

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EL JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS: TENSIONES ENTRE EL RESPETO POR LA LIBERTAD Y LA INTENCIONALIDAD¹

THE GAME IN BOYS AND GIRLS UNDER THREE YEARS: TENSIONS BETWEEN RESPECT FOR FREEDOM AND INTENTIONALITY

O JOGO EM MENINOS E MENINAS MENORES DE TRÊS ANOS: TENSÕES ENTRE O RESPEITO PELA LIBERDADE E A INTENCIONALIDADE

Karina Villarroel Ambiado¹, Dalys Saldaña Espinoza², Carmen Mena Bastias³

¹Universidad Andrés Bello, Chile, karina.villarroel@unab.cl

²Universidad San Sebastián, Chile, dalys.saldana@uss.cl

³Universidad del Bío- Bío, Chile, cmena@ubiobio.cl

RESUMEN

Para la pedagogía, el valor del juego es trascendental, es libertad para el niño, bienestar, espacios para la creatividad; es naturaleza inherente, es un derecho inalienable. De la misma manera supone un compromiso e intencionalidad desde quien juega. Al respecto, se presenta el siguiente estudio que tiene por objetivo general develar el sentido y significado que le atribuyen al juego las educadoras que desempeñan su labor con párvulos de 0-2 años. La investigación asume el paradigma interpretativo, bajo la metodología cualitativa y la Fenomenología Hermenéutica como método. En el mismo, participaron cinco educadoras de párvulos que desempeñan su labor en dos salas cunas ubicadas en la Región del Biobío, Comuna de Concepción. La información se recopila mediante la entrevista en profundidad. Para su análisis se emplea el sistema de categorización, con apoyo del software Nvivo 12. Los resultados dan cuenta que las educadoras valoran el juego y le atribuyen la connotación de estrategia didáctica; sin embargo, lo intenciona el adulto alterando y limitando su desarrollo espontáneo, como principal actividad de aprendizaje de los párvulos.

Palabras Claves: *juego; aprendizaje; primera infancia; intencionalidad.*

ABSTRACT

For pedagogy, the value of play is transcendental, it is freedom for the child, well-being, spaces for creativity; it is inherent nature, it is an inalienable right. In the same way, it supposes a commitment and intentionality from whoever plays. In this regard, the following study is presented, the general objective of which is to unveil the meaning and significance attributed to the game by educators who carry out their work with children aged 0-2 years. The research assumes the interpretive paradigm, under the qualitative methodology and the Hermeneutical Phenomenology as a method. In it, five preschool educators participated, who carry out their work in two nurseries located in the Biobío Region, Concepción City. The information is collected through the in-depth interview. For its analysis, the categorization system is used, with the support of the Nvivo 12 software. The results show that the educators value the game and attribute it the connotation of didactic strategy; However, it is intended by the adult by altering and limiting their spontaneous development, as the main learning activity for toddlers.

Key words: *play; learning; early childhood; intentionality.*

¹ Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación regular titulado "Sentido y significado que le atribuye la educadora de párvulos al juego en el nivel sala cuna" (Código 172523 3/r), financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

RESUMO

Para a pedagogia, o valor do brincar é transcendental, é liberdade para a criança, bem-estar, espaços de criatividade; é uma natureza inerente, é um direito inalienável. Da mesma forma, supõe comprometimento e intencionalidade de quem joga. Nesse sentido, apresenta-se o seguinte estudo, cujo objetivo geral é desvelar o sentido e o significado atribuídos ao jogo por educadores que realizam seu trabalho com crianças de 0 a 2 anos. A pesquisa assume o paradigma interpretativo, tendo como método a metodologia qualitativa e a Fenomenologia Hermenêutica. Nele participaram cinco educadores pré-escolares, que realizam seu trabalho em duas creches localizadas na Região de Biobío, Comuna de Concepción. As informações são coletadas por meio de entrevista em profundidade. Para sua análise, é utilizado o sistema de categorização, com o apoio do software Nvivo 12. Os resultados mostram que os educadores valorizam o jogo e atribuem a ele a conotação de estratégia didática; No entanto, é pretendida pelo adulto por alterar e limitar seu desenvolvimento espontâneo, como principal atividade de aprendizagem para crianças pequenas.

Palavras chaves: *brincadeira; aprendizagem; primeira infância; intencionalidade.*

1.- INTRODUCCIÓN

El currículo del nivel Educación Parvularia, visualiza al niño y la niña como como “personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales)” (Mineduc, 2018, p. 21). En términos de la identidad pedagógica del nivel, el juego se reconoce como la actividad natural y principal de los párvulos que impulsa el desarrollo y aprendizaje. La idea de juego que se plasma en el referente curricular es coherente con las expresiones de diversos autores, como las de Brooker & Woodhead (2013), que lo reconocen como derecho, y oportunidades de aprendizaje, tal como se plantea en la idea siguiente:

(...) brinda oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Además, recalca que, mediante el juego, los niños exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, y, mientras lo hacen, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo (p.2).

Esta actividad ubica al adulto en un rol secundario, ya

que el juego “constituye una actividad libre, nunca impuesta desde afuera” (Bernabeu & Goldstein, 2016, p. 77). El juego es expresión de los imaginarios infantiles, de la cultura de la infancia, por tanto, el protagonista es el niño. No obstante, la práctica pedagógica cotidiana da cuenta de experiencias de juego guiadas por adultos con el propósito de alcanzar fines pedagógicos establecidos en el currículo y en las programaciones, constituyéndose así en un acto represivo y reproductor, olvidando que “El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego (...) el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (Huizinga, 2000, p. 20). Si no hay libertad en el juego, no hay posibilidad de exploración, aventura, asombro, descubrimiento, relación y creación, elementos fundamentales a la hora de aprender.

