



EVALUACIÓN SOBRE EL JUEGO COMO UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA

RESULTADOS DE ESTUDIO FONDECYT

**Serie Documentos de Trabajo
N° 3**

Investigadora Responsable:

MARIA ANGELICA KOTLIARENCO, PH.D.

Investigadora Principal:

BEATRIZ DUQUE

Títulos de la Serie

1. Notas sobre Resiliencia
(Kotliarenco, M.A., Dueñas, V., Cáceres, I. y Alvarez, C.)
2. Educación Preescolar: Teoría y Acción
(Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., Castro, A. Fuentes, A.y Cortés, M.)

Próximos Números

4. Notas sobre Empoderamiento (Empowerment)
(Kotliarenco, M.A.; Cáceres,I.; Fontecilla, M y Rojas, X.)
5. Maternidad Adolescente
(Assef, V. Y Traverso, A.)

“Solo juega el hombre cuando es hombre en todo el sentido de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega”

(F. Schiller)

FORMARON PARTE DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

MARCELO FONTECILLA
Coinvestigador

IVAN ARMIJO
Asesor Metodológico

ANNA TRAVERSO
Coinvestigadora

**ESTE TRABAJO FUE FINANCIADO POR EL FONDO NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA,
FONDECYT.**

Santiago, agosto de 1996.

CEANIM
Centro de Estudios y Atención del Niño y la
Mujer

Coronel Santiago Bueras 182
Santiago

Fonos: 6330514 - 6380055 - 6321285
Fax: 6383040
Correo Electrónico: ceanim@cmet.net

Permitida su reproducción previa cita de la fuente.

CEANIM es una Corporación de Derecho Privado sin fines de lucro, con Personalidad Jurídica establecida por Decreto 1.082 del Ministerio de Justicia.

Su objetivo central es promover y profundizar el estudio de las características psicológicas, sociales y biológicas del niño y la niña, la mujer y el núcleo familiar, con el fin de aportar elementos técnicos para el diseño de programas orientados principalmente a sectores desventajados.

Sus líneas de acción prioritarias son la investigación, diseño y ejecución de programas y la difusión.

INDICE

I	INTRODUCCIÓN.....	1
II	ANTECEDENTES	
	BIBLIOGRÁFICOS	
	.....	3
III	OBJETIVOS	
	.....	13
IV.	MÉTODO	
	.....	15
V.	RESULTADOS	
	.....	49
VI.	DISCUSIÓN	DE
	RESULTADOS.....	64
VII	SUGERENCIAS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR	74
VIII.	BIBLIOGRAFÍA.....	
	.....	78
	ANEXOS ¹	

¹ Este documento no incluye anexos.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestros agradecimientos a FONDECYT por apoyarnos en esta iniciativa; a la Fundación INTEGRAL, a su Directora Ejecutiva, María Teresa Chadwick y especialmente a Teresa Izquierdo y a los equipos de terreno que colaboraron comprometidamente; a todo los niños y niñas protagonistas de este trabajo; a los Jardines Infantiles particulares que colaboraron en la Fase Diagnóstica; a Iván Armijo, asesor metodológico; Marcelo Fontecilla, ayudante de investigación; Irma Cáceres, Mónica Cortés, y en general a todo el equipo de CEANIM; y a todas aquellas innumerables personas que, de alguna forma, participaron en la ejecución de este proyecto.

Equipo de Investigación

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios sobre los niños que viven en situación de pobreza señalan la complejidad del problema y las dificultades a la que éstos tempranamente se ven enfrentados, dejándolos en desigualdad de condiciones frente a sus pares que crecen y se desarrollan en ambientes menos adversos.

La educación preescolar ha sido visualizada como una alternativa para enfrentar y disminuir en parte el deterioro al cual se ven expuestos los niños de la pobreza, como un elemento que contribuye a mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, existe preocupación en torno a los resultados que obtienen los niños en el área cognitivo-lingüística, pese a estar insertos en distintas modalidades educativas para preescolares que viven en situación de desventaja (Tizard, 1976).

El juego infantil está estrechamente ligado al proceso de aprendizaje, ya que los niños desde muy temprana edad experimentan y obtienen información del mundo a través de éste. Se indica además, que existe una correlación entre el comportamiento lúdico y el nivel intelectual alcanzado por los niños, presentándose diferencias en el tipo y calidad de juego que desarrollan niños de distinto nivel socioeconómico (Barclay, 1982).

Por otra parte, Dansky (1980) observó que los niños provenientes de sectores de pobreza no tienden espontáneamente a implementar el juego de tipo sociodramático. Sin embargo, pudo comprobar el efecto positivo que tiene el entrenamiento de este tipo de juego en niños preescolares, en el desarrollo de habilidades cognitivas, para lo cual propone incorporar al adulto en un rol de facilitador que modela y estimula la práctica del juego sociodramático.

El presente estudio surgió de la necesidad de conocer y evaluar las características del

juego en niños preescolares chilenos, pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos de la Región Metropolitana, con el fin de contar con elementos para el diseño e implementación de una estrategia de intervención orientada a favorecer el juego sociodramático en niños preescolares en situación de pobreza.

Se planteó entonces como hipótesis de trabajo que las características del juego de niños preescolares chilenos serían diferentes, de acuerdo al nivel socioeconómico al que pertenecen. Se postuló además, que implementar un entrenamiento en juego sociodramático dirigido a niños preescolares de sectores desventajados, aumentaría la calidad de su juego y obtendrían avances en las áreas cognitiva y de lenguaje. Esta intervención incluiría la participación de adultos en calidad de facilitadores y promotores de este tipo de juego.

Esta investigación fue desarrollada durante los años 1994 y 1995 en Santiago de Chile, organizándose en tres fases: Exploración Diagnóstica, Intervención y Análisis. La primera fase se llevó a cabo en Centros Abiertos de la Fundación Integra y Jardines Infantiles Particulares. En tanto que, la fase de intervención fue implementada en tres Centros Abiertos de INTEGRA.

Cabe destacar que, el presente informe da cuenta del trabajo realizado durante estos dos años y espera ser un aporte a la educación preescolar chilena desde la perspectiva del juego.

II. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

II.1. Características generales del juego:

Al observar dos niños en un patio, concentrados haciendo pasteles de barro, podemos señalar sin duda, que ellos están jugando. Lo mismo ocurriría si seguimos con la mirada a un grupo de niños corriendo en la calle tras una pelota. El juego está tan incorporado a la vida diaria, que rara vez se analizan sus códigos, significados, causas o implicancias. No obstante, sin indagar profundamente, podemos afirmar que quienes juegan lo hacen en forma libre y espontánea.

Si bien el concepto juego es de uso cotidiano, el presente estudio requiere de un análisis descriptivo que permita caracterizar y profundizar dicho concepto.

Desde una definición etimológica Juego deriva del vocablo latino Jocus, que significa diversión y también broma.

Según Huizinga (1971), el juego es una función de vida, cuya intensidad y poder de fascinación no pueden ser explicados ni definidos en términos lógicos, biológicos y estéticos. En esa intensidad, en esa fascinación, en la capacidad de excitar reside la propia esencia y característica principal del juego. La realidad de juego sobrepasa la esfera de la vida humana, es imposible que tenga su fundamento en cualquier elemento racional, pues en ese caso, limitaría la humanidad.

El mismo autor señala que el juego tiene una tendencia a asumir acentuados elementos de belleza, la vivacidad y la gracia están originalmente ligados a formas más primitivas de juego. En sus formas más complejas está saturado de ritmo y armonía,

siendo muy estrechos los lazos que unen la belleza y el juego.

Desde una perspectiva antropológica, Vidart (1995) sostiene que el juego es una actividad voluntaria que no busca un fin utilitario, por el contrario, es alegría, creación e invención gratuita y supone, además, un estado del espíritu que rompe con la opacidad rutinaria de la vida. Voluntad, placer y libertad de iniciativa pueden ser los rasgos comunes que sirven para la caracterización del jugador. Agrega más adelante, que el placer proporcionado por el juego no es placer que se busca, sino que surge de la realización de aquél. Es breve, transitorio y, sobre todo, no planificado, no anticipado por algo, pues se trata de un hallazgo, de un encuentro cuya ratificación contraviene la monotonía del diario vivir.

Retomando a Huizinga, éste lo define además como una actividad que se practica dentro de límites espaciales y temporales, obedeciendo a reglas propias. Promueve la formación de grupos sociales, dándose a sí mismo un carácter ritual.

No obstante la dificultad para definir y explicar el juego, Huizinga, Vidart y otros, mencionan algunas características fundamentales de éste:

- El juego es libre
- Existe placer en la realización del juego.
- Todo juego es capaz de absorber al jugador, comprometiéndolo enteramente.
- El juego tiene un espacio y un tiempo determinado "lugar sagrado".
- El juego puede ser reproducido, transformándose en parte de la tradición de una cultura.
- El juego tiene reglas propias.
- El juego tiene ritmo y armonía, es decir, un orden estético.
- El juego contiene un importante elemento de tensión, donde los jugadores ponen a prueba sus cualidades y habilidades personales y sociales.

Autores como Hetzer (1978) y Moor (1968), coinciden en que el juego es una actividad placentera, que está íntimamente ligada al descubrimiento del mundo y el placer. El juego está presente durante toda la vida de una persona y puede además, constatarse

su presencia en todas las culturas que han pisado nuestro planeta.

En las últimas décadas se han desarrollado diferentes teorías que pretenden explicar el origen del juego como parte esencial de la vida del hombre. Es así como surge la primera teoría denominada "de energía sobrante" (Spencer, H. en Moor, P., 1968). Esta señala que el juego en un inicio es la vía por la cual los niños, al igual que los cachorros, ocuparían el exceso de energía como parte de su desarrollo natural, no obstante esta teoría es refutada por Paul Moor señalando que no se trata de un excedente de energía, sino de imágenes.

Otras teorías analizan el contenido del juego y lo basan en el instinto de imitación o lo relacionan con la posibilidad de ampliación de la esfera del yo, pudiendo ofrecer una alternativa para hacer reaccionar instintos reprimidos. Este enfoque se puede rebatir, afirmando que el juego es mucho más complejo que una actividad compensatoria, en términos terapéuticos (Freud, J.A. en Moor, P. 1968).

Dentro de las estudiadas, se encuentra la teoría que señala que en los juegos los niños vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano (Hell, S. en Moor, P. 1968). De esta manera el hombre tiene la posibilidad de poner en movimiento las aspiraciones originarias, adquiridas por herencia, pero no aceptadas por la cultura presente. Es aquí donde podemos apreciar un enfoque biológico que pretende explicar el juego.

Por otra parte, se encuentra aquella teoría que pone el acento en el juego como un ejercicio previo que "prepara para lo que está por llegar". En este caso, el juego poseería no sólo un valor de expresión, en cuanto diagnóstico, sino también en cuanto pronóstico y partiendo del punto de vista del niño mismo, puede ser considerado como una "fase previa". Es en esta teoría del ejercicio previo donde se aprecia con más claridad el intento por interpretar el juego en base a sus repercusiones en el desarrollo posterior (Groos, K., Stern, W. en Moor, P., 1968).

II.2. Juego y desarrollo infantil

Existen diversos estudios que han indagado en el juego, específicamente en el juego infantil y su conexión con el desarrollo humano.

Para M. Lowenfeld (1969), el juego en los niños es la expresión de la relación de ellos con la totalidad de la vida, entendiendo por esa relación todas las actividades que los niños realizan espontáneamente y que tienen su finalidad en sí mismas.

El juego, según Lowenfeld, puede ser comprendido en torno a cuatro propósitos:

- a) como medio del niño para establecer contacto con el ambiente.
- b) como puente entre la conciencia del niño y su experiencia emocional.
- c) como la expresión externalizada de la vida emocional
- d) como relajación, diversión, placer y descanso.

