jornada hay instancias de juego ¿Esas instancias de juego son planificadas o surgen de forma espontánea? ¿Por qué?

4. Para usted, ¿Qué es el juego? ¿Por qué?

5. La he visto jugar con los niños ¿Crees que es importante? ¿Por qué?

Anexo 4

Indicadores de observación

Los indicadores expuestos a continuación, guiarán los registros de observación que se realizarán a las cuatro educadoras de párvulos que participan en la presente investigación. Se realizarán observaciones en tres periodos de la jornada; recepción de los párvulos, una experiencia de aprendizaje y hora del patio, de tres días distintos.

Es importante destacar que estos indicadores de observación fueron seleccionados por las investigadoras, con el fin de conocer las acciones de las docentes dentro de una jornada educativa.

- El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada
- El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo
- El adulto propone juego(s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala

Educadora de párvulos A	Observación
El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada	Durante la mañana, la educadora realiza una experiencia educativa en la sala, constituida por una dinámica titulada "la olla", dicha dinámica es de movimiento y consiste en animar a los párvulos a cocinar y echar dentro de una olla los diversos materiales y alimentos que componen la receta, a partir de las ideas y decisiones que surjan en los párvulos. La experiencia educativa es de carácter simbólico y dentro de sus objetivos principales busca promover la convivencia a partir de la regulación del párvulo a la hora de esperar su turno.
El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo	Se observa que la educadora posterior a su turno de almuerzo se dirige al patio, específicamente al arenero, a compartir con los párvulos que se encuentran construyendo castillos de arena. Al momento de acercarse, les pregunta a los párvulos que es lo que están haciendo y si es que puede jugar con ellos. Los niños responden que sí y se acomodan para que el adulto pueda ubicarse en espacio físico. Al poco tiempo, otro grupo de párvulos se acerca al lugar donde está la educadora para poder interactuar y participar con ella. La docente al observar y comprender la situación invita a los párvulos a ubicarse en el espacio para que éstos participen de la actividad con ella y el resto de

	sus compañeros.
El adulto propone juego(s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala	En el momento de la jornada denominado como desgaste energético (período complementario y permanente de la planificación diaria), la educadora invita a los párvulos al patio para jugar a “la pinta”. Los párvulos al escuchar la propuesta se animan y se dirigen al patio para realizar el juego de persecución. Se puede visualizar que la educadora juega con los párvulos durante 15 - 20 minutos aproximadamente. Luego de ese período de tiempo los niños por sí solos se dirigen a otro espacio físico a realizar otras actividades con otros grupos.

Educadora de párvulos B	Observación
El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada	<p>En el primer período variable de la mañana, la educadora lleva a cabo una experiencia de Relación con el medio natural y cultural, sobre un artefacto: el tostador. Antes de comenzar, mantiene bajo una manta el artefacto, llamando la atención de los párvulos. Para iniciar la experiencia, comienza a cantar la lechuza para que los niños la escuchen. Para presentar lo que había bajo la manta, pidiéndole a los párvulos que tiren los polvitos de “chimbirícoco” y la ayuden a cantar. Presenta el tostador y realiza preguntas mediadoras, luego invita a los párvulos a utilizar el tostador, incentivando que pongan el pan, bajen la palanca y esperen que se tueste. Luego les entrega un cuchillo y mantequilla para que degusten un pan.</p> <p>Para finalizar la experiencia recuerda el nombre y la función del artefacto presentado.</p> <p>La experiencia de aprendizaje dura aproximadamente 20 minutos.</p>
El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo	<p>En el momento del patio, un grupo de niños se encontraba jugando en la arena con palas, baldes y moldes. La educadora se acerca al grupo y se sienta al lado de ellos, tomando una pala y un balde. Una niña le pide que haga un castillo con los moldes, la educadora toma un molde y lo rellena de arena utilizando la pala, luego lo da vuelta en la arena mencionando: “ahí está el castillo, trae a la princesa”</p> <p>Esta interacción dura aproximadamente 5 minutos, luego la educadora se aleja.</p>
El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala	<p>En el momento posterior a los hábitos higiénicos, los niños se encontraban en un espacio libre en la sala: había un grupo de niños bailando, otro grupo jugando con bloques, otro grupo con cuentos y otro grupo disfrazándose.</p> <p>La educadora luego de pasar la asistencia invita a los niños a hacer una ronda, primero incentiva que los niños se agachen, se levanten, se junten y se separen, para posteriormente guiar el juego del lobo feróz. Este juego dura aproximadamente 8 minutos hasta que los niños</p>

	deciden hacer otra cosa.
--	--------------------------

Educadora de párvulos C	Observación
El adulto incorpora el juego en la implementación de la experiencia observada	En la jornada de la mañana, se realizó una experiencia de aprendizaje enmarcada curricularmente en el núcleo de lenguaje verbal. La experiencia consistía en que los párvulos pudiesen reconocer el sonido inicial silábico de las palabras. Para ello, en el inicio de la experiencia, la educadora realiza una dinámica, invitando a los niños a juntarse con los compañeros que tienen el mismo sonido inicial vocálico en su nombre, se incita que los párvulos justifiquen por qué se juntaron con determinados grupos de niños. El protagonismo principal estuvo enfocado en los niños, puesto que el adulto dio la instrucción, y los niños se juntaron con sus compañeros sin necesidad de mediación por parte de los adultos. Posterior a dicha dinámica, se procede a realizar una tarea del libro. Finalmente se revisa la tarea en la pizarra, invitando a dos niños para que verbalicen lo realizado.
El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo	En el momento del recreo, a media mañana, específicamente en el patio niños juegan libremente. La educadora de párvulos supervisa el momento de recreo de los párvulos, sin involucrarse en el juego de los niños. No obstante, una niña se le acerca y le solicita que le de vuelta la cuerda para que ella pueda saltar. En ese momento la educadora comienza a girar la cuerda, invitando a los niños a saltar. Incorpora canciones a medida que los niños van saltando.
El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala	Posterior al recreo, a media mañana, niños entran nuevamente al aula para comenzar una experiencia de aprendizaje. Antes de dar inicio a la experiencia, realiza una dinámica de relajación, invitando a los niños a tomar aire por la nariz y a botar por la boca. Posterior a ello, invita a los párvulos a que puedan sentir su corazón, de modo que los párvulos puedan tranquilizarse y presentar mayor concentración durante la experiencia de aprendizaje.

Educadora de párvulos D	Observación
El adulto incorpora el juego en la implementación de la	En la jornada de la mañana, se realiza una experiencia de aprendizaje enmarcada en el ámbito de <i>Relación con el medio natural y cultural</i> , con el fin de que los párvulos, a través de la experimentación,

<p>experiencia observada</p>	<p>observarán la magnitud que puede tener el viento. Para llevar a cabo una experiencia que consiste soplado de tinta china, la educadora invita a todos los párvulos a ubicarse alrededor de un conjunto de mesas con un papelógrafo adherido en su superficie. La educadora presenta ciertos materiales (una bombilla y tinta de dos colores) para realizar un experimento y explica que la bombilla, cuando se sopla, representará el viento. Las tintas de colores serán utilizadas con el fin de observar qué sucede cuando se produce el viento. Para dar inicio a la actividad la educadora modela aplicando gotas de tinta sobre el papelógrafo, toma una bombilla y comienza a decir: "Soy el huracán Irma, así de fuerte soplo por mi bombilla" y comienza a soplar en el pelo y rostro de los niños, uno por uno, hasta que finalmente sopla sobre las gotas de tinta esparciendo la tinta sobre el papeleografo.</p>
<p>El adulto se integra espontáneamente al juego del párvulo</p>	<p>Durante el primer periodo de la mañana, en el momento de juego libre, los párvulos se encuentran dibujando y escribiendo cartas para sus familiares. Se observa que la educadora se incorpora en la mesa donde se encuentran los párvulos realizando dicha actividad y con un timbre en la mano comienza a decir: "¡Soy el cartero! ¡Soy el cartero! Para donde quiere enviar usted su carta, la quiere enviar por aire, mar o tierra, usted dígame y le pongo su timbre" A lo que los párvulos responden diciendo el destinatario de su creación, su ubicación y la vía por la cual desea enviarla.</p>
<p>El adulto propone juego (s) a un/los niño/s en sala /fuera de la sala</p>	<p>Para el momento de la colación, la educadora propone a diario que dos párvulos observen un tablero y vayan avisando a medida que se van extrayendo alimentos de este, la colación que traen consigo. Cada alimento tiene una canción, a medida que se vaya mencionando cada uno, los párvulos que traigan consigo dicho alimento de colación, la levantan y comienzan a cantar su respectiva canción. Cuando se levanta la manzana, los niños que trajeron una la levantan y comienzan a cantar: "Yo tengo una manzana y esa manzana es verde, es arriba verde, es abajo verde, es arriba, abajo verde verde verde" indicando el "arriba" y el "abajo" a medida que avanza la canción.</p>

Anexo 5

Entrevista

Objetivo: Identificar los discursos que sostienen las educadoras de párvulos respecto al juego.