Durante los primeros 3 años de vida el juego es fundamental. En tanto es a través de la acción, del movimiento y la exploración, el niño desarrolla su autonomía, construye su identidad, se comunica, configura relaciones en y con el mundo, entre otras muchas posibilidades que van conformando sus matrices de sentido. Por medio del juego da respuesta a sus intereses, desarrolla su imaginación, emprende proyectos y sortea obstáculos. El niño juega porque vive el placer

de jugar, porque le permite dialogar e interactuar con otros (personas, espacios y objetos), juega por deleite, porque descubre el goce, porque se asombra, porque confirma sus hipótesis, porque es un lenguaje más en su vida. El párvulo no juega para perseguir un aprendizaje ni mucho menos un contenido, porque desconoce la “utilidad” del juego que los adultos ven, simplemente juega. Al respecto señalan Abad & Ruiz (2011), se debe “reflexionar sobre nuestra disposición ante el juego, proporcionando seguridad y apoyo cuando el niño solicita ayuda, estando cerca pero no encima, con una actitud disponible pero no intrusiva” (p.110).

Considerando lo anterior, es que surge la necesidad de indagar sobre el significado que le atribuyen al juego educadoras de párvulos que desempeñan su labor con niños y niñas menores de tres años, desvelando el rol que asumen como adultos en esta acción inherente a la subjetividad de cada niño.

El estudio resulta relevante y necesario, en tanto el juego es expresión del imaginario infantil, de su integralidad y un principio pedagógico. En este sentido, es oportuno aproximarse a los sentidos que las educadoras han construido para comprender las decisiones en la práctica pedagógica, las que inciden en la agencia de los niños y en la configuración de tiempos y espacios para su aprendizaje.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- El juego como situación de aprendizaje en el jardín infantil

El juego es un impulso primario, es inseparable al niño, es un derecho inalienable, por lo tanto, el niño no puede vivir sin juego, es su principal actividad. El juego es universal. En relación con esta actividad, se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en indagar sobre su aporte al desarrollo y crecimiento del niño (Sarlé, 2006; Muñoz, Jaude, Rivas, Gareca Iturriaga y Lobos, 2018).

Ahora bien, ¿qué se entiende por el concepto juego? Si bien, el juego se visualiza como una característica de vida de los niños, la conceptualización de esta actividad se torna compleja desde el punto de vista teórico e investigativo, en tanto existen múltiples perspectivas que intentan aproximarse a su significado. Tomando la definición de Booker (2013) el juego es una característica de la vida de los niños, se ha comprobado que para los investigadores es una noción difícil de definir” (p.4). Por otra parte, Huizinga (2007), señala que “el juego es más viejo que la cultura, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. Todo juego significa algo” (p.12). Asimismo, Huizinga (2000), presenta una definición tradicional que alude a una acción u ocupación libre, en otros términos, no admite imposición externa, es decisión del jugador, produce liberación del participante, conlleva una acción activa. Por lo tanto, al determinar un tiempo y un espacio, dado por un condicionante externo, puede acabar en pérdida de libertad, autonomía e inhibir la creatividad.

“El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de “jugar a”. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga” (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2010, p. 22). Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou (2007) afirman que el juego es “una actividad libre y flexible en la que el niño se impone y acepta libremente unas pautas y unos propósitos que puede cambiar o negociar, porque en el juego no cuenta tanto el resultado como el mismo proceso del juego” (p. 128).

De acuerdo con lo anteriormente planteado, entender el juego en estos términos, significa que esta actividad por si sola produce satisfacción, placer, liberación de emociones, efectos que se condicen con los planteamientos de las neurociencias, cuando advierten que sin emoción no hay aprendizaje, por lo tanto, es de esperar que mientras el niño juega también aprenda.

Desde la perspectiva de la enseñanza, Sarlé (2012), reconoce la polisemia de la palabra juego, de la misma manera los múltiples usos que de él se hace en la educación formal. No obstante, al indagar la literatura es coincidente la afirmación del aporte del juego. Por ejemplo, desde la Neurodidáctica “el juego es uno de los focos de atención, cualquier mamífero comienza a aprender a través de esta actividad; implica curiosidad, riesgos, placer, emoción y recompensa”, en términos de Navarro (2018, p.45). Constituye una puerta abierta al aprendizaje, es un mecanismo generador de energía que impulsa a descubrir en plena libertad. Es una actividad voluntaria, libremente elegida y no admite imposiciones externas. El niño debe sentirse libre para actuar como quiera, para utilizar los medios con los que desee realizarlo y para decidir lo que representarán los objetos (Garaigordobil, 2016, p. 14). Jugar es una experiencia placentera para el niño, independiente de los recursos que hay a su alcance. Su ausencia no importa, porque igual su presencia es real. Una nave espacial en la mente del niño puede ser recreada a partir de cualquier objeto. Para Carmona y Villanueva (2006) el juego es “un modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos (actitud del propio jugador ante la realidad) de quien juega con una actividad intrínsecamente placentera, y no por los factores externos de la realidad externa” (p.11).

Los aportes desde expertos de distintas áreas, tales como psicólogos y educadores coinciden que el juego en los niños contribuye a su desarrollo (Wood, 2010), en tanto aporta a los ámbitos emocional, afectivo, social, cognitivo, motor y físico. Investigadores como Brown (2013) han defendido la hipótesis de que la privación del juego en humanos puede traer consecuencias negativas en la socialización y en la salud mental de las personas. Por lo tanto, en las escuelas se visualiza como el medio que ayuda a mejorar las oportunidades educativas.