Garvey (1985), apoyada en sus resultados empíricos, sostiene que el juego infantil posee una naturaleza sistematizada y regida por reglas, producto y huella de la herencia biológica del hombre y su capacidad creadora de cultura. Afirma que el juego se observa con mayor frecuencia en los niños en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; por tanto, se encuentra íntimamente relacionado con éstas áreas de desarrollo. La autora centra su interés en la relación de las estructuras del juego con los usos productivos del lenguaje, ya que ambos componentes ejercen poderosas influencias sobre los procesos a través de los cuales el niño construye la realidad.

Por otro lado, para Matterson (1965), el juego es un "medio" ligado al proceso de aprendizaje del niño, el que la autora denomina aprendizaje experimental. Los niños tienen curiosidad, hurguetean, imitan y repiten, ellos experimentan y obtienen información del mundo que los rodea. Concluye señalando que el aprender y desarrollarse es un proceso gradual, que requiere actividad y práctica, y donde el juego

tiene una vital importancia.

En el estudio realizado por Lois B. Barclay (1982), se señala la importancia de la relación que existe entre el juego y el desarrollo cognoscitivo del niño. Enfatiza que los niños, a partir de los tres años de vida, proyectan en sus juegos las pautas espacio - temporales básicas de su vida.

Por su parte, Piaget (1961) afirma que en el juego el niño activa esquemas de comportamiento que ya han sido previamente establecidos, repitiéndolos por puro placer funcional y al margen de actividades “serias” tales como la experimentación o la exploración. De este modo el juego constituiría, en términos de Piaget, casi una asimilación pura de lo real al Yo. En el juego, en contraposición a lo afirmado por Matterson, se utilizarían los elementos del ambiente para una actividad que tiene su fin en sí misma, al margen del aprendizaje propiamente dicho, pero reaccionando sobre éste reforzándolo.

Desde un enfoque centrado en el proceso de evolución de las estructuras mentales, Piaget distingue y clasifica el juego en tres categorías, correspondientes a distintos momentos en dicho proceso:

Juego de ejercicio: constituye la primera manifestación de juego en el niño y corresponde al período pre-verbal o sensorio-motor, que se extiende aproximadamente hasta los dos años de edad. Este tipo de juego consiste en simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual, aunque al margen de su espacio de adaptación. Estos juegos ejercen su estructura en el vacío, fuera del contexto del aprendizaje o la necesidad, y sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento.

Juego simbólico: se manifiesta al inicio del período verbal e implica la representación de un objeto ausente, ya que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto

que esta comparación consiste en una asimilación deformante. El intermediario entre este tipo de juego y el juego de ejercicio está dado por las secuencias ritualizadas de actos o movimientos en el sexto estadio del período sensorio motor que, aunque aún desprovistas de representación, son realizadas fuera de su contexto adaptativo. Así, dado que la mayor parte de los juegos simbólicos activan movimientos y actos complejos, éstos son a la vez sensorio motores y simbólicos.

Entendido de esta manera, el juego simbólico constituye, en el proceso de desarrollo cognitivo del niño, el mecanismo a través del cual éste es capaz de saltar la brecha existente entre la arbitrariedad de signos tales como los signos lingüísticos, y las realidades que estos representan. En efecto, la adquisición del símbolo en el desarrollo infantil tiene su raíz en una imitación interiorizada de un objeto con otro, de otro sujeto con el propio cuerpo; imitación que se afirma en cierta semejanza entre lo imitado y aquello que lo imita.

Juego de reglas: a diferencia del símbolo, según Piaget, la regla implica relaciones sociales e interindividuales. La regla implica una regularidad que va más allá del ritual sensorio motor individual, pues ella es impuesta por el grupo y su violación representa una falta. La regla, pudiendo incorporar el ejercicio sensorio motor y la imaginación simbólica de los juegos precedentes, resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas.

Piaget establece así al juego infantil como la expresión de una de las fases en el desarrollo de la diferenciación progresiva entre la acomodación, por una parte, de los movimientos y las percepciones a los objetos, y la asimilación, por otra, de las cosas a la actividad propia; es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente que harán de ella su complementario a nivel del pensamiento operatorio o racional. El juego representaría el “polo extremo de la asimilación de lo real al Yo, aunque haciendo participar como asimilador a esta imaginación creadora que permanecerá como motor de todo pensamiento ulterior y aún de la razón” (Piaget, 1961, p. 221).

El juego en su dimensión cognitiva ofrece la posibilidad de ejercitar todas aquellas funciones que emergen en el proceso madurativo y emocional. Importante resulta la ejercitación de las funciones de representación simbólica y desarrollo de la imaginación y creatividad que se dan fundamentalmente a través del "Juego Sociodramático", (Moyles, 1989).

II.3. El juego sociodramático:

De acuerdo a la clasificación hecha por Piaget, el Juego Simbólico corresponde a la etapa preescolar, que se ubica entre los 2 y 6 años de edad.

Dentro del juego simbólico se han establecido una serie de etapas , las que tienen relación con la estructura de los símbolos utilizados. Estas etapas o niveles se presentan de acuerdo al desarrollo del niño y se manifiestan a través de conductas de juego cada vez más complejas, donde la capacidad de representar, es decir, de asumir una posición "como sí" y combinar nuevas estructuras son el resultado de un gran avance en el desarrollo.

En un nivel superior se encuentra el Juego Sociodramático, cuyas características principales son la imitación y representación de situaciones reales e imaginarias. Los niños entonces, asumen roles, crean tramas y escenarios, y utilizan accesorios para representar experiencias que hayan vivido o fantaseado. (Irwin en Schaefer y O'Connor, 1988).

El Juego Sociodramático, señala R. Vega (1983), contiene interacción y conflicto. El niño y la niña ensayan y encuentran solución simbólica a sus propias dudas y problemas.

Por su parte, Winnicott (1972), señala que el niño juega en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no siempre se admiten intrusiones. Los niños reúnen objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usan al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.

El juego sociodramático requiere de un ambiente de confianza e intimidad. Esto permite la expresión del mundo interior del niño.

Smilansky (1968), en un estudio con niños de nivel socioeconómico bajo, señaló seis elementos importantes para el juego sociodramático:

1. Representación de papel imitativo.
2. Hacer - creer, utilizando objetos reales o imaginarios para "representar" otra cosa.
3. Hacer - creer respecto de acciones y situaciones, simulando de acuerdo a tiempo y lugar, respetando las reglas propias del juego.
4. Persistencia, permaneciendo en el juego por un período establecido.
5. Interacción, trabajando con otros en juego compartido.
7. Comunicación verbal, utilizando palabras para elaborar la historia con otros.

El juego sociodramático, además de ser una actividad placentera y motivante para el niño, le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollar su pensamiento. En estudios realizados se ha observado que el juego sociodramático, también llamado "juego de roles", permitiría un incremento importante de la fluidez verbal, del pensamiento divergente, y de la comprensión verbal. Además, poseería un papel importante en la estimulación del desarrollo del lenguaje, pues permite clarificar palabras y conceptos, así como también motivar su práctica. La importancia del juego de roles va aún mas allá, pues si a través del juego sociodramático se estimula y refuerza el pensamiento simbólico y divergente, también se estaría estimulando la creatividad y consecuentemente se aumentaría la habilidad del niño para resolver problemas

(Moyles, 1989).

Sin embargo, es necesario un cierto nivel de madurez cognoscitiva, lingüística y emocional antes de que el niño pueda simbolizar experiencias a través del juego sociodramático.

Lo planteado anteriormente refleja el enorme significado que el juego sociodramático tiene en el desarrollo infantil. Sin embargo, cada vez recibe mayor apoyo la evidencia que esta modalidad de juego no se manifiesta de la misma forma en los distintos niveles socioeconómicos.

II.4. Juego sociodramático y diferencias socioeconómicas

Barclay, en su estudio hace algunas diferencias en el tipo y calidad de juego que desarrollan los niños de distintos niveles socioeconómicos. Es así como la autora expresa que los niños que padecen grandes privaciones en los "guetos", no crean las pautas anteriormente mencionadas. No juegan con palabras y materiales como es característico que hagan los niños de la clase media. Por su parte, los niños pobres gustan de juegos sensoriales con arena, agua, arcillas y pinturas, pero no organizan los juguetes ni resuelven problemas de equilibrio, peso y espacio, tampoco consiguen nuevas integraciones ni imponen nuevas estructuras sobre los materiales del medio ambiente.

Otras investigaciones realizadas (Siegel y McBane, 1966) indican haber apreciado diferencias significativas en el tipo de juego en el que se involucran niños de sectores sociales distintos, observándose que los niños de sectores pobres no tienden espontáneamente a implementar el juego de tipo sociodramático, y cuando lo hacen éste es de menor calidad y mucho menor frecuencia que en los niños de sectores

medios.

Esto fue constatado por Dansky, que realizó una investigación para analizar la influencia del juego sociodramático en el área cognoscitiva y cuyos resultados mostraban la baja frecuencia del juego de roles en niños de sectores pobres. Además observó que los niños entrenados en este tipo de juego obtuvieron resultados significativamente más altos en todas las pruebas aplicadas, y en todas las capacidades evaluadas. A estos logros anteriores, se agrega el impacto positivo del entrenamiento en áreas cognitivo - intelectuales que no habían sido directamente entrenadas. Dansky advierte que aun cuando estas habilidades no fueron evaluadas mediante pruebas de coeficiente intelectual, de igual modo sí estaría asociado al rendimiento intelectual verbal, y en esa medida el juego sociodramático podría ser indicador de un incremento o mejoría intelectual. Por otra parte se destaca en este trabajo el rol del adulto como un aspecto de gran relevancia. Este debiera participar como un facilitador y catalizador de la actividad lúdica, sin tener una actitud intrusiva ni directiva. Tan sólo sugerir temas para jugar, oficiar el mismo como modelo y contribuir generando una atmósfera que facilite la actividad lúdica.

La educación preescolar, ha sido visualizada como una posibilidad para que el proceso de deterioro al que se ve expuesto el niño de la pobreza pueda ser aplacado.

No obstante lo anterior, y considerando la importancia que ha mostrado tener el uso del juego y en particular del juego sociodramático en el desarrollo cognitivo-lingüístico del niño, nos encontramos con una situación en la que los currículos aplicados en la actualidad en la educación preescolar chilena, no incorporan el juego de manera explícita dentro de sus planes y objetivos educativos.

III . OBJETIVOS

Los objetivos, así como las secciones en que se ha organizado tanto el estudio como este informe, se refieren a tres etapas:

III. 1. Fase de exploración diagnóstica

- a) Describir y comparar las características del juego que espontáneamente desarrollan los niños entre tres y cinco años de edad, de dos distintos niveles socioeconómicos.
- b) Elaborar, en base a los resultados del proceso de diagnóstico, una pauta que permita recoger las características del juego en distintos niveles socioeconómicos.

III. 2. Fase de intervención y evaluación

- a) Diseñar una estrategia curricular basada en privilegiar el juego sociodramático frente a las demás actividades que conforman los currículos tradicionalmente aplicados en nuestro país.

III. 3. Fase de análisis

- a) Efectuar un análisis comparativo en cuanto al rendimiento lingüístico de niños que han participado en un programa de entrenamiento en juego sociodramático, versus un grupo control.

- b) Formular sugerencias acerca de las condiciones mínimas en términos de tiempo y recursos materiales necesarios para que el juego sociodramático tenga un impacto significativo sobre el desarrollo infantil.

IV. MÉTODO

IV.1. Diseño

Dado que el estudio propuesto implica el desarrollo de dos etapas distintas de estudio (diagnóstico e intervención), se desarrolló un diseño mixto, con un desarrollo específico para cada etapa del estudio.

