

Sentido del juego en la primera infancia: Rol docente en Educación Parvularia

The Meaning of Play in Early Childhood: The Role of Teacher in Kindergarten Education

Alixon David Reyes Rodríguez ¹, Smirna Olivares Muñoz ², Susana Utreras Roca ³, Gabriela Cartes Vergara ⁴

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 30 de Agosto de 2022.

Fecha de aceptación: 16 de Noviembre de 2022.

¹ Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente-investigador, Universidad Adventista de Chile – Chile. E-mail: alixdavid79@gmail.com
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

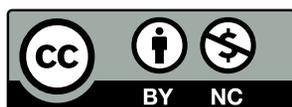
² Magíster en Educación, Universidad de la República. Docente-investigador, Universidad Adventista de Chile – Chile. E-mail: smirnaolivares@unach.cl
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7520-7941>

³ Magíster en Educación, Universidad Adventista de Chile. Docente-investigador, Universidad Adventista de Chile – Chile. E-mail: susanautreras@unach.cl
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2181-6821>

⁴ Maestrante en Educación, Universidad Adventista de Chile. Docente-investigador, Universidad Adventista de Chile – Chile. E-mail: gabrielacartes@unach.cl
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-4600-4958>

CITACIÓN: Reyes Rodríguez, A.D., Olivares Muñoz, S., Utreras Roca, S., & Cartes Vergara, G. (2022). Sentido del juego en la primera infancia: Rol docente en Educación Parvularia. *Podium*, 42, 53–72. doi:10.31095/podium.2022.42.4

ENLACE DOI:
<http://dx.doi.org/10.31095/podium.2022.42.4>



Resumen

Esta investigación reporta a un paradigma interpretativo, por tanto, de enfoque cualitativo. Es una investigación fenomenológica cuyo objetivo fue analizar el sentido del juego y el rol de las educadoras de párvulos menores de tres años en la Comuna de Chillán, Chile, que ejercen en 1º y 2º Nivel. Se hizo un muestreo no probabilístico de subgrupos homogéneos, empleándose la observación directa no participante y la entrevista semiestructurada. Los datos de esta última se analizaron con el software Atlas-TI 8. Los resultados evidencian manifestación de diversos roles en referencia al juego; las educadoras reconocen el juego como instancia natural de aprendizaje, pero lo emplean como mecanismo inductivo de aprendizajes específicos requeridos, interviniendo con mucha presencia en desmedro del rol protagónico y la formación autonómica en niños y niñas. Se concluye que las educadoras no diferencian entre el juego y la actividad lúdica mediada. Hay roles que podrían ser fortalecidos como: mediador, implementador de espacios, adulto sensible, observador.

Palabras Clave:

Juego, sentido del juego, primera infancia, educación parvularia, educadora de párvulos, rol docente.

Clasificación JEL: I210.

Abstract

This qualitative research deals with the meaning of the play and the role(s) played in this context by nursery school teachers of children under three years of age in the Municipality of Chillán, Chile, working in the 1st and 2nd levels of kindergarten education. A non-probabilistic sampling of homogeneous subgroups was conducted using direct non-participant observation and semi-structured interviews. It was analyzed with the Atlas-TI 8 software and the corresponding content analysis. The results show the exercise of different roles in a play. Although the educators understand play as a natural instance of learning, they use it as an inductive mechanism of specific knowledge required in the Chilean curricular architecture, applying interventions with a high adult occupation of play to the detriment of the leading role and autonomic formation in boys and girls, without differentiating between play and mediated ludic activity.

Keywords:

Play, sense of the play, early childhood, early childhood educators, nursery education, teaching role.

JEL Classification: I210.

Introducción

Imaginar la infancia sin el juego puede ser posible, pero no muy coherente (Reyes, 2022). Desde sus primeros días, un bebé manifiesta una predisposición lúdica que le va facultando para tomar y aprehender elementos necesarios del mundo con el que comienza a relacionarse, y a medida que crecen, niños y niñas (NN) hacen del juego su actividad fundamental, enlazándola con las otras actividades cotidianas, convirtiéndose en eje de lo que sucede en sus vidas, y a lo largo de ella (Casadiego y otros, 2021; Mendívil Trelles de Peña, 2009; Toro y otros, 2022).

El juego se ha convertido en un patrimonio universal motivo de construcciones jurídicas que le salvaguardan como derecho (Reyes, 2022). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, en 1979 fue ratificada declarando dicho año como el *Año Internacional del Niño*, posteriormente aprobado por la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, 1989).

Referentes como Referentes como Rousseau (2011), Montessori (1994), Fröebel (1913), Pestalozzi (2006), Piaget (1981), Vygotsky (1984), Elkonin (2009), Duvignaud (1982), Schiller (1990), Huizinga (2012), Spencer (1983), Hall (1904), Gross (1902), Claparède (1983), Caillois (1986), Buytendijk (1935), Winnicott (1993), Suits (1977), entre otros, conciben el juego como un

fenómeno sociocultural configurador de un sistema de relaciones y un tejido de experiencias de aprendizaje natural y permanente (Huizinga, 2012). De allí que, las ciencias sociales reconozcan en el juego, un fenómeno propiciador de aprendizaje de forma natural.

Al hablar de Educación Parvularia, debe destacarse que esta valora y percibe el juego como una manifestación imprescindible en el aprendizaje infantil. *Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) (Ministerio de Educación -MINEDUC, 2018), validan el juego desde un enfoque de derechos como eje del aprendizaje y resguardo de la formación integral. De hecho, el texto declara: “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” (MINEDUC, 2018: 26). Y agrega: “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. 32).

El juego es priorizado en la educación de NN y vinculado curricularmente con objetivos transversales de la Educación Parvularia según períodos de desarrollo y maduración infantil. Por eso, comienza a perfilarse la necesidad de docentes conscientes de los roles que pueden ocupar desde la instancia lúdica. Así los considera el MINEDUC (2018): “Son considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación

Parvularia...” (p. 28).

