

CAPÍTULO VIII

Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial

VALESKA GRAU

DAVID PREISS

KATHERINE STRASSER

Escuela de Psicología UC

DANIELA JADUE

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

MAGDALENA MÜLLER

Facultad de Educación UC

AMAYA LORCA

Escuela de Psicología UC

Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial

INVESTIGADORES¹

VALESKA GRAU

DAVID PREISS

KATHERINE STRASSER

Escuela de Psicología UC

DANIELA JADUE

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

MAGDALENA MÜLLER

Facultad de Educación UC

AMAYA LORCA

Escuela de Psicología UC

Resumen²

La presente investigación consta de dos estudios consecutivos. En el primero de ellos, se analizó la forma en que el juego ha sido incorporado en las distintas políticas públicas relacionadas con la educación de párvulos, especialmente en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia. Consistió en un análisis de documentos de política pública, utilizando el marco de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2002), extrayendo categorías a partir de los datos. Se sistematizaron los documentos, rescatando los siguientes ítems principales: resumen, cantidad de aparición de la palabra juego, cómo aparecía el concepto de juego y asociados, y la relación observada entre juego y aprendizaje. En el segundo estudio, se diseñó e implementó un programa piloto de desarrollo profesional de educadoras de párvulos para promover el uso del juego guiado, que complementa las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Se trabajaron aspectos teóricos, se desarrollaron experimentacio-

1 Ayudantes de investigación: Elvira Jeldres, Macarena Pérez, Andrea Saavedra, Tania Ponce, Marcela Meneses y Dominga Ortiz.

2 Esta propuesta fue presentada en un seminario organizado por el Centro de Políticas Públicas UC, realizado el 20 de noviembre de 2018, en el que participaron como panelistas María Angélica Balmaceda, jefa de la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación; Daniel Barria, director ejecutivo del Observatorio del Juego, y Mauricio López, académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

nes en aula y reflexión, por medio del uso de videos, en conjunto con las educadoras de todos los establecimientos. Se evaluó la performance de las educadoras, analizando videos pre-post, comparando protocolos de observación de aula y realizando entrevistas en profundidad al finalizar el programa. Los resultados de estos estudios dan luces acerca de las ventajas y limitaciones del uso del concepto de juego en las bases curriculares y muestran evidencia de reflexión pedagógica, aprendizaje y mejoramiento de prácticas de mediación de juego en el aula. Se discuten implicancias para las políticas públicas.

Introducción

Actualmente, existe evidencia que avala el alto retorno de la inversión en educación parvularia, especialmente en sectores desaventajados (Banco Mundial, 2011; Lynch, 2004; Heckman, 2006). Efectivamente, la evidencia internacional muestra que estas intervenciones compensan, en alguna medida, la influencia de los ambientes de pobreza en el desarrollo de los niños (Campbell et al., 2002; Schweinhart et al., 2005). Sin embargo, para que sea posible obtener estos efectos, es necesaria la provisión de educación parvularia de calidad. Uno de los ejes de esta última está dado por el buen uso del juego como principio pedagógico, para apoyar los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

A nivel internacional, cada vez hay más evidencia de la importancia del juego en el desarrollo del lenguaje, la metacognición y la autorregulación, predictores centrales del logro académico posterior y el bienestar socioemocional (Bornstein, 2006; Whitebread, 2010, 2011; Whitebread et al., 2007). En Chile, por otro lado, se han generado diversas políticas para mejorar la cobertura y la calidad de la educación parvularia. Una de las más importantes con relación al juego fue la promulgación de las bases curriculares en marzo de 2018, que establecen justamente que el juego es el principio pedagógico de este nivel educativo. Junto con esto, las educadoras de párvulos entraron a la carrera docente y se está generando recién un marco para la buena enseñanza y estándares para su labor.

Finalmente, nos encontramos con estudios que muestran que hay poco juego en las aulas de educación parvularia, y educadoras que –si bien valoran positivamente el juego– refieren no tener una buena preparación para implementarlo con fines educativos (Grau et al., 2017).

En base a estos antecedentes, los objetivos generales del estudio fueron: (1) analizar la forma en que el juego ha sido incorporado en las distintas políticas públicas relacionadas con la educación de párvulos y la formación continua de profesores en Chile y (2) diseñar e implementar un programa

piloto de desarrollo profesional de educadoras de párvulos para promover el uso del juego guiado, que complemente las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

Estos objetivos se tradujeron en dos estudios consecutivos. El primero de ellos consistió en un análisis de documentos de política pública, utilizando el marco de análisis de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2002), extrayendo categorías a partir de los datos. En primer lugar, se sistematizaron los documentos rescatando los siguientes ítems principales: resumen, cantidad de aparición de la palabra juego, cómo aparecía el concepto de juego y asociados, y la relación observada entre juego y aprendizaje. El segundo estudio consistió en el diseño, implementación y evaluación de un programa piloto de perfeccionamiento docente, donde se trabajaron aspectos teóricos, se desarrollaron experimentaciones en aula y reflexión por medio del uso de videos en conjunto con las educadoras de todos los establecimientos. Además, se evaluó la performance de las educadoras a través de análisis de videos pre-post, comparación de protocolos de observación de aula y entrevistas en profundidad al finalizar el programa.

Antecedentes y diagnóstico

Hoy existe consenso en el alto retorno de la inversión en educación parvularia, especialmente en los sectores más desaventajados (Banco Mundial, 2011; Lynch, 2004; Heckman, 2006). Este retorno se ve reflejado en menor gasto social en delincuencia juvenil y en servicios de educación especial, y en mayores ingresos de los participantes de programas de buena calidad. Efectivamente, la evidencia internacional muestra que la educación inicial compensa en alguna medida la influencia de los ambientes de pobreza en el desarrollo de los niños (Campbell et al., 2002; Schweinhart et al., 2005). Sin embargo, para que sea posible obtener estos efectos es necesaria la provisión de educación parvularia de calidad.

Si bien la determinación de qué es calidad en educación parvularia es una temática en disputa, se ha llegado a consenso en que uno de los ejes de ella está dado por el buen uso del juego como estrategia metodológica para apoyar los procesos de aprendizaje de niños y niñas. A nivel internacional, cada vez hay más evidencia de la importancia del juego en el desarrollo del lenguaje, la metacognición y la autorregulación, predictores centrales del logro académico posterior y el bienestar socioemocional (Bornstein, 2006; Whitebread, 2010, 2011; Whitebread et al., 2007). Asimismo, hay evidencia específica de que el “juego guiado” tiene impacto en el aprendizaje de contenidos en áreas educativas relevantes, tales como matemáticas y lenguaje (Weisberg et al., 2015).

Por otra parte, además del impacto que el juego tiene en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, la relevancia de este en la vida de los niños y niñas está consignada en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Unicef, 1989). En este documento, el juego es reconocido como un derecho de los niños y niñas, que debe ser protegido y promovido por las autoridades públicas y todo quien tenga responsabilidad sobre los infantes.

Ahora bien, pese a la relevancia del juego ya mencionada, múltiples investigaciones internacionales sugieren que hay una crisis en la educación parvularia, debido a la incorporación creciente de metas académicas propias de la escuela como una respuesta a las demandas de desempeño que tiene el sistema educacional (Miller y Almon, 2009). Este mismo fenómeno está sucediendo en Chile, observándose una hiperescolarización de los niveles iniciales (Mineduc, 2016). Así, el tiempo que los niños dedican a jugar, en esta etapa de su vida escolar, es cada vez más acotado y menos promovido por los equipos pedagógicos.

En Chile, se han realizado importantes avances a nivel de política pública en esta materia. En las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia se ha profundizado significativamente en el juego como eje central de la identidad de este nivel (Mineduc, 2018a). No obstante, pese a la relevancia y preponderancia que actualmente la política expresa sobre la temática del juego, esto no es lo que se observa en la sala de párvulos. Un estudio en 12 salas de jardín infantiles encontró que el tiempo dedicado al juego era inestructurado y muy limitado: apenas un 4% de las actividades no instruccionales. Además de ello, en los jardines de dependencia municipal no se dedicaba en absoluto tiempo al juego (Strasser et al., 2009). Asimismo, un estudio que indagó 58 establecimientos educacionales chilenos muestra que el juego guiado es casi inexistente en las salas de transición menor, independientemente del nivel socioeconómico (Grau et al., 2018). Esto no es coherente con la sabida importancia de la actividad física y de la participación activa de los niños sobre su desarrollo y aprendizaje. En efecto, los estudios muestran que la actividad física de los párvulos mejora la capacidad de atender a un adulto (Holmes et al., 2006) y que el nivel de actividad de los juegos realizados por los párvulos se correlaciona con la autorregulación y aprendizaje durante prekínder (Becker et al., 2014).