Categoría	A	B	C	D
Concepto de juego	<p>“Si, o sea sabemos que el juego es la fuente principal de aprendizaje y que por eso los niños se sienten bien jugando, y eso es un clima propicio, de bienestar de los niños”</p> <p>“Claramente, porque el juego lo podemos ocupar para muchas cosas, para aprender, también para conocer a los niños ellos me conocen a mi, para acercarse a ellos”</p> <p>“Que no solo sea espontáneo, que tenga una intencionalidad pedagógica, y va en nosotros que le demos esa intencionalidad, de acuerdo con la habilidad que queremos potenciar”.</p> <p>“El juego es la fuente principal de aprendizaje, los niños se descubren en él, sus habilidades y gustos y es muy</p>	<p>“Yo creo que sí es importante incluir al juego en el PEI”</p> <p>“Podría ser una buena alternativa, como dejarlo bien explícito, que es importante para las metodologías de cada sala, utilizar el juego”</p> <p>“Es la forma en que ellos más aprenden, porque es entretenido y si algo te entretiene, todos, siendo adultos, niños, en realidad, toda la gente, si algo te gusta y llama la atención lo haces con más ganas, obviamente que con el juego los chiquillos se desenvuelven y es algo como innato en ellos”</p> <p>“Tú te das cuenta del actuar natural de ellos y es todo jugando, con intención o sin intención, es juego,</p>	<p>“Yo soy súper respetuosa del juego libre. Creo que el juego no se puede estar en todo minuto manejándolo, juegos dirigidos”. (modalidad)</p> <p>“Se llaman momentos de relajos, pausas activas que pueden ser un canto, una dinámica o bien un ratito de recreo para que tomen aire y hagan lo que les estaba inquietando mentalmente que quieren hacer”. (modalidad)</p> <p>“Ejercicios de respiración, de repente se les pide que se toquen el corazón, que lo sientan, que se tranquilicen si están muy acelerados”. (modalidad)</p> <p>“No, si estamos claros que el juego es innato en el niño, el niño todo lo va a aprender de una forma, tiene que aprender de una forma lúdica”. (noción)</p>	<p>“El juego permite respetar los tiempos de cada niño”. (Valor)</p> <p>“El juego me permite acercarme más a los niños, trabajar con su tiempo, respetar su forma de ser y una forma más lúdica de trabajar con ellos”. (interacción)</p> <p>“Por ejemplo: Normas de la sala desde un trabajo de normas “Para jugar”. Para mi pensar la autonomía requiere de normas, ya que de lo contrario se desarrollaría una autonomía desordenada”. (Modalidad)</p> <p>“Es un proceso súper natural si lo piensas, no es enseñarlo, sino más bien incorporarlo a su día a día, como lavarse las manos, o cómo</p>

	<p>importante porque los niños pueden compartir aprendizaje interactuando con todos niños pueden aprender de los otros".</p> <p>"No estoy de acuerdo en que los niños no jueguen siempre hay experiencias que son más sedentarias que otras, la dinámica de las experiencias de aprendizaje tiene que ser equilibrada".</p>	<p>juego, juego"</p> <p>"Lo importante en nuestra labor, creo que es como intencionar que ese juego a que sea algo como relativo a un aprendizaje"</p> <p>"Porque independiente de lo que uno piensa, es tanto el desorden o que ese mismo desorden se puede llevar a que sea peligroso"</p> <p>"Si, mira no sé si es fundamental, yo creo que puede ser importante como porque para ellos es importante que tu juegues con ellos"</p> <p>"Tiene dos partes, porque si yo estoy o yo como cualquier adulto, para ellos es súper gratificante tener a alguien que comparte su juego, creo que es genial y verte como en otra instancia de no solo la no sé po, la X que está ahí y que de repente se enoja con ciertas cosas o que no se resuelve sus necesidades básicas en otros momentos o la X divertida que quizás como cuando empiezo una actividad y uno puede ser un poco divertida, pero llevas una actividad planificada, también para ellos es bacán, o les es como</p>	<p>"Siento que los niños necesitan un primer impulso". (interacción)</p> <p>"Porque, así como tengo la misión de entregar contenido, que en algún minuto podrían ser tediosas, porque uno no puede hacer que todas las clases sean una fiesta". (modalidad)</p> <p>"Pero no yo involucrándome ni metiéndome en el juego todas las veces, especialmente cuando son juegos de roles, cuando inventan que son perritos, gatitos, que son la mama o el papa. Trato de quedame lejos, a lo más comeme las comidas que me preparan". (interaccion)</p> <p>"La mediación dentro del juego trato de que sea inmediata, y cuando son muy graves son inmediatas y después se retoman cuando ya estamos en sala tranquilos, se recuerda lo que pasó, y ahí se piden mayores explicaciones". (interaccion)</p> <p>"Es primordial en los niños, es parte importante". (valor)</p> <p>"Pero creo que uno no necesita</p>	<p>comer. Y eso no solo con la autonomía, sino que en las diferentes áreas, entonces así pasa con la parte escrita, oral, respeto. Autonomía es saber controlar su cuerpo, su personalidad frente a una situación". (Valor)</p> <p>"Por otro lado se programan espacios para delimitar las áreas donde cada niño juega, como los juegos de rincón. Eso ayuda cuando entran por primera vez a su sala de clases, para que ellos se den cuenta como cada lugar tiene su respectivo objetivo". (modalidad)</p> <p>"El juego es todo, en relación a los niños, lo es todo, es vital, es lo más importante. Para mí el hecho es que si me preguntan sobre un niño, yo lo recuerdo jugando, en algo que a él le guste, y que lo llene". (valor)</p> <p>"El juego es la herramienta fundamental para el crecimiento equilibrado, tranquilo y pleno de un niño". (noción)".</p> <p>"El juego, que se entienda también, tiene una finalidad, esa puede ser que el niño elija pero también está</p>
--	---	---	--	---

		<p>grato encontrarte en estas instancias donde tú te vuelves niña también, te sientes más parte, más partícipe y eso igual es súper bueno”</p> <p>“Yo creo que sí es bueno, súper bueno, pero no sé si es fundamental, creo que es súper bueno que ellos puedan jugar solos, creo que es complementable”</p> <p>“Yo creo que es súper importante porque los haces más propio, pero no puede ser siempre también, tienen que ellos también explorar solos porque osino se hacen dependientes también de que solo juego a eso cuando esté un adulto, porque es importante también que sepan que ellos pueden jugar solos también a lo que ellos quieran, es libre”</p> <p>“Súper importante porque les gusta, entonces al momento de que les gusta, vas a enganchar una actividad con algo lúdico porque les va a gustar al tiro, les va a llamar la atención, va a generar sorpresa, incertidumbre, un montón de cosas que puedes utilizar”</p>	<p>organizar tanto el juego. La idea es que lo organicen ellos, aunque también están los juegos que son organizados, que son con reglas. Creo que un juego con reglas tiene que ser respetado con sus reglas, porque también tengo que ver que estoy formando un ciudadano. No puedo andar por la vida cambiando las cosas a mi real parecer”. (modalidad)</p> <p>“Entonces las reglas son las reglas, el juego libre es el juego libre, el juego organizado en una mesa tiene sus reglas y las tengo que cumplir. Eso es lo que yo pienso del juego”. (noción)</p>	<p>dentro de él cómo jugarlo, y eso libremente”. (Noción)</p> <p>“Jugar con los niños muy importante. Porque es la relación que a uno lo acerca a ellos”.(Interacción)</p> <p>“En el aula, todo es un juego”. (Noción)</p> <p>“El juego es creatividad”.(Noción)</p> <p>“Hay formas distintas de expresar el juego, y ahí es donde formamos el equilibrio completo del niño permanentemente para mí el hecho es que si me preguntan sobre un niño, yo lo recuerdo jugando, en algo que a él le guste, y que lo llene”. (Valor)</p> <p>“Es muy importante, muy entretenido, y vital el juego para su aprendizaje”. (valor)</p>
--	--	--	---	---

		<p>“En el inicio incorporar alguna cosilla que sea hablar bajito, hablar muy fuerte, eeh hacer una canción, una nariz, un gorro, cualquier elemento que pueda significar un cambio, yo creo que es importante, porque les genera a ellos expectativa, por último te van a mirar”</p> <p>“Para mi es el juego, una instancia ee divertida, una instancia donde uno se desenvuelve libremente y puedes disfrutar el momento”</p> <p>“Si tú te pones a ver que es jugar, en el fondo podis jugar a cualquier cosa, todo el tiempo, pero yo creo que tiene que ver más con el placer, algo que te guste mucho y que te genere lo mismo, como placer, como gusto, pero al mismo tiempo diversión”</p>		
--	--	--	--	--