En los *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2012), uno de los requerimientos para las/los docentes del nivel, es la generación de experiencias de juego habida cuenta su valor pedagógico. Esto implica la declaración explícita de promoción e implicación docente con respecto al juego en los espacios de aprendizaje con NN. Tal y como se sigue en la lectura, se hace evidente referencia al rol o a los roles que ocupa el/la docente de Educación Parvularia con respecto al juego. De allí que el objetivo de esta investigación sea analizar el sentido del juego en el contexto del rol de las EP en la Comuna de Chillán, Chile.

Revisión de literatura

El estado del arte muestra investigaciones que caracterizan uno o más roles ocupados por las educadoras de párvulos (EP) con respecto al juego como instancia lúdica, pero no los hay con un cúmulo de roles que estos manifiesten. Contar con este tipo de información es relevante dado que podrían sostenerse dos extremos: que las EP no deben tener ninguna incidencia, y, por otro lado, que el control sea tan férreo como que desnaturalice el juego.

En un estudio, Grau y otros (2019), hablan del juego como elemento mediador, y destacan la observación como rol necesario a evidenciar por parte de las EP en relación con el juego ‘guiado’. Pía y otros (2012), realizaron un estudio en el que, a partir de la

aplicación de la *Escala de Sensibilidad del Adulto*, sugieren que el rol del adulto sensible sea uno a evidenciar por aquellos adultos (especialmente las EP) que son significativos para NN. De hecho, Pía y otros (2012), se sustentó en la propuesta de Crittenden (2005) en torno a la medición de la sensibilidad del adulto significativo en lo que ha llamado este autor, ‘juego libre’.

Gil y Sánchez (2004), sostienen que la promoción del juego como instancia lúdico-educativa, debe ser una de las funciones (roles) de las EP. De León (2013), sostiene que la mediación y la implementación de espacios son roles de los educadores en esta etapa, y este último rol también es identificado por Maldonado y Andrade (2017). Reyes (2020), habla de la mediación como rol, pero de una mediación que no implica coerción de los elementos definitorios del juego como instancia lúdica: autotelia, libertad, espontaneidad y la voluntariedad, tal y como lo suscriben Huizinga (2012), Maturana y Verden-Zöllner (2017).

Grau y otros (2018), concluyen que el ‘juego’ es empleado como un elemento exclusivamente instruccional, incurriéndose en una subutilización, y afirman que las exigencias de escolarización se convierten en barrera al emplear el ‘juego’. Recomiendan que el juego sea considerado como metodología transversal de trabajo en Educación Parvularia, sin ser instrumentalizado como estrategia didáctica, dando mayor autonomía a NN en el juego, habida cuenta que este viene siendo cooptado

por una lógica didacticista.

Una segunda investigación de Grau y otros (2019), confirman lo ya esgrimido en el primer estudio (Grau y otros, 2018). Destacan el rol de mediación lúdica en el contexto del juego en Educación Parvularia, y alertan que debe generarse un cambio a nivel de política pública incidente en Educación Parvularia para no disminuir el potencial del juego al ser diluido en las propuestas curriculares como elemento didáctico.

La revisión de literatura revela que falta investigación caracterizando roles de las EP, tal y como lo destaca el MINEDUC (2018), y como se prevé en las B CEP (MINEDUC, 2018), además de que, se evidencia una cooptación del juego como instancia lúdica para fomentar el aprendizaje (Reyes, 2022).

Ahora bien, siendo que, tanto las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018), como la evidencia científica recién reportada, declaran la importancia de la presencia del adulto docente en las inmediaciones del ambiente lúdico infantil para incentivar el aprendizaje, y, considerando que no hay estudios en Chile que caractericen los roles de las EP con respecto al juego como instancia lúdico-educativa; que, cuando fueron desarrollados los estudios de Grau y otros (2018, 2019), la región de Ñuble no estaba constituida, y dado que la Comuna de Chillán no fue incluida en ninguno de estos estudios (como parte de la región del Bío-Bío); que, la carrera de Educación Parvularia es ofertada en la

región de Ñuble; se generó la preocupación en torno a los roles que ocupan las EP con respecto al juego en la Comuna de Chillán, y se advierte la necesidad de desarrollar esta investigación. Tal y como ya se ha declarado con anterioridad, el objetivo de esta investigación es analizar el sentido del juego en el contexto del rol de las EP en la Comuna de Chillán, Chile.

Metodología

Este trabajo reporta a un paradigma interpretativo (enfoque cualitativo), desarrollando aproximaciones de un diseño fenomenológico con observación no participante. Se desarrolló en la Comuna de Chillán, región de Ñuble (Chile), en instituciones que atienden a párvulos menores de tres años, específicamente en dos jardines infantiles 'Vía Transferencia de Fondos' (VTF) supervisados y financiados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y administrados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), y una sala cuna de la Fundación INTEGRAL. Para resguardar a las instituciones, se procedió con una codificación alfabética (Establecimientos A, B, C).

La población fue integrada por las EP de la Comuna de Chillán que ejercen en el 1° y 2° Nivel de Educación Parvularia. Se aplicó un muestreo no probabilístico de subgrupos homogéneos. Los criterios de inclusión fueron: ser educadora de párvulos con desempeño en la Comuna de Chillán; ser educadora de párvulos con desempeño en Sala Cuna

perteneciente a JUNJI, INTEGRA o VTF; ser educadora de párvulos con desempeño en nivel Medio Menor perteneciente a JUNJI, INTEGRA o VTF. Como criterio de exclusión se estableció la respuesta negativa de la educadora de párvulos a participar en la investigación.

Para recabar información se empleó la observación directa no participante (incluyó videos, lista de cotejo, notas de campo, con un total de 11 sesiones observadas), y una entrevista semiestructurada a 6 EP que cumplían con los criterios de elegibilidad. La observación directa no participante se desarrolló considerando la práctica pedagógica de las EP, en atención al rol o los roles que estas ocupan en las sesiones de clase en cuestión. Los roles fueron determinados según la literatura destacando los siguientes: mediador, implementador de espacio, participante activo, planificador, facilitador, promotor de interacciones afectivas, observador, promotor de la instancia lúdica, adulto sensible. Para el análisis de las entrevistas se aplicó un análisis de

contenido y un análisis de familiarización de ocurrencias semánticas a partir del software Atlas-TI 8. Se obtuvieron los consentimientos informados, cambiando los nombres de las EP por códigos alfanuméricos resguardando sus identidades, contando con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad del Bío-Bío.