Desde la mirada de Garaigordobil (2016), se señalan algunos aportes del juego al desarrollo intelectual: El juego facilita inicialmente el desarrollo del pensamien-

to motor, simbólico representativo, posteriormente los pensamientos reflexivos y el razonamiento; facilita la creación de zonas de desarrollo potencial, estimula la atención y la memoria; desarrolla la imaginación y la creatividad, imitan la realidad existente; potencia el desarrollo del lenguaje, a partir de éste el niño amplía su vocabulario; el juego estimula la discriminación fantasía-realidad (p.17).

Además de lo anterior, para Lull y García (2009), el juego facilita el desarrollo físico-motor, mejora la precisión gestual y el lenguaje. En relación con desarrollo intelectual, el juego permite la comprensión de situaciones, la anticipación de acontecimientos, la resolución de problemas y la elaboración de estrategias, al tiempo que aporta al desarrollo de la creatividad. En cuanto al desarrollo emocional, potencia la asimilación y maduración de las situaciones vividas. En lo social, aporta al desarrollo de la convivencia y, finalmente, en el ámbito cultural, es a través del juego que el niño imita modelos de referencia del contexto social en que se desenvuelve la vida cotidiana. Autores como Córdoba, Lara y García (2016), reconocen que los niños se enfrentan a la experiencia de juego desde los primeros años, y desde ese momento queda instalada en la memoria como un recuerdo vivido; que al avanzar en su desarrollo y al interactuar socialmente junto a otros se favorece la aceptación a la diversidad y otros valores fundamentales asociados a la convivencia social, por cuanto aprenden los rudimentos de la reciprocidad, como el dar y recibir, además de la empatía. En términos generales, el juego contribuye al desarrollo social.

A partir de lo anterior, surge la pregunta sobre ¿cómo se desarrolla el juego en el jardín infantil? Para despejar esta inquietud cobra relevancia hacer referencia al que cumple el adulto dentro de este ambiente de aprendizaje, cuyas tareas se centran en el diseño de la estructuración del espacio, determinación del tiempo, dotación de materiales, resguardo de la seguridad, además de planificar estrategias para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje y, dentro de este contexto, estructurar y dirigir las instancias de juego. Según

Malajovich (2000), “el juego como actividad del niño se diferencia de situaciones construidas por el docente, pues, aunque muchas de ellas estén formuladas como juego, son estrategias que se utilizan con el objetivo de que los niños se inicien en determinados contenidos y los desarrollen o profundicen” (p.292). La autora plantea tres situaciones que se puedan dar en el contexto de la educación infantil al referenciar situaciones de juegos, estas son: situación lúdica, situación de aprendizaje con elemento lúdicos y situación de no juego. La primera alude a que los niños inician las situaciones de juego orientados en la libertad de qué jugar, con quién hacerlo y cómo hacerlo, bajo esta situación, si la educadora tiene programado un contenido es posible que no sea desarrollado, a su vez, debe asumir un rol de observador e intervenir solo cuando el niño lo requiera. La segunda situación consiste en que la educadora presenta la instancia con el objetivo que los niños construyan sus conocimientos a partir de ciertas reglas determinadas, donde se presenta un problema para resolver como una situación de juego, en este caso, la educadora lo emplea como estrategia para posibilitar los aprendizajes. En la última situación, la instancia completamente estructurada y la libertad del niño no es una condición esencial, por lo tanto, no tendría por qué llamarse “juego”.

La categorización resulta ser muy útil para que las educadoras puedan dimensionar, desde un proceso reflexivo crítico, las reales instancias de juegos que se gestan en los ambientes de aprendizajes en el jardín infantil, por cuanto las instancias de juegos no se reducen solo a los momentos de patio y no todos los niños deberían estar en un momento determinado desarrollando las mismas actividades.

2.2.- ¿Participación libre o participación dirigida de los niños en el juego en el Jardín Infantil?

La participación de niños y niñas en el juego podría asumir dos formas, libre y dirigida. La participación libre obedece al juego como actividad espontánea,

voluntaria, placentera, de motivación interior y libre elección (Huizinga, 2000; Tonucci, 2012; Garaigordobil, 2016), en tanto se reconoce que el juego es consustancial a la naturaleza humana. Mediante esta acción natural, el niño satisface necesidades como la exploración, investigación, movimiento, observación, asombro, descubrimiento, entre otras, siendo su objetivo el goce, pero, como se señaló anteriormente, el niño no prevé que por medio del juego aprende, en tanto no fija expectativas más allá que el disfrute del momento y el logro de sus propósitos de acción.

Cuando el juego emerge de manera espontánea, en espacios y con objetos que no tienen fines predeterminados, los niños se encuentran con la oportunidad de intervenir, crear e interpretar libremente. Esto lo emprende desde su cultura de infancia, es decir, a partir de sus historias personales, intereses, expresiones y teorías (Abad, 2011). A través del juego, los niños desvelan sus imaginarios respecto del mundo, de las relaciones, roles, instituciones, entre otros.

La acción libre del niño exige de un adulto que asuma su rol desde la presencia sutil, que se traduce en compañía cuando el niño lo demanda y desde la escucha, de aquella actitud de disponibilidad respetuosa, a partir de las cuales acoge las expresiones de la infancia y las interpreta dotándolas de sentido para promover una participación libre y espontánea. Al respecto, Sainz (2013), señala:

Los educadores tenemos una gran responsabilidad en dotar de los elementos oportunos al juego infantil; en establecer un ambiente rico en sugerencias, espacios y materiales; en acompañar a los niños, si es necesario, enriqueciendo sus posibilidades de juego; en observarles para conocerlos mejor (p. 77).