Los hallazgos anteriores subrayan la necesidad de diseñar programas que aumenten la cantidad de tiempo dedicado a actividades adecuadas al nivel de desarrollo cognitivo de los párvulos y reduzcan la proporción de tiempo improductivo o dedicado a actividades pasivas –como escuchar sentado a la educadora– o demasiado escolarizadas –tales como completar guías en papel.

Las intervenciones, que buscan elevar la calidad de las interacciones en el aula de educación temprana, han encontrado resultados mixtos, pero la mayoría de las que han resultado efectivas en el mediano plazo han usado capacitación intensiva y acompañamiento frecuente (Zaslow et al., 2010). Sin embargo, sí existió una iniciativa –durante el primer gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet– donde se implementó un programa de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de jardines infantiles de alta vulnerabilidad en la Región de Antofagasta. Este programa fue liderado por expertos de la Western Sydney University, quienes desarrollaron la intervención y capacitación, a partir del contexto sociocultural chileno, enfocándose en las prácticas de aula y el liderazgo de las educadoras en el trabajo con la familia. Este programa tuvo un impacto importante en las prácticas pedagógicas de las educadoras en el aula, fortaleciendo aquellas lúdicas en torno al aprendizaje de la literacidad, como también, en su relación y trabajo con las familias promoviendo su involucramiento en los aprendizajes de sus hijos (Singh et al., 2012).

Desde la comprensión de la relevancia e impacto que tiene el juego para los niños y niñas en esta etapa y la evidencia del escaso tiempo asignado al juego en los establecimientos que brindan educación inicial, es impostergable colaborar para la promoción y mejora de las actividades lúdicas que son ofrecidas a los párvulos.

Contexto de política pública

En Chile, se han hecho importantes esfuerzos para mejorar la cobertura de la educación parvularia. Es así como en el último Gobierno, entre los años 2014 y 2018, se implementaron los mayores avances para el nivel. Se construyeron 804 jardines infantiles de los cuales 734 ya están funcionando, lo cual ha ampliado la cobertura para 45.496 niños y niñas (2018). Por otro lado, se acaba de ingresar el proyecto de ley que establece el kínder obligatorio (Boletín N° 12118-04), lo que representa un comienzo importante. Otro avance en esta materia es la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia el año 2015 (Ley N° 20835), que tiene el objetivo de garantizar la calidad de la educación que reciben los infantes entre 0 y 6 años en nuestro país. Durante el ejercicio de esta Subsecretaría, se logró que las educadoras entraran a la Ley de Carrera Docente; se aprobó la certificación de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (normativa que deberá estar 100% implementada para 2019); se aprobaron las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia (Mineduc, 2018a), se finalizó una versión del Marco para la Buena Enseñanza del nivel (el cual se encuentra en revisión para ser aprobado); y se promulgó el Decreto 373 para favorecer transiciones efectivas entre este nivel y la educación básica.

Por su parte, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que son el marco orientador central, han recogido la importancia del juego para el aprendizaje de los infantes, incorporándolo como directriz de sus lineamientos. Las Bases Curriculares publicadas el año 2001 (Mineduc, 2001/2005) relevaban el juego como eje de validez y como principio pedagógico, enfatizando “el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño” (p. 17).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia recién publicadas (Mineduc, 2018a) incorporan, además, el juego como eje fundamental para el aprendizaje y exponen cómo las instituciones educativas, que ofrecen educación parvularia, tienen como actividad rectora el juego para el logro de sus objetivos de aprendizaje: “la actividad rectora es el juego, en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (p. 9). Las nuevas bases curriculares mantienen el juego como principio pedagógico enfatizando que “el juego es, en la educación parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada” (p. 12). Además, el juego forma parte del principio de significado, siendo parte de las experiencias pedagógicas que el equipo pedagógico puede promover, para justamente crear contextos que propicien la construcción significativa de aprendizajes. El juego, finalmente, es también destacado en la planificación de los objetivos de aprendizajes transversales, donde se enfatiza la importancia de planificarlo, según los aprendizajes que se quieren intencionar, así como también se destacan distintos tipos de juegos que son beneficiosos para los distintos aprendizajes en la educación parvularia. Las nuevas bases curriculares dan un rol central al juego como estrategia pedagógica, donde las educadoras pueden llevar a cabo la mediación necesaria para que los infantes alcancen aprendizajes crecientes.

Marco conceptual

Qué juegos promover en contextos educativos, cómo hacerlo, cuál es el rol de las y los educadores en ello, son temáticas investigativas que han sido abordadas por distintas disciplinas, entre ellas la pedagogía y la psicología educacional. A continuación, se revisará sintéticamente la investigación en torno a los tipos de juego que pueden ser promovidos en los establecimientos educacionales, así como el rol de las/los educadores en ellos. Ambas temáticas son clave para el desarrollo del presente estudio y la propuesta de política pública que se desprende del mismo.

a. Pedagogías lúdicas

Aun cuando hay evidencia de que el juego libre se relaciona con distintos aspectos del desarrollo infantil (Golinkoff et al., 2006), tales como mejores habilidades sociales (Singer y Singer, 2009) y mejor autorregulación (Diamond y Lee, 2011; Whitebread et al., 2012), Weisberg et al. (2015) plantean que no es la mejor forma de lograr objetivos de aprendizaje de contenidos en áreas educativas relevantes, tales como matemáticas y lenguaje, y plantean que el “juego guiado” es la mejor manera de incluir el juego en el currículum de educación parvularia.

Al analizar el juego en la educación, Weisberg et al. (2015) lo clasifican en cuatro tipos, dependiendo quién lo inicia y a quién está dirigido. Cuando el juego es iniciado por los niños y ellos siguen tomando las decisiones sobre la actividad, estos autores lo denominan “juego libre”. En el caso de que sean los niños los que inician el juego y luego la/el educador se incorpora para expandirlo hacia objetivos de aprendizaje, nos encontramos frente a un “juego cooptado”. El “juego instruccional” es aquel que es iniciado y dirigido por los educadores. Y, finalmente, el “juego guiado” es aquel en que el adulto comienza la actividad y luego son los niños los que la dirigen. El juego guiado incorpora la autonomía y el control de las acciones desde los párvulos, no obstante adiciona elementos de estructuración del adulto sobre el ambiente del juego. Esto se puede hacer de dos maneras: (1) preparando el ambiente de antemano de manera que los educadores puedan decidir qué juegos y materiales estarán a disposición del niño y (2) haciendo andamiaje del juego (por ejemplo, realizando preguntas desafiantes a los niños mientras juegan) (Fisher et al., 2010).

El juego guiado, como forma de aproximación metodológica, ha mostrado tener resultados positivos en distintas áreas académicas, entre las que se encuentra lenguaje y matemáticas (Fisher et al., 2013; Weisberg et al., 2013).

Como es posible observar, esta propuesta metodológica está totalmente alineada con aquellas fundantes de la educación parvularia. Desde sus orígenes, el currículum froebeliano y montessoriano plantean el juego y las prácticas lúdicas como una instancia para mediar (directa o indirectamente) los aprendizajes de niños y niñas (Peralta, 2005). Estas ideas han sido rescatadas por la mayoría de las propuestas curriculares para el nivel, como por ejemplo el Currículum High Scope desde su fundamento constructivista, basado en la teoría de aprendizaje de Piaget, propone el “trabajo de rincones” donde los niños tienen la oportunidad de planificar su juego (escogiendo a qué rincón quieren ir y qué quieren hacer), destinando un tiempo para jugar, luego ordenar y reflexionar, transformándose en la rueda de “Planificación

–Acción–Reflexión”, propia de esta modalidad (Barocio, 2009). Un segundo ejemplo a destacar es el currículum integral elaborado por educadoras de párvulos chilenas, donde también se desarrolla el juego de zonas como metodología principal de la práctica pedagógica y el cual ha sido utilizado por la gran mayoría de los jardines infantiles públicos en nuestro país ya por décadas (Cerda, s/f).

b. Rol del adulto en el juego guiado

Los elementos centrales del rol del adulto en el juego guiado tienen que ver con el diseño del entorno de juego: crear ambiente físico, provisión y disposición de materiales, tiempos adecuados, etc. (Howard y McInnes, 2013; McWilliam y Casey, 2008). Además, estos elementos se relacionan con la mediación del juego por parte de la educadora, ya que tiene que ver con los momentos y la forma en que se puede intervenir el juego de los niños y niñas para que sea más provechoso.