Resultados

Los resultados de observación revelan la ocurrencia de diferentes roles desempeñados por las EP en las sesiones de clase con NN, cuando la clase está siendo mediada por el juego como instancia lúdica. En 11 sesiones observadas, se identificaron los siguientes roles: mediador, implementador de espacio, participante activo, planificador, facilitador, promotor de interacciones afectivas, observador, promotor de la instancia lúdica, adulto sensible. La observación se hizo en tres establecimientos educacionales. En el establecimiento A se observaron 4 sesiones, en el establecimiento B se

Tabla 1.

Roles de las EP en la instancia lúdica del juego (Establecimiento A)

ROLES	ESTABLECIMIENTO A				TOTAL
	S1	S2	S3	S4	
Mediadora			X		1
Implementadora de espacio	X		X	X	3
Participante activo	X		X		2
Planificadora					0
Facilitadora	X		X		2
Promotora de interacción afectiva			X	X	2
Observadora	X			X	2
Promotora del juego	X		X		2
Adulto sensible			X		1
TOTALES	5	0	7	3	

Fuente: Elaboración propia.

hicieron 2 observaciones, y en el establecimiento C se observaron 5 sesiones. En las Tablas (1, 2, 3) se puede evidenciar que los roles van manifestándose en las sesiones observadas, indicando que las EP no son indiferentes en cuanto al juego como instancia lúdica.

En el establecimiento A (4 sesiones), los roles ya considerados se manifestaron en 3 de las 4 sesiones, siendo que en la sesión 2 no destacó ninguno debido a que el juego no estuvo presente en la clase. Asimismo, el rol más evidenciado, fue el rol de implementador del espacio. Lo mismo destaca el rol de planificadora, ya que no se evidenció en ninguna de las sesiones.

En el establecimiento B (2 observaciones), y de acuerdo con las notas de campo, los 9 roles estuvieron presentes en las 2 sesiones observadas.

En el establecimiento C (5 observaciones en 5 sesiones), los 9 roles se han manifestado con distinta

incidencia. Por ejemplo: el rol de mediadora ha estado presente en 1 de las 5 sesiones observadas; el rol de participante activo estuvo presente en 3 de 5 sesiones. Los demás roles estuvieron presentes en las 5 sesiones.

Tabla 2.

Roles de las EP en la instancia lúdica del juego (Establecimiento B)

ESTABLECIMIENTO B			
ROLES	S5	S6	TOTAL
Mediadora	X	X	2
Implementadora de espacio	X	X	2
Participante activo	X	X	2
Planificadora	X	X	2
Facilitadora	X	X	2
Promotora de interacción afectiva	X	X	2
Observadora	X	X	2
Promotora del juego	X	X	2
Adulto sensible	X	X	2
TOTALES	9	9	

Fuente: Elaboración propia.

El rol de mayor identificación es el de implementadora del espacio, y en segunda instancia, los roles de facilitadora, promotora de interacción afectiva, observadora y promotora del juego. El rol de adulto sensible se

Tabla 3.

Roles de las EP en la instancia lúdica del juego (Establecimiento C)

ESTABLECIMIENTO C						
ROLES	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL
Mediadora	X					1
Implementadora de espacio	X	X	X	X	X	5
Participante activo		X	X		X	3
Planificadora	X	X	X	X	X	5
Facilitadora	X	X	X	X	X	5
Promotora de interacción afectiva	X	X	X	X	X	5
Observadora	X	X	X	X	X	5
Promotora del juego	X	X	X	X	X	5
Adulto sensible	X	X	X	X	X	5
TOTALES	8	8	8	7	8	

Fuente: Elaboración propia.

manifiesta en 8 de las 11 sesiones. Otros roles manifestados, son los de planificador y de participante activo, en menor incidencia. El rol menos ocupado, es el de mediador, que se ha conjugado con otros roles.

Al considerarse las sesiones por la cantidad de roles observados, se advierte que las sesiones han sido prolijas en la manifestación de roles en las EP. No obstante, hay 3 sesiones que destacan sobre otras por la cantidad de roles presentes. En la sesión N° 2 no se ha destacado ningún rol visible dando cuenta que NN no han jugado en la sesión, y la docente en cuestión no ha ejercido una funcionalidad en lo que se refiere al juego. En la sesión N° 4, destacan 3 roles, a saber, implementadora del espacio, promotora de interacción afectiva y observadora. Y la sesión N° 1 con 5 roles: implementadora del espacio, participante activo, facilitadora, observadora y promotora del juego.

Debe destacarse la representación de la observación de las sesiones en lo que se refiere a los roles ocupados por las EP. Si bien se evidencia el cumplimiento de roles diversos, resulta que las docentes se esfuerzan por desarrollar acciones varias para emplear el juego a fin de favorecer el aprendizaje. En el aula se observan actividades lúdicas consideradas como 'juego' por las EP, actividades dirigidas por ellas. En tales instancias, las docentes entregan materiales a NN, quienes los emplean para descubrir usos y posibilidades según sus intereses, contando con directrices docentes. NN disfrutan períodos cortos de tiempo con

el material y al pasar los minutos ya estos no les llaman la atención, lo que motiva a las EP a buscar alternativas.

El 'juego' se utiliza al término de los períodos variables como un momento para recrearse en el patio con actividades lúdicas dirigidas (llamado 'juego guiado' por las EP) por la asistente de párvulos, pero estos no están planificados. También existen instancias de juegos en el patio exterior, donde hay juegos de patio, plantas, piedras, y NN pueden jugar según sus preferencias. Las EP cumplen funciones de apoyo y participación dentro del 'juego', comparten con NN, otorgando retroalimentación según las necesidades advertidas en la sala. Destaca que NN asumen un rol activo y de experimentación al jugar colectivamente y también en los juegos que son más individuales, en los que deciden según sus preferencias lo que realizan compartiendo con sus pares y adultos. En función de las entrevistas, destaca un bosque de códigos semánticos (Ver Figura 1), a partir de las categorías que emergen tras el proceso.