Por el contrario, Tonucci (2012), advierte que la participación dirigida del niño en el juego refiere a la guía de un adulto que orienta esta actividad hacia un objetivo o aprendizaje determinado previamente, por ello sostiene lo siguiente;

Los niños necesitan jugar con otros niños y sin

control directo del adulto. Sólo así podrán vivir las experiencias fundamentales de la aventura, del descubrimiento, del asombro, de la sorpresa, del obstáculo y del riesgo. Si está presente un adulto, estas experiencias son imposibles. No porque los adultos no sean buenos educadores, sino precisamente porque son adultos y porque su misión es la de tutelar a los niños, proporcionarles ayuda y respuestas (p. 110).

El irrumpir en el juego de los niños para dotar de sentidos y significados adultocéntricos, se manifiesta, por ejemplo, desde la planeación previa del espacio, objetos y propuestas de actividades; también, al interrumpir el juego para preguntar, palabrear conceptos y redireccionarlos hacia lo que el adulto considera relevante, desde sus propias concepciones de juego, de aprendizaje y enseñanza. Esto devela que el adulto no es respetuoso de la naturaleza del niño ni en sus expresiones, y da cuenta de la imagen de niño a partir de la que configura en la experiencia educativa, pudiendo ser esta una visión de los niños como reproductores de conocimiento y cultura, como sujetos que se comportan de acuerdo a etapas evolutivas o como sujetos de protección (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Dirigir el juego, intencionar su tiempo-espacio e imponerlo desde una programación, es considerarlo como recurso o estrategia, es instrumentalizarlo y dotarlo de un carácter utilitarista. Cuando esto sucede el adulto no sólo delimita el contexto, sino que establece márgenes a los lenguajes de los niños, porque “si el adulto interfiere e irrumpe en su actividad lúdica puede perturbar el desarrollo de la experiencia decisiva que el niño realiza al jugar” (Aberastury, 2013, p. 56).

Finalmente, es importante subrayar que ofrecer juegos con fines predeterminados implica una participación dirigida del niño, una participación pasiva donde se le delimita el uso de objetos y materiales, se establecen tiempos y formas de juego, se demarcan los espacios, donde el párvulo, bajo estas condiciones, debe responder a las reglas e instrucciones dadas por el adulto.

Claramente una actividad con estas restricciones no reconoce las motivaciones singulares de los niños y se constituye en una actividad monótona y homogénea donde todos hacen lo mismo, repitiendo e imitando relaciones que el adulto ha dotado de intencionalidad. Cuando ello ocurre, la escuela rompe la esencia mágica del juego por la imposición, la determinación del tiempo y del espacio, condicionando las construcciones espontáneas de los niños, las nuevas relaciones que logra establecer con la realidad. No obstante, las actuales bases curriculares del nivel, explicitan la diferencia existente entre actividad lúdica y juego, señalando que “los juegos a diferencia de las actividades lúdicas, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas. (Mineduc, 2018.p.32). Perspectiva que requiere ser considerada por su alto valor al servicio de la pedagogía en la educación de la primera infancia.

3.- METODOLOGÍA

Este estudio se fundamenta en el paradigma comprensivo- interpretativo, asumiendo un enfoque cualitativo desde los planteamientos de Flick (2012), en tanto busca aproximarse a una realidad desde las comprensiones-significaciones de los propios sujetos que participan del campo objeto de investigación. La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967). Como método se empleó la Fenomenología Hermenéutica (Van Manen, 2003), centrado en lograr la comprensión del significado esencial de los fenómenos, su sentido y la importancia que estos tienen en el propósito del contexto de aplicación (Ayala-Carabayo, 2018). Lo que se condice con el objetivo central del estudio, el que consiste en develar los significados que las educadoras de párvulos le otorgan al juego en el proceso educativo de los niños y niñas menores de 3 años, al interior del aula.

Este estudio se desarrolló en Salas Cuna y Jardines Infantiles ubicados en la comuna de Concepción, Región

del Biobío, localiza en el centro sur de Chile. Participaron en la investigación cinco educadoras de párvulos que desempeñan su labor en dos Salas Cunas que atienden niños de 0 a 2 años. Las profesionales fueron incluidas a partir de los siguientes criterios internos a la investigación: desempeñar su labor con niños y niñas menores de 3 años e interés y voluntad de querer participar en el estudio. Primeramente, se les convocó a una reunión con el propósito de presentar las orientaciones del mismo, y que pudiesen tomar una decisión informada, la que se logra plasmar por medio de la firma de un consentimiento informado, el que el que aseguró el cumplimiento de los criterios éticos y, entre estos, la confidencialidad de los datos.

Para la recogida de la información se empleó la entrevista semiestructurada, a partir de un guion de preguntas previamente definidas, el que se complementó con otras preguntas originadas a partir de la conversación directa con las informantes, lo que se constituye en una ventaja, ya que permitió indagar en profundidad las aclaraciones de dudas en relación al objeto de estudio, desde las comprensiones y realidades de las educadoras de párvulos. Se empleó la grabación como recurso de apoyo en la entrevista, la que posteriormente fue transcrita de forma literal.