<p>Facilitadores</p>	<p>“Se ve el juego como un eje vertebrador de la jornada educativa y pasa por todos los periodos educativos con las propuestas de aprendizaje que propone el equipo, incluso en los periodos permanentes, como en el saludo donde no siempre es una canción, a veces nos sentamos en un círculo, también hay un ambiente de juego, hay un lenguaje que habla del juego. nosotros no hablamos de trabajar, hablamos de jugar en la sala y eso tratamos de plasmarlo siempre a lo largo de la jornada educativa”.</p> <p>“Siempre se juega en la sala”.</p> <p>“Nosotros ya no hablamos de trabajar sino de jugar por ejemplo cuando hay un niño aburrido y se va de la sala o llega recién en la mañana, le decimos vamos a jugar vamos a hacer muchas cosas divertidas, pero siempre es como "vamos a jugar" o cuando vamos al patio y tenemos que entrar decimos "vamos a ir a jugar a la sala", siempre se trata de que el lenguaje hable del juego de algo lúdico no de trabajar”.</p> <p>“Hace poco tuvimos una capacitación acerca del juego y ese mismo día hicimos reflexión sobre los ambientes</p>	<p>“Si no que más bien como en las prácticas quizás, como base en la sala, como metodología”</p> <p>“Esta como en la metodología o en el curriculum por el tipo de curriculum que desarrollamos en el jardín”</p> <p>“Hay instancias que son de juego como juego bien lúdica que pueden ser como planificadas”</p> <p>“Normalmente que son como planificadas en el ámbito de la convivencia, porque la idea es que aprendan a interactuar con otros, de pronto ciertas actividades de juego en las que uno ve las interacciones que ellos van manteniendo unos a otros”.</p> <p>“Las otras actividades de juego, por lo general son más espontáneas y muchas veces son muy desordenadas”</p> <p>“Yo te diría que la mayoría de las veces es como más espontáneo, y uno va observando, lo que pasa mucho en el patio por ejemplo, que el patio es una instancia libre,</p>	<p>“Cuando uno toma al Prekinder, los primeros meses, donde cada uno, cada niño viene de forma individual, no conoce a sus pares, que se yo, hace una secuencia continua de estos dos meses de juegos dirigidos. Pero ya desde el momento que ya los niños se van conociendo y van instaurando sus propias redes sociales, cuáles son sus grupos afines, se va dando más libertad”</p> <p>“La idea, y se procura recrear un ambiente, donde los niños tengan los medios como para inventar juegos, para crear, bueno todo lo que esto se tendría que ir renovando mensualmente”.</p> <p>“Se les permite a los niños que traigan de sus casas elementos que ellos quieran jugar y que estimule el juego”.</p> <p>“Y lo otro que se hace, que no se hace en todos los colegios, es en la mañana dar un periodo de libertad donde hace su obligación de rutina, llámese actividad rutinaria a que realice auto vestimenta y entrega de todos sus deberes, que se yo, de agenda, de colación. Pero después se da un periodo, no menor, que son como 20 a 25 minutos, donde el niño puede hacer lo que quiere hacer, jugar con quien quiera jugar, conversar con quien quiera”.</p> <p>“De las dos, hay de las dos. Hay periodos en la tarde, en la tarde está</p>	<p>“Cuando llegué al colegio acá, me gustó mucho que le daban mucho énfasis a lo que era el juego, muy lúdico y muy dirigido al movimiento de los niños desde la parte rítmica y muy sensorial”.</p> <p>“Si uno trabaja la parte emocional que es la forma cómo uno llega a ellos, y cómo se produce los nexos o la interacción entre la educadora y los niños, lo demás se va a ir dando todo de a poco y solito”.</p> <p>“Es importante tener las cosas claras dentro de las salas y eso idealmente trabajarlas a través del Juego. Por ejemplo: Normas de la sala desde un trabajo de normas “Para jugar” (...) La autonomía tiene que tener los objetivos y las reglas claras y frente a eso hay autonomía”.</p> <p>“Entonces primero llegan los niños a una sala, la conocen, saben que hay espacios donde pueden jugar, etc. Ya que si es algo que para ellos es familiar, y lo hacen por sí solos, significa que están siendo autónomos”.</p> <p>“De repente me programo que cosas</p>
-----------------------------	---	---	---	---

	<p>educativos, los rincones de juego en la, donde siempre se modifican para considerar las características de los niños y sus necesidades, esos son nuestros criterios para la modificación”.</p> <p>“A través del juego nosotros nos vinculamos afectivamente con los niños”.</p> <p>“De lo que siempre he visto y trato potenciar es la interacción entre ellos mismos, que, por ejemplo, cuando están en el patio comparten sus juguetes y cooperan”.</p> <p>“No solamente está en el escrito, sino que es un eje transversal en la jornada”.</p> <p>“Yo siempre trato que sean más dinámicas que sedentarias porque eso coarta el juego y el protagonismo de los niños”.</p> <p>“Nuestro lenguaje corporal también tratamos de que sea lúdico”.</p>	<p>entonces en esa libertad, ellos van eligiendo, van haciendo todo lo que van queriendo y es puro juego”</p> <p>“Fue espontáneo, ósea surgió espontáneo de ellos, porque a ellos se le ocurrió, fue el X parece que empezó con las escondidas, claro y después todos y ahí enganche yo y engancharon todos y ellos estaban felices, y eso es lo que pasa, que a ellos les gusta, porque te ven como en esa instancia, cuando los tomái, y eres parte de su juego infantil”</p> <p>“Súper importante porque les gusta, entonces al momento de que les gusta, vas a enganchar una actividad con algo lúdico porque les va a gustar al tiro, les va a llamar la atención, va a generar sorpresa, incertidumbre, un montón de cosas que puedes utilizar”</p> <p>“Igual ellos se desenvuelven súper bien, y para ellos es como tan normal estar en la arena, que de repente induso para mí es como rico verlos jugar solos, cuando los veo así como solitos, pero los veo como entretenidos, hasta como concentrados dentro de su juego, lo</p>	<p>todo esto que se refiere a juegos de sectores, y esto es absolutamente planificado, intencionado y organizado”.</p> <p>“Diariamente o que se yo, semanalmente van teniendo logros, y eso les da seguridad, y eso también me ayuda a que quieran venir al colegio”</p> <p>“Lo que yo hago muchas veces, es acercarme disimuladamente a escuchar lo que están hablando, especialmente cuando estoy evaluando lenguaje, porque hay niños que no hablan de forma espontánea, pero sí con los compañeros hablan mucho. En cambio, con el grupo de pares, se extienden, se explayan. Por eso lo que hago es acercarme sin que se den cuenta e incluso muchas veces de espaldas para tratar de escuchar lo que están conversando y como están conversando. Así me puedo dar cuenta también quien lidera el juego, quien es el más creativo, quien propone las ideas, quien es el que rompe la armonía del juego, pero no yo involucrándome ni metiéndome en el juego todas las veces”.</p> <p>“Uno tiene que recrear el ambiente, darle las posibilidades para que exista la instancia y los medios”.</p>	<p>poder presentar o sencillamente me gusta la espontaneidad de los niños en el juego porque también en ello los conozco más; Veo como va evolucionando su aprendizaje”.</p> <p>“Con respecto a los juegos de rincones es importante hacer como una evaluación donde ya están preparados para eso, es el hecho de preguntarles en el círculo “¿Dónde jugaste?, ¿Con quién jugaste? ¿Por qué jugaste ahí?”, pero eso me gusta hacerlo una vez que ya lo han hecho más propio”.</p> <p>“De alguna manera el juego nos sirve a nosotras como maestras de poder llegar al niño, y si uno juega con ellos, ellos también pueden llegar mejor a nosotras”.</p> <p>“También existe otro juego que tiene una finalidad pedagógica, que tiene una dirección, que tiene un sentido, que si uno lo transmite con tiempo.(...) Dándoles a conocer a ellos también el objetivo de lo que se les propone”.</p> <p>“Si tú juegas con ellos, va a ser la</p>
--	---	---	---	--

		encuentro genial”		única forma en que ellos se van a abrir a ti y formarán esa relación significativa con uno”.
--	--	-------------------	--	--