Figura 1. Bosque de códigos semánticos.
Fuente: Elaboración propia.

El bosque de códigos semánticos está asociado a la ocurrencia en la aparición de los temas. Así, se generaron asociaciones temáticas configuradas

como familias de palabras dando paso a las categorías emergentes del estudio, a saber: juego como herramienta, rol del adulto, espacio educativo del juego, rol del niño, momentos del juego, sentido del juego, valoración del juego, concepto de juego. Por ejemplo: la categoría 'juego como herramienta' fue la de mayor ocurrencia en los diálogos con las EP (30 apariciones), seguida de la categoría 'Rol del adulto' (13 apariciones), siendo la de menor incidencia el concepto de juego (2 apariciones).

La ocurrencia temática está asociada a la importancia e incidencia que tienen tales temas para las EP en su ejercicio docente. La categoría 'juego como herramienta' emerge como la categoría de estudio de mayor importancia e incidencia, seguida de la categoría 'rol del adulto'. Le siguen en ese orden: 'valoración del juego', 'espacio educativo del juego', 'rol del niño', 'sentido del juego', 'momentos del juego', y 'concepto de juego'.

Al dialogar en torno a la noción del juego, se tuvieron respuestas como: "El juego puede ser una herramienta metodológica... es la herramienta, el conducto en los aprendizajes" (EP2); "(...) Es el instrumento que tenemos las educadoras para recoger la información de sus aprendizajes y para que ellos aprendan, el juego es nuestra herramienta principal" (EP4); "el juego es la herramienta que tenemos las Educadoras para poder conocer, y trabajar con NN, es el medio por el cual podemos darnos cuenta de sus intereses, emociones, habilidades, etc." (EP5). En estas

respuestas destaca la noción de juego como dispositivo educacional a usar por las docentes de forma explícita.

Sobre la categoría del 'rol del adulto', una entrevistada sostuvo que se integra como "Participante activo del juego en relación si los niños nos invitan a tomar teciito en su casa aceptamos y compartimos, pero también participamos más como observadores" (EP1). Por su parte, EP3 afirma: "Mi rol siempre es como un poco más de observación y de mediadora, promediamos un poco con la interacción con los niños, buscando también un poco las normas, el cuidado con el niño...". "Asumo el rol como compañero de juego, (no como mediador) como observador", sostiene EP5. Y, EP6, afirma:

De observadora, no se puede mediar en un juego libre, a no ser que sea el/la mismo/a niño/a quien solicite de tu ayuda, el adulto puede intervenir siempre y cuando no obstaculice el proceso que está viviendo cada niño/a al jugar, realizando preguntas movilizadoras y desafiantes.

Si se hace referencia al papel de NN en la instancia lúdica del juego, las EP lo asignan como un rol en ellos. Una de las entrevistadas, sostiene que: "Los niños asumen un rol protagónico, se les prepara y presenta el material y ellos lo utilizan en forma libre descubriendo cómo lo podemos utilizar" (EP1). Otra de ellas, afirma:

El rol que asumen los niños es un rol activo, ellos son los protagonistas en realidad de los juegos, ellos

escogen sus materiales, escogen quien va a ser el líder... quizás a veces de esos mismos juegos surgen ciertas disputas porque a veces no quieren asumir los que les tocó... entonces ellos mismos buscan las estrategias, son súper activos y súper organizados en ese sentido (EP2).

EP6 destaca que NN son “Protagonistas y creadores de experiencias nuevas... son capaces de crear sus propios juegos y de aprender a través de ellos, sin necesidad de la intervención del adulto”.

Cuando se dialoga sobre el sentido del juego, las EP afirman que el juego pasa por ser una instancia cotidiana (EP1), una herramienta educacional (EP2, EP4, EP5), guía de la acción docente (EP1), estrategia (EP1), se habla de juego ‘libre’ y juego ‘guiado’ (EP2), experiencia transversal (EP4), actividad central de NN (EP5), forma de expresión (EP6). “El juego es libertad, sin esquemas ni restricciones” (EP6). Estas respuestas son importantes al estar relacionadas con sus prácticas docentes. Hay diversidad de nociones y de sentidos que se le adjudican al juego, dando relevancia a lo que piensan y creen las educadoras.

Al preguntar sobre los momentos del juego, las EP sostienen que hay momentos en los que indican a NN que hay juegos ‘libres’, y momentos en los que ellas preparan espacios, materiales y predisponen ciertas condiciones para que NN ‘jueguen’ lo que se les ocurra. Algunas educadoras sostienen que hay momentos en los que tienen que

intencionar el ‘juego’ dados los requerimientos curriculares en función de los conceptos y competencias a desarrollar con NN. EP6 destaca que emplea el juego “Durante toda la jornada”.

Otra de las respuestas fue: “utilizamos el juego como estrategia para el logro de algunos aprendizajes, juegos que lo asociamos por ejemplo a aprendizajes lógico-matemáticos o de lenguaje” (EP1). EP2 responde:

Al menos para lo que es juego libre tratamos de considerar juegos que a ellos les llamen la atención, en realidad siempre tenemos varios rincones en la sala... (sic) para que exista una gama de posibilidades para ellos, para que no sea obligarlos a jugar determinado juego, y en las actividades ya en las que nosotros necesitamos lograr aprendizaje, ahí sí hacemos juegos más destinados a... no tan libres.

Estas respuestas reflejan las concepciones que tienen las EP y su incidencia sobre los roles que ocupan en las actividades escolares.

Los resultados de la investigación sugieren que las EP tienen en cuenta que el juego se constituye en una instancia necesaria para la educación infantil, superando los límites escolares al trascender como fenómeno que antecede incluso a la escuela, comprenden la pertinencia y relevancia del juego, están al tanto de sus bondades, valoran esta instancia como posibilidad educativa y le asignan significados diversos. No

obstante, parece haber una digresión de carácter conceptual-epistémico considerable.