Para llevar a cabo el análisis de la información, se empleó el proceso de la categorización deductiva e inductiva. Desde esta perspectiva deductiva se definieron apriorísticamente las siguientes categorías teóricas: intencionalidad del espacio, del contenido y del aprendizaje, posteriormente, surgen dos categorías inductivas, participación libre y participación dirigida. Para el análisis se empleó el programa informativo Software Nvivo 12.

4.- RESULTADOS

4.1.- Intencionalidad del espacio

Ante las demandas del posconflicto que ha presentado La implementación del espacio, desde el rol de las educadoras, se convierte en un contexto para favorecer que

los párvulos jueguen, por lo que ha de ser planificado a fin de posibilitar oportunidades para el desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido, se valora el juego de rincones como un espacio delimitado y concreto, dotado de diversos materiales. Para las educadoras, esta organización es ideal para que los niños, individualmente y en grupo, puedan construir sus aprendizajes atendiendo a sus intereses.

El juego de rincones les gusta mucho (E2).

Los espacios son muy reducidos, por un tema de contexto, pero la sala se adecua a cada momento; a veces es patio, otras veces es sala, rincones, u otro” (E3).

Fuente: citación narrativa: (Fernández, comunicación personal, 17 de mayo de 2019)

Los materiales dispuestos en estos espacios asignados para el juego de los párvulos, poseen la intencionalidad clara que los niños aprendan, a través de la exploración e implicación en un ambiente de libertad. Ahora bien, de acuerdo con el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz, los temas que se deben abordar son los siguientes (Ver Tabla 1):

Y aquí en el patio con toda razón por que aquí tenemos los juegos rodados, las colchonetas, las cuerdas, las pelotas, ellos escogen. Por lo tanto, ellos también, no hay una indicación de los grandes a los niños, ellos son libres de escoger, por lo tanto, son los protagonistas de su juego (E5).

Sin embargo, el uso de estos materiales también posee ciertos criterios de uso, establecidos por el adulto. En este sentido, es posible suponer que los aprendizajes son logrados, cuando los párvulos aprendan usar correctamente dichos materiales, tal como lo manifiesta en esta expresión.

(...) los niños exploraban los materiales, ahora de a poco ellos han aprendido el uso de los distintos materiales de educación física, realizan circuitos, eh y también realizamos hartos juegos eh relacionados con el folklore, harta guitarra, hartas ron-

das, eso es lo que más realizamos en la sala, generalmente (E1).

4.2.- Intencionalidad del contenido

La enseñanza de los contenidos en la educación infantil cobra relevancia en el quehacer profesional de la educadora de párvulos y, precisamente, alude al juego como la actividad esencial para enseñarlos representando un aliado estratégico. De la misma manera, se valoran los rincones de juego, que están orientados a la enseñanza de contenidos asociados al área de lenguaje, ciencias naturales, matemáticas, expresión corporal, entre otras.

Surge, la verdad, buscando innovar y reemplazar un poco el rincón del lenguaje que estaba, la verdad, los niños estaban un poco desinteresados. Si bien es cierto, el rincón del dentista igual nos permite incorporar el lenguaje, cosas pequeñas de una forma más entretenida, más lúdica (E2).

Estábamos trabajando los números, que ellos pudieran asociar el número y la cantidad y nosotros hicimos, como le había comentado anteriormente, proponemos por lo general, para un mismo contenido de esa experiencia donde ellos puedan elegir (E2).

Es importante señalar que, frente a los juegos de los niños, las educadoras de párvulos conscientemente los dirigen con el propósito de desarrollar temáticas valoradas por un currículum prescrito, tales como la expresión de tradiciones de la cultura, al mismo tiempo que intentan articular otras temáticas, tal como se expresa en el siguiente párrafo discursivo.

En ese momento de patio lo pasamos muy bien, tratamos de jugar como le digo juegos que no queremos que se pierdan, que son parte de nuestras tradiciones, como la ronda, y vamos involucrando otros aprendizajes como el lenguaje (E5).

De esa forma, tratamos de incorporar los contenidos, pero dejando de lado las plantillas, fuera la

silla y donde ellos puedan ser protagonistas y sea divertido (E2).

4.3.- Intencionalidad del aprendizaje

En la práctica pedagógica desarrollada por las educadoras de párvulos al trabajar con niños y niñas de nivel sala cuna, el juego es reconocido como la estrategia nuclear por excelencia para el logro de aprendizajes significativos y pertinente.

Para mí, bueno, el juego es la estrategia principal que utilizamos especialmente en este nivel de sala cuna para que el niño aprenda, es el medio que utilizamos para lograr un aprendizaje en los niños y niñas (E5).

(...) el juego para mí es una estrategia, la estrategia más efectiva a través de la cual las niñas y los niños aprenden (E5).

Por otra parte, el juego supone una actividad protagónica del párvulo en la construcción de sus saberes, al experimentar directamente con los recursos suministrados. Es importante señalar que, las educadoras valoran el juego heurístico, en tanto que facilita la exploración de los niños atendiendo sus intereses.

El juego heurístico idealmente es sala cuna y el niño aprende solito, nosotros nos damos cuenta como empieza a clasificar, a ordenar, a agrupar (..) (E5).

Esta valoración pedagógica que le atribuyen las educadoras de párvulos al juego se requiere que sea extendida a la familia, con la intención de favorecer la continuidad de los aprendizajes, en un ambiente que haga posible que los niños descubran el mundo que les rodea.

(...) recalamos continuamente, que les permitan a ellos descubrir, jugar en su casa también (...), que ellos están en conocimiento de esto para también poder presentarles estas oportunidades de su casa (E5).