<p>Obstaculizadores</p>	<p>“Las experiencias de aprendizaje siempre tratamos de que sea mediante el juego, es difícil porque hay una situación previa que cuesta romper, que es la educación donde los niños están muy sentados, una experiencia sedentaria, cuesta romperlo. incluso a mi me cuesta romper ese esquema donde los niños están quietos”.</p> <p>“Este esquema viene de la educación que siempre hemos tenido siempre hemos visto eso, he sido consciente de esto”.</p> <p>“He estado en distintos colegios y he escuchado que la sala es para aprender y no jugar entonces los niños como que ven el juego solamente en el patio”.</p>	<p>“No recuerdo que tengamos el juego incluido en el PEI (...) no recuerdo que sea dándole la importancia como concepto”</p> <p>“ (...) temática que tiene que ver más con la vida saludable, el bienestar, entonces como que se enfoca más para ese punto, por eso yo creo que la temática del juego, si bien se hace, es como que pasa entre medio, pasa como un poco desapercibido o por lo menos no hay como un registro, donde tu puedas decir sabes que si se hace o sabes que es súper importante porque aquí dice que...”</p> <p>“Nosotros somos más estructurados, como que tratamos de hacer actividades un poco más serias, como dentro de ciertos patrones”</p> <p>“ (...) y uno tiende a cortarlas, porque independiente de lo que uno piensa, es tanto el desorden o que ese mismo desorden se puede llevar a que sea peligroso que peleen unos contra otros, nose por ejemplo, les encantan los montoncitos, que es una actividad</p>	<p>“Hay ciertos momentos, ciertas instancias que el ciclo inicial debiera tener otra dinámica, pero por cuestiones físicas, por cuestiones de infraestructura, estamos inmersos en el edificio de básica y estamos con una dotación de profesores que responden también a los horarios de educación básica”.</p> <p>“Nosotros tenemos que cruzar todo el colegio para llegar a nuestro patio, por lo tanto, no puede ser que termina su actividad y sale a jugar, si no que tiene que esperar al grupo. Entonces esas son las trabas que tiene el colegio como infraestructura y como organización”</p> <p>“Se nos devuelve como un contra, porque hay ciertos momentos, ciertas instancias que el ciclo inicial debiera tener otra dinámica, pero por cuestiones físicas, por cuestiones de infraestructura, estamos inmersos en el edificio de básica y estamos con una dotación de profesores que responden también a los horarios de educación básica”.</p> <p>“uno no puede hacer que todas las clases sean una fiesta”.</p> <p>“Para luego comenzar a una clase más estructurada, más dirigida que es a lo que tiene que responder a la organización del colegio”.</p>	<p>“El colegio dado los tiempos actuales que ha ido mediando más con la educación chilena ha sido un poquito más “escolarizado”.</p> <p>“El hecho mismo donde ellos dicen <i>Ay X, vamos a trabajar</i> es porque probablemente nosotros los adultos hemos utilizado mal la palabra, porque el trabajo lo asocian como adulto, pero en realidad lo que uno hace es juego”.</p>
--------------------------------	---	--	--	--

		<p>de juego que para ellos es muy placentera, sin embargo puede ser peligrosa, entonces uno igual la corta”</p> <p>“También pasa esta otra parte que tú le puedes coartar el juego, porque dejan de hacer lo que ellos quieren por no sé, darte oncesita a ti, te hacen pasteles a ti, porque te empiezan a absorber, pero también es porque les gusta”</p>	<p>“Los recreos, teniendo en cuenta que los niños a esta edad no pueden estar más de media hora en la sala poniendo atención y concentrados”.</p> <p>“Pero también es bueno que el niño vaya entendiendo, justamente por la visión que tiene este colegio, que hay momentos, hay tiempos, hay rutinas, hay cosas que se hacen a diario, y que los niños también tienen que aprender a esperar”.</p> <p>“No es todos los juegos, porque como te decía, creo que es importante que el niño sea capaz también de desarrollar su imaginación, y cuando tú te acercas al juego, por ejemplo si están en un juego de roles o un juego espontáneo, en la arena, en la casita, si tú te acercas de esos cuatro niños, dos al menos, no van a actuar libremente, van a cambiar su forma, y van a hacer el deber ser, porque la tía los está mirando, o van a cortar el juego, el ímpetu que tenían del juego “ella no quiere que yo juegue”, y ya no va a ser el mismo juego”.</p>	
--	--	---	---	--

Anexo 6

Transcripción de Entrevistas

A continuación, se expondrán las transcripciones de las entrevistas realizadas de forma individual a cada uno de los sujetos de investigación.

Transcripción de entrevista de educadora "A", perteneciente al Jardín infantil X1.

1. La primera pregunta va relacionada al proyecto educativo institucional del jardín los molinos, entendiéndolo que el juego es un principio fundamental en Educación Parvularia ¿En qué medida crees que está incluido en el proyecto educativo institucional de este jardín? ¿Por qué crees que son de esta forma, piensas que son correctos o crees que podrían ser miradas desde otras perspectivas?

“De lo que he conocido del sello del jardín, se ve el juego como un eje vertebrador de la jornada educativa y pasa por todos los periodos educativos con las propuestas de aprendizaje que propone el equipo, incluso en los periodos permanentes, como en el saludo donde no siempre es una canción, a veces nos sentamos en un círculo, también hay un ambiente de juego, hay un lenguaje que habla del juego. nosotros no hablamos de trabajar, hablamos de jugar en la sala y eso tratamos de plasmarlo siempre a lo largo de la jornada educativa”.

2. O sea, ¿Tu igual consideras que en el proyecto educativo institucional de este jardín, el juego no solamente está en el escrito, sino que dentro de la misma organización?

“Dentro de la misma organización es lo que se espera, que no sea solamente el juego en el patio, y no el típico "ya, ahora vamos a jugar", sino que siempre se juega en la sala”.

3. Recién decías algo super importante que el juego de cierta forma no solo es jugar en el patio, sino que también está presente en el lenguaje y también dentro de tu mismo ambiente en el que tú puedes hacer un juego. ¿Qué me dices de eso?

“Nosotros ya no hablamos de trabajar sino de jugar por ejemplo cuando hay un niño aburrido y se va de la sala o llega recién en la mañana, le decimos vamos a

jugar vamos a hacer muchas cosas divertidas, pero siempre es como "vamos a jugar" o cuando vamos al patio y tenemos que entrar decimos "vamos a ir a jugar a la sala", siempre se trata de que el lenguaje hable del juego de algo lúdico no de trabajar".

4. Básicamente, que el juego sea un principio dentro de la Educación Parvularia como del jardín y por ejemplo cuando tienen capacitaciones, ¿Se capacitan acerca del juego, y lo relacionan al PEI?

"Hace poco tuvimos una capacitación acerca del juego y ese mismo día hicimos reflexión sobre los ambientes educativos, los rincones de juego en la, donde siempre se modifican para considerar las características de los niños y sus necesidades, esos son nuestros criterios para la modificación".

5. O sea, ¿Tú dices que el juego está incluido en el PEI?

"Sí, o sea sabemos que el juego es la fuente principal de aprendizaje y que por eso los niños se sienten bien jugando, y eso un clima propicio, de bienestar de los niños, de hecho, ese es el sello del jardín "el vínculo afectivo y la cultura bien tratante." a través del juego nosotros nos vinculamos afectivamente con los niños".

6. En tal sentido, ¿Tú dices que además de propiciar el aprendizaje te ayuda a generar vínculos con los niños, podemos generar vínculos afectivos a través del juego? ¿Cómo te involucras con ellos y los conoces?

"Sí".

7. ¿Cuáles son tus principales objetivos pedagógicos en nivel en el que están? entendiendo el contexto en el que ellos están, su último año de jardín, y el colegio aproximándose.

"Para mí, el objetivo no es solo lo académico como matemáticas o lenguaje, sino las habilidades personales, como la capacidad de vincularse con sus pares, de relacionarse con los adultos de confiar en ellos, de convivir con otros. que es parte de sello del jardín".

8. ¿Por ejemplo, el vínculo del que me hablabas antes tiene que ver con los objetivos que tú quieres para ellos? ¿Existe relación entre el juego con los objetivos que tú tienes?

“Claramente, porque el juego lo podemos ocupar para muchas cosas, para aprender, también para conocer a los niños ellos me conocen a mi, para acercarse a ellos”.

9. ¿Yo he visto que tu interactúas bastante con ellos, todas las instancias en los periodos variables o permanentes son planificadas o son espontaneas?

“Siempre trato de poner mi marca, obviamente en sincronía con mis compañeras por ejemplo compartimos las experiencias y planificamos con anterioridad. nuestro lenguaje corporal también tratamos de que sea lúdico”.

10. ¿Consideras que es importante que existan instancias de juego planificadas?

“Si, las experiencias de aprendizaje siempre tratamos de que sea mediante el juego, es difícil porque hay una situación previa que cuesta romper, que es la educación donde los niños están muy sentados, una experiencia sedentaria, cuesta romperlo. incluso a mí me cuesta romper ese esquema donde los niños están quietos”

11. ¿Por eso crees que es importante planificarlas?

“Que no solo sea espontaneo, que tenga una intencionalidad pedagógica, y va en nosotros que le demos es intencionalidad, de acuerdo con la habilidad que queremos potenciar”.

12. Y, al momento que son espontaneas, que surgen por sí solas, ¿Qué crees que es lo que más se destaca, lo que más se logra?

“De lo que siempre he visto y trato potenciar es la interacción entre ellos mismos, que, por ejemplo, cuando están en el patio comparten sus juguetes y cooperan”.

13. Si tuvieras que definir el juego y porque es importante en nuestra carrera ¿Cómo lo harías?

“El juego es la fuente principal de aprendizaje, los niños se descubren en él, sus habilidades y gustos y es muy importante porque los niños pueden compartir aprendizaje interactuando con otros niños pueden aprender de los otros, no solamente está en el escrito, sino que es un eje transversal en la jornada”.

14. ¿Te cuesta hacer del juego ese eje transversal verdad?

“Cuesta un poco romper el esquema”.

15. ¿De dónde crees que viene ese esquema?