Stanton-Chapman (2015) propone un modelo conceptual para el involucramiento de la educadora en el juego, con el objetivo de promover una mejor calidad de las interacciones. Las estrategias propuestas se encuentran en los siguientes ámbitos: establecimiento de un clima socioemocional para el juego; capacidad de entrar y salir del juego de manera adecuada; el uso del habla para promover episodios de juego e interacciones sociales; y la selección de las estrategias más apropiadas basándose en la información directa.

Trawick-Smith y Dziurgot (2011), por su parte, plantean un modelo vygotskiano de andamiaje del juego, que parte también por desarrollar la capacidad de observar el juego de los niños y preguntarse acerca de la cantidad y tipo de guía que los niños necesitan en un determinado momento, para desarrollar un calce adecuado entre necesidades de los párvulos y la dirección del docente. Su estudio muestra la necesidad de preparar a las educadoras en distintas estrategias de mediación, tales como modelaje, entregar pistas, conversar y comentar sin obstruir el juego, hacer preguntas adecuadas, etc. Un currículum que se relaciona profundamente con este planteamiento es el denominado *Tools of the Mind* (Bodrova y Leong, 2006), fundamentado en la teoría de mediación de Vygotsky y en el juego como actividad privilegiada para fortalecer este tipo de interacciones, en directa vinculación con los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, es posible distinguir en la literatura distintos roles que pueden tomar las/los educadoras/es mientras transcurre el juego y que tienen una fuerte influencia en la experiencia lúdica de los párvulos. Basándonos en la tipología generada por Jung (2013) y considerando aquellos que son también detectados por otros autores (por ejemplo, Bennett et al., 2001), dentro de los roles más relevantes que toman los educadores al momento de guiar un juego se encuentran:

1. **Observadora:** mientras transcurre el juego de los niños y niñas, el adulto se posiciona a un lado del mismo y observa lo que allí está sucediendo. Es una observación activa que les permite acceder al mundo de los niños, conocer cómo se están desarrollando, cuándo deben intervenir, entre otros aspectos. Este rol es destacado como uno de los más relevantes.
2. **Apoyadora:** la educadora colabora con el juego de los párvulos a nivel material, emocional o físico. Este apoyo les permite a los niños sentirse seguros mientras ellos persiguen sus propios propósitos e intereses. Ayudarles con la accesibilidad del material, con algunas acciones que el niño o niña no pueden aún hacer solos o ser un apoyo emocional cuando es requerido, son parte de las acciones que las educadoras realizan en este rol.
3. **Cojugadora o compañera de juego:** las educadoras realizan este rol cuando se introducen al mundo simbólico de los niños y juegan junto a ellos.
4. **Facilitadora:** este rol se relaciona con expandir la experiencia de aprendizaje de los niños mientras juegan, hacer andamiaje de esta. Dentro de las acciones relacionadas a este rol, está el uso de lenguaje mayormente sofisticado mientras se juega con los niños, plantearles desafíos, entre otras.
5. **Lider del juego:** las educadoras asumen este rol cuando lideran el juego y lo dirigen.
6. **Reguladora de conflictos:** en caso de que se presente un conflicto social entre los niños, las educadoras intervienen ayudando a resolverlo.

A partir de estos antecedentes, nos propusimos investigar la forma en que el juego está incluido en las políticas públicas y realizar un programa piloto que permitiera mejorar las estrategias de mediación de juego guiado de las educadoras de párvulo.

Objetivos del estudio

Objetivos generales

1. Analizar la forma en que el juego ha sido incorporado en las distintas políticas públicas relacionadas con la educación de párvulos y la formación continua de profesores en Chile.
2. Diseñar e implementar un programa piloto de desarrollo profesional de educadoras de párvulos para promover el uso del juego guiado que complemente las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

Objetivos específicos

1. Analizar documentos de política pública y síntesis de lo planteado en relación con el juego en la educación parvularia.
2. Diseñar una pauta de observación de instancias de juego en educación parvularia, focalizada en el nivel de transición menor.
3. Diseñar un programa de perfeccionamiento docente dirigido a fomentar el desarrollo del juego guiado en las aulas de transición menor.
4. Implementar el programa breve de perfeccionamiento docente con 10 educadoras de párvulos del nivel de transición menor con financiamiento público e identificar indicadores de aprendizaje docente.
5. Generación de lineamientos de política pública a partir de los resultados del estudio.

Metodología

Estudio 1

En miras a comprender cómo ha sido conceptualizado el juego en los distintos documentos de política pública de Chile (objetivo general 1), dadas las implicancias prácticas que luego tienen las nociones rectoras de las políticas, se desarrolló un primer estudio cualitativo de carácter teórico. Los documentos analizados fueron las Bases Curriculares del año 2005 y las actualmente publicadas (2018), siendo estos los documentos guía del quehacer pedagógico. El análisis se realizó a través de dos procedimientos:

- a. En primer lugar, se sistematizaron los documentos extrayendo los siguientes ítems principales: resumen, cantidad de aparición de la palabra juego, cómo aparecía el concepto de juego y asociados, y la relación observada entre juego y aprendizaje.
- b. El equipo de analistas codificó estos documentos utilizando el marco de análisis de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2002), extrayendo categorías de análisis a partir de los datos.

Estudio 2

En miras a desarrollar un programa piloto de mejoramiento de prácticas docentes relacionadas con el juego guiado y analizar el efecto que este tiene en sus prácticas, se desarrolló un segundo estudio que fue de carácter empírico.

Considerando la evidencia previa acerca de programas de perfeccionamiento a través del uso de videos (ver Grau et al., 2017), se diseñó un programa donde se trabajaron aspectos teóricos, se desarrollaron experimentaciones en aula y reflexión por medio del uso de videos en conjunto con las educadoras de todos los establecimientos. El programa fue implementado con 10 educadoras de párvulos del nivel de transición menor, de establecimientos con financiamiento público. Las comunas de estas escuelas fueron Macul, Santiago, La Florida, Quinta Normal, San Ramón, Pudahuel y Recoleta. El muestreo fue por conveniencia, dado que se contactó a educadoras que habían sido parte de un estudio previo desarrollado por la investigadora principal y algunos coinvestigadores, y se les invitó a participar de esta intervención. Se realizaron reuniones con los directivos y educadoras para explicar en detalle el programa y, una vez aceptada la participación, se llevó a cabo el proceso ético, solicitando y obteniendo autorización de los directores, educadores, asistentes, apoderados y asentimiento de los niños.

El programa constó de cuatro sesiones presenciales de trabajo en que las educadoras se reunieron con el equipo de investigación en las dependencias de la universidad, para trabajar qué es el juego guiado y cómo implementarlo. Luego de las dos primeras sesiones, las educadoras implementaron en sus aulas un juego guiado propuesto por el equipo de investigación y consensuado con ellas. Una dupla del equipo acompañó esta implementación y filmó la jornada. Posterior a eso, se desarrolló una sesión intermedia en que nuevamente las educadoras se reunieron con el equipo de investigación para reflexionar sobre lo implementado, observando sus propios videos y diseñando colaborativamente mejoras en la mediación. Se puso en acción nuevamente el juego, acompañado por una dupla del equipo. Finalmente, hubo una sesión de cierre de evaluación de aprendizaje y del programa.

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar el programa fueron los siguientes:

- a. Registro de observación de aula. Todos los educadores realizaron un registro de observación de aula, al inicio del programa y al final. Con ello, se evalúa las habilidades de observación de aula que fueron desarrolladas a lo largo del programa y que son clave para la mejora de prácticas pedagógicas.
- b. Registro y análisis de dos videos de implementación de juego guiado en aula (el primero, luego de las dos primeras sesiones y, el segundo, después de la sesión intermedia de reflexión y planificación de mejoras).