Hay que destacar la variedad de roles manifiestos en la práctica docente de las EP. La literatura asigna diversidad de roles, y dicha asignación es consecuente con las concepciones que tienen del juego. Nótese que, el sentido que las EP otorgan al juego viene a consolidar este argumento. Cuando alguna respuesta atiende al juego como herramienta pedagógica o estrategia educativa, otra le apunta como experiencia que trasciende el período escolar. De hecho, el juego es experimentado por NN antes del período escolar, y después de él, tal y como lo destacan Caillois (1986), Claparède (1983), Huizinga (2012), Sutton-Smith (2013). Entonces, la concepción asociada al sentido que adjudica la EP al juego, pasa a ser un elemento central en la práctica pedagógica, puesto que de ello se deriva su desarrollo y desempeño con respecto a los roles que ocupan en esta instancia. A esto se suma la concepción que NN puedan tener del juego, para quienes seguramente se encuentra relacionado con una actividad de la vida diaria, tal y como lo han declarado algunas de las EP en sus respuestas, lo que contrasta con el sentido adjudicado por las EP.

Mena y otros (2021), destacan que, aunque probablemente las EP tienen una concepción clara del juego y que lo valoran significativamente como instancia de aprendizaje, en la práctica incurren en un ejercicio permanente de instrumentalización. Es lo que se advierte

en este estudio, y confirma lo que sostienen González y otros (2017): “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” (p. 36), lo que, de partida, confirma la postura dominante que impulsa el juego como recurso didáctico, tal y como lo destacan también Galak y Rivero (2022). Esto reafirma una relación entre las concepciones y las prácticas pedagógicas, como lo destaca De Vincenzi (2009), para quien las concepciones tienen una función descriptiva y predictiva de la conducta humana, por lo que habría que otorgar importancia a lo que creen los docentes con respecto a la enseñanza, y también lo que creen NN. Cortez y otros (2013), también lo destacan: hay concordancia entre las creencias de los docentes (el sentido que atribuyen a procesos, modelos, fenómenos, etc.) y sus prácticas pedagógicas. Todo esto concuerda con la noción de que estas aproximaciones del juego y la enseñanza (más allá del aprendizaje) vienen siendo sustentadas desde el campo de la psicología (Viñes y Ramírez, 2020).

Con respecto a los roles de las EP, hay una intervención docente pronunciada en las sesiones observadas. El rol más ocupado fue el de implementador del espacio, y el rol menos ocupado fue el de mediador, siendo este último (junto al rol de adulto sensible) uno de los que podría dar un balance en el tratamiento del juego como instancia lúdica. Según Reyes (2020), este rol podría equilibrar la relacionalidad de las educadoras y NN en

el ámbito lúdico, debido a que genera un puente en ciertos procesos asociados a la convivencia, la solución de problemas, el diálogo con los pares, entre otros, sin que pese la intervención directa (de las EP) que trastoque la esfera del juego iniciado y desarrollado por NN. Además, el rol de mediador no implica una intervención directa sobre la instancia lúdica porque no dirige, no planifica, no indica propósitos, es decir, no instrumentaliza el juego con otros fines diferentes a los originados en NN. Este rol de mediador va de la mano del rol de adulto sensible, dado el nivel en el que se encuentran NN, y, como sostienen Viviani y Rodríguez (2020), el nivel de sala cuna se encuentra caracterizado “por una marcada dependencia del niño o niña frente al adulto, por quien desarrolla un fuerte apego, que le sirve como base para su subsistencia y le permite ir conquistando poco a poco su autonomía” (p. 13).

Si bien hay roles bastante ocupados, los investigadores consideran que estos necesitan ser reforzados por la significación que tienen en el acto docente. Se destacan roles como los de implementador del espacio, adulto sensible, participante activo, observador. Estos roles deben ser potenciados y ubicar en su justo lugar otros roles: facilitador, promotor del juego, planificador, promotor de interacción afectiva. Esto, por cuanto el juego puede diferenciarse de las actividades lúdicas intencionadas pedagógicamente, y más aún cuando las concepciones de juego son distintas entre las educadoras y NN. Esto habría que remarcarlo para no generar confusiones en NN, quienes

juegan, no porque quieran aprender conceptos o porque pretendan adquirir ciertas competencias básicas, sino por otros intereses más asociados al disfrute, a la compartencia, a la satisfacción a partir de una necesidad lúdica (Mendivil Trelles de Peña, 2009). Así, Moreno (2017), afirma: “La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en la que los niños se acercan al conocer...” (p. 22).

En las sesiones observadas se manifestó una variedad de roles con incidencia diversa, pero se da el caso de sesiones en los que se ocupa una cantidad importante de ellos, lo cual nos lleva a preguntar si tanta injerencia adulta en la instancia lúdica no conducirá a la obstrucción de procesos de aprendizaje. Esto también lleva a considerar las implicaciones del aprendizaje natural (a partir del juego) y las implicaciones del aprendizaje que viene siendo orientado por los adultos, sean padres o docentes quienes intervengan en la instancia lúdica. De hecho, tal situación coincide con las conclusiones de Grau y otros (2018), quienes sostienen que el juego es instrumentalizado genéricamente como instancia didáctica, recomendando la generación de condiciones que propicien consistentemente la autonomía de NN a partir del juego (Bustelo, 2011; Nakayama, 2021; Tonucci, 2002; Viviani y Rodríguez, 2020).