“Ese esquema viene de la educación que siempre hemos tenido siempre hemos visto eso, he sido consciente de esto, no esto de acuerdo en que los niños no jueguen siempre hay experiencias que son más sedentarias que otras, la dinámica de las experiencias de aprendizaje tiene que ser equilibrada y yo siempre trato que sean más dinámicas que sedentarias porque eso coarta el juego y el protagonismo de los niños”.

16. ¿Tu cuando eras niñas te acuerdas de ese tipo de educación?

“Claro, cuando niña esa era la educación que se recibía, que el adulto era el protagonista del aprendizaje”.

17. ¿Cuándo niña recuerdas haber tenido instancias de juego en la sala o solamente en el patio?

“Solamente en el patio”.

18. ¿Tú crees que ha cambiado eso?

“Ha cambiado, pero falta mucho”

19. En otros colegios donde has estado y en el contexto de la Fundación Integra que es conocido porque dentro de sus objetivos tiene las habilidades personales y sociales., crees que hay una diferencia?

“He estado en distintos colegios y he escuchado que la sala es para aprender y no jugar entonces los niños como que ven el juego solamente en el patio”.

20. ¿Algo que te haya llamado la atención del PEI o que quieras agregar?

“Me gustó mucho el sello del jardín, el vínculo afectivo y la cultura bien tratante y que eso lo pude vincular con el juego, que podemos invitarlos con el juego, reflexionar sobre el ambiente educativo para poder propiciar el juego para un ambiente de buen trato y que sea propicio para el desarrollo del niño”.

21. ¿Mientras exista un ambiente más ameno tú crees que eso potencia el aprendizaje?

“Sí, claramente”.

Muchas gracias.

Transcripción de entrevista de educadora “B”, perteneciente al Jardín infantil X2.

1. ¿Entendiendo que el juego es un principio fundamental de la Educación Parvularia, en qué medida está incluido en el PEI del jardín?

“Emm, así como específicamente, yo no recuerdo que lo tengamos incluido, como juego incluido, si no que más bien como en las prácticas quizás, como base en la sala, como metodología, pero no recuerdo que sea dando la importancia como concepto, me entiendes, así como que diga en alguna parte un apartado como que el juego es importante, pero en el fondo todos los sabemos y lo hemos tratado quizás como en comunidades de aprendizaje, pero no sé si está escrito, aparte como estamos en la reestructuración del PEI, dentro de lo que yo me acuerdo que hay, no recuerdo haber visto eso. Pero sí esta como en la metodología o en el curriculum por el tipo de curriculum que desarrollamos en el jardín”.

2. ¿Qué piensas de ello?

“Yo creo que si es importante incluirlo en el PEI, pero a ver como que el curriculum nuestro, osea el PEI en el fondo se trata de emm, tiene como otra temática que tiene que ver más con la vida saludable, el bienestar, entonces como que se enfoca más para ese punto, por eso yo creo que la temática del juego, si bien se hace, es como que pasa entre medio, pasa como un poco desapercibido o por lo menos no hay como un registro, donde tu puedas decir sabes que si se hace o sabes que es súper importante porque aquí dice que... me entiendes?. Yo creo que sí, se debería quizás incluir, pero no se dentro de que, ósea como que tendría que estar muy específico y como estamos en un proceso de reestructuración, podría ser una buena alternativa, como dejarlo bien explícito, que es importante para las metodologías de cada sala, utilizar el juego”.

3. ¿Crees que es importante el juego en la construcción del bienestar de los niños?

“Si, totalmente porque es la forma en que ellos más aprenden, porque es entretenido y si algo te entretiene, todos, siendo adultos, niños, en realidad, toda la gente, si algo te gusta y llama la atención lo haces con más ganas, obviamente que con el juego los chiquillos se desenvuelven y es algo como innato en ellos, de hecho, nosotros somos más estructurados, como que tratamos de hacer actividades un poco más serias, como dentro de ciertos patrones, etc., pero en el fondo tú te das cuenta del actuar natural de ellos y es todo jugando, con intención o sin intención, es juego, juego, juego. Lo importante en nuestra labor, creo que es como intencionar que ese juego a que sea algo como relativo a un aprendizaje”.

4. ¿Cuál es tu principal objetivo pedagógico respecto a los niños?

“Uh que difícil, yo creo que me interesa mucho que se desarrollen ellos como persona, tratar de que más allá que conozcan conceptos o cosas que tú vas viendo después en el colegio, o que son necesarias para tu vida más adelante, creo que es más importante que ellos se desarrollen en el ámbito de la formación personal y social, entonces yo creo que si bien, de hecho lo hablábamos hace un tiempo atrás con mis compañeras, se hace siempre en el jardín porque es como queda por etapas, así como generalmente la sala cuna se les pide mucho y los otros se deja de lado, pero para mí en este minuto en el nivel medio menor, sigue siendo como lo más importante, incluso en el medio mayor, porque significa que si el niño se desarrolla desde esa perspectiva y alcanza como personalidad, después lo demás va a ser todo fácil y va poder llevarlo a cabo más fácil, porque ya va a tener desarrollado la forma de pensar, yo creo que eso es como mi objetivo mayor y lo demás ee, tiene que ver como con el nivel específicamente, siento que nuestro objetivo como equipo es el tema de las relaciones interpersonales, creo que es súper importante que ellos aprendan a desenvolverse en términos de normas de convivencia, el tema valórico y todas esas cosas igual son importantes, como que igual tiene que ver con formación de personas”.

5. He visualizado que dentro de la jornada hay instancias de juego, ¿estas instancias son planificadas o surgen espontáneamente?

“Depende, porque hay instancias que son de juego como juego bien lúdica que pueden ser como planificadas y normalmente que son como planificadas en el ámbito de la convivencia, porque la idea es que aprendan a interactuar con otros, de pronto ciertas actividades de juego en las que uno ve las interacciones que ellos van manteniendo unos a otros y las otras actividades de juego, por lo general son más espontáneas y muchas veces son muy desordenadas, y uno tiende a cortarlas, porque independiente de lo que uno piensa, es tanto el desorden o que ese mismo desorden se puede llevar a que sea peligroso, que peleen unos contra otros, nose por ejemplo, les encantan los montoncitos, que es una actividad de

juego que para ellos es muy placentera, sin embargo puede ser peligrosa, entonces uno igual la corta, pero es netamente por instinto de ellos, dentro de su propio gusto, entusiasmo, preferencia. Yo te diría que la mayoría de las veces es como más espontáneo, y uno va observando, lo que pasa mucho en el patio por ejemplo, que el patio es una instancia libre, entonces en esa libertad, ellos van eligiendo, van haciendo todo lo que van queriendo y es puro juego”.

6. Por ejemplo, ahí yo el otro día vi, que algunos niños estaban jugando con arena y tú fuiste y te pusiste a jugar con ellos, ¿tú crees que eso es importante?

“Si, mira no sé si es fundamental, yo creo que puede ser importante como porque para ellos es importante que tu juegues con ellos, ee no sé si en esa instancia, porque en esa en específico, igual ellos se desenvuelven súper bien, y para ellos es como tan normal estar en la arena, que de repente incluso para mí es como rico verlos jugar solos, cuando los veo así como solitos, pero los veo como entretenidos, hasta como concentrados dentro de su juego, lo encuentro genial, entonces que uno de repente, tiene dos partes, porque si yo estoy o yo como cualquier adulto, para ellos es súper gratificante tener a alguien que comparte su juego, creo que es genial y verte como en otra instancia de no solo la no sé po, la B que está ahí y que de repente se enoja con ciertas cosas o que no se resuelve sus necesidades básicas en otros momentos o la B divertida que quizás como cuando empiezo una actividad y uno puede ser un poco divertida, pero llevas una actividad planificada, también para ellos es bacán, o les es como grato encontrarte en estas instancias donde tú te vuelves niña también, te sientes más parte, más partícipe y eso igual es súper bueno, pero como te digo también pasa esta otra parte que tú le puedes coartar el juego, porque dejan de hacer lo que ellos quieren por no sé, darte oncesita a ti, te hacen pasteles a ti, porque te empiezan a absorber, pero también es porque les gusta, entonces ahí es como, yo creo que sí es bueno, súper bueno, pero no sé si es fundamental, creo que es súper bueno que ellos puedan jugar solos, creo que es complementable”.

7. Hace un rato te vi que estabas jugando a la escondida con ellos, ¿cómo surgió eso?

“Fue espontáneo, ósea surgió espontáneo de ellos, porque a ellos se le ocurrió, fue el X parece que empezó con las escondidas, claro y después todos y ahí enganche yo y engancharon todos y ellos estaban felices, y eso es lo que pasa, que a ellos les gusta, porque te ven como en esa instancia, cuando los tomái, y eres parte de su juego infantil, yo creo que es súper importante porque los haces más propio, pero no puede ser siempre también, tienen que ellos también explorar solos porque osino se hacen dependientes también de que solo juego a eso

cuando este un adulto, porque es importante también que sepan que ellos pueden jugar solos también a lo que ellos quieran, es libre”.

8. ¿Cuál es la importancia de incorporar los elementos lúdicos a las experiencias? ¿Qué opinas tú?