La primera parte del estudio, denominada **fase diagnóstica**, tuvo como objetivo principal la determinación de las diferencias existentes en el tipo de juego desarrollado en niños pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos (NSE). En vista de que en la realidad chilena el NSE muestra una asociación significativa con el logro en pruebas nacionales en el área de Castellano ($r= 0.711$, $p<0.01$), se construyó un sistema específico de muestreo que incluyó la variable de logro educacional, llamado nivel socioeconómico-educacional (NSEE), separando dos grupos de comunas, de alto y bajo NSEE respectivamente, en las cuales se aplicó una pauta de observación de juego, desarrollada también en forma específica para este estudio.

El enfoque de esta parte de la investigación fue, entonces, retrospectivo, ya que buscaba detectar diferencias en el juego observado en los niños pertenecientes a segmentos de NSEE alto y bajo logro. De existir estas diferencias, se esperaba que en los niños de NSEE alto presentaran también una mayor frecuencia de juego sociodramático.

La orientación del estudio en su fase diagnóstica fue, por lo tanto, eminentemente exploratoria, enfocándose en observar el modo de expresión del juego en grupos de niños de alto y bajo NSEE en su forma natural, evitando así las distorsiones propias de un diseño experimental.

Se utilizó un diseño de tipo no experimental transversal, basado en un muestreo

sistemático de la conducta libre de niños seleccionados aleatoriamente entre los asistentes a establecimientos de educación preescolar en comunas representativas de los NSEE alto y bajo. En sus resultados, el estudio fue descriptivo y comparativo, usando como método de recolección de información la observación semiestructurada del comportamiento infantil en el ambiente de los establecimientos educacionales preescolares seleccionados, los cuales, a su vez, eran similares o donde posteriormente se aplicaría la intervención.

La variable en estudio de esta primera etapa estaba, entonces, constituida por el juego libre, entendido como las actividades realizadas por los niños en momentos en los cuales no existe la orden explícita de un adulto en relación a las actividades a realizar, tanto en sala como en patio, dentro del jardín estudiado. Para ello, se operativizó el conjunto de eventos observables que podrían ser incluidos en la categoría de "juegos", en los términos que se describen a continuación:

Definición Operacional de Juego:

Para efectos de la elaboración de la pauta de observación de juego espontáneo, se realizó una clasificación de tipos de juego que desarrollan niños de entre 4 y 5 años de edad, que se encuentran al interior de establecimientos de educación preescolar, de acuerdo a los siguientes criterios.

1. Número de participantes:

- Individual: Niño o niña que se encuentra jugando solo/a.
- Diádico: Dos niños/as se encuentran jugando juntos.
- Grupal: Dos o más niños se encuentran jugando juntos.

2. Situación observada.

Vacante: El o los niños/as no desarrollan actividad específica. Su conducta se muestra sin objetivo. Manipula materiales o juega con su cuerpo en forma no continúa.

Espectador: El niño/a mira a otros niños jugar, pero no entra en el juego de ellos. Es diferente al anterior porque está observando a niños en particular y no vagando.

Juego solitario independiente: El niño/a juega solo e independiente, con juguetes o materiales. Su actividad no se ve afectada por lo que los otros están haciendo.

Actividad paralela: Los niños juegan independientemente pero realizan una actividad común sin interactuar entre ellos.

Juego Asociativo: Los niños/as juegan con otros niños/as, comparten juguetes y materiales. No hay asignación de roles pero hay interacción.

Juego cooperativo y organizado: Juego grupal, organizado con un propósito. Existe división de roles y tareas. Se organizan en torno a una actividad común de tal manera que los esfuerzos de un niño son suplementados por el esfuerzo de los otros.

3. Maneja materiales:

Uno o más niños utilizan, manipulan, exploran o juegan con materiales didácticos, juguetes, objetos de la naturaleza o de trabajo. Se incluyen también los juegos de patio.

Elementos de Patio: Juegos que se encuentran ubicados en los patios de los establecimientos preescolares y plazas tales como columpios, balancines, resbalines, estructuras de fierro y otros.

Juguetes Didácticos: Juguetes y material didáctico utilizado como juguete:

rompecabezas, cubos de madera, bloques, legos y otros.

Juguetes no didácticos: Se refiere a lo que habitualmente se conoce como juguetes que no tienen un fin educativo, tales como muñecas, autos, pelotas, rodados y otros.

Otros Elementos: Se refiere a objetos que se utilizan como juguetes o material de juego, pero que no lo son, tales como palos, arena, hojas, trozos de madera, trozos de tela.

4. Dramatiza: Situación en la cual uno o más niños recrean situaciones imaginarias, asumiendo roles, interactuando verbal y corporalmente.

Personaje real: Se refiere a la representación que hace uno o más niños asumiendo un rol o representando un objeto que proviene de la vida real: mamá, papá, animales, carabinero, tren, avión y otros.

Personaje ficticio: A diferencia del anterior, en este caso los niños asumen roles que no pertenecen a la vida real. Pueden ser imaginarios o extraídos de la televisión, cuentos o películas: robot, monstruo, rey león, princesa.

5. Corporal: Uno o más niños realizan movimientos, se trasladan en diferentes posiciones, saltan, corren, espontáneamente.

Tal como se explicará con detalle en la sección correspondiente, los resultados obtenidos en la fase diagnóstica contradicen la hipótesis planteada, tanto en cuanto a que no se encontraron diferencias significativas en el tipo de juego de los dos grupos de niños, como en el hecho de que el juego sociodramático como tal era prácticamente inexistente en ambas muestras.

Tales resultados, si bien rechazaban la hipótesis acerca de diferencias en el juego entre niños de sectores de alto y bajo NSEE, aún dejaban en pie la duda acerca de si la estimulación del juego sociodramático propiamente tal provocaba un aumento en el logro en el desarrollo cognitivo infantil, específicamente en el área de lenguaje, tal como se avala en numerosos estudios extranjeros.

La fase de **intervención** tuvo, entonces, un carácter de evaluación del impacto de la aplicación de una actividad educativa basada en la estimulación del juego sociodramático sobre el desarrollo del lenguaje de los niños, y se analizó además sus efectos en las áreas de desarrollo psicomotor e inteligencia.

Por motivos de disponibilidad para la intervención y de homogeneidad en las áreas de equipamiento y estilo de programa educativo implementado, se trabajó sólo con establecimientos de educación preescolar del sector socioeconómico bajo pertenecientes a la Fundación INTEGRAL. Dicha entidad accedió al desarrollo del programa de intervención y designó la comuna y los jardines en los cuales ésta se aplicaría, por lo que no fue posible el desarrollo de un muestreo sistemático similar al realizado en la fase diagnóstica.

De este modo, el estudio siguió en su segunda parte las líneas de un diseño cuasi experimental de mediciones pre-post intervención, en donde se comparó un grupo compuesto por dos Centros Abiertos (CA) en los cuales se aplicó un programa de juego sociodramático, con un CA de características similares en equipamiento y estilo educativo en el cual no se aplicó dicho programa. La aplicación del programa de juego constituyó, por lo tanto, la variable independiente de esta segunda fase del estudio, siendo las variables dependientes evaluadas las siguientes:

- a) **Nivel de vocabulario infantil**, evaluado a través de los puntajes obtenidos en la prueba Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI.
- b) **Desarrollo psicomotor**, evaluado a través de los puntajes obtenidos por los

niños en el TEPSI, considerando también los puntajes obtenidos en las subescalas de coordinación, lenguaje y motricidad.

- c) **Inteligencia**, medido a través de los puntajes obtenidos en el test de figura humana de Goodenough. La elección de esta última prueba correspondió básicamente a su facilidad y rapidez de aplicación, además de que no necesita la presencia de personal especializado para su aplicación. Siendo además esta una variable de importancia secundaria para los propósitos del estudio, se la incluyó con el fin de controlar la posible variación en esta área en caso de que la hubiera.

Estas tres variables fueron medidas antes y después de aplicada la intervención. La medición previa fue realizada en los dos meses previos a la aplicación del programa de juego. En el caso de la prueba TEPSI, la aplicación se planificó en base a los datos obtenidos por INTEGRA, ya que dicha institución aplica anualmente el test a los niños que participan en sus CA. De este modo, en los meses previos a la intervención sólo se aplicaron los TEPSI a los niños cuyos puntajes no estuvieran disponibles en INTEGRA. La aplicación post-intervención se realizó una vez concluido completamente el programa de estimulación. El lapso entre ambas aplicaciones fue de cinco meses y medio.

- d) **Juego espontáneo**, consiste en el tipo de juego observado en momentos en los cuales no existe la orden explícita de un adulto, en relación a las actividades a realizar, tanto en sala como en patio, dentro del jardín. Esta variable se incluyó como una forma de registrar posibles variaciones asociadas al juego y controlarlas, en caso de que aparecieran, para así poder constatar en forma más pura el efecto en las variables asociadas directamente al lenguaje, que constituía el objetivo principal del estudio. El énfasis se pone en el juego observable en los niños, y no se extiende a los aspectos concernientes a los aspectos mentales o de pensamiento lúdico, los cuales, al no ser observables directamente, hacen necesario el desarrollo de estudios de otra índole y de metodologías específicas para tal efecto. Esta variable fue medida durante el

último mes de aplicación del programa de intervención, al finalizar la intervención y un mes después de que la intervención concluyera.

Además, se agregó al estudio en la sección de intervención un plan de evaluación de la actividad realizada, de manera de obtener una retroalimentación de las educadoras con el fin de afinar la propuesta final de intervención en caso de que los resultados fueran positivos y se corroborara la hipótesis de que el juego sociodramático estimula el desarrollo de lenguaje.

V.2. Muestra.

IV.2.1. Fase exploración diagnóstica

A partir del mes de abril de 1994, se establecieron los contactos con la institución INTEGRAL, que facilitaría el acceso a los Centros Abiertos, ubicados en comunas de NSEE bajo. Así también se tomó contacto con Jardines Infantiles particulares pertenecientes a comunas de NSEE alto.

Se seleccionaron 24 establecimientos de educación preescolar ubicados en 12 comunas urbanas de la Región Metropolitana, según criterios establecidos en la metodología.

En el cuadro siguiente se muestran los establecimientos seleccionados y la comuna a la cual pertenecen.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	COMUNA A LA CUAL PERTENECE
Pablo de Rokha - Rosario Chacón	La Pintana
Angelitos - Héroes de la Concepción	Cerro Navia
Encarnación Palazuelos - Los Totorales	Pudahuel
Virgen María - Rosa O'Higgins	Peñalolén
Santiago Bueras - Yungay	La Granja
Arturo Pérez Canto - Julio Montt	Quilicura

Manantial I - Manantial II	Providencia
Ayllú - Bambino	Ñuñoa
Melodía - Mar y Sol	Santiago
Tribilín - Antilén	La Reina
El Remanso - La Granjita	Las Condes
Campanita - Cascanueces	Vitacura

Debido a la falta de establecimientos de educación preescolar que reunieran las condiciones necesarias requeridas para la investigación, fueron reemplazadas las comunas de Lo Barnechea y Lo Espejo, por Vitacura y Quilicura respectivamente.

Por otra parte, la muestra estuvo constituida por 144 niños, cuyas edades fluctuaban entre los cuatro y cinco años, quienes asistían a los establecimientos de educación preescolar seleccionados durante el año 1994.

De los niños seleccionados, 72 pertenecían a NSE alto y los otros 72 a NSE bajo.

Por lo tanto, para la selección de la muestra se establecieron tres niveles de unidades muestrales:

- a) Comunas urbanas pertenecientes a la Región Metropolitana.
- b) Jardines Infantiles Particulares y Centros Abiertos de INTEGRA, pertenecientes a las comunas seleccionadas.
- c) Niños que cumplieran con el criterio muestral dentro de los establecimientos en estudio.