Si bien el juego es considerado como un fenómeno fundamental en la educación infantil, no es menos cierto

que las investigaciones realizadas destacan la necesidad de despedagogizar el juego (Pateti, 2008), dado que se ha didactizado en demasía (Grau y otros, 2018; Grau y otros, 2019; Reyes, 2022), exponiéndose a la pérdida de su esencia y a la traición de la misma (Martín y Durán, 2014). De hecho, Galak y Rivero (2022), se refieren a esta postura como una en la que se pone de manifiesto una ‘frivolidad productiva’ En los diálogos con las EP, ellas traen a consideración una cierta categorización: juego libre y juego guiado, empleada por otras investigadoras en Educación Parvularia (Grau y otros, 2019; Skolnick y Zosh, 2018). Tal y como lo destacan Reyes (2012), y Martins y Cruz (2020), hay docentes que creen que el juego ‘libre’ es un desastre por carecer de control adulto, mientras que el juego ‘planeado’ por la lógica docente es el que termina siendo valorado por la comunidad docente. La lógica del control del juego, efectuada desde una plataforma de poder disciplinario, ha sido justificada por la necesidad del cuidado infantil y por una cierta lógica del aprendizaje infantil y el estar del docente (o sea, está allí para enseñar). De allí se desprende un comportamiento de vigilancia constante (Peralta, 2020).

Se trata de un asunto sensible al que no se puede rehuir tan solo despachándole como que si el tema de la biopolítica a partir del ejercicio del lenguaje en el contexto del juego no contase (Mantilla, 2016). Cooptar el juego desde la estancia didáctica implica una ruptura epistemológica de importancia (Viñez y Ramírez, 2020;

Reyes, 2022), y como sostiene Rivero (2008): “si el profesor no conoce los elementos del jugar espontáneo, difícilmente puede fundamentar su acción pedagógica vinculada a esa práctica” (p. 54).

En aras de dialogar con las evidencias y la literatura existente, habría que hacer una diferencia en cuanto al juego y la actividad lúdica, basándonos en Schiller (1990), para quien todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. Según Sarlé (2006), en ocasiones sucede que, eso a lo que los docentes llaman ‘juego’, no lo sea en realidad, y quienes tienen menos dificultad para discriminar lo que es juego o no, son precisamente NN.

Huizinga (2012), Freud (1986), Klein (1928, 1929), Winnicott (1993), Caillois (1986), Buytendijk (1935), Suits (1977), Venegas y otros (2018), entre otros, concuerdan que la libertad, la espontaneidad, la voluntariedad y la autotelia, son características esenciales del juego. Transgredir estas características implica la mutación de la experiencia del juego en otra cosa, que, a lo sumo, puede considerarse como una actividad lúdica (Reyes, 2022). Así lo destacan Toro y Sabogal (2018), para quienes el tema se define por el hecho de que el juego no esté siendo conducido por una persona en función de otras, sino que todas forman parte de una instancia lúdica y su dinámica. Y afirman que, en caso de ser lo contrario: “la utilización del juego deja de ser un juego para transformarse en una metodología lúdica” (p. 49). Scheines (1998), aclara: “El juego no puede reducirse a un recurso

didáctico más. No es cuestión de remplazar ‘la letra con sangre entra’ por ‘la letra con juego entra’ como si se cambiaran figuritas o se sustituyera una tecnología por otra” (p. 59).

Klein (2018), afirma que, si se está jugando “con algún otro propósito: ganar dinero, aprender una habilidad, hacerse famoso, luego uno no está jugando realmente” (p. 120), y, en Michelet (1988), esto implica manipular para aprender. Según Peralta (2020), el niño en el juego se resiste a la vigilancia escolar. Entonces, hay que distinguir entre el juego y otras actividades lúdicas para no confundirles, y adjudicar a una cosa las características de otra (Cutrera, 1974), porque, aunque el juego, per se, tiene características lúdicas, tampoco es la única actividad lúdica existente y por lo cual se entenderá que tienen particularidades. En este orden, Reyes (2022), refiriéndose a este tipo de instancias planificadas por otros (en este caso, docentes), con propósitos definidos (de allí lo de ‘estrategia didáctica’, ‘herramienta pedagógica’), se refiere a ellas como a ‘situaciones lúdico-motrices’. Moreno (2005), las propone como ‘situaciones lúdicas’. Sarlé (2006), las llama ‘actividades ludiformes’, dado que no son, esencialmente ‘juego’. Y, anteriormente, ya Seybold (1976), había propuesto la categoría ‘formas de ejercitación lúdica’. Todo esto, por cuanto el sentido que el juego tiene para las EP se demarca de forma casi exclusiva por la lógica conceptual de la herramienta pedagógica, la estrategia didáctica, lo cual es totalmente opuesto a lo que la literatura

de cabecera en este campo, sostiene y afirma.

Para los investigadores de este trabajo, el juego tiene implicaciones educativas de relevancia y no puede ser minusvalorado. Así, no se apuesta por la desaparición del juego como fenómeno educacional, pero sí se apunta a la colocación del juego en su justa dimensión. Por la evidencia entregada, se alcanza a advertir que no hay una suficiente problematización del juego y otras instancias lúdicas en el contexto educativo, manifestándose la aceptación genérica de una costumbre didáctica, sin pasar tales elucubraciones por el análisis de la experiencia y la práctica, lo que deja de manifiesto la evidencia de un análisis de baja densidad epistémica, en tanto, el juego sea abordado mayormente como metodología de enseñanza, como herramienta didáctica, en algunos casos como contenido, más no como saber. Y en el caso último de que así sea, pareciera que el único saber que importa es el ‘saber docente’, porque, de hecho, de allí la evidencia de frases como que los maestros enseñan a jugar tal o cual cosa.

En Moscovici (1986), Le Breton (2002), Castoriadis (2007), entre otros, queda en evidencia que sí existe una relación entre las creencias, los imaginarios colectivos, las representaciones sociales, y la práctica. En De Vincenzi (2009), se evidencia que las concepciones tienen funciones descriptivas y predictivas de la conducta humana, mientras que en Cortez y otros (2013), se advierte que los docentes influyen su práctica pedagógica

partiendo de lo que creen con respecto a ciertos elementos de la enseñanza. Siendo así, el sentido atribuido por las EP con respecto al juego, tiene implicancias en la formación infantil, entendiéndose que el juego está siendo empleado como mecanismo de enseñanza en el contexto de la arquitectura curricular, tal y como ha sido declarado en las BCEP (MINEDUC, 2018).