“Creo que lo mismo que te estaba hablando como al principio, es súper importante porque les gusta, entonces al momento de que les gusta, vas a enganchar una actividad con algo lúdico porque les va a gustar al tiro, les va a llamar la atención, va a generar sorpresa, incertidumbre, un montón de cosas que puedes utilizar, pero lo que es fundamental, pero no toda la actividad, pero si en el inicio, en el inicio incorporar alguna cosilla que sea hablar bajito, hablar muy fuerte, ee hacer una canción, una nariz, un gorro, cualquier elemento que pueda significar un cambio, yo creo que es importante, porque les genera a ellos expectativa, por último te van a mirar”.

9. Para ti, ¿Qué es el juego?

“Para mi es el juego, una instancia es divertida, una instancia donde uno se desenvuelve libremente y puedes disfrutar el momento, es que es muy amplio, porque igual yo sé que hay un concepto como definido pero si tú te pones a ver que es jugar, en el fondo podis jugar a cualquier cosa, todo el tiempo, pero yo creo que tiene que ver más con el placer, algo que te guste mucho y que te genere lo mismo, como placer, como gusto, pero al mismo tiempo diversión”.

Muchas gracias por la disposición

1. He podido visualizar que el PEI refiere a un currículum Evangelizador, donde su principal énfasis es el desarrollo valórico cristiano, sin embargo, me llama la atención que no haya una referencia en el PEI a las B CEP, ¿Por qué crees que es eso?

“La idea es siempre responder a los requerimientos del ministerio, dentro del marco de las Bases Curriculares ministeriales, que esas siempre si o si se deben trabajar e ir logrando las habilidades propuestas en ellas. La idea es en cada ámbito dar un enfoque evangelizador cristiano, entonces no se aleja mucho, no se puede alejar de un marco ministerial. Pero si la idea es hacer énfasis en que no estamos con pastoral, si no que estamos en pastoral. Todo lo que nosotros hacemos está referido y está inmerso en una base evangelizadora, el lenguaje que se emplea, el tipo de comunicación que se espera que entre los niños haya también y de las relaciones interpersonales siempre tienen que estar bajo el sustento de una base valórica”.

2. ¿Y de qué forma aterrizan eso a la Educación Parvularia

“Bueno, en la Educación Parvularia, dentro de su todo su marco de los tres ámbitos, ahí nosotros nos costó de alguna forma incluir, y lo incluimos en su ámbito de formación personal y social. Incluso en algún minuto se planteó, llamarle Formación valórica, religiosa, personal y social, porque entendemos que, en el fondo, no dicta mucho de las otras realidades, todo lo que es convivencia, todo lo que es identidad está inmerso en eso, porque siempre lo vas a comparar con las demás personas, con la trinidad, con la imagen de Jesús, que es nuestro motor. Entonces tú te vas dando cuenta que en nuestro dialogo, en nuestro actuar diario siempre está la imagen de Jesús, la imagen de la virgen, acompañándonos en este proceso, como ente super importante de la formación”.

3. Entendiendo que el juego es un principio fundante de la EPA, ¿En qué medida está incluido en el PEI del colegio?

“Mira, en el caso del colegio, nosotros podemos pensar que tenemos un pro al estar tan articulados a la educación básica. Pero también de cierta forma se nos devuelve como un contra, porque hay ciertos momentos, ciertas instancias que el ciclo inicial debiera tener otra dinámica, pero por cuestiones físicas, por cuestiones de infraestructura, estamos inmersos en el edificio de básica y estamos con una

dotación de profesores que responden también a los horarios de educación básica. No tenemos nuestros propios profesores de educación física, nuestros propios profesores de inglés, entonces ellos responden a una dinámica de educación básica, y nosotros estamos inmersa en ella. Ese sería el contra, pero si uno pone en la balanza los pro y los contra, como se sienten los niños integrados en un programa que va de Prekinder a sexto básico, son parte del proceso. La comunicación que tienen los niños de Prekinder con los niños de quinto o sexto es a diario, es en el pasillo, es de, no de baño, logramos tener nuestra propia instancia de baño, pero es de pasillo, de casino, entonces ellos se sienten muy involucrados en el colegio en sí. En los otros colegios, y estamos claros, que sería bueno decir estos son los pro y estos son los contra. Pero bueno, llevándolo a la balanza creo que no estamos tan herrados. Los niños de ciclo inicial claro que tienen una instancia mucho más fácil y más cercana a lo que es un patio más cercano, un lugar donde están sus juegos y sus intereses cerca de aula, nosotros tenemos que cruzar todo el colegio para llegar a nuestro patio, por lo tanto, no puede ser que termina su actividad y sale a jugar, si no que tiene que esperar al grupo. Entonces esas son las trabas que tiene el colegio como infraestructura y como organización”.

4. Respecto al juego, ¿Cómo lo incluyen?

“Yo soy super respetuosa del juego libre. Creo que el juego no se puede estar en todo minuto manejándolo, juegos dirigidos. Cuando uno toma al Prekinder, los primeros meses, donde cada uno, cada niño viene de forma individual, no conoce a sus pares, que se yo, hace una secuencia continua de estos dos meses de juegos dirigidos. Pero ya desde el momento que ya los niños se van conociendo y van instaurando sus propias redes sociales, cuáles son sus grupos afines, se va dando más libertad. La idea, y se procura recrear un ambiente, donde los niños tengan los medios como para inventar juegos, para crear, bueno todo lo que esto se tendría que ir renovando mensualmente, pero es imposible hacerlo mensualmente, pero por eso se les permite a los niños que traigan de sus casas elementos que ellos quieran jugar y que estimule el juego. Y lo otro que se hace, que no se hace en todos los colegios, es en la mañana dar un periodo de libertad donde hace su obligación de rutina, llámese actividad rutinaria a que realice auto vestimenta y entrega de todos sus deberes, que se yo, de agenda, de colación. Pero después se da un periodo, no menor, que son como 20 a 25 minutos, donde el niño puede hacer lo que quiere hacer, jugar con quien quiera jugar, conversar con quiera, para luego comenzar a una clase más estructurada, más dirigida que es a lo que tiene que responder a la organización del colegio”.

5. ¿Cuál es su principal objetivo pedagógico respecto a sus párvulos?

“Bueno, obviamente siento la obligación profesional de cumplir con el programa, pero dentro de esta entrega, siempre estoy buscando a quien le puedo pedir más. Porque depende yo me hayo haciendo la clase, y yo sé que hay tres ojitos o seis ojitos que me están entendiendo para donde voy, pero igual lo lanzo y yo me digo “Al que le llegó, que lo tome”. Pero siempre estoy buscando que aprendan un poquito más de lo que yo quiero entregar. Sabiendo, teniendo claridad que hay un grupo grande que no, ni siquiera lo escuchó. Y, bueno de alguna forma tratar que los niños que se van quedando atrás se sientan apoyados, con una atención un poquito más individualizada de lo que se puede dar, porque es casi imposible dar una atención individualizada en una clase con 28 alumnos en una sala. Por eso, a los que pueden un poco más, tratar de que den más”.

6. He visualizado que dentro de la jornada hay instancias de juego ¿Esas instancias de juego son planificadas o surgen de forma espontánea? ¿Por qué?

“De las dos, hay de las dos. Hay periodos en la tarde, en la tarde esta todo esto que se refiere a juegos de sectores, y esto es absolutamente planificado, intencionado y organizado. Los recreos, teniendo en cuenta que los niños a esta edad no pueden estar más de media hora en la sala poniendo atención y concentrados, se buscan momentos que se llaman de relajos, pausas activas que pueden ser un canto, una dinámica o bien un ratito de recreo para que tomen aire y hagan lo que les estaba inquietando mentalmente que quieren hacer. Y los recreos habituales que corresponden a los cambios de hora a los cambios de clases”.

7. Por ejemplo, he podido ver que antes de las experiencias o entre medio hacen algunos juegos con los niños ¿Por qué?

“Esos responden a las pausas activas. Si bien no podemos estar saliendo constantemente de la clase, uno tiene que ir viendo, ya parece que la atención pasó, tenemos que hacer un cambio de acción donde el niño vuelva a generar el nivel de atención. Como por ejemplo ejercicios de respiración, de repente se les pide que se toquen el corazón, que lo sientan, que se tranquilicen si están muy acelerados. Es necesario que de repente cambien el aire, que vayan a tomar agüita, que vayan al baño. A veces, este asunto de los resfríos también de alguna forma, como el niño no está siendo oxigenando bien, porque tiene su nariz y sus vías respiratorias obstruidas, es importante pedirles que se vayan a sonar.

Entonces uno tiene que ir viendo diferentes situaciones que están perturbando al niño para el logro de la concentración”.