4.4.- Participación libre

Las educadoras declaran reconocer el juego como una actividad libre y espontánea. En este sentido, la libre participación del niño en la experiencia de juego está dada desde situaciones en las que ellos escogen espacios, objetos, tiempos, materiales, y no se ven interrumpidos por los límites y obstáculos de la acción adulta.

El juego se va dando solito, de forma espontánea, entonces interrumpir o intervenir, es echar a perder lo que ellos han construido dentro del juego (E2).

(...) los niños exploraban los materiales, ahora de a poco ellos han aprendido el uso de los distintos materiales de educación física, realizan circuitos (...) (E1).

Esta participación espontánea implica una actuación de las educadoras como adultos observadores y respetuosos de las acciones de los niños. En este sentido, los adultos declaran asumir un cambio paradigmático, renunciando al tradicional rol que les ubicaba como centro de la experiencia educativa, y transitando hacia la co-construcción de relaciones en las que se sitúan desde una presencia sutil que no impone, sino que escucha y atiende al llamado que desde los niños emerge.

(...) solicitan la ayuda del adulto, porque nosotras solamente observamos, registramos, vamos obviamente cautelando la seguridad, viendo ese tipo de aspectos, nosotras no somos como anteriormente que el adulto era el protagonista, que dirigía la experiencia, no, ahora es el niño el que se acerca a uno cuando necesita de su ayuda (...) (E1).

Entonces muchas veces en eso, entre que ellos experimentan, la intervención del adulto es solamente arruinar lo que ellos quieren crear (...) entonces, muchas veces somos observadoras, pero si ellos se acercan, tienen alguna duda o les cuesta poder lograr algo, nosotros los apoyamos, tratamos de guiarlos” (E2).

Finalmente, atribuyen que la libertad al participar de los juegos que emergen y crean, confiere a los niños un rol protagónico en la experiencia educativa. Este protagonismo se vivencia toda vez que los niños deciden espacios, materiales, tiempos, compañeros de juego, formas de participación del adulto, entre otros. Tal como se señala en lo siguiente:

Ellos absolutamente son protagonistas, ellos deciden desde qué momento y hasta qué momento jugar, deciden los materiales, eh cuando necesitan la intervención del adulto, cuando necesitan jugar solos, cuando quieren jugar acompañados, cuando quieren jugar con los niños de su sala, o de repente con los niños de sala cuna que todavía gatean o con los de medio mayor, entonces son totalmente protagonistas en el juego (E1).

Acá igual va muy tomado de la mano de lo que es el juego también con el protagonismo que eso está, haber muchas veces uno dice: “si el niño es el protagonista”, pero eso se tiene que ver también reflejado, desde que ellos puedan decidir ciertas actividades ellos deciden hasta qué punto ellos quieren participar o hasta qué punto también ellos pueden decir quiero hacer otra cosa, y se cambia; o por ejemplo, una actividad no la quieren hacer hoy; perfecto, se cambia, veamos que opciones más tenemos, qué más podemos hacer hoy y la hacemos otro día, ahí estamos reflejando cien por ciento el protagonismo de ellos sin que estén obligados a nada y nosotros sabemos, hay días que niños quieren más participar, hay veces que no, y ahí eso lo vamos mediando, lo vamos organizando (E3).

4.5.- Participación dirigida

A pesar de que los discursos de las educadoras dan cuenta de un reconocimiento del juego como un espacio y tiempo de libertad de los niños, develan otros sentidos y significados instalados en la práctica pedagógica, donde la intencionalidad de los espacios, recursos y actividades delimitan la acción de los niños, encausando su experiencia hacia un objetivo determi-

nado por el adulto, como se ha visto en las categorías anteriores.

Así, la participación de los niños es dirigida, en tanto se delimita el espacio y sentido del juego, por ejemplo, al dar objetos predefinidos para asumir un rol o desarrollar una acción

(...) hay un proyecto de educación física, que viene el profesor de educación física del IND, que se podría decir que es como lo más dirigido ya, pero en realidad es súper interesante ver los avances de los niños, los niños exploraban los materiales, ahora de a poco ellos han aprendido el uso de los distintos materiales de educación física, realizan circuitos (...) (E1).

El tiempo es también un factor que determina la libertad de juego de los niños. Las educadoras dan cuenta de momentos de la rutina o jornada diaria en los que se favorece el juego, situación que advierte la instrumentalización del juego y desvela que, en otros momentos de la jornada no se juega,

Por la mañana, generalmente tienen un horario como de 9:45 hasta las 11:45 que es libremente de juego, sin interrupción (E2).

(...) eh es un proyecto donde cada sala tiene un objetivo y una temática diferente, entonces a una cierta, a un cierto horario se abren todas las salas y los niños de tanto medio mayor, los niveles menores y sala cuna, juegan todos juntos (...) (E1).

En el devenir de la cotidianidad de la sala cuna y jardín infantil, la actividad espontánea del niño se ve coartada por el rol y acción de la educadora, quien dentro del juego manifiesta actitudes de observación e intervención en situaciones que ella considera relevante irrumpir, por ejemplo, movida por el afán de resguardar la seguridad y responder a las demandas de los niños, a través de indicaciones o apoyos, tal como se plantea en la siguiente cita:

Depende, del juego, de la actividad, porque muchas veces el adulto observa e interviene solamen-

te en el momento preciso, donde el niño requiera mayor apoyo, porque hay juegos que se dan solos (...) y hay otros, donde uno tiene que estar dando reglas, instrucciones para que se puedan cumplir (E2).