- c. Entrevista de percepción de aprendizaje para registrar la percepción de aprendizaje de las/os educadoras/es sobre qué es y cómo implementar el juego guiado, y del programa de perfeccionamiento propiamente tal.

Resultados

Estudio 1

A continuación, se detallan los principales hallazgos del análisis de los documentos de políticas públicas de educación parvularia sobre su tratamiento del juego.

- a. Relevancia de juego.** Como primer hallazgo es posible sostener la profundización de la relevancia del juego para la educación parvularia desde las Bases Curriculares del año 2001 y las recién publicadas (2018). Ya la carta inaugural de la ministra de Educación del nuevo marco curricular expone: “Sus definiciones curriculares se nutren de los nuevos conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas, que valoran el juego como eje fundamental para el aprendizaje” (Mineduc, 2018a, p. 3). Asimismo, la denominación del juego como parte de la identidad pedagógica del nivel de educación parvularia, permite concluir el alto protagonismo de este para este nivel educativo: “Algunas características que definen a los establecimientos de educación parvularia son: (...) la integralidad de la formación que brindan, orientada a diversas dimensiones de la persona del párvulo –su corporalidad, sus emociones, sus valores, sus facultades cognitivas– mediante dispositivos pedagógicos también integrales, que se organizan a través del juego, el buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos” (Mineduc, 2018a, p. 26).
- b. Multiplicidad de significados.** El concepto juego es utilizado en múltiples ocasiones en los documentos analizados donde es posible sostener una multiplicidad de significados asociados a este significante. Ello aparece tanto al interior de cada documento analizado, como al poner en diálogo los distintos documentos en cuestión. A continuación, expondremos los principales significados extraídos:
- 1) Juego como derecho: los documentos de política pública chilenos en torno a la infancia, conciben el juego como un derecho del infante: “Siguiendo a la Convención de los Derechos del Niño, estas Bases reconocen los derechos económicos, sociales, culturales y otros del niño y la niña, tales como su derecho a la salud, a la educación, a no ser discriminado, a ser escuchado y que su opinión se tome en cuenta, a la libertad de pensamiento y de asociación, a ser protegido de toda

forma de maltrato y de injerencias arbitrarias en sus vidas privadas, a tener acceso a información sobre asuntos que le competen, a participar libremente en la vida cultural y en las artes, a jugar y descansar” (Mineduc, 2018a, p. 21).

- 2) Juego como principio: el juego es declarado un principio pedagógico para este nivel, siendo parte de un conjunto de ocho principios orientadores que guían la concepción, organización, implementación y evaluación de la práctica pedagógica. Ya en las Bases Curriculares del año 2001, el juego es reconocido como parte de estos principios pedagógicos: “Principio del juego: enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y el niño. A través del juego que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no solo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (Mineduc, 2005, p. 17). Es importante en este punto constatar la tensión que se instala en las aulas parvularia al concebir el juego como un principio y la demanda de hiperescolarización a la que están sometidas.
- 3) Juego como medio: en los distintos documentos analizados, una de las nociones mayormente extendida es la concepción del juego como una herramienta o un medio para la consecución de aprendizajes y objetivos pedagógicos. En las Bases Curriculares del año 2005, el juego aparece como un medio tanto en la explicitación de los aprendizajes esperados, como en las orientaciones curriculares. Por su parte, las Bases Curriculares del año 2018 son explícitas en la conceptualización del juego como un medio al exponer que es la actividad rectora del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma, es relevante notar cómo el juego, que es concebido como un derecho del infante, es comprendido paralelamente como un medio pedagógico para el logro de objetivos curriculares, lo que genera una segunda tensión conceptual; si bien concebir el juego como un medio permite que en el quehacer pedagógico se encarnen derechos inalienables del niño y niña y se otorgue espacio para este fenómeno que tiene valor en sí mismo, al mismo tiempo, genera una tensión al supeditar a un objetivo pedagógico una actividad reclamable como derecho por los infantes.
- 4) Juego como proceso o aprendizaje en sí mismo: otro significado, que se asocia al concepto de juego en los distintos documentos de políticas públicas analizados, es el juego ya no como medio, sino como un proceso o aprendizaje en sí mismo. Es posible establecer puentes más estrechos y conciliadores entre esta conceptualización y la de

derechos enunciada anteriormente, en la medida que al ser este un proceso en sí mismo y no una herramienta para la consecución de algo más, su promoción es, al mismo tiempo, el camino para garantizar este derecho de los niños y las niñas.

- 5) Juego como medio y proceso: la comprensión del juego, que involucra conceptualizar a la vez el juego como medio y como proceso, fue también un hallazgo del análisis de los documentos. La declaración del “Principio del Juego” en las Bases Curriculares del año 2005 contiene esta forma de concebir el juego en el planteamiento de su principio: “Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y el niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no solo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (p. 17). Asimismo, en las nuevas Bases Curriculares (2018), aparece en la definición del principio del juego que: “(el juego) cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello” (p. 32).

A modo de conclusión, tras los análisis realizados, es posible constatar la aparición del juego en los documentos de política pública como un significativo multisemántico y abierto. Los documentos de política pública en educación parvularia de nuestro país, contienen una multiplicidad de concepciones de juego conviviendo en las definiciones, orientaciones, guías y manifiestos, que es necesario evidenciar, para luego reflexionar y analizar las implicancias de este fenómeno, para la implementación de la política pública enunciada en los documentos.

c. Aspectos asociados al juego en contexto de aprendizaje

Tipos de juego

La mayoría de los documentos analizados utilizan nociones diferentes sobre tipos de juegos, aunque es posible distinguir ciertas categorías generales. Hay todavía definiciones confusas o inconsistentes que no permiten una noción clara y compartida sobre los distintos tipos de juego.

En las Bases Curriculares del año 2005 se nombra una gran cantidad de tipos de juego, con diferentes objetivos y focos. Estos no son siempre definidos ni categorizados en su relación con los otros tipos y, aunque la mayoría de ellos pueden ser definidos a partir de inferencias del contexto, este no es siempre el caso. De todas formas, se pueden establecer cuatro grupos de juegos. Un primer grupo tiene relación con el aspecto social del juego, según la cantidad de integrantes que participan: juegos entre pares, en pequeños

grupos, colectivos, colaborativos. Estos tipos de juegos se asocian con el desarrollo de habilidades interpersonales. Otro grupo de juegos es aquel con foco en la creatividad y expresión de los párvulos, los cuales también tienen un foco predominantemente social. En este grupo, aparecen nombrados los juegos de roles o de ficción, de rincones y sociodramáticos. Un tercer grupo de juegos se enfoca en el desarrollo de la motricidad de los párvulos: juegos de movimiento y corporales. Además, se encuentra un cuarto grupo de juegos centrados en el desarrollo del lenguaje: jugar a leer, juegos verbales, juegos de búsqueda del tesoro, juego de las escondidas.

En las Bases Curriculares del año 2018 se observa también un uso amplio de distintos tipos de juegos, aunque nuevamente estos tipos no son siempre definidos y se deben comprender a partir del contexto. Esto conlleva a definiciones confusas, tales como la siguiente: “Especialmente consideración merece, por tanto, el juego autodeterminado, de imaginación, particularmente desde los dos años, a través de los cuales los niños y las niñas actúan espontáneamente sus necesidades, motivos profundos, aspiraciones afectivas. (...) En este tipo de juegos, por ejemplo, las situaciones creadas por él y ella ya tienen límites y reglas de comportamiento (que él o ella pone), sin ser propiamente un juego de reglas” (Mineduc, 2018a, p. 48). En esta cita se utiliza como sinónimos el juego autodeterminado al de imaginación, sin quedar clara la diferencia entre ellos.

Por otro lado, en este documento aparecen algunas de las categorías ya analizadas en las Bases Curriculares del año 2005. Nuevamente se distingue entre tipos de juegos, según la cantidad de participantes: juego individual o con otros, grupal, colaborativo. También se hace referencia a juegos relacionados con la motricidad y corporales. En el grupo de juegos con foco en la creatividad y expresión de los párvulos, surgen otra vez los juegos sociodramáticos y teatrales, pero se añaden los melódicos y musicales. Llama la atención la aparición de juegos digitales como una estrategia para el desarrollo del lenguaje, aunque no va acompañada de una definición clara.