IV.2.2. Fase intervención y evaluación

Participaron en la intervención 19 niños asistentes al CA Rosario Chacón y 36 niños asistentes al CA Pablo de Rokha, pertenecientes al nivel de transición menor, cuyas edades fluctuaban entre los cuatro y cinco años. El grupo control estuvo conformado por 25 niños del mismo rango

etéreo, pertenecientes al CA Yungay, de la comuna La Granja.

Los menores atendidos por la modalidad Centro Abierto, programa de mayor cobertura que funciona en zonas urbanas de la Fundación INTEGRAL, permanecen en el Centro desde las 08:30 hasta las 16:30 horas, de lunes a viernes. Cada CA cuenta con una educadora de párvulos, encargada del funcionamiento general del Centro, y un grupo de auxiliares de párvulos que tienen bajo su responsabilidad la implementación de las tareas educativas de los niños. El número de auxiliares por nivel varía de una a dos, dependiendo de la cantidad de niños de éste. En el caso de los CA en los que se realizó la intervención, se contó con dos auxiliares a cargo de cada grupo, las que participaron en la totalidad de las sesiones tanto de capacitación como de entrenamiento de los niños.

La implementación de los talleres de entrenamiento se inició en la primera semana de junio de 1995 y abarcó hasta la última semana de octubre del mismo año.

IV.3. Técnicas de recolección de información

IV.3.1. Instrumentos

IV.3.1.1. Fase exploración diagnóstica

a) Pauta de Observación de Juego Libre para niños preescolares.

Técnica de recolección de información basada en la observación de la conducta lúdica infantil.

Esta pauta está estructurada en torno a seis situaciones de juego predeterminadas a nivel teórico². La metodología de observación que se utiliza es el registro de eventos ocurridos en muestreos sistemáticos de tiempos de observación. El observador debe registrar la conducta lúdica del niño mientras participe en dicho evento. Cuando se produce un cambio de evento, el observador deberá cambiar la pauta.

La pauta fue construida por el equipo de investigación, especialmente para el estudio, y fue diseñada a través de los siguientes pasos:

- Actualización del estado del arte de publicaciones nacionales y extranjeras sobre investigaciones en torno al juego infantil.
- Elaboración de clasificaciones de juego infantil, según datos obtenidos en actualización del estado del arte.
- Recolección de información respecto de la técnica de muestreo por eventos del Método de Observación Naturalista.

² Bakeman y Gottman (1986).

IV.3.1.2. Fase de intervención y evaluación

A. Instrumentos Psicométricos

- Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI).

Esta prueba, desarrollada por I. M. Haeussler y T. Marchant (1985), fue diseñada para evaluar a niños entre 2 y 5 años, y tiene como propósito conocer el desarrollo psíquico del niño en tres áreas básicas: Motricidad, Coordinación y Lenguaje. Fue estandarizada en Chile y cuenta con normas elaboradas en puntajes T, en rangos de edad de seis meses, desde los 2 años 0 meses 0 días, a los 5 años 0 meses 0 días. Permite ubicar el rendimiento, tanto total como de cada subárea, en las categorías de Normal, Riesgo o Retraso. Es una prueba de "screening" o tamizaje, por lo que el niño es evaluado primordialmente sobre la base de la categoría en que se ubica su rendimiento.

- Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI).

Esta prueba fue desarrollada en Chile por M. Echeverría, M. O. Herrera y M Vega (1993), y permite evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre los 2 años 6 meses y los 16 años de edad, hablante de español. Intenta medir la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el examinador. Para ello, el sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado de entre cuatro posibles. A través de su aplicación es posible conocer la posición de un sujeto en relación a sus pares respecto a la comprensión de vocabulario, así como detectar posibles retrasos en este aspecto lingüístico.

- Test de Inteligencia Infantil Goodenough.

Esta prueba fue desarrollada por F, Goodenough en 1964. Es un test aplicable a niños

de 5 a 10 años, y se puede administrar tanto individual como grupalmente. Consiste en el dibujo por parte del niño de una figura humana, la que es luego sometida a un análisis formal en base a 51 ítemes en orden de complejidad creciente. Al dibujo se le asigna un punto por cada ítem cuyos requisitos se satisfagan, en términos de su presencia o ausencia. El puntaje bruto, en conjunto con la edad cronológica del niño, permiten el cálculo de su edad mental.

B. Instrumentos Cualitativos

- Hoja de Evolución

Cuestionario de autoregistro completado mensualmente por las Directoras de los Centros Abiertos en los que se aplicó la intervención. Contení los siguientes datos:

- Fechas de realización de las sesiones y personas a cargo.
- Evaluación por parte de la directora en relación a :
 - * Aspectos positivos y negativos de la actividad y reacción de los niños.
 - * Elementos facilitadores y obstaculizadores para la realización de las actividades.
- Utilidad educativa de la actividad.
- Factibilidad de implementación del taller.
- **Pauta de registro y observaciones de la actividad**

Cuestionario de autoregistro y seguimiento de las actividades contestado mensualmente por las Auxiliares de Párvulo que participaron en la intervención. Se registraban los siguientes datos:

- Fechas de realización de las actividades.
- Registro de todas las actividades realizadas.

- Evaluación de las actividades, (aspectos positivos y negativos).
- Comentarios y observaciones.
- **Pauta de evaluación del taller de capacitación en juego sociodramático**

Cuestionario estructurado respondido por las Auxiliares de Párvulo al término del taller de capacitación. Este abordaba los siguientes aspectos:

Area Niños: cambios observados en el juego de los niños.
cambios en la relación entre niños.
cambios observados en la relación adulto-niño.

Area Adultos: cambios observados en la relación entre compañeras.
cambios observados en la
relación con la Directora del C.A.
Integración grupal.

Area Aprendizaje: Aspectos relevantes.
Utilidad de los contenidos y técnicas tratadas.

IV.4. Procedimiento

IV.4.1. Fase exploración diagnóstica

Esta primera etapa fue llevada a cabo entre los meses de marzo y diciembre de 1994. Consistió en determinar aquellos elementos diferenciadores en el tipo de juego desarrollado por niños de distinto nivel socioeconómico (NSEE), de modo de establecer las áreas que deberán enfatizarse en el desarrollo de la estrategia educativa en la etapa de intervención.

La orientación del estudio en esta etapa, fue eminentemente exploratoria, de manera que se observaron los medios de expresión del juego en ambientes NSEE altos y bajos, en su forma natural.

A continuación se describe el Plan de Trabajo realizado.

1. Pruebas Piloto

Durante los meses de marzo y abril de 1994, paralelamente a la revisión bibliográfica, se realizaron observaciones libres, no estructuradas y sin tiempo fijo, en jardines infantiles de distinto NSE, con el fin de recoger información respecto del tipo de juego desarrollado espontáneamente en sala y patio, en niños cuyas edades fluctuaban entre los tres y cinco años.

Estas primeras observaciones permitieron establecer criterios para la selección de los jardines infantiles y la muestra, que se enuncian a continuación:

- Estructura y equipamiento similar, de modo de establecer condiciones homogéneas para la observación.
- Rango de edad: Se determinó que la edad de los niños pertenecientes al grupo muestral deben presentar un rango de edad entre los 4 y 5 años. En base a la experiencia institucional y a las primeras observaciones realizadas, se ha podido constatar que los menores de este rango de edad presentan las características exigidas para el estudio: un nivel de madurez en las áreas cognitiva y socio-afectiva que se manifiesta en la capacidad de verbalizar, reproducir, representar, memorizar, organizar y participar en juegos grupales.
- Aplicación de pruebas de tamizaje (TEPSI)
Durante el proceso de implementación de la fase diagnóstica se realizaron algunas revisiones al procedimiento metodológico de la misma, que incluyeron un refinamiento del método de observación y registro de la información, así

como cambios en los criterios de selección muestral.

Originalmente se incluía la aplicación de una prueba TEPSI, como forma de homogeneización de la variable de desarrollo psicomotor en los grupos muestrales observados. Esto, con el objetivo de controlar los posibles efectos de esta variable sobre el juego observado.

Sin embargo, al revisar los objetivos de la fase diagnóstica, planteados en términos de detectar las eventuales diferencias observadas en el tipo de juego en niños de distinto nivel sociocultural, en su ENTORNO NATURAL, la aplicación de pruebas y subsecuente segregación del grupo observado, con respecto de compañeros que pudieran tener puntajes inferiores, no eran sino una intervención que podría sesgar el desarrollo normal de la unidad de observación: el juego.

Es por ello que se optó por una selección muestral en que la variable de logro lingüístico se incluía en el nivel grupal (comunal para ser más exactos) y no individual. El supuesto en este caso es que, de existir diferencias entre el juego de niños de sectores de escasos recursos (cuyo logro lingüístico tiende a ser igualmente inferior) y el juego de niños de sectores sin riesgo social (cuyo logro lingüístico tiende a ser superior en comparación con el grupo de escasos recursos), dicha diferencia debería ser visible en su entorno natural; esto es, en su interacción con un grupo de pares en el que pueden estar incluidos o no niños que presenten o no retrasos en el desarrollo psicomotor. El entorno natural en cada caso, entonces, incluye las posibles interacciones entre niños con o sin retraso en el desarrollo psicomotor, por lo que las diferencias deberían existir INCLUYENDO la existencia de las mismas.

De esta forma, y con apoyo de la aleatorización de los sujetos a observar dentro de los conglomerados elegidos, se asegura una distorsión menor del juego observado, en la medida en que se lo mantiene en su entorno natural.

- Ubicación de los observadores:
Esto reviste importancia, dado que era imprescindible no intervenir en el desarrollo del juego.

2. Observaciones preliminares:

La etapa de observación preliminar se realizó en el mes de mayo de 1994, en seis establecimientos de educación preescolar facilitados por INTEGRA, los cuales pertenecen a las comunas de La Granja y La Florida, en la que participaron 4 observadores quienes probaron el Método de Observación Naturalista, con la técnica de muestreo por tiempo.

Luego del análisis de los resultados de esta etapa, el equipo de trabajo optó por utilizar la técnica de muestreo por eventos que también pertenece al Método de Observación Naturalista, lo que permitiría obtener información más completa sobre la conducta lúdica de los niños en contexto de sala y patio.

3. Selección y entrenamiento de los observadores:

En el mes de julio de 1994, fueron convocados a postular alumnos universitarios provenientes de las carreras de Psicología, Trabajo Social y Educación Parvularia, los que debían pertenecer a cursos superiores de sus respectivas escuelas y tener conocimientos o experiencia en técnicas de observación.

Después de realizar una entrevista personal, se seleccionaron 6 observadores de Psicología y Trabajo Social, que cumplían con los requisitos establecidos.

Las sesiones de entrenamiento con los observadores seleccionados, consideraron los siguientes aspectos:

- Capacitación básica sobre el Método de Observación Naturalista y categorías de clasificaciones de juego.

- Aplicación de la técnica de observación mediante la exposición de videos, con el fin de lograr una confiabilidad inter-observador de un 80%.
- Práctica en terreno, con observaciones piloto, para facilitar el manejo de la pauta de observación y registro, con la finalidad de aclarar todo tipo de dudas o problemas que podrían presentarse en el proceso de observación.

4. Observación en terreno

Las observaciones en terreno fueron desarrolladas durante septiembre y octubre de 1994, siguiendo los pasos que se detallan a continuación:

- Se preparó a los observadores en tres duplas, cada una de las cuales fue asignada a cuatro de las comunas seleccionadas, dos de NSEE alto y dos de NSEE bajo.
- Cada pareja realizó 16 observaciones, de las cuales 8 correspondían a observaciones en sala y 8 a observaciones en patio.
- Cada observador realizó un total de 8 observaciones completas (sala y patio) a 24 niños de entre 4 y 5 años de edad.
- Como técnica de recolección de información se utilizó la misma pauta de observación estructurada de juego infantil, tanto en sala como en patio.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 1994 se realizó el análisis de los resultados de esta primera fase.