8. Para usted, ¿Qué es el juego? ¿Por qué?

“No, si estamos claros que el juego es innato en el niño, el niño todo lo va a aprender de una forma, tiene que aprender de una forma lúdica pero también es bueno que el niño vaya entendiendo, justamente por la visión que tiene este colegio, que hay momentos, hay tiempos, hay rutinas, hay cosas que se hacen a diario, y que los niños también tienen que aprender a esperar. Yo siempre he pensado, que las mamás, que malamente entendida la atención, que hay que atender inmediatamente, que el niño no tiene que esperar, el niño tiene que esperar al compañero que se demoró un poco más, y eso hace también que el niño se vaya educando ciudadanamente, siendo parte de un grupo social. Y en los grupos sociales van a haber niños más bulliciosos, menos bulliciosos, más activos, menos activos, y tenemos que compartir todos. Entonces es bueno que los niños vayan sintiendo en que momentos tiene que esperar, y seguramente en ese momento se va a aburrir, y yo no le tengo que solucionar el problema inmediatamente, “Ya mijito esta aburrido, tome un juguete y haga lo que quiera”. No, el tiene que saber esperar, obviamente que uno va controlando esos tiempos. Uno no lo va hacer esperar una hora, pero sí felicitarlo y hacerle ver que, si fue capaz de esperar cinco minutos al compañero, lo hizo excelente, porque eso corresponde.

9. La he visto jugar con los niños, en el recreo, por ejemplo, auto inicia actividades de juego, por ejemplo, cuando juegan a saltar la cuerda o a la pelota ¿Por qué lo hace?

“Porque como te decía, siento que los niños necesitan un primer impulso. Mis cursos siempre se han caracterizado, por lo que han logrado, por ejemplo, cuando tu hablas de saltar la cuerda, y esta es una habilidad que recién el colegio la empieza a trabajar en segundo básico, en educación física. Recién en segundo tienen la habilidad para saltar cuerda, pero mis niños ya saben saltar la cuerda. La carita que ponen ellos cuando no sabían y ahora saben, se les va notando en ellos la seguridad que van teniendo y llegan a la casa contando y la retroalimentación que yo tengo de los papás y dicen por ejemplo “Tía la Sofía aprendió a saltar la cuerda, está tan contenta”. Independiente que eso es un trabajo que va relacionado con la motricidad gruesa, y todo lo que involucre cierto lo que es el desarrollo psicomotor, hay todo un proceso de autoestima también. “Ayer no podía y hoy puedo, ayer podía 2 y se dan cuenta que pasado mañana ya son 5 o 7

saltos. Y no solamente ahora salto sola, sino que también ahora salto con mi compañera. Y ahora aprendí a dar vueltas, no solamente salto”. Diariamente o que se yo, semanalmente van teniendo logros, y eso les da seguridad, y eso también me ayuda a que quieran venir al colegio. Porque, así como tengo la misión de entregar contenido, que en algún minuto podrían ser tediosas, porque uno no puede hacer que todas las clases sean una fiesta, para que andamos con cosas, si la realidad no es así. Hay momento en que para uno como adulto es tedioso, pero hay que completar y hay que ver, porque no puedo hacer uno por uno con juegos, entonces uno va haciendo el enganche por otro lado. La parte afectiva, por ejemplo, se trabaja mucho, ósea, a pasear de que los tuve sacrificándolos con una actividad que quizás pudiese para una persona ser tediosa, uno pasa por detrás de ellos, le hace un cariño, le dice que lo está haciendo precioso, entonces dicen “La tía me dijo que estaba hermoso”, y ya eso, ese comentario, hace que el niño pueda perseverar y quiera hacerlo mejor. “La tía mostro mi trabajo. La tía lo mostró en la pizarra.” Significa que estaba muy bien, y esas cosas van generando un lazo, un lazo afectivo que es muy importante para el desarrollo en esta etapa”.

10. ¿Crees que es importante que el adulto se involucre en el juego de los niños? ¿Por qué?

“No es todos los juegos, porque como te decía, creo que es importante que el niño sea capaz también de desarrollar su imaginación, y cuando tú te acercas al juego, por ejemplo si están en un juego de roles o un juego espontaneo, en la arena, en la casita, si tú te acercas de esos cuatro niños, dos al menos, no van a actuar libremente, van a cambiar su forma, y van a hacer el deber ser, porque la tía los está mirando, o van a cortar el juego, el ímpetu que tenían del juego “ella no quiere que yo juegue”, y ya no va a ser el mismo juego. Lo que yo hago muchas veces, es acercarme disimuladamente a escuchar lo que están hablando, especialmente cuando estoy evaluando lenguaje, porque hay niños que no hablan de forma espontánea, pero si con los compañeros hablan mucho. Entonces, claro, tú le haces preguntas para escuchar su lenguaje, pero la pregunta de la responden con un monosílabo, “Si, ya, no, mi mama, mi papa”. En cambio, con el grupo de pares, se extienden, se explayan. Por eso lo que hago es acercarme sin que se den cuenta e incluso muchas veces de espaldas para tratar de escuchar lo que están conversando y como están conversando. Así me puedo dar cuenta también quien lidera el juego, quien es el más creativo, quien propone las ideas, quien es el que rompe la armonía del juego, pero no yo involucrándome ni metiéndome en el juego todas las veces, especialmente cuando son juegos de roles, cuando inventan que son perritos, gatitos, que son la mama o el papa. Trato de quedarme lejos, a lo más comeme las comidas que me preparan”.

11. Cuando se presenta un conflicto en esos mismos juegos, ¿Cómo es la mediación?

“La mediación dentro del juego trato de que sea inmediata, y cuando son muy graves son inmediatas y después se retoman cuando ya estamos en sala tranquilos, se recuerda lo que pasó, y ahí se piden mayores explicaciones. La mediación se intenta que siempre termine pidiendo disculpas por lo que se hizo, porque siempre se refuerza que yo debo respetar al otro. Y en la medida que yo pido disculpa, y el otro acepta las disculpas, podemos seguir siendo buenos amigos, yo te quiero igual que antes y aquí no ha pasado nada. Afortunadamente los niños no son rencorosos, asique siempre comienzan de cero. Pero sí es bueno que sepan que están pidiendo disculpas, porque así están valorando al otro”.

12. Entonces a modo de conclusión, ¿Qué vendría siendo el juego?

“Es primordial en los niños, es parte importante, por tanto, uno tiene que recrear el ambiente, darle las posibilidades para que exista la instancia y los medios. Pero creo que uno no necesita organizar tanto el juego. La idea es que lo organicen ellos, aunque también están los juegos que son organizados, que son con reglas. Creo que un juego con reglas tiene que ser respetado con sus reglas, porque también tengo que ver que estoy formando un ciudadano. No puedo andar por la vida cambiando las cosas a mi real parecer. Porque hoy me va a convenir pasar con luz roja y mañana no. Entonces las reglas son las reglas, el juego libre es el juego libre, el juego organizado en una mesa tiene sus reglas y las tengo que cumplir. Eso es lo que yo pienso del juego”.

Muchas gracias.

1. ¿Cómo fue para ti sumarte al colegio visualizando la perspectiva que tiene este hacia la Educación Parvularia? Pensando que el currículum del colegio principalmente habla de las competencias, como la autonomía

“Te voy a comentar que yo tengo mucha trayectoria aquí en el colegio. Estoy del año 87, y venía de la Universidad Católica, donde como alumna tenía toda la parte curricular muy estructurada, donde había hecho mis prácticas de esa forma, donde todo era muy concreto y bajo ciertas condiciones de alguna manera había que hacer mucho de las observaciones y todo. Cuando llegué al colegio acá, me gustó mucho que le daban mucho énfasis a lo que era el juego. A lo que era realmente respetar los tiempos de cada niño, no quiero decir que la universidad no pero si era una cosa más teórica donde había que cumplir con las cosas que se pedían estaba esa amplia flexibilidad a pensar en los niños y darse más tiempo de conocerlos, a parte que dentro del colegio se ha trabajado siempre con menos niños en sala porque trabajamos solas. En un comienzo yo llegue cuando todavía se trabajaba de a dos y se mediaba muy bien las condiciones y el idioma. Pero era muy lúdico y muy dirigido al movimiento de los niños desde la parte rítmica y muy sensorial. Eso me agrado siempre, mucho, mucho, mucho y sobre todo le daba mucho énfasis al idioma pero siempre lúdicamente. Y eso me fue envolviendo a mí, mucho, me gustaba eso con todos los juegos e ideas tan novedosas que para nosotras era un mundo muy lejano en ese entonces, ahora está todo más globalizado por lo tanto está todo más cercano y llegan más cosas acá.

El colegio dado los tiempos actuales que ha ido mediando más con la educación chilena ha sido un poquito más “escolarizado” y por eso es que me gusta trabajar con los niveles más pequeños, no por los niños, si no que es por el hecho de acercarme más a los niños, trabajar con su tiempo, respetar su forma de ser y una forma más lúdica de trabajar con ellos. Antes yo hacía pre-kínder y kínder, y ahora estoy incursionando más en pre-kínder”.

2. ¿De qué forma el PEI del colegio que habla de las competencias, de qué forma crees tú que es la forma ideal de desarrollar dichas habilidades en tu aula?