Por último, cabe destacar que en estas Bases Curriculares se realiza un mayor esfuerzo por definir distintos tipos de juego y por distinguir entre juego y actividad lúdica. Una actividad lúdica es cualquier actividad de aprendizaje que sea “entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible, placentera” (Mineduc, 2018a, p. 108). En cambio, el juego “tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca” (p. 108). Esta distinción tiene implicancias importantes para la visión de juego y para el rol de la educadora. Además, los tipos de juegos definidos son el de ejercicio sensorio-motor, el de reglas y el simbólico. No se entregan razones para definir estos juegos y no otros.

Rol de la educadora

El rol de la educadora en la implementación del juego es fundamental para intencionar prácticas pedagógicas exitosas. Sin embargo, este papel no queda siempre claro en los documentos revisados. En las Bases Curriculares del año 2005, se entregan lineamientos sobre el rol del educador y educadora, aunque estos son bastante generales y no están siempre relacionado con el juego o lo lúdico. Un ejemplo de ello se observa en la siguiente cita: “A la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan a la niña o el niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años (...) no toda existencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y con los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales” (Mineduc, 2005, p. 15-16).

En las Bases Curriculares del año 2018, se entregan mayores orientaciones para la labor de las educadoras, aunque todavía hace falta mayor claridad y consistencia. En primer lugar, se enmarca el rol de la educadora en su uso: “Todo juego, en tanto herramienta pedagógica privilegiada para el aprendizaje en los párvulos, requiere la consideración y la intervención de las o los educadores, pero en diferentes modos y grados, según el tipo de juego de que se trate, y sus ventajas formativas” (p. 108); sin embargo, esta noción entra en conflicto con la definición de juego, el cual “tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca” (p. 108). Por otro lado, se asocia al rol de la educadora el de la organización del espacio; sin embargo, no aparece una guía de las interacciones que se podrían usar para mediar distintos aspectos del juego.

A modo de síntesis, el Estudio 1 permitió comprender la profundización de la importancia del juego en las Bases Curriculares de Educación Parvularia recientemente publicadas, así como la realidad multisemántica del concepto de juego a través de los distintos documentos de política pública, instalándose algunas tensiones conceptuales entre estas. Sumado a ello, otro hallazgo relevante es la ausencia de marcos teóricos que permitan la definición de distintos tipos de juego y su relevancia para diferentes tipos de aprendizaje. Finalmente, el rol que deben cumplir las y los educadores, en el juego de los niños, es aún poco claro y aparece muchas veces en tensión con las definiciones de juego que son dadas en dichos documentos.

Estudio 2

En este apartado se reportarán los efectos del programa de perfeccionamiento docente sobre cómo desarrollar en aula juego guiado, que fue implementado con 10 educadoras de nivel de transición menor de la Región Metropolitana. Los efectos a reportar son con relación a los cambios detectados en prácticas pedagógicas, en observación de prácticas, así como también se dará a conocer la percepción del programa por parte de las participantes.

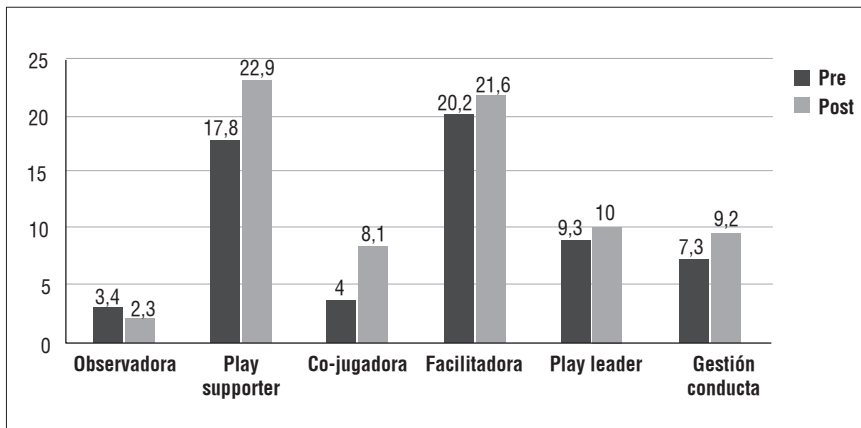
a. Prácticas de mediación de juego guiado

Tal como fue mencionado anteriormente, la mediación de la educadora en el juego es uno de los aspectos claves de la implementación de juego guiado. Las prácticas de mediación tienen que ver con las estrategias que implementan las educadoras para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas y, en específico en este caso, con qué rol tomar en el juego, cómo ingresar a este, qué habla desarrollar para extender el aprendizaje de los niños y las niñas, entre otras. Para evaluar el cambio de prácticas en las educadoras, luego de haber participado en el programa de perfeccionamiento docente, se analizó la diferencia de roles y acciones llevadas a cabo por ellas al inicio del programa y en el proceso final de este.

Un primer resultado relevante es que las conductas analizadas asociadas en la literatura a la mediación de juego simbólico aumentaron, si miramos la totalidad de estas. Mientras 620 acciones fueron realizadas por las educadoras al implementar juego guiado al inicio del programa, 741 fueron las realizadas al finalizarlo. Asimismo, de las 10 educadoras participantes, el 90% de ellas aumentó sus prácticas de la medición entre pre y posintervención.

Por su parte, las mediaciones de las educadoras analizadas fueron agrupadas en seis roles, según los mencionados en la literatura: observadora, *play supporter*, cojugadora, facilitadora, *play leader* y gestionaora de la conducta disruptiva. En términos descriptivos, se aprecia que hay un aumento en la frecuencia de todos los roles, con excepción del de observadoras. Para contrastar si es que dichas diferencias en el tiempo son estadísticamente significativas se realizó una prueba de Wilcoxon. Dicho análisis permitió constatar que esas diferencias fueron cercanas a significativas para los roles de *play support* (Wilcoxon, $p = .059$) y significativa para los de cojugadora (Wilcoxon, $p = .011$), lo que permite evidenciar que, luego de haber participado del programa, las educadoras aumentaron sus acciones vinculadas a estos roles, los cuales han sido reportados como importantes a la hora de mediar el juego guiado. Ahora bien, es importante tener en cuenta que el tamaño muestral del estudio es más bien reducido, por lo que algunas de las diferencias descriptivas observadas podrían efectivamente ser estadísticamente significativas con una muestra de mayor magnitud.

GRÁFICO 1. Roles de las educadoras pre y posintervención

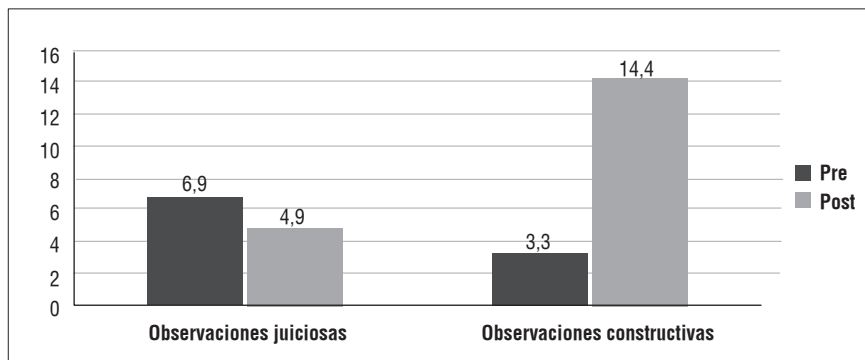


Fuente: elaboración propia.

b. Habilidades de observación de videos de prácticas pedagógicas

Respecto a las habilidades de observación, también se detecta un cambio en la forma en que las educadoras realizan sus registros de observación antes y después de haber participado del programa. Se analizaron sus registros, pesquizando las afirmaciones con juicio y las observaciones constructivas. En términos generales, es importante mencionar que nueve de las 10 educadoras redujeron sus observaciones juiciosas y aumentaron las constructivas en sus registros al comparar aquellos realizados antes y después de haber participado del programa de perfeccionamiento. Para contrastar si es que dichas diferencias en el tiempo son estadísticamente significativas, se realizó la prueba de Wilcoxon. Así, se observó que descriptivamente disminuyó la frecuencia de observaciones juiciosas desde la medida pre ($M = 6,9$, $DS = 2,4$) a la post ($M = 4,9$, $DS = 4,5$), sin ser esta diferencia estadísticamente significativa. No obstante, el número de observaciones constructivas aumentó desde el momento previo al taller ($M = 3,3$, $DS = 2,3$) al posterior ($M = 14,4$, $DS = 14,7$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas (Wilcoxon, $p = .018$).