IV.4.2. Fase Intervención y Evaluación

IV.4.2.1. Justificación

Como se ha visto en la sección anterior, los resultados obtenidos en la fase diagnóstica contradicen a la hipótesis planteada, en el sentido de que no se encontraron diferencias significativas en el tipo de juego desarrollado espontáneamente en los dos grupos de niños, como también en el hecho de que el juego sociodramático resultó ser prácticamente inexistente en los establecimientos de educación preescolar de ambos NSEE.

Sin embargo, y aunque estos resultados rechazaban la hipótesis planteada, aún se mantenía la duda acerca de si el entrenamiento de los niños en juego sociodramático provocaría un aumento en el logro asociado al desarrollo cognitivo infantil, específicamente en el área del lenguaje, como han revelado numerosos estudios realizados al respecto en el extranjero (Dansky, 1980 y Moyles, 1989, entre otros).

Además, la información obtenida en la fase diagnóstica reafirmó de alguna manera la decisión original de realizar la intervención en grupos pertenecientes a NSEE bajo. En efecto, el hecho de utilizar un criterio mixto para la determinación del NSEE, que combinaba dos indicadores (vulnerabilidad biomédica y socioeconómica según JUNAEB y nivel de logro en la prueba SIMCE de castellano), permitió registrar una correlación significativa y negativa entre ambos indicadores. Es decir, a mayor puntaje en la prueba SIMCE un menor grado de vulnerabilidad biomédica y socioeconómica. Esto permite observar que, si bien existe una pobreza generalizada en el juego de los niños en establecimientos preescolares, sobre todo en lo que dice relación con el juego sociodramático, los niños de NSEE alto muestran un mayor nivel de logro en el área del lenguaje al ser evaluados en la etapa escolar. De lo anterior, se desprende la importancia que reviste la implementación de un programa de entrenamiento en juego sociodramático para niños preescolares de sectores pobres que participan de programas educativos, en tanto éste podría tener un efecto positivo en el área en cuestión.

IV.4.2.2. Fundamentación

La estructura general de la intervención se basó en los estudios realizados por Dansky (1980) y Moyles (1989), quienes obtuvieron resultados positivos en habilidades cognitivo-lingüísticas, después de entrenar a un grupo de niños preescolares en juego sociodramático, con participación del adulto como modelo y facilitador de este tipo de juego.

Para el diseño de la intervención se abordaron dos áreas complementarias: la primera, dice relación con la capacitación de los adultos, la segunda, con el entrenamiento de los niños.

En lo que respecta a la capacitación, su principal objetivo fué lograr que los adultos participantes facilitaran y se involucraran en el JSD con los niños. Las actividades entonces, estuvieron dirigidas a que el adulto modificara su rol con los niños, y fuera capaz de experimentar y comprender situaciones de juego en un contexto en que la imaginación o ficción dramática constituyeran el elemento central.

Este contexto corresponde a lo que Piaget (1961) ha denominado "como sí", al referirse al elemento que define el juego simbólico. Desde la perspectiva del teatro, Stanislavsky (1972) ha utilizado este mismo concepto para referirse a la capacidad de una persona de ubicarse en una situación imaginaria. En estas situaciones, los participantes son capaces de combinar elementos en una serie completa de "como sí", que generan un contexto imaginario en que la situación ficticia es sentida y actuada como real.

El juego de imaginación aplicado a los adultos contiene etapas secuenciales, que van desde la simple imitación hasta llegar a la dramatización, para poder compartir el JSD con los niños, "deja de ser un juez y se convierte en un camarada" (Lowenfeld, 1969). En el caso de los adultos, la diferencia entre su juego y el de los niños radica no sólo en el esfuerzo que éstos hacen por creerse lo que hacen, sino también en imaginar y recrear situaciones. Los niños en cambio, se ubican espontáneamente en diferentes contextos de juego, cuando quieren y como quieren. En el trabajo con los adultos y en el juego con los niños, es necesario distinguir la espontaneidad, la creatividad y el

juego (Reed, 1991; Vega, 1983).

Por otra parte, Lowenfeld (1969), entrega importantes aportes en relación a la observación y al registro diario de las actividades; así como acerca de la relación niño-adulto, para comprender el rol que el adulto puede llegar a cumplir en el juego de los niños.

En lo que respecta al entrenamiento de los niños, las actividades estuvieron orientadas a desarrollar su expresión creativa y capacidad lúdica en general, dado que el juego sociodramático no sólo requiere de etapas previas, sino también del ejercicio de una variedad de otros juegos que le sirven de antesala (Lowenfeld, 1969).

Las técnicas utilizadas en este proceso se basaron en trabajos realizados con niños preescolares en distintas áreas del juego. Por una parte, November (1983), propone una rutina de juegos y sus respectivos materiales. Asimismo, Dansky (1980) describe los materiales de juego utilizados en el entrenamiento en juego sociodramático, y Pellegrini (1994) menciona las diferencias entre distintos tipos de juguetes y el carácter del juego que tienden a elicitar, afirmando que en el juego de fantasía los juguetes "realísticos" son capaces de generar un mayor monto y variedad de lenguaje entre los jugadores.

Finalmente, gran parte de los ejercicios desarrollados en los talleres de juego, tienen su origen en la experiencia de trabajos anteriores implementados por CEANIM, tales como los Talleres de Expresión Infantil dirigidos a niños preescolares en situación de pobreza (Duque, 1990).

IV.4.2.3 Definición operacional de Juego Sociodramático (JSD)³

En tanto juego, es:

- espontáneo

³

Vega (1993); Smilansky en Schaefer y O'Connor (1988).

- individual o grupal
- libre
- voluntario
- tiene reglas propias
- se desarrolla dentro de límites espaciales y temporales propios

En tanto JSD, se observa:

- Imitación
- Representación de situaciones reales e imaginarias (“Como si”)
- Presencia de roles
- Conflicto (drama)
- Representación utilizando objetos reales o imaginarios
- Interacción verbal
- Utiliza la fantasía
- Carácter social: porque es un juego interactivo y porque alude a espacios y roles socioculturales
- Compromiso en el sentido de creer y hacer creer con verdad.

Se diferencia:

Del juego de roles: porque en este tipo de juego no hay drama, no se modifica el ritmo orgánico en el niño. El juego de roles es un juego asociado de estímulo y respuesta. No existe compromiso, el niño/a cambia de papel fácilmente. Diferente es la situación del JSD, puesto que en este juego se **asume** el rol, cambiando el ritmo orgánico y permaneciendo en el juego por un período. El niño se apropia de su rol y no es posible abandonarlo fácilmente.

Del juego teatral: este tipo de juego es dirigido, persigue un objetivo, cuenta con historia determinada y considera la presencia de observadores (público)

Sociodrama y psicodrama:	Se utilizan como técnicas de trabajo grupal e individual en procesos terapéuticos.
Juego de Rincones:	Metodología de trabajo con niños en edad preescolar, donde se organizan ambientes estructurados de juego (rincones), concebida como actividad educativa.

IV.4.2.4. Evaluación pre-intervención

De acuerdo al diseño del estudio, se realizó la evaluación psicométrica de los niños que constituyeron la muestra (grupo de intervención y grupo control), previo al inicio del entrenamiento.

La evaluación se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 1995, por evaluadores independientes, previamente seleccionados.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)
- Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)
- Test de Inteligencia Infantil Goodenough.

IV.4.2.5. Selección y capacitación del personal educativo

A. Selección

El personal educativo involucrado en la intervención correspondió a auxiliares de párvulos a cargo de los niveles de transición menor (niños de 4 a 5 años) de los Centros Abiertos Pablo de Rokha y Rosario Chacón, ubicados en la comuna de La Pintana, pertenecientes a la Fundación INTEGRA.

No obstante lo anterior, el grupo que participó en la capacitación estuvo constituido por las cuatro auxiliares de párvulos seleccionadas, y diez auxiliares de párvulos que trabajan en la comuna de La Pintana en establecimientos de educación preescolar pertenecientes a la Fundación INTEGRAL y a CEANIM.

La incorporación de personal educativo ajeno al estudio fue producto de acuerdos tomados entre el equipo investigador, CEANIM y la Fundación INTEGRAL, con el propósito de facilitar la implementación de la metodología grupal diseñada para la capacitación, y ampliar los beneficios de la misma.

B. Capacitación

Como parte de la estrategia de intervención, se diseñó una capacitación dirigida a adultos que actúen como agentes educativos (en este caso auxiliares de párvulos), con el propósito de transformarlas en facilitadoras y promotoras del juego sociodramático en niños preescolares.

El proceso de capacitación del personal educativo se inició en mayo de 1995, con dos sesiones semanales durante el mes previo al inicio de los talleres dirigidos a los niños. Estas sesiones se realizaron los días martes y jueves en la tarde, a partir de la tercera semana del mes en un local facilitado por la Oficina Territorial de INTEGRAL de la comuna de La Pintana, y tuvieron una duración aproximada tres horas cada una. A partir de junio y hasta octubre del mismo año, la frecuencia de las sesiones disminuyó a una mensual, de tres horas de duración cada una, completando un total de diez sesiones de capacitación.

Posteriormente al primer mes de capacitación, se desarrolló una práctica en terreno donde la especialista, docente de la capacitación, condujo el trabajo con los niños. Las auxiliares de párvulos capacitadas participaron como ayudantes co-conductoras en este primer mes de implementación de los talleres de entrenamiento.

Durante el desarrollo de los talleres dirigidos a los niños, se llevó a cabo un trabajo de

apoyo, seguimiento y supervisión en terreno a las auxiliares de párvulos que integraron el estudio, con el fin de complementar y retroalimentar el proceso de capacitación, como también de revisar y profundizar el desarrollo de las actividades de entrenamiento de los niños. Esta tarea de apoyo se realizó a través de la presencia de la especialista docente en la sesión de trabajo con los niños, una vez por semana.

B.1. Metodología

El enfoque metodológico de la capacitación se enmarca dentro de una concepción activo-participativa del proceso de aprendizaje, cuyos componentes pedagógicos esenciales fueron la valoración del potencial creativo individual, la experiencia personal y la experiencia laboral, en combinación con elementos teórico-prácticos.

En el proceso de capacitación del personal educativo se incorporaron elementos orientados a permitirles actuar como promotoras y facilitadoras del JSD.

B.2. Contenidos

- Definición y características del juego
- Etapas del juego
- Tipos de juego
- Juego sociodramático
- Importancia del juego en la educación preescolar
- Actividades de juego con preescolares
- Rol del adulto en el juego de los niños
- Juego, juguetes y materiales de juego
- Estructura y planificación de actividades de JSD.

B.3. Técnicas

- Técnicas dramáticas
- Técnicas de trabajo grupal

- Técnicas teatrales
- Técnicas de juego
- Expresión plástica
- Exposiciones teóricas

IV.4.2.6. Implementación de talleres de entrenamiento en juego sociodramático dirigidos a los niños que conformaron el grupo de intervención

Participaron en la intervención 19 niños asistentes al Centro Abierto Rosario Chacón y 36 niños asistentes al Centro Abierto Pablo de Rokha, pertenecientes al nivel de transición menor, cuyas edades fluctaban entre los cuatro y cinco años. Los menores atendidos por la modalidad Centro Abierto, programa de mayor cobertura que funciona en zonas urbanas de la Fundación INTEGRAL, permanecen en el Centro desde las 08:30 hasta las 16:30 horas, de lunes a viernes. Cada Centro Abierto cuenta con una educadora de párvulos, encargada del funcionamiento general del Centro, y un grupo de auxiliares de párvulos que tienen bajo su responsabilidad la implementación de las tareas educativas de los niños. El número de auxiliares por nivel varía de una a dos, dependiendo de la cantidad de niños de éste. En el caso de los CA en los que se realizó la intervención, se contó con dos auxiliares a cargo de cada grupo, las que participaron en la totalidad de las sesiones tanto de capacitación como de entrenamiento de los niños.