5.- DISCUSIÓN

Un primer elemento para discutir es la tensión entre los discursos de las educadoras que sostienen, por una parte, al juego como una actividad libre y, por otra, como actividad intencionada por el adulto. Las educadoras declaran que el juego se constituye como una estrategia que permite al niño construir aprendizajes, siendo estos vinculados a objetivos, habilidades y contenidos determinados por las profesionales en las planificaciones (variables y de rutina) y operacionalizados en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, cuando el niño desarrolla acciones dirigidas por el adulto, se le inhibe la condición de libertad y autonomía, otorgándole arbitrariamente características propias del juego, entonces, esta actividad natural del párvulo se constituye en un medio que utiliza el adulto. Al respecto, es importante señalar que desde los años setenta surgen críticas al excesivo didacticismo en espacios educativos para la primera infancia (Malagovich, 2000). En el juego, y sólo en él, puede el niño crear y usar toda su personalidad (Winnicott, 1972), así mismo, como lo destaca Sarlé (2006), en lo siguiente:

En el momento que la educadora instrumentaliza el juego como estrategia de enseñanza, lo que hace es tomar una decisión respecto de qué aprenderá el niño, cómo, con qué, La posibilidad del juego de tornar placentero el esfuerzo de aprender y el modo en que permite ensayar respuestas posibles han hecho que se lo vinculara con el diseño de propuestas escolares como un “medio” o “recurso”

cuándo, es decir, configura una acción opresora de aquel lenguaje que se ha reconocido como natural y espontáneo, en el entendido que una estrategia sería,

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 2009).

Cabe la reflexión en torno a la necesidad de que niños y niñas, menores de 3 años –y por qué no decirlo, todos los niños- vean normadas sus posibilidades de acción desde el planteamiento de objetivos de aprendizaje que, sin duda, responden a la institucionalidad y currículo del nivel; sin embargo, se oponen al desarrollo natural de la niñez y tienden a la homogeneización de las experiencias al proponer una situación educativa común para todo el grupo, que goza de márgenes establecidos en estructuras programáticas como son los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de las experiencia. En este sentido, creemos importante destacar cuando Bernabeu & Goldestein (2016), señalan que:

La actividad lúdica no prevé ni un desarrollo ni un desenlace; tiene por tanto un destino incierto. Es una actividad improductiva que, aparentemente, no sirve para nada; no produce bienes ni servicios, ni se espera de ella rendimiento alguno. Lo que se valora en el juego, en cambio, es el proceso y no el resultado. Las reglas del juego no se imponen desde fuera, ni se rigen por ningún objetivo previo, sino que se establecen libremente según un acuerdo aceptado por todos. El juego, a diferencia del trabajo, siempre produce placer y diversión (p. 77).

Recobra pleno sentido la invitación del adulto para abandonar las programaciones y abrirse al asombro frente a las expresiones de los niños, dando paso al respeto por sus lenguajes, singularidad y diversidad (Rinaldi, 2011). Las educadoras y adultos al configurar la acción educativa reconociendo el juego como estrategia, delimitan espacios, objetos y materiales, desde criterios de uso y acción, a partir de los cuales los niños ven condicionada y coartada su experiencia. Esta

situación da cuenta del descuido u olvido de aquello que constituye la clave en el aprendizaje y desarrollo de los niños menores de 3 años, a saber: contextos que favorecen los vínculos seguros, la sensorialidad, el movimiento, la exploración confiada, la autonomía progresiva y la investigación, en el entendido de que “no son muchos los juguetes que necesita para esta actividad; por el contrario, si son demasiados, pueden trabarlo y confundirlo en sus experiencias. Tampoco precisa grandes espacios, pero sí un ámbito propio del que se sienta dueño” (Aberastury, 2013, p.56).

Lo anterior da cuenta de un rol pasivo de los niños, ya que actúan como ejecutores o reproductores de aquello que la educadora ha intencionado, contradiciendo lo declarado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018) que sitúa a los niños como protagonistas de su aprendizaje y que reconoce al juego como principio pedagógico.

En este sentido, se pone en discusión el rol del adulto en el juego. Mientras los niños juegan, el rol del educador es “garantizar la seguridad, la calma y la tranquilidad” (Tardos, 2014, p. 15). Los adultos participan desde la presencia respetuosa, acompañan el juego. Abad & Ruiz se refieren al educador de referencia como aquel que “aporta la seguridad, la confianza, la tranquilidad o el recordatorio de las normas mínimas de convivencia al grupo, como el respeto a los demás o el cuidado del otro y de uno mismo” (2019, p. 202), un educador que acoge las expresiones, que contiene y acompaña desde su atención y disponibilidad. Por el contrario, el estudio desvela que las educadoras fijan márgenes desde la visión adultocéntrica e instrumental del juego, reduciéndolo a una lógica funcional y técnica.

Un último punto para discutir surge a partir del que las educadoras asumen un rol protagónico estableciendo márgenes e intenciones al juego. Si se consideran las ideas que se han venido planteando en este artículo, al revisar el sentido del juego dentro de los planteamientos del referente curricular del nivel, se observa una dualidad confusa, en tanto se afirma que el juego “Se refiere tanto a una actividad natural del niño

o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada” (Mineduc, 2018, p. 32). Sin embargo, en otras líneas se muestra instrumentalizado, evidenciándose de este modo como una actividad con fines educativos, definiéndolo como herramienta o estrategia. 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). No obstante, en el currículo se establecen distinciones entre juego y actividad lúdica, afirmando que esta última podría ser intencionada desde la educadora.

Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible (...) Sin embargo, los juegos a diferencia de las actividades lúdicas como las anteriores, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas, que los hace muy valiosos para la Educación Parvularia, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino a sus requerimientos de desarrollo (Mineduc, 2018, p. 32).