“Primero que nada siempre es el ejemplo, que en la manera como uno trabaje con los niños. Dar mucho el ejemplo de cómo se hace, mostrando, modelando, y por supuesto me ayudo mucho en como vienen los niños. Primero ver un poco como es el “pulso” del curso, si hay niños que ya están un poquito más desarrollados,

etc. Para ir viendo como ellos también pueden ayudar bajo la lógica “El niño ayuda al niño”. Y por supuesto siempre dejando mucho en ver qué es lo que cada uno de ellos trae, porque muchas veces uno dice “Claro, voy a trabajar la autonomía” Pero uno no se da cuenta que a veces también hay que trabajar la parte emocional. Si uno trabaja la parte emocional que es la forma como uno llega a ellos, y como se produce los nexos o la interacción entre la educadora y los niños, lo demás se va a ir dando todo de a poco y solito. Yo creo que hay que darle primero a los niños los materiales, las situaciones y las instancias para trabajar la autonomía”.

3. ¿Y cuáles crees tú que son las ideales?

“Primero el hecho de uno tener las cosas claras dentro de las salas y eso idealmente trabajarlas a través del Juego. Por ejemplo: Normas de la sala desde un trabajo de normas “Para jugar”. Para mi pensar la autonomía requiere de normas, ya que de lo contrario se desarrollaría una autonomía desordenada. La autonomía tiene que tener los objetivos y las reglas claras y frente a eso hay autonomía. Entonces primero llegan los niños a una sala, la conocen, saben que hay espacios donde pueden jugar, etc. Entonces ahí los niños al conocer los espacios, que para ellos ya va a ser conocido, decirles a los párvulos: “Como piensan ustedes que hay que trabajar”. Hacerlos reflexionar de acuerdo a las edades, con los párvulos más pequeñitos uno tiende a modelar más, y mientras más grandes tu les preguntas: “Como piensas tú que debería trabajarse acá”, puesto que deben haber cosas que para ellos deben ser conocidas. Y frente a eso marcar reglas de cómo trabajar en cada sitio, uno muchas veces trabaja con distintivos, que son símbolos, dibujos o números asignado a cada uno, para que para que así vayan siendo más propios. Ya que si es algo que para ellos es familiar, y lo hacen por sí solos, significa que están siendo autónomos. Es un proceso súper natural si lo piensas, no es enseñarlo, sino más bien incorporarlo a su día a día, como lavarse las manos, o como comer. Y eso no solo con la autonomía, si no que en las diferentes áreas, entonces así pasa con la parte escrita, oral, respeto. Autonomía es saber controlas su cuerpo, su personalidad frente a una situación”.

4. ¿Cuál es tu principal objetivo pedagógico frente a tus párvulos?

“Lo que más me importa sembrar en ellos es siempre el respeto a la persona y la parte afectiva. Porque creo que la estabilidad emocional lo es todo, es la base para cualquier aprendizaje en los niños. Entonces si de alguna manera, a mi me gusta hablar de valores, el valor al respeto, el valor a la responsabilidad, a los hábitos, a la empatía, son fundamentales para que los niños después puedan lograr cualquier cosa en la vida. Porque estamos en un colegio donde no hay

discapacidades psicológicas, entonces se supone que todo niño, algunos antes y otros después, tiene las condiciones para poder aprender, pero si ese colchoncito emocional no está en equilibrio, no está estable, no puede entrar en conocimiento y cuando entra el conocimiento, eso en cualquier parte lo van a poder ir aprendiendo poco a poco, pero los hábitos los valores, el pensar en el otro, el ser solidarios se parte ahora desde chiquititos, el conocimiento aprietan un botón y lo van a poder obtener”.

5. ¿Cómo surgen las instancias de juego? ¿Las planificas? O ¿surgen de manera espontánea?

“De las dos, de repente me programo que cosas poder presentar o sencillamente me gusta la espontaneidad de los niños en el juego porque también en ello los conozco más; Veo como va evolucionando su aprendizaje. Por otro lado se programan espacios para delimitar las áreas donde cada niño juega, como los juegos de rincón. Eso ayuda entran por primera vez a su sala de clases, para que ellos se den cuenta como cada lugar tiene su respectivo objetivo, ahora este año tengo un grupo que viene conmigo desde chiquitito y ellos tienen muchos rincones que ya saben cómo jugar. Pero de alguna manera uno va exigiendo un poquito más, este año es para trabajar mucho con el otro, entonces ya normé que justamente en cada rincón hay cierta cantidad de niños, y eso como ya estaba previamente establecido y los niños sabían con que finalidad era, ellos lo han adquirido muy bien, y lo han hecho muy bien, lo han hecho algo propio de ellos. Y como también la forma de identificarse era con fotos, también ha sido muy significativo para ellos, que es la parte más emocional. Así también van aprendiendo a respetarse mutuamente, a respetar sus turnos, etc. Y algo que no se si te sirve o no, ahora es que No quiero que sea una pregunta muy cerrada, si no que sea una pregunta abierta y más trabajada, pero para eso se requiere tiempo, se requiere maduración del juego”.

6. Para ti ¿Qué es el juego?

“Es todo, en relación a los niños, lo es todo, es vital, es lo más importante. Para mí el hecho es que si me preguntan sobre un niño, yo lo recuerdo jugando, en algo que a él le guste, y que lo llene. Y de alguna manera el juego nos sirve a nosotras como maestras de poder llegar al niño, y si uno juega con ellos, ellos también pueden llegar mejor a nosotras. Y es la herramienta fundamental para el crecimiento equilibrado, tranquilo y pleno de un niño. Si nosotras también como adultos jugáramos más, seríamos más felices, más plenos.

Creo que todo ser humano debería tener siempre, y que no me digan que no, todos tenemos a un niño adentro, por que el juego es alegría, energía positiva, es

conocer al otro, es pleno, es total. A mí me gusta mucho el juego. El juego, que se entienda también, tiene una finalidad, esa puede ser que el niño elija pero también está dentro de él cómo jugarlo, y eso libremente. También existe otro juego que tiene una finalidad pedagógica, que tiene una dirección, que tiene un sentido, que si uno lo transmite con tiempo, por ejemplo si un niño te dice “Ay, tiene que ser rompecabezas” uno debería decir “Sí, porque en este minuto el puzle que ustedes vayan a elegir les permitirá jugar con la concentración, y eso es de forma personal e individual. Después van a haber otros juegos colectivos, y lógicamente ustedes podrán elegirlos abiertamente, pero ustedes también saben las normas que hay dentro de la sala, no vamos a estar gritando, empujándonos...etc.” Dándoles a conocer a ellos también el objetivo de lo que se les propone”.

7. Te he visto jugar con los niños ¿Crees que eso es importante?

“Sí, muy importante. Porque es la relación que a uno lo acerca y como te decía a ti “X, Gánate a los niños jugando con ellos”. Si tú juegas con ellos, va a ser la única forma en que ellos se van a abrir a ti y formarán esa relación significativa con uno. Y es lo mismo que le decía yo a los papás, “Si ustedes quieren conocer a sus hijos, tienen que relacionarse con ellos jugando”. Y todo es un juego, por que el hecho mismo donde ellos dicen “Ay D, vamos a trabajar” es porque probablemente nosotros los adultos hemos utilizado mal la palabra, por que el trabajo lo asocian como adulto, pero en realidad lo que uno hace es juego. Hoy día uno me decía “Ay D, no hemos jugado” Y yo le dije “Cómo que no, jugamos a pintar el castillos, ustedes también estaban muy contentos de pintar el castillo, por que ayer diseñaron el castillo y hoy día iban a ocupar témperas o acuarelas para pintar su castillo, pero es otra forma de jugar, porque van a estar concentrados ocupando colores y mezclando colores para lograr el castillos que ustedes crearon, por que el juego es creatividad”. Entonces hay formas distintas de expresar el juego, y ahí es donde formamos el equilibrio completo del niño. A si que para mí es muy importante, muy entretenido, y vital el juego para su aprendizaje”.

8. Entonces, para ti ¿En qué palabras podrías describir Educar?

“Para mí educar es sacar lo que cada niño trae consigo a este mundo. Porque todos los niños traen algo dentro, todos son especiales, todos son únicos e irrepetibles. Entonces educar para mí es sacar lo que cada niño trae consigo pero para eso tenemos que abrirnos a él, tenemos que permitir que el se abra y que tenga la confianza en nosotros, porque ahí es cuando miro los dibujos, y veo que todos son diferentes al otro, por eso le digo a los niños, no quiero que hagan el mismo dibujo del compañero, quiero que hagan su dibujo, qué es lo que ustedes quieren expresar, ustedes sienten por eso que están dibujando, como lo vivencian. Cada niño es un mundo particular, entonces para mí educar es que en mi sala si

tengo 15 niños, 15 niños son un mundo distinto, 15 niños van a trae consigo algo importante que traen a este mundo. Y que quiero que sean personas felices, contentos, y que eso que ellos traigan, para poder entregarlo a este mundo, nosotras, con nuestras herramientas los vayamos modelando, peor no al ritmo nuestro, sino que a su propio ritmo. Con ciertos patrones poder permitirles que ellos puedan conocer su cuerpo con un movimiento coordinado, puedan que todo ese pensamiento que van adquiriendo de todo esto, lo vayan trabajando de tal forma que puedan expresar sus emociones”.