En un trabajo vinculante, Mantilla (2016), caracteriza prácticas biopolíticas en el juego y la experiencia del jugar, en el que se distingue entre lo que pasa a ser una experiencia intervenida, y la experiencia del juego y el jugar de forma libre y autónoma. Afirma que, cuando el juego es desvinculado de sus características fundacionales, se genera un efecto de manipulación lúdica. Para Álvarez (2018) y Pavía (2009), el juego no es neutro. En Elizalde y Gomes (2010), también se desarrolla la relación existente entre las prácticas y los conceptos en campos tan relacionados con el juego como el ocio y la recreación, y declaran que, tanto las teorías como los conceptos no pueden ser asumidos como neutrales.

Entre las EP entrevistadas, la EP6 pareciera ser la que mayor claridad conceptual y procedimental tiene en torno al juego, su sentido, implicaciones y el rol de las educadoras en dicha instancia. Plantea elementos en los que se advierten fundamentos coherentes. Al hablar del juego como una acción libre, destaca que la labor docente es la de facilitar, generar condiciones para que NN jueguen y tengan oportunidades para

hacerlo, decidiendo entre ellos/as qué es lo que quieren jugar y las condiciones en las que lo harán. Plantea que la intervención docente en el contexto del juego debe ser aquella que no modifique el interés, la creación, ni las condiciones en las que se juega, y de hecho, sugiere que la mediación debe ser solicitada por NN a fin de no interferir en sus presupuestos lúdicos; indica que siempre hay en la sesión de trabajo oportunidades para el desarrollo del orden curricular y que el juego 'libre' debe ser preservado por constituirse como espacio para el desarrollo del aprendizaje natural.

Finalmente, valorar el juego como una instancia de aprendizaje es un tema que se ha evidenciado en las EP, y se ha manifestado en las sesiones observadas. Y este punto es de valía, dado que se asume como un fenómeno que puede tributar a la formación de NN, si se contextualiza adecuadamente. Esto ha sido constatado en Grau y otros (2018), y Grau y otros (2019), apuntando que en estos temas se transversalizan otros como: espacio educativo, momentos del juego, nociones sobre el juego, los mismos roles docentes en las instancias lúdicas, la importancia del juego en la educación, etc.

Como fortaleza del estudio puede advertirse, en primer lugar, la asunción del rol de las EP en relación con el juego y otras instancias lúdicas desde una perspectiva cualitativa que permite la comprensión del fenómeno lúdico en el ámbito escolarizado, considerando la necesidad de un posicionamiento epistémico coherente con el acervo

teórico existente. Además, se considera una fortaleza la contextualización del estudio en un marco que ha sido definido por MINEDUC como fundamental en Educación Parvularia, y que ha sido escolarizado por comprensiones insuficientes. Ahora, como limitación del estudio se advierte la constitución de la muestra en el estudio, lo que, de alguna manera, complejiza la asunción de determinaciones en las conclusiones, aun comprendiendo que, por tratarse de un estudio cualitativo, no es posible extrapolar resultados a otros contextos y realidades.

Conclusiones

Esta investigación evidencia que el juego es considerado como un elemento relevante en la Educación Parvularia, asentándose en la práctica pedagógica cotidiana de las EP en su interacción con NN en diversas instituciones.

Es posible reconocer una diversidad de roles que ocupan las EP con respecto al juego, constatándose la preocupación por cumplir con requerimientos curriculares desde este contexto. Existe interés por procurar espacios, materiales y condiciones para el juego de NN, con el propósito de promover aprendizajes específicos. No obstante, es necesario centrar la diversidad de roles que se ocupan en las sesiones compartidas con NN a fin de que el juego en su más clara expresión no sea cooptado por la lógica didáctica, habida cuenta la pérdida, no solo de su esencia, sino de posibilidades de aprendizaje, tema que se ha constatado también en la evidencia científica

disponible. La diversidad de roles que ocupan las EP minimiza el rol protagónico de NN en el juego, además de la necesidad de formación de su autonomía a partir del juego como un fenómeno que, como las mismas EP reconocen, trasciende al espacio escolar. En todo caso, la incorporación de tanta intervención adulta reduce posibilidades para la expresión del juego, y se sugiere modificar estructuras conceptuales y praxiológicas del juego y lo que son las actividades lúdicas mediadas y dirigidas.

Roles que podrían ser fortalecidos son los de mediador, implementador de espacios, adulto sensible, observador, disminuyendo un poco la incidencia de la intervención docente cuando al juego 'libre' (denominado así por las EP) se hace referencia; y cuando se instala el tema de la actividad lúdica que necesita ser intervenida para provocar ciertos aprendizajes y ciertas funcionalidades curriculares, potenciar los roles que tienen mayor incidencia como los de planificador, facilitador, promotor, promotor de interacción afectiva, etc.

Se advierte cierta incoherencia epistémica entre las concepciones y creencias de las EP, con respecto a sus declaraciones y las prácticas observadas, y por lo que se entiende, hay lecturas monodisciplinarias en los marcos de formación inicial docente y la formación continua que limitan y angostan la comprensión de la esfera lúdica y el juego. Por ello, es preciso el manejo conceptual y epistemológico con respecto al juego y sus implicancias en consonancia con la literatura existente,

partiendo desde los clásicos hasta la evidencia científica más reciente y contundente.

Las concepciones que se tienen del juego, tienen una incidencia sobre los procesos y fenómenos asociados a los roles ocupados por las EP frente a esta instancia en su interacción con NN.

Contribución de autores

A.D.R.R. Idea, revisión de literatura, metodología, análisis de resultados y redacción del artículo.

S.O.M. Idea, revisión de literatura, metodología, análisis de resultados y redacción del artículo.

S.U.R. Idea, revisión de literatura, metodología, análisis de resultados y redacción del artículo.

G.C.V. Idea, revisión de literatura, metodología, análisis de resultados y redacción del artículo.

Financiado

Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile, en articulación con la Universidad Adventista de Chile. Código de proyecto: 172523 3/r.