La implementación de los talleres de entrenamiento se inició en la primera semana de junio de 1995 y abarcó hasta la última semana de octubre del mismo año.

A. Metodología

El entrenamiento se distribuyó en dos sesiones semanales, los días lunes y miércoles en el CA Pablo de Rokha, y martes y jueves en el CA Rosario Chacón. En ambos CA las sesiones comenzaban a las 14:00 horas y finalizaban a las 16:00 horas aproximadamente. Se desarrolló un total de 40 sesiones en cada CA.

Si bien la modalidad de entrenamiento en JSD propuesta en el proyecto inicial, asigna a cada adulto facilitador un grupo de cinco niños, esto no fue posible dadas las condiciones de espacio físico, atención y distribución del personal educativo en cada Centro Abierto. Por esta razón, las dos facilitadoras trabajaron simultáneamente con la totalidad del grupo de niños asistentes al nivel respectivo.

El primer mes de trabajo con los niños estuvo a cargo de una especialista Actriz, investigadora principal de este estudio. En cada C. A. las auxiliares de párvulos del nivel respectivo participaron en calidad de ayudantes. Tal como mencionáramos anteriormente, esta etapa correspondió además a la práctica en terreno del proceso de capacitación de estas auxiliares.

De allí en adelante, se desarrollaron los talleres de entrenamiento en JSD bajo la conducción de las auxiliares de párvulos capacitadas (facilitadoras).

B. Actividades

Las sesiones de entrenamiento en J.S.D. fueron insertadas dentro de la rutina programada por INTEGRA para los niveles de transición menor, de tal manera que no se las consideró como actividades extra programáticas.

Dichas sesiones se organizaron de acuerdo a una estructura que responde al proceso por el cual el niño llegaría al JSD. Esta estructura se apoyó tanto en los antecedentes encontrados en la literatura, como en la experiencia desarrollada por CEANIM con anterioridad a este proyecto.

Estructura de la sesión de entrenamiento en J.S.D.

- Juegos y ejercicios de expresión corporal
- Juegos y ejercicios de imaginación e imitación
- Juego sociodramático

Actividades por áreas

Area de expresión corporal:

- Juegos de expresión corporal
- Dinámicas grupales
- Baile
- Ejercicios físicos

Area de imaginación

- Ejercicios y juegos de gestualidad
- Ejercicios y juegos sensoriales
- Ejercicios y juegos de expresión de sentimientos
- Juegos de creatividad
- Ejercicios y juegos de imitación

Area dramática

- Cuentos dramatizados
- Improvisación de situaciones
- Juego teatral
- Juego sociodramático

Actividades de apoyo

- Paseos
- Actividades de Expresión Plástica.

C. Espacios físicos y materiales de juego

Se utilizaron como espacios de juego para cada Centro Abierto, el patio, la sala y eventualmente la plaza más cercana.

Los juegos que implicaban movimiento, desplazamiento y expresión corporal se

desarrollaron principalmente en los espacios abiertos.

Se ocuparon como materiales de juego elementos naturales tales como la tierra, piedras y ramas, y elementos del patio tales como resbalines, columpios, neumáticos y estructuras de madera para escalar.

Los juegos correspondientes al área de imaginación se implementaron en espacios cerrados, y constituyeron la etapa previa al J.S.D. en cada sesión.

El JSD. se desarrolló principalmente en sala, y ocasionalmente en la plaza y el patio, donde no se ocuparon materiales, por lo que en estos lugares se caracterizó por un acentuado uso de la imaginación.

La sala fue habilitada con diversos materiales de juego y juguetes, distribuidos de acuerdo espacios o contextos de juego relacionados a ámbitos temáticos sugeridos por las facilitadoras y por los propios materiales, y eventualmente por los niños. Ejemplos de estos espacios de juego son: la municipalidad, el consultorio, el almacén, la playa; y ejemplos de materiales de juego y juguetes son: camilla, set de doctor, máquina de escribir, teléfono, papeles, bloques de madera, y otros.

Al interior de estos espacios, los niños asumían libremente temas, situaciones y roles, estimulados por las facilitadoras que también participaban como jugadoras.

A modo de ejemplo: "La sala fue previamente organizada en cuatro espacios de juego: la construcción, la casa, la municipalidad y el consultorio. Los niños ingresan en pequeños grupos y escogen libremente el lugar con sus respectivos materiales y juguetes. Poco a poco, y con el estímulo de las facilitadoras, van generando situaciones. Un niño obrero de la construcción sufre un accidente. La facilitadora-vecina da la voz de alarma sugiriendo que lo lleven al doctor. Este es llevado por otros niños obreros al consultorio. Allí es atendido por un niño doctor junto a una niña enfermera, que lo examina detalladamente, le pone una inyección, le hace una curación, le da medicamentos y lo envía a reposo."

Los materiales de juego y juguetes fueron adquiridos por el proyecto como materiales necesarios para el logro de los objetivos de la investigación. Parte de éstos fueron comprados y otros donados. La selección y por consiguiente adquisición se realizó el primer mes de implementación de los talleres, de acuerdo al diseño de la intervención.

Por otra parte y dado que los CA cuentan con escaso material de juego, se realizó junto a los padres y apoderados de los niños una recolección de material de desecho, ropa para disfraces y otros elementos que cumplieron un papel importante en el desarrollo del JSD.

Los juguetes y materiales de juego utilizados se agruparon de la siguiente manera:

- Materiales de desecho
- Juguetes que se asemejan a objetos de la vida real
- Juguetes didácticos
- Juguetes de miniaturas
- Materiales reales que se usan como juguetes
- Disfraces, maquillajes y telas

D. Rol de las facilitadoras.

De acuerdo a su rol de facilitadoras, las auxiliares de párvulo desempeñaron diversas tareas que hicieron posible la implementación de los talleres, entre las cuales se describen las más importantes:

- Planificación de las sesiones
- Selección de los temas
- Selección de los materiales de juego para cada sesión
- Organización y distribución de los espacios de juego
- Conducción de las sesiones
- Participación activa durante el desarrollo del juego, asumiendo

diferentes roles y comportamientos apropiados al juego (madre, enferma, bombero, carabinero, doctora y otros)

- Evaluación de las actividades realizadas
- Llenado de pauta de registro y seguimiento de actividades
- Asistencia a las sesiones de capacitación en juego.
- Coordinación con la directora del Centro Abierto.

E. Finalización de la Intervención.

El entrenamiento en JSD dirigido a los niños y adultos finalizó la última semana de Octubre de 1995. Los adultos, Auxiliares de párvulo, realizaron junto a la conductora, una jornada de evaluación de la experiencia. Asistieron al cierre de este taller autoridades de INTEGRA y CEANIM.

El término de los talleres dirigidos a los niños se llevó a cabo en los respectivos Centros Abiertos con una actividad recreativa - teatral abierta a la comunidad educativa.

Durante la aplicación de la Intervención se realizaron variados tipos de registro y seguimiento de la actividad, con el fin de obtener información cualitativa desde diferentes perspectivas. De esta manera, se comprometía a las Directoras en una tarea concreta de apoyo a la actividad que realizaban las Auxiliares con los niños. Asimismo, las auxiliares sistematizaron su labor, pudiendo compartir tanto los aciertos como las dificultades.

Por una parte, las directoras y auxiliares de los CA completaron las pautas de registro, respectivamente. Y por otra, se realizaron algunas observaciones libres durante el desarrollo de la actividad de JSD.

Entre los meses de Agosto de 1995 y Enero de 1996, se realizaron , observaciones de juego libre en sala y patio, en los tres C.A., utilizando la pauta de observación elaborada en la Fase Diagnóstica.

IV.4.2.7. Evaluación post-intervención

De acuerdo al diseño del estudio, se realizó nuevamente la evaluación psicométrica de los niños que constituyeron la muestra, (grupo de intervención y grupo control), una vez finalizada la intervención.

Esta evaluación se extendió desde la segunda semana de Noviembre hasta la primera de Diciembre de 1995. Esta fue realizada por los evaluadores independientes que participaron en la evaluación pre-intervención.

En relación a los Instrumentos utilizados, éstos fueron los mismos que se emplearon en la evaluación pre-intervención y que están descritos en la sección Instrumentos.

Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)

Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)

Test de Inteligencia Infantil Goodenough.

Durante el mes de Diciembre se realizó el ingreso de la información obtenida como también, el análisis de los resultados.

IV.4.3. Fase Análisis

IV.4.3.1. Plan de análisis

Los datos obtenidos en ambas fases fueron analizados a través de técnicas cuantitativas y cualitativas diversas.

En la fase **diagnóstica** se realizó una descripción general de los datos obtenidos en la pauta de observación de juego, a través de una descripción de frecuencias de todas las variables registradas. Dado que casi todas las variables incluidas en la pauta de

observación corresponden a un nivel de medición nominal⁴, se puso principal énfasis al porcentaje de incidencia registrado en cada uno de los eventos chequeados en relación al conjunto total de eventos observados. Se incluyeron también en la pauta dos escalas de presencia de juego, manejo de materiales y dramatización, cuyos valores tenían una fluctuación de 0 a 4 ó 0 a 2, respectivamente, dependiendo de la cantidad de eventos registrados en cada sujeto que correspondía a cada una de dichas categorías generales. Dichas escalas fueron analizadas a través de su promedio de aparición.

Posteriormente se realizó una serie de comparaciones de las categorías de juego observado según la siguiente pauta de análisis.

1. Comparaciones de los eventos de juego observados entre las distintas comunas en estudio.
2. Comparaciones de los eventos de juego observados entre los distintos niveles socioeconómicos-educacionales (NSEE) estudiados.
3. Comparaciones de los eventos de juego observados según el lugar de observación (sala y patio).
4. Comparaciones de los eventos de juego observados entre los distintos NSEE estudiados, en los distintos lugares de observación.
5. Comparaciones de los eventos de juego observados entre los distintos lugares de observación, en los distintos NSEE estudiados.

Para el caso de las variables nominales, se utilizó la técnica de chi.cuadrado como prueba de independencia estadística de las variables de agrupamiento con el tipo de evento lúdico observado. Dicha prueba resultaba ser la más adecuada a los niveles de

⁴ Y por lo tanto, cada uno de sus valores corresponde a una categoría cualitativamente distinta del fenómeno observado.

medición estudiados y al número de casos del estudio.

En el caso de las escalas de manejo de materiales y dramatización, se realizó un análisis de varianza bifactorial para dichas escalas, siendo los factores el NSEE (alto y bajo) del niño y el lugar de observación (sala y patio). El carácter cuantitativo de dichas variables permitía la aplicación de esta técnica de análisis, muy confiable en sus resultados.

Finalmente, se hizo una codificación abierta de los registros acerca del tipo de juego observado en cada observación, con el fin de detectar posibles regularidades en los mismos.

En la fase de **intervención**, por su parte, las técnicas aplicadas correspondieron al tipo de pruebas aplicadas y al tipo de diseño, que implica la comparación de los puntajes obtenidos por los mismos sujetos antes y después de la intervención.

En el caso de las pruebas psicométricas (TEPSI, TEVI y Goodenough), se realizaron los siguientes análisis:

- a) Descripción de las variables antes y después de la intervención, basándose específicamente en los promedios y desviación standard obtenidas en cada una de las pruebas en cada momento de medición. Esto es posible dado el carácter cuantitativo de los puntajes arrojados por cada una de las pruebas.
- b) Comparación de los puntajes antes y después de la intervención. En este caso se utilizó como prueba estadística en puntaje t para muestras pareadas, por ser el indicado para la comparación de dos grupos medidos en dos ocasiones distintas..
- c) Comparación de los puntajes obtenidos por los distintos CA (experimentales y control) antes y después de la intervención. Dado que se contaba con tres grupos en estudio (dos experimentales y uno control), para realizar la

comparación intergrupo se aplicó un análisis de varianza unifactorial (ANOVA) para los puntajes en todos los indicadores en cada uno de los momentos de medición. Las comparaciones que resultaban significativas a la luz del ANOVA eran analizadas posteriormente a través de técnicas de comparaciones múltiples (específicamente, rangos Scheffé).