GRÁFICO 2. Detalle de las diferencias en habilidades de observación pre y post



Fuente: elaboración propia.

c. Percepción de las educadoras sobre el programa

En relación con aspectos que las educadoras destacan a modo general del taller, valoran positivamente el poder compartir experiencias con colegas y dialogar en torno al quehacer docente, el ser grabadas con miras a mejorar sus prácticas y el contar con sustento teórico para las prácticas vinculadas al juego y el aprendizaje.

En esta línea, en cuanto a la metodología del curso y a su desarrollo, un aspecto que destacaron positivamente fue el haber contado con un espacio de trabajo entre colegas con diversidad de experiencias, edades y contextos educativos, en el que se propició el diálogo y la reflexión conjunta. En línea con lo anterior, se consideró que el ambiente no se presentó como un espacio de crítica a su quehacer, sino que para apoyar su labor educativa. En relación con el trabajo con otras educadoras, hubo una visión compartida del gran valor que tuvo para ellas el poder observar a otras colegas, aulas y estrategias, desde las que nutrir y pensar su propia práctica. Sumado a ello, el haber pasado por un proceso de grabación y posterior observación de su propio trabajo en aula –la primera experiencia de este tipo para la gran mayoría– fue ampliamente valorado, en cuanto fomenta la reflexión del propio ejercicio y permite pensar en qué acciones mantener y cuáles mejorar. De esta manera, se trabaja en la propia observación, de una manera autocrítica, pero a la vez con mayor objetividad, en miras a ir mejorando continuamente.

En torno a los aprendizajes que ellas refieren haber tenido tras su participación en el curso, se menciona que desde un punto de vista de la teoría presentada, este curso permitió consolidar aprendizajes anteriores, contar con nuevos conceptos y autores, actualizando sus conocimientos en esta temática. Además, considerando la relación con la práctica docente, se mencionó como aprendizaje el evaluar y analizar su práctica desde la observación, el rol de la educadora en el juego, entre otras.

En cuanto a la sustentabilidad de los cambios, algunas educadoras consideran que han tenido algunos que perduraron luego de finalizar el programa, mientras otras consideran que no o en menor grado. Entre quienes reportaron haber realizado modificaciones, estas son de diversa índole, como: contar con una nueva estructura de juego para la creación de juegos posteriores (considerando como base el juego implementado en el programa); haber realizado más juegos; implementar otros juegos como el del curso; utilizar el juego para lograr orden en la sala; mayor atención a cómo se está llevando a cabo el juego (o a aspectos como preparar la sala previamente); la forma de sentar a los niños, permitiéndoles tener más libertad; empezar ciertas actividades con un juego. Sin embargo, las prácticas no están aisladas del contexto educativo, por lo que también se mencionan dificultades del ámbito laboral para poder implementar prácticas lúdicas, como lo puede ser el pertenecer a un colegio donde el valor otorgado a la disciplina es fuerte y se espera que los niños estén sentados y ordenados o el hecho de estar en proceso de Evaluación Docente y no tener tiempo para pensar en implementar estos cambios.

Un punto relevante de abordar, que surgió en las entrevistas, se refiere a las condiciones materiales y de contexto que facilitan y obstaculizan el poder implementar prácticas lúdicas en aulas. En este ámbito, se menciona en el relato de muchas de ellas que el trabajar en educación parvularia en contexto escolar conlleva un gran desafío, en cuanto son un nivel educativo que tiene lógicas distintas a la educación básica y media, dejándose de lado la particularidades propias de este nivel. Haciendo referencia a lo mismo, en un caso se mencionó que el nivel parvulario es el “pariente pobre” del colegio. Por lo mismo, fue valorado el contar con fundamentos teóricos para argumentar porqué la necesidad de jugar en educación parvularia en momentos en que hay un amplio debate en torno a la “escolarización” de esta. En este sentido, en algunos casos, el curso fue un aporte para contar con mayores herramientas para validar el juego en las comunidades escolares. Así, por ejemplo, una educadora mencionó que le brindó seguridad y respaldo a su trabajo, logrando no sentirse mal por jugar y, por el contrario, decirlo con propiedad.

Propuestas de política pública

El presente proyecto de investigación, a través de sus dos estudios, nos permite hacer un diagnóstico de la perspectiva de las políticas en relación con el juego y su mediación en educación parvularia, y nos da luces acerca de programas de perfeccionamiento efectivos a ser implementados en este ámbito.

Existen varios resultados a partir de los cuales se pueden hacer recomendaciones, las cuales están interrelacionadas entre sí. Sin embargo, deben ser atendidas de manera diferenciada, paralela e integrada desde la política pública.

a) Realización de catastro de juegos que se realizan en las aulas chilenas y generación de suplementos curriculares con juegos recomendados

A partir del análisis de las políticas públicas existentes, si bien se señala el uso del juego como elemento central en la educación inicial, aparece una falta de precisión en la definición y de marcos teóricos que permitan la definición de distintos tipos de juego y su relevancia para diferentes aprendizajes. Por consiguiente, consideramos que una recopilación y clasificación de juegos disponibles para su uso pedagógico sería altamente deseable. En particular, recomendamos clasificar los juegos según grado de estructuración del juego y de autonomía y libertad de los niños y las niñas y cómo eso se engarza con los logros de aprendizaje esperados para estos niveles. En ese contexto, y en virtud de los antecedentes teóricos, consideramos importante relevar especialmente el juego guiado como una forma en que se rescata el protagonismo de los niños y, al mismo tiempo, puede ser intencionado por la educadora en favor de objetivos pedagógicos.

Para implementar esta iniciativa como política pública se pueden usar mecanismos tanto *bottom-up* como *top-down*. En el primer caso, el Estado podría incentivar que los profesionales trabajando en las diversas instituciones del Estado (como JUNJI) o asociadas al Estado (como Integra) recopilen juegos que son efectivamente usados en las aulas y produzcan un documento integrador con dichas experiencias. En segundo lugar, el Estado podría licitar iniciativas de desarrollo de juego incluyendo iniciativas que midan su impacto. La ventaja de la primera alternativa es que descansa en la experticia de los educadores y en el conocimiento tácito que ellos han desarrollado a partir de su experiencia profesional. Según Edwards (2005), a este conocimiento se le denomina experticia profesional, la cual es clave en el desarrollo de la identidad profesional de un docente y en la calidad de sus prácticas pedagógicas. En el caso de la segunda alternativa, la ventaja es que la iniciativa puede asociarse a procesos de investigación que permitan

medir el impacto de diversos juegos en medidas de aprendizaje y desarrollo infantil. Probablemente, la integración de mecanismos que integren tanto la experticia de los educadores como el conocimiento avanzados por medio de la investigación sistemática en este dominio es la mejor alternativa. En ningún caso la implementación de estas iniciativas debe realizarse como una política centralizada y debe siempre considerar las diversas realidades locales y culturales de los jardines y escuelas. Estas iniciativas podrían remediar la escasez de documentos que contengan propuestas concretas de juegos para los distintos objetivos explicitados en las bases curriculares, generando así suplementos curriculares lúdicos a ser distribuidos en los establecimientos educacionales.

b) Avanzar en una mayor especificidad conceptual en las bases curriculares e incorporar indicadores de calidad de la implementación y mediación del juego en aula en el próximo Marco de la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, los Estándares Orientadores e iniciativas de evaluación profesional docente

Respecto a las Bases curriculares, nos parece relevante avanzar en la especificación de los documentos oficiales del rol de la educadora como mediadora de las interacciones lúdicas de los niños, ya que en esta dimensión se construyen las bases para un aprendizaje de calidad y en la clarificación de las tipologías de juego que son consideradas. En particular, recomendamos clasificar los juegos según grado de estructuración de este y de autonomía y libertad de los niños y las niñas y cómo eso se engarza con los logros de aprendizaje esperados para estos niveles. En ese contexto, y en virtud de los antecedentes teóricos, consideramos importante relevar especialmente el juego guiado como una forma en que se rescata el protagonismo de los niños y, al mismo tiempo, puede ser intencionado por la educadora en favor de objetivos pedagógicos.