Referencias

Álvarez, J. M. (2018). ¿El juego en la infancia puede huir de la heteronormatividad? *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 4(1), 9-25. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.659>

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

Buytendijk, F. J. J. (1935). El juego y su significado: el juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales. *Revista de Occidente*, 1887-1974.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Casadiego, A. M., Casadiego, K. A., Cuervo, L. C., Avendaño Casadiego, G., y Avendaño R., A. (2021). Logros de niños y niñas de educación inicial mediante el juego con bloques de Lego. *Retos*, 40, 241-249. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.78802>

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquet Editores.

Claparède, É. (1983). *La educación funcional*. Espasa-Calpe.

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>

Crittenden, P. (2005). *Care-Index para toddlers: Manual de Codificación*. Family Relations Institute.

Cutrera, J. (1974). *Técnicas de Recreación*. Editorial Stadium.

De León, L. D. (2013). *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño de primera infancia*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Tesario Universidad Rafael Landívar.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.

Duvignaud, J. (1982). *El Juego del Juego*. Fondo de Cultura Económica.

- Elizalde, R., y Gomes, C. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Revista Polis*, 9(26), 1-14.
- Elkonin, D. (2009). *Psicología do jogo*. Martins Fontes.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Consulta: 30-7-2022]. https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Freud, S. (1986). El creador literario y el fantaseo. En S. Freud. *Obras Completas, IX* (12ª ed.). Amorrortu Editores.
- Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Del Jorro Editor.
- Galak, E. L., y Rivero, I. (2022). Juego y cuerpo en la educación infantil: de la frivolidad productiva y el desorden ordenado a la intensidad. *Retos*, 45, 642-650. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91711>
- Gil, M., y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(27), 535-543.
- González, F., Silva, Y., Valdés, F., y Verschae, T. (2017). *Concepciones de EP en torno al juego*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Sistema de Biblioteca PUCV.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., y Whitebread, D. (2018). *Informe final. Rol del juego en la Educación Parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://cutt.ly/rk3SZ8z>
- 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*. Pontificia Universidad Católica de Chile (pp. 251-281). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/03/CAP8.pdf>
- Gross, K. (1902). *Les Jeux des animaux*. Félix Alcan Éditeur.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Volume I. Appleton.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Klein, M. (1928). Estadios tempranos del conflicto edípico. En M. Klein. *Obras Completas, I. Amor, culpa y reparación*, (pp. 193-205). Paidós.
- Klein, M. (1929). La personificación en los juegos de los niños. En M. Klein. *Obras Completas, II. El psicoanálisis de niños*, (pp. 205-215). Paidós.
- Klein, S. (2018). The Value of Play and the Good Human Life. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(28), 119-125. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1067>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Maldonado, E., y Andrade, P. (2017). *Pedagogía y espacio arquitectónico: espacios para crear, jugar e imaginar*. Ediciones de la JUNJI.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Martín, M. C., y Durán, S. M. (2014). *El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación.
- Martins, C. A., y Cruz, S. H. V. (2020). The children's and the teacher's participation in the constitution of playing in school. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30(e3016), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3016>
- Maturana R., H., y Verden-Zöller, G. (2017). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia* (7ª ed.). JC Sáez Editor Spa.

- Mena, C. P., Flores, C. B., Arteaga, P. E., Saldaña, D., y Navarrete, E. L. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por EP. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>
- Mendivil Trelles de Peña, L. (2009). Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes de educación inicial. *Educación*, XVIII(35), 7-21.
- Michelet, A. (1988). *Los útiles de la infancia*. Herder.
- Ministerio de Educación - MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Del autor.
- Ministerio de Educación - MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Del autor.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual Práctico*. 2a ed. CEPE.
- Moreno, A. (2017). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno Doña (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad. Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 13-30). Ediciones JUNJI.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. LVMEN HUMANITAS.
- Moscovici, M. (1986). *Psicología Social II*. Paidós.
- Nakayama, L. (2021). El juego como saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Minka*, 2, 7-15.
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Editorial Kinesis.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Espor*, 25, 161-178.
- Peralta, D. (2020). Devenir-niñxs y el juego confabulatorio. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-14.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. 3ª ed. Tecnos.
- Pía, M., Carvacho, C., Farkas, C., León, F., Galleguillos, F., y Himmel, E. (2012). Medición de la Sensibilidad del Adulto con Niños de 6 a 36 Meses de Edad: Construcción y Análisis Preliminares de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A. *Terapia Psicológica*, 30(3), 19-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-4808201200030003>
- Piaget, J. (1981). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ábaco.
- Reyes, A. (2012). *Teoría de la recreación. Claves para su resignificación*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Reyes, A. (2020). *Recreación en Venezuela: Insumos para el debate*. Universidad Adventista de Chile; IMREC & REVIIR.
- Reyes, A. (2022). Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1), e-8232, 1-17. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>
- Rivero, I. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1) 43-56.
- Rousseau, J-J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*. Paidós.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos.

- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Editorial Kapelusz.
- Skolnick, D., y Zosh, J. M. (2018). Cómo el juego guiado fomenta el aprendizaje en la infancia temprana. En *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 1-5.
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía. Educación intelectual, moral y física*. Akal Editorial.
- Suits, B. (1977). Words on Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 4(1), 117-131. <https://doi.org/10.1080/00948705.1977.10654132>
- Sutton-Smith, B. (2013). La ambigüedad del juego. En D. Aranda y J. Sánchez Navarro (Eds.), *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. UCO Press. <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/28830/Section0002.xhtml>
- Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. SEP.
- Toro, S., y Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En M. Mendoza y A. Moreno Doña (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad. Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 31-64). Ediciones JUNJI.
- Toro, S., López, D., Contreras, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S., y Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva. *Retos*, 45, 598-610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Venegas, F. M., García, M. D-P., y Venegas, A. M. (2018). *El juego infantil y su metodología* (2ª ed). IC Editorial.
- Víñes, N., y Ramírez, F. (2020). Concepciones del juego en la Vida en la Naturaleza en la formación de profesores en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(2), e129. <https://doi.org/10.24215/23142561e129>
- Viviani, M. J., y Rodríguez, J. P. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de los técnicos en Educación Parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Calidad en la Educación*, 53, 9-41. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.761>
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Akal Editorial.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.