- d) Comparación de las variaciones de puntaje registradas entre antes y después de la intervención en los distintos CA (experimentales y control) se aplicó el mismo procedimiento que el caso anterior.

V. RESULTADOS

Al igual que los puntos anteriores, los resultados que se describen a continuación responden a cada una de las etapas del estudio, por lo tanto, éstos apuntan a objetivos diferentes.

V.1. Resultados de la fase Diagnóstica:

Se planteó como hipótesis de trabajo para la Fase Diagnóstica, que las características del Juego de niños preescolares chilenos serían diferentes de acuerdo al nivel socioeconómico al cual pertenecen. Por consiguiente, los objetivos de esta etapa estuvieron orientados a comparar los tipos de juego espontáneo desarrollados por niños de diferente nivel socioeconómico que asisten a establecimientos de educación preescolar.

El análisis de la información obtenida de esta primera etapa se llevó a cabo durante los meses de Noviembre y Diciembre de 1994. A continuación se exponen los resultados más importantes, en el sentido de que están en estrecha relación con la hipótesis establecida para esta fase.

- a) En relación a las diferencias que podían presentarse en el tipo de juego que implementan niños de NSEE alto y NSEE bajo, encontramos que ambos niveles socioeconómicos muestran un comportamiento homogéneo y que, si bien aparecen diferencias muy puntuales, éstas no resultan estadísticamente significativas. Este hallazgo pone en cuestionamiento nuestra primera hipótesis y también lo planteado por Dansky, Moyles, Barclay, entre otros.

Tipo de Juego	Nivel		Total
	n %		
	Alto	Bajo	
Vacante	42 10.3%	39 9.9%	81 10.1%
Espectador	29 7.1%	28 7.1%	57 7.1%
Independiente	72 17.7%	63 16.0%	135 16.9%
Paralelo	29 7.1%	38 9.7%	67 8.4%
Asociativo	194 47.8%	194 49.4%	388 48.6%
Cooperativo	40 9.9%	31 7.9%	71 8.9%
Total	406 50.8%	393 49.2%	799 100%

- b) El estudio permitió constatar que el tipo de juego que se observa con mayor frecuencia en este período de la infancia, es de carácter grupal (47,2%).

Número de Participantes	%
Individual	32.9
Diádico	19.9
Grupal	47.2
Total	100.0

Sin embargo, un alto porcentaje de estas observaciones (48.6%) se enmarcan dentro del JUEGO ASOCIATIVO, que se describe como una situación en la cual los niños juegan en grupo, comparten juguetes y materiales, pero no hay presencia de roles.

- c) Un tercer hallazgo que resulta importante mencionar, es la baja presencia de JSD (8.9%) en relación a otro tipo de juego, en ambos NSEE.

Situación Lúdica	Porcentaje de incidencia
Vacante	10.1%
Espectador	7.1%
Independiente	16.9%
Paralelo	8.4%
Asociativo	48.6%
Cooperativo	8.9%

En el caso específico de actividades de JSD, se observó que en el patio se da una tendencia mayor por parte de los niños de NSEE alto, en comparación con los niños NSEE bajo, lo cual no puede apreciarse en la sala de clases, donde la dramatización de este tipo es casi nula en ambos casos.

- d) Y por último, resulta interesante mencionar que las mayores diferencias tienden a darse entre los lugares de observación (sala y patio), más que entre niveles socioeconómicos.

Dicha diferencia se relaciona con una asociación significativa entre los lugares de observación y el tipo de juego observado, como también se encuentran diferencias significativas en cuanto a manejo de materiales y otras características específicas del juego, tales como las dramatizaciones y el juego corporal⁵

V.2. Resultados fase de Intervención

Se propuso para la fase de intervención y evaluación, realizar un programa de entrenamiento en juego sociodramático a niños preescolares de NSEE bajo, que incluyera a adultos como facilitadores y promotores de este tipo de juego, postulando que al término de la intervención, los niños experimentarían un incremento en habilidades cognitivo-lingüísticas.

V.2.1. Resultados cuantitativos

V.2.1.1. Resultados Psicométricos

⁵ El análisis detallado de los resultados de la Fase Diagnóstica se encuentran en el anexo N° 3 incluido en el informe original.

A continuación se presentan los resultados más importantes provenientes del análisis de las evaluaciones psicométricas realizadas antes y después del proceso de intervención.

a) Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI):

1. No se registraron diferencias significativas entre los puntajes promedio de los distintos Centros Abiertos (C.A.) en ninguno de los momentos de medición, aunque se produce un aumento significativo en los puntajes de todos ellos entre la primera y la segunda medición ($t_{(gl=58)} = -8.80, p < 0.01$). Esto representa una mayor comprensión de vocabulario en general, tanto en los niños del grupo intervenido como del grupo control. Por esta razón, no es posible atribuir esta variación a la intervención en juego.
2. Sin embargo, es interesante observar que los dos C.A. intervenidos pasaron de tener puntajes más bajos que el grupo control en la primera medición, a tener ambos puntajes más altos en la segunda. No obstante, la falta de significación estadística de estas variaciones, además del bajo número de casos considerados, no permite atribuir esta situación al proceso de intervención.

b) Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI):

1. Se observa un aumento generalizado y significativo de los puntajes obtenidos en las distintas pruebas ($t < -4.4, p < 0.01$, en todos los casos), a excepción de la escala de Motricidad, la que mostró una disminución, aunque no significativa estadísticamente, entre la primera y la segunda medición ($t = 0.72, p = 0.475$).
2. Al revisar las diferencias inter Centro Abierto en los distintos momentos de medición, se observa que las diferencias encontradas en la primera medición en las escalas de Coordinación y Lenguaje y en el puntaje total del TEPSI, entre el C.A. Pablo de Rokha y los otros dos, desaparecen luego de la intervención. Este

fenómeno se debe particularmente al aumento notable de los puntajes obtenidos por los niños del C.A. Pablo de Rokha entre ambas mediciones, que lo lleva a igualarse a los otros C.A.

3. Puede observarse una variación importante y positiva en los puntajes en la escala de Lenguaje en los dos C.A. del grupo intervenido, como también en los puntajes en la escala de Coordinación y en el TEPSI total en el C.A. Pablo de Rokha. Por su parte, el grupo control (C.A. Yungay) no mostró variaciones positivas significativas en ninguna escala; por el contrario, muestra variaciones negativas en todas las pruebas del TEPSI, con excepción de la de Coordinación. No obstante, la única de estas variaciones negativas que tiene significación estadística corresponde a la escala de Motricidad.
4. Al realizar una prueba de comparaciones múltiples (TUKEY), sobre las diferencias significativas, se observa que efectivamente las diferencias inter Centro Abierto estadísticamente importantes se encuentran entre el grupo control (Yungay) y los dos C.A. intervenidos (Pablo de Rokha y Rosario Chacón), para la escala de Lenguaje, y también para todas las demás escalas entre el C.A. Yungay y el P. de Rokha.

c) Test de Inteligencia GOODENOUGH:

1. Como en el TEPSI, se observa un aumento general de los puntajes entre la primera y la segunda medición ($t_{(gl=42)} = -3.02, p < 0.01$).
2. La diferencia significativa intergrupos en la primera medición, desaparece en la medición post-intervención. Esto se debe a que el C.A. P. de Rokha, habiendo mostrado puntajes significativamente inferiores al resto en la primera medición, elevó sus puntajes en la segunda medición de modo que se homogeneizó con los otros dos C.A.

V.2.1.2. Resultados de la aplicación de la Pauta de Observación de

Juego Espontáneo.

El análisis de la información arrojada por la aplicación de la Pauta de Observación de Juego Espontáneo en los tres Centros Abiertos que constituyeron la muestra de la fase de Intervención, incluyó un análisis del comportamiento de las variables en estudio de dos maneras: a) comparación de las observaciones considerando los tres momentos de medición en la fase de Intervención; y b) comparación de las observaciones considerando la fase de Intervención e incluyendo las observaciones realizadas en la fase diagnóstica.

a) Comparación de las observaciones realizadas durante la Fase de Intervención.

1. No se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la presencia de dramatización en el juego observado en los distintos establecimientos ($\chi^2_{gl=2}=0.99$, $p=0.6086$), ni en cuanto a la comuna en la que se observa ($\chi^2_{gl=1}=0.85$, $p=0.8152$). No obstante, aparece una asociación entre la presencia de dramatización y el momento de la medición ($\chi^2_{gl=2}=7.39$, $p=0.0247$), con una mayor presencia de dramatizaciones en la segunda (23.6%) y tercera observación (17.6%) en comparación con la primera observación (5.6%). Este comportamiento se repite con características similares al comparar los tres momentos de medición en el grupo experimental ($\chi^2_{gl=2}=9.31$, $p=0.0095$), pero no en el grupo control ($\chi^2_{gl=2}=0.22$, $p=0.8929$).

Estos resultados parecieran indicar un efecto longitudinal de la intervención del juego sobre esta variable, con un aumento entre los distintos momentos de medición. Sin embargo, al realizar un análisis de varianza que controlara las interacciones entre el momento de medición, el lugar de observación y el grupo observado, se encontró que la única diferencia significativa se presenta en relación al momento de medición ($F_{(2,188)}=3.79$, $p=0.024$). La interacción entre el momento de medición y el grupo observado no resultó significativa ($F_{(1,188)}=3.864$, $p=0.051$). Lo anterior no permite asegurar una influencia específica del entrenamiento en juego en cuanto a la presencia de

dramatizaciones. Por esto, se hizo necesaria una comparación de los resultados obtenidos con los correspondientes a la fase diagnóstica, lo cual se describe más adelante.

2. El análisis de la dimensión Manejo de Materiales muestra una asociación estadísticamente significativa con el grupo observado (experimental o control) ($\chi^2_{gl=4}=20.74$, $p= 0.0004$). La comparación específica de los resultados muestra que, en cuanto a la utilización de los elementos de patio, ésta tiene mayor incidencia en el grupo experimental (25.2%) que en el grupo control (19.7%), y que dicha situación ocurre también en el manejo de otros materiales (experimental:43.2%; control: 24.6 %) y en la no utilización de materiales en el juego (experimental: 15.1%; control: 9.8%). Inversamente, el grupo control muestra una mayor incidencia en el uso de juguetes didácticos (experimental: 7.2%; control: 26.2%), y de juguetes no didácticos (experimental: 9.4%; control: 24.6%).
 3. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos observados respecto de las variables Número de Participantes, Situación Lúdica Observada y Presencia de Juego Corporal.
- b) Comparación de las observaciones incluyendo las fases Diagnóstica y de Intervención.
1. Se observa un aumento en la presencia de dramatizaciones que resulta mayor en el grupo intervenido que en el grupo control. Sin embargo, esta diferencia inter-grupo no alcanza a ser significativa, aunque muestra una tendencia relativamente clara que requeriría confirmación posterior, idealmente a través de la realización de otros estudios que se enfoquen específicamente a la detección de posibles relaciones entre las variables en cuestión.
 2. El grupo experimental muestra una asociación significativa entre el momento de observación y el número de participantes en la situación lúdica

($\chi^2_{gl=2}=27.78$, $p=0.0000$), observándose una disminución del juego grupal de un 59.7% en la fase Diagnóstica a un 25.9% en la fase de Intervención, y un aumento del juego individual de un 19.4% a un 43.2%. En el grupo control, en cambio, no se registra esta asociación, por lo que es posible pensar en una influencia de la intervención en juego sobre esta variable.