Esta última idea referida al marco curricular vigente para el nivel de la educación parvularia en Chile, se plantea a fin de mostrar que el sentido de intencionalidad que las educadoras asignan se condice con los planteamientos del referente que orientan su acción. De este modo, cada vez que dotan de intención o deciden incorporar un juego, lo que hacen es proponer una actividad lúdica.

6.- CONCLUSIONES

El juego es como actividad natural y espontánea, es vivenciado cada vez que el niño lo crea, de manera personal o colectiva, dentro o fuera del aula, sin intención, estructura, ni tiempos definidos. Es un espacio natural, donde el niño como protagonista decide si da cabida o no a la presencia de otros, por ejemplo, de adultos.

Así como se expresan ideas y pensamientos desde el arte, el movimiento, las palabras, las emociones; el juego, también lo permite. Es uno de los tantos lenguajes a partir de los cuales los niños comunican y construyen relaciones en su contexto.

En el ámbito de la educación formal de niños menores de 3 años, esta actividad libre y natural, se ve limitada por la acción de las educadoras. Debido a lo anterior, es posible concluir que lo que promueven las educadoras en los tiempos y espacios educativos son actividades lúdicas, es decir, estrategias, recursos, experiencias motivadoras y divertidas a los niños, que persiguen finalidades u objetivos propuestos en el currículo del nivel.

Otra importante conclusión a partir de este estudio, es la necesidad de replantear la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos en contextos de la educación de niños de 0- 3 años; por una parte, que se comprenda el juego como una actividad propia de la infancia y no una estrategia didáctica para el logro de los objetivos de aprendizajes planteados desde un currículum prescrito. Por otra, es necesario reflexionar sobre el rol que ejerce el adulto mientras el niño juega en ambientes de aula, ya que en realidad cuando juega su intención no es el aprendizaje, lo que se tensiona con la orientación que le atribuye el adulto.

A partir de estos resultados emergen nuevas inquietudes investigativas. Aproximarse a la comprensión de las creencias y convicciones de las educadoras que se sitúa como protagonista de experiencias, tiempos y espacios que corresponden a los niños; aproximándonos a su historia de vida, procesos de escolarización e institucionalidad que dotan de sentido sus construcciones imaginarias. Otra proyección se vincula a desvelar aquellas significaciones instituidas que el currículo nacional y lo que los referentes curriculares institucionales declaran, considerando que las educadoras tienden a ceñirse a estos instrumentos sin analizarlos críticamente. Emerge, además, la necesidad de reconocer el sentido que el juego tiene desde el imaginario infantil, es decir, abriendo espacios investigativos con las infan-

cias, relevándolos como sujetos con agencia y voz. Por último, indagar en la formación inicial docente de educadoras y educadores de párvulos, a fin de analizar los referentes teóricos y experiencias educativas en torno al juego, y cómo estos van delineando los sentidos y significados que construyen.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Abad, J. (2017). Práctica educativa y juego en educación parvularia. En nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia (pp.56-75). Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI-OMEP Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años. Santiago de Chile: Ediciones de la Junji. Consulta realizada 25 de junio de 2015. <http://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/08/Libro-OMEP.pdf>
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2019). *El lugar del símbolo*. Barcelona: Grao.
- Aberastury, A. (2013). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Anijovich, R; Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Brooker, R., Woodhead, M. (2013). *El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva 9*. Consulta realizada el 30 de junio de 2020. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Brown, F. (2013). *Play deprivation: impact, consequences and the potential of playwork*. Play Wales Online. Consulta realizada 23 de junio de 2020: <http://www.playwales.org.uk/eng/news/147-new-information-sheet-play-deprivation-impact-consequences>
- Carmona, M. y Villanueva C. V. (2006). *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas (desarrollo evolutivo y social del juego)*. Granada: Universidad de Granada.
- Dahlberg, G; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Garaigordobil, M. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En E. Mequè; S. Blanch y M. Anton (Coordinadores), *El juego en la primera infancia (1aed., pp.13-27)*. Barcelona: Octaedro.
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza/Emecé
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Consultado 30 de julio de 2020. www.mineduc.cl
- Muñoz, C., Jaude, D., Rivas, M., Gareca, B., Iturriaga, C., y Lobos, C. (2018). *El juego dentro y fuera del aula: miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa*. FONIDE. Consulta realizado 04 de agosto de 2020: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11651-Rupin_apDU.pdf
- Navarro, V. (2018). *Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades, en Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). Neurodidáctica en el aula: Transformando la educación. Revista Iberoamericana de Educación. Vol.78,Nº1. Consultado 28 de agosto de 2020. file:///C:/Users/dsaldana/Downloads/282-75-PB%20(1).pdf*
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Argentina.
- Sarlé, P. (2012). *Juego y Educación Infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola. Consultado 26 de agosto de 2020.

to de 2020. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf

Sarlé, P., Rodríguez, I., & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Fundamentos y Reflexiones en torno a la Enseñanza. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. Barcelona: Octaedro.

Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S. y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje. En: Antón, M. Planificar la etapa 0-6. (p. 127-163). Barcelona: Graó

Tonucci, F. (2012). Peligro, niños. Barcelona: Graó

Toro, S. y Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En M.Mendoza y A.Moreno (ed.), Infancia-juego y corporeidad (1aed.,pp31-64). Santiago: Ediciones de la Junji.

Woodhead, M. y Brooker, R. (2013). El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva. Consultado 23 de julio de 2020. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>