Respecto de la creación de nuevas políticas públicas, consideramos que el marco de la buena enseñanza, que aún no ha sido aprobado y publicado, debería agregar indicadores de calidad de la implementación y la mediación del juego de manera de que se generen estándares relacionados con esto. Estos indicadores de calidad deben estar asociados a las iniciativas de evaluación profesional docente que el Estado implemente.

c) Rol de la pedagogía lúdica en las trayectorias de aprendizaje de niños y niñas

En relación con el rol de la pedagogía lúdica en las trayectorias de aprendizaje de niños y niñas podemos afirmar que, tal como es planteado en diversos estudios, es a través del juego y estrategias lúdicas que se apoyan procesos de aprendizaje que permanecerán a lo largo de la vida escolar. Más aún, estos aprendizajes más que contenidos, hacen referencias a habili-

dades de autorregulación, las que durante toda la vida apoyan la resolución de problemas, desarrollo emocional y habilidades sociales del ser humano (Bornstein, 2006; Whitebread, 2010, 2011) y, por lo tanto, son consideradas esenciales para el éxito en la trayectoria escolar. Es por esto que es fundamental promover el trabajo colaborativo entre niveles educativos –en este caso educación parvularia y educación básica– desde la política pública, para poder implementar la metodología del juego guiado en esta transición a la escuela.

Si bien reconocemos que existen diversas iniciativas de política pública que buscan articular estos niveles –Resolución de Articulación 2004, Programas de Transición 2008 y Mapas de Progreso 2009– estas presentan dos debilidades muy importantes:

1. No nacen desde un trabajo colaborativo intersectorial entre los organismos ministeriales.
2. El enfoque lúdico no es parte de sus propuestas para abarcar este proceso de transición.

En ese sentido, la literatura señala que esta coordinación y trabajo colaborativo desde la gestión y construcción de políticas públicas es vital para apoyar y transformar las prácticas pedagógicas que se realizan en torno a este proceso (Moss, 2012). Esto quiere decir que el diseño y la difusión de políticas públicas para ambos niveles debe ser realizado en conjunto para asegurar la acogida e implementación de las leyes dentro de los establecimientos educacionales.

Si bien el requisito anterior aún no se cumple, sí existe una iniciativa lanzada por la Subsecretaría de Educación Parvularia en 2017 para promover las metodologías lúdicas como una estrategia de transición efectiva a la educación básica. Esta política pública es el Decreto 373, que específicamente propone la metodología de rincones como estrategia para apoyar la transición de niños y niñas al primer y segundo año básico. Esta metodología es conocida por ser lúdica, permitir la autonomía de los niños en sus juegos y, al mismo tiempo, requerir de la capacidad de observación y planificación de los docentes para diseñar espacios que vinculen el juego con el currículum (Laguía y Vidal, 2008). De acuerdo con lo planteado hasta aquí, este Decreto representa un gran paso en reconocer que las trayectorias de aprendizaje de los niños y las niñas son progresivas y, por lo tanto, los niveles educativos deben articularse entre sí para atender esta característica. Sin embargo, es una iniciativa que nace de un sector ministerial, careciendo de la articulación necesaria en la gestión de políticas públicas para que realmente constituya un impacto significativo en la práctica. Esto significa que no hay una negociación de saberes docentes en la formulación de esta política pública, siendo este aspecto fundamental para asegurar su implementación y permanencia en el tiempo (Edwards, 2011).

d) Potenciar y promover el diálogo de organismos ministeriales y las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente

Este proyecto contribuyó sustancialmente, generando un vínculo entre la academia y la práctica pedagógica. En ese sentido, nos parece de suma relevancia que políticas tales como la ley de carrera docente, creación de estándares pedagógicos y modificaciones a las bases curriculares, entre otras, pongan énfasis en la consideración de este vínculo y permitan un diálogo fluido entre los organismos ministeriales y las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente. Si bien se observa un conocimiento práctico de las metodologías lúdicas propias del nivel de educación parvularia, hace falta un sustento teórico que permita a educadoras en ejercicio realizar propuestas innovadoras en sus establecimientos educacionales y ello puede ser significativamente aportado por las instituciones de educación superior.

e) Desarrollar y promover programas de perfeccionamiento sobre juego basados en la observación, revisión y reflexión acerca de las propias prácticas y en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje.

Los resultados del Estudio 2 muestran de manera concreta formas de generar programas de perfeccionamiento significativos que tienen la posibilidad de lograr cambios. Con una intervención específica y focalizada en la mediación del juego guiado, las educadoras modificaron prácticas y agudizaron la mirada a la hora de observar prácticas, lo cual ha sido reportado previamente en programas con profesores de educación básica (Grau et al., 2017). Consideramos que organismos ministeriales como el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) al generar programas de perfeccionamiento debería poner especial énfasis en relación al uso del juego basado en la observación, revisión y reflexión acerca de las propias prácticas y en la generación de comunidades profesionales de aprendizaje, que han sido repetidamente destacadas en la literatura como estrategias efectivas de perfeccionamiento docente, pero que no se utilizan extensivamente. Para implementar iniciativas como esta, el CPEIP puede establecer alianzas con distintas instituciones universitarias. Es importante considerar que el desarrollo de juegos requiere de un alto nivel de interdisciplinariedad (diseño, psicología, educación, ingeniería y otras disciplinas pueden contribuir), por lo cual, creemos importante que en el desarrollo de estas alianzas se motive la interdisciplina tanto a nivel intrainstitucional como interinstitucional.

Otro aspecto relacionado con el perfeccionamiento docente tiene que ver con las mentorías. En el taller se observó cómo las educadoras con más trayectoria o implementaciones de juego exitosa se convirtieron en modelos para las educadoras que no habían tenido tanto éxito en la primera implementación. Por esto consideramos que las comunidades profesionales deberían establecerse dentro de los establecimientos educativos, como una forma de potenciar las capacidades internas, generando climas de colaboración y enseñanza recíproca. Esto requiere de políticas públicas que permitan que profesoras y educadoras cuenten con tiempo dentro de su horario de trabajo para la implementación de iniciativas de aprendizaje colaborativo, fuera de sus tiempos de aula, y que esas iniciativas sean acompañadas por unidades técnicas pedagógicas debidamente capacitadas en el valor que tiene el desarrollo del juego.

f) Desarrollo de capacidades en directivos y valorización del juego para sus comunidades escolares

Por su naturaleza, es posible que en algunas comunidades escolares se vea al juego como una distracción de los fines propiamente escolares y que iniciativas de esta naturaleza no cuenten con el nivel de respaldo institucional necesario. Por lo mismo, la política pública de promoción del juego debe ir dirigida no solo al profesorado, sino que también a los equipos directivos de los jardines y de las escuelas. Una buena actividad lúdica debe ser planificada y refinada con tiempo para que logre cumplir el propósito de enseñanza y aprendizaje al que se aplica, por tanto, las educadoras deben contar con el respaldo de los directivos quienes promuevan espacios en que ellas puedan realizar dichos quehaceres.

g) Reforzamiento de la alianza familia-establecimiento educativo

Otro aspecto que aparece como fundamental luego del trabajo con las educadoras durante el Estudio 2 tiene que ver con el reforzamiento de la alianza familia-escuela. Las educadoras mencionan que muchas veces las creencias de los padres respecto al rol del juego no es la misma que la que tienen las educadoras. Esto es coherente con lo que sucede en la sociedad actual, en que los espacios de juego libre de los niños se han reducido significativamente y, en algunos sectores, se llena el tiempo de los niños de actividades extracurriculares y apoyos pedagógicos. En este sentido, es importante hacer partícipes a las familias respecto de la relevancia del juego y se puede entregar material lúdico con guías para ser utilizado en casa, tal como se prestan libros en la biblioteca.