3. Respecto del Manejo de Materiales, se observa en el grupo experimental una asociación significativa entre esta variable y el momento de observación ($\chi^2_{gl=4}=41.04$, $p=0.0000$), representada básicamente por una disminución en la fase de intervención del uso de juguetes didácticos, un aumento del uso de otros materiales y de elementos de patio, y un mayor uso general de materiales. En el grupo control, por su parte, no se registró una asociación estadísticamente significativa.
4. Respecto de la Situación Lúdica registrada, se observa que, si bien existe una asociación general significativa entre esta variable y el momento de observación ($\chi^2_{gl=5}=45.95$, $p=0.0000$), dada por el aumento en el juego Independiente, Paralelo y Cooperativo, y por la baja en el juego Asociativo, esta asociación se repite en ambos grupos al ser considerados por separado, lo que hace pensar en un proceso de cambio general de los niños estudiados desarrollado con independencia de la intervención en juego.
5. El análisis de los datos no permite hablar de una influencia de la intervención en juego sobre la presencia de Juego Corporal, dada la baja incidencia general que mostró esta variable en ambos grupos muestrales.

V.2.2. Resultados cualitativos:

Los resultados cualitativos provienen de la información obtenida durante la Intervención y al término de ésta. Se orientó fundamentalmente al registro de cambios y evolución en la actividad

realizada con los niños. Se consideró además, la evaluación realizada por las Auxiliares de Párvulo del Taller de Capacitación en Juego Sociodramático.

Dicha información se recolectó a través de diferentes pautas que se describen a continuación:

V.2.2.1. Evaluación del taller de capacitación dirigido a las Auxiliares de Párvulo.

Se consignó la evaluación de las Auxiliares de Párvulo en tres áreas de interés: niños, adultos y aprendizaje.

En el Area Niños, se registraron los cambios observados por las auxiliares en relación al juego desarrollado por los niños, como también en cuanto a la relación entre niños y con ellas.

Respecto del Juego de los niños, las auxiliares observaron cambios que apuntan a un aumento en la motivación por jugar en grupo, buscar nuevas alternativas de juego y profundizar en el juego (contenidos y tiempo de duración).

Así también, se reportan logros educativos como desarrollo del lenguaje, aumento de la capacidad sociodramática y mayor organización en el juego.

En la relación entre niños, los cambios observados se centran en la disminución de la agresividad y "marcada" diferenciación de género. Destacan positivamente la capacidad integradora del juego, las manifestaciones de alegría y de entretenimiento, y la cooperación.

Finalmente, en la relación niño-adulto, las auxiliares de párvulo concuerdan en sentirse con herramientas nuevas y "entretendidas" para el manejo grupal. Por otra parte, experimentaron más cercanía y confianza de parte de los niños, aspectos que se manifestaron en una igualdad en la relación, ("de tú a tú").

En el Area Adultos, se registraron cambios percibidos por las Auxiliares en la relación con sus compañeras y con la Directora del Centro Abierto.

En la relación con las compañeras de trabajo, las Auxiliares de Párvulo que participaron en la intervención, concuerdan en que se adquirió una mayor coordinación interna en la programación de las actividades. Del mismo modo, en la relación con la Directora, se reportó un mayor interés y apoyo de ésta en el desempeño de la labor de la auxiliar y de las actividades de juego.

Sin embargo, las Auxiliares de Párvulo que no participaron en la intervención expresaron diversas opiniones que no reflejaban mejoría en la relación entre adultos o un claro apoyo a su participación en la capacitación.

En el Area de Aprendizaje, se registró la evaluación global del entrenamiento y de los aspectos, que a juicio de las auxiliares, resultaron más relevantes del proceso de capacitación.

La evaluación del taller de capacitación fué congruentemente positiva entre las auxiliares, quienes la consideraron como un aporte para el desarrollo de su trabajo, ya que aumenta los recursos propios para el manejo grupal y permite una mejor interacción con los niños. Pusieron énfasis en la recuperación del juego como una actividad vital que puede ser utilizada con fines educativos. En lo que respecta a los contenidos y técnicas tratadas, destacaron como útiles en la práctica diaria la metodología activo-participativa, las dramatizaciones y el trabajo creativo. Se valoró especialmente la motivación por el trabajo; "recuperé el sentido de mi trabajo".

V.2.2.2. Pauta de evolución contestada por las Directoras de los CA.

La pauta contestada por las directoras incluyó siete áreas de importancia. En relación a las actividades implementadas, se consignaron los aspectos positivos y negativos tanto en el desarrollo de las mismas como en la reacción de los niños. Se consideraron también los elementos facilitadores y obstaculizadores detectados

durante el trabajo. Se solicitó además, una evaluación respecto de la utilidad educativa y factibilidad de las actividades. A continuación se presentan los resultados:

Aspectos evaluados positivamente: Hubo acuerdo entre las directoras en señalar que la actividad de juego es motivadora, novedosa y acorde a los intereses de los niños. Fomentó una mayor interacción con los adultos y se consideró que favorecía el desarrollo socioemocional, de lenguaje y de hábitos. Finalmente, se configuró como una alternativa de uso del espacio físico.

Respecto de la reacción de los niños, se observó un mayor interés en los juegos asociado a un aumento en la participación, integrando grupos de juego y por lo tanto, disminuyendo los juegos individuales. Se detectó una menor agresividad y una mayor tendencia a compartir los materiales. Se observó también un aumento en el uso de vocabulario y un incremento en la creatividad, especialmente por medio del uso de roles.

Aspectos evaluados negativamente: El principal aspecto negativo evaluado en la actividad realizada, se relaciona con la ruptura de la rutina del C.A.. Se consideró además que el espacio disponible era reducido para el alto número de niños y que al prolongarse la actividad más de lo adecuado, los niños se disputaban los materiales y se hacía más difícil su control.

En la reacción de los niños, se observó una sobreestimulación de éstos cuando la actividad corporal era muy intensa y el grupo muy numeroso. Sin embargo, en grupos más pequeños esto no ocurría.

Facilitadores: Se consideraron como facilitadores para el desarrollo de las actividades el uso de ambientes externos al C.A. (plaza), la utilización de materiales diversos, la motivación de los adultos derivada de la capacitación y la actitud positiva de los niños frente a la actividad.

Obstaculizadores: Se consideró como obstáculo para el trabajo el alto número de niños para el espacio disponible, particularmente en la sala de clases y la necesidad de cumplir con la rutina diaria.

V.2.2.3. Pauta de registro y observaciones de la actividad contestada por las Auxiliares de Párvulos.

Esta pauta de seguimiento de la actividad contempló cuatro aspectos. El primero se refirió al registro de las actividades que las auxiliares planificaban y realizaban con los niños. Los dos aspectos siguientes abordaban los elementos positivos y negativos de la implementación, y el último, recogía las observaciones y comentarios personales.

A continuación se describe la información obtenida de dichos registros.

En relación a las **actividades**, éstas se planificaron e implementaron de acuerdo a una estructura previa para cada sesión, tomando en cuenta las diferentes áreas del JSD. Se incluyeron dinámicas, ejercicios y juegos aprendidos durante la capacitación y otros inventados y recreados por ellas.

Se realizaron algunas modificaciones en la organización de las actividades cuando el grupo así lo requería.

Se mencionaron como **aspectos positivos**, la disminución de la agresividad, el entusiasmo y motivación por el taller, el aumento del vocabulario, la profundización en los roles, la integración de todos los niños al juego y el cambio en la relación niño-adulto.

Se mencionaron como aspectos **negativos**, el reducido tamaño de las salas, la larga duración de algunas actividades, la aparición de dificultades en la organización de las sesiones, ya que las actividades de aprestamiento sobre-estimulaban a los niños cuando la asistencia era muy alta.

En cuanto a las **observaciones y comentarios**, surgieron elementos interesantes relacionados con cambios observados en los niños con dificultades de integración grupal y conductas agresivas.

Se observó también el avance en el juego, pues los niños implementaron JSD espontáneamente en el patio, ocupando elementos naturales.

Asimismo, se pudieron detectar tendencias en el JSD. Esto significa que los niños escogen algunos temas más que otros, y por lo tanto, se apropian de ciertos roles.

Las auxiliares que trabajaron con el grupo más numeroso, realizaron algunas modificaciones a la metodología, después de observar y tomar conciencia de que los grupos de niños son diferentes y es posible cambiar aspectos para facilitar y adecuar el trabajo a las características y necesidades de ese grupo específico.

V.2.2.4. Observación libre en sala.

a) Rol del adulto.

Se observó que:

- Se producen intervenciones por parte del adulto en el juego en desarrollo que parecen resultar en una profundización en el carácter dramático del juego, mientras que otras parecen bloquearlo.
- Existe una relación aparente entre determinadas actividades del adulto facilitador, y el resultado positivo de sus intervenciones en el juego sociodramático de los niños, como por ejemplo:
 - respeto de la coherencia interna de la situación de juego en la que interviene, de modo de adaptarse a ella y no interrumpir su flujo natural;

- cierta capacidad de provocar o incitar a los niños a la profundización en el juego, promoviendo el compromiso de ellos con los roles representados, a través de, por ejemplo, intervenciones que presenten conflictos atinentes que resulten atractivos e incorporen riqueza dramática (por ejemplo, encargar la construcción de un mueble a unos niños carpinteros); o a través de intervenciones que aclaren roles determinados donde éstos sean indefinidos o ambiguos (por ejemplo, dirigirse hacia una niña que juega con una máquina de escribir, como hacia una secretaria de la municipalidad);
 - visualización de los momentos adecuados y precisos para intervenir y retirarse, evitando interrumpir cuando la situación se genera a sí misma, e interviniendo cuando es necesaria la profundización.
- Del mismo modo, parece ser que las intervenciones que no consideran las actitudes recién descritas, no logran estimular la profundización en las situaciones dramáticas, y muchas veces las bloquean.

b) Juego sociodramático:

- Se observó que el juego sociodramático desarrollado en mayor profundidad aparecía acompañado de cierto nivel de compromiso y apropiación del rol asumido por parte del niño, de manera que éste era capaz de defender su espacio e implementos frente al deseo de otros niños de hacer uso de ellos.

c) Materiales:

- Hay determinados materiales que por sí solos parecen motivar en los niños el juego de tendencia dramática, como los teléfonos o los sets de doctor; aunque no bastan para generar un contexto que asegure el desarrollo de

juego sociodramático.

- Determinados materiales eliciarían con mayor frecuencia la interacción y el diálogo. Así, por ejemplo, los materiales de carpintería y construcción parecen motivar menos diálogo que el set de doctor.

d) Temas:

- Los niños que permanecían desarrollando un mismo tema durante toda la sesión de juego, parecían lograr profundizar hasta el juego sociodramático con mayor probabilidad que aquellos que cambiaban de un tema a otro a lo largo de la sesión.

VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Diversos autores se han referido al juego infantil desde distintas perspectivas. Si bien, existen enfoques diferentes que privilegian algunos aspectos sobre otros, no existen entre ellos diferencias de importancia. El concepto de juego infantil es de uso cotidiano y un estudio sobre él requiere, por lo tanto, un detallado análisis conceptual. Tal como se señala en el capítulo correspondiente a los antecedentes bibliográficos, el juego puede ser entendido como un ejercicio previo para la vida, que prepara para una etapa que está por llegar. También ha sido descrito como expresión del instinto de imitación, y se lo ha relacionado con la posibilidad de ampliación de la esfera del yo, llegando algunos autores a sostener que puede ser una positiva alternativa para la actualización de instintos reprimidos. Es en esta última dimensión donde descansan básicamente las publicaciones que se refieren al juego como una posibilidad terapéutica (Millar, 1973)

La situación a la que se ven enfrentados los niños de la pobreza, ha sido descrita como creadora de estrés en los distintos planos del desarrollo del niño. Los déficits que presentan los niños y niñas ya a los dos años de edad (Young, 1995), ha llevado a diversos autores y políticos a plantearse la