Asimismo, es importante tematizar cómo las nuevas tecnologías de información debilitan o colaboran en el desarrollo del juego. La cantidad de tiempo de pantalla que los niños y las niñas pasan en sus casas es significativa y surge la pregunta de qué modo esas horas podrían ser puestas en beneficio del desarrollo de juegos que sean compatibles con los fines arriba indicados. La integración de Enlaces u otras unidades ministeriales que trabajen en el ámbito del desarrollo de las habilidades digitales puede ser una alternativa digna de considerar, tanto en lo que respecta al desarrollo de juegos para el aula como para el hogar. Una unidad que podría llevar a cabo este trabajo de apoyo es el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), debido a que ya existe el espacio y muchos establecimientos cuentan con un encargado o coordinadores. Para ello, el catálogo CRA y el procedimiento de selección de libros podría ampliarse a un catálogo y selección de juegos para surtir a los establecimientos. Así, tal como se entregan libros a los colegios, nos parece de gran relevancia la generación de suplementos curriculares ligados al juego de alta calidad, y basados en evidencia, y manuales con sugerencias para los distintos objetivos curriculares.

Conclusiones

La presente investigación consistió en dos estudios: uno teórico y uno empírico. El estudio teórico de revisión de documentos de política pública nos permitió conocer la forma en que el juego está conceptualizado y definido en relación con la educación parvularia y los roles que se asignan a las educadoras en relación con la preparación y mediación del juego. Este estudio permitió iluminar los aspectos en que era necesario planificar un curso de perfeccionamiento, que planteamos en el Estudio 2. Estos aspectos tenían que ver con la generación de distintas conceptualizaciones de juego, caracterización y evidencias en relación a ventajas de distintos tipos vinculadas a diferentes tipos de aprendizaje. Asimismo, consideramos que faltaba una conceptualización y guías acerca de la mediación del juego guiado.

El Estudio 2 permitió corroborar las brechas de formación que tenían las educadoras de párvulos en relación con la categorización, implementación, observación y mediación del juego guiado. La metodología de enseñanza resultó ser adecuada y significativa, estableciendo las bases para nuevos programas de perfeccionamiento basados en el juego. Sin duda es necesario escalar el programa y probar la experiencia con más profesores y por períodos más prolongados de formación, para lograr mejores resultados y más generalizables.

Así, ambos estudios permitieron elaborar distintas recomendaciones para la política pública en educación parvularia en relación con el juego. Dichas recomendaciones apuntan a diversos niveles; modificación de documentos públicos, generación de alianzas interinstitucionales, desarrollo de capacidades en distintos actores de los establecimientos educativos, generación de suplementos, entre otros. Esperamos que dichas recomendaciones puedan ser de utilidad para los generadores de políticas públicas y tomadores de decisiones.

Para concluir, quisiéramos destacar que las pedagogías lúdicas encontrarán siempre el desafío de un contexto que favorece una noción de aprendizaje basada en contenidos curriculares, de modo que existe siempre el riesgo de que directivos, apoderados, educadoras y profesoras vean el tiempo dedicado al juego como una distracción respecto de lo que son sus objetivos principales. No quisiéramos terminar sin resaltar, entonces, la importancia que tiene desarrollar formas, desde la política pública, de desafiar estas creencias. Vincular la implementación del juego a las nuevas iniciativas de medición que está desarrollando la Agencia de Calidad sobre variables no meramente académicas, puede ser una forma potente de lograr ese objetivo.

Referencias

- Barocio, R.**, 2009. El proceso Observación-Evaluación-Planeación en el Currículum de High Scope. Traducción de Leticia Ortiz. México: Editorial Trillas.
- Banco Mundial**, 2011. Early Childhood development Policies around the World. objectives, Conceptual Framework and Methodological approach. Banco Mundial.
- Becker, D.R., McClelland, M.M., Loprinzi, P. y Trost, S.G.**, 2014. Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1), pp. 56-70.
- Bennett, N., Wood, L. y Rogers, S.**, 2001. Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice. Philadelphia: Open university Press.
- Bodrova, E. y Leong, D.J.**, 2006. Tools of the mind. Pearson Australia Pty Limited.
- Bornstein, M.H.**, 2006. On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play: an Ecological Perspective. En Göncü, A. y Gaskins, S. (Eds.). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T., Pungello, E., Sparling, J. y Miller-Johnson, S.**, 2002. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6 (1), pp. 42-57.
- Cerda, L.** (s/f). Un siglo de educación parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo. Curicó: Ediciones Mataquito.
- Charmaz, K.**, 2002. Grounded theory: Methodology and theory construction. En Smelser, N.J. y Baltes, P.B. (Eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Pergamon.
- Diamond, A. y Lee, K.**, 2011. Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science* 333 (6045), pp. 959-964. Doi: 10.1126/science.1204529
- Edwards, A.**, 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), pp. 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Edwards, A.**, 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), pp. 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G. y Berk, L.E.**, 2010. Playing around in school: Implications for learning and educational policy. En Pellegrini, A.D. (Ed.). *The Oxford Handbook of the Development of Play*, pp. 341-360. New York: Oxford University Press.

- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. y Golinkoff, R.M.,** 2013. Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84 (6), pp. 1872-1878.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. y Singer, D.,** 2006. Play = Learning. A Challenge for Parents and Educators. En Singer, D., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, 2006. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001
- Grau, V., Lorca, A., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., Lopez, V. y Whitebread, D.,** 2018. Rol del juego en la educación parvularia. Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Ponencia presentada en el Seminario "Juego, Infancia y Educación Inicial", Casa Central Universidad de Chile, Santiago de Chile
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. y Ortiz, D.,** 2017. Teachers' professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36.
- Gobierno de Chile,** 2017. Decreto 373 Exento. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. Santiago, Chile.
- Heckman, J.,** 2006. Skill Formation and the Economics of Investing in disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), pp. 1900-1902.
- Holmes, R., Pellegrini, A. y Schmidt, S.,** 2006. The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176(7), pp.735-743, DOI: 10.1080/03004430500207179
- Howard, J. y McInnes, K.,** 2013. The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child Care Health Dev.*, 39(5), 737-42. doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x.
- Jung, J.,** 2013. Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early childhood research Quarterly*, 28, pp. 187-198.
- Laguía, M.J. y Vidal, C.,** 2008. Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años). Graó.
- Lynch, R.,** 2004. Exceptional returns. Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood development. Washington DC: Economic Policy Institute.
- McWilliam, R.A. y Casey, A.M.,** 2008. Engaging every child in the preschool classroom. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Miller, E. y Almon, J.,** 2009. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood.

- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2008a. Programa Pedagógico Educación Parvularia NT1. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2008b. Programa Pedagógico Educación Parvularia NT2. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2005. Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2016. Hoja de ruta: definiciones de política para una educación parvularia de calidad. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2017a. Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: referente para una práctica reflexiva y pertinente. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2017b. Glosario. Versión para plataforma. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2017c. Orientaciones para el buen trato en educación parvularia. Hacia una práctica bien tratante y protectora. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2018a. Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia, febrero 2018.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc)**, 2018b. Trayectorias, avances y desafíos de la educación parvularia en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Moss, P. (Ed.)**, 2012. *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge.
- Peralta, V.**, 2005. *El currículo en el jardín infantil (un análisis crítico)*. 3ª Ed. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. y Nores, M.**, 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool*.
- Singer, D.G. y Singer, J.L.**, 2009. *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singh, M., Hahn, J. y Woodrow, C.**, 2012. Mentoring Chilean early childhood educators in literacy teaching. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (4), pp. 68-76.
- Stanton-Chapman, T.**, 2015. Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Childhood Education J*, 43, pp. 99-107. DOI 10.1007/s10643-014-0635-8

- Strasser, K., Lissi, M.R. y Silva, M.,** 2009. Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhe*, 18(1), pp. 85-96.
- Trawick-Smith, J. y Dziurgot, T.,** 2011. 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, pp. 110-123
- Unicef,** 1989. Convention on the rights of the child. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
- Weisberg, D.S., Kittredge, A.K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. y Klahr, D.,** 2015. Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), pp. 8-13.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R.M.,** 2013. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), pp. 104-112. doi:10.1111/mbe.12015
- Whitebread, D.,** 2010. Play, metacognition and self-regulation. En Broadhead, P., Howard, J. y Wood, E. (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. y Sangster, C.,** 2007. Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, pp. 433-55.
- Whitebread, D.,** 2011. *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. London: Sage.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kovalja, M. y Verma, M.,** 2012. The importance of play. Retrieved from <http://www.tietoy.org/publications/>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V. y Lavelle, B.,** 2010. Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN:

Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., Müller, M. y Lorca, A., 2019. Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial. En: Centro de Políticas Públicas UC (ed), *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2018*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 251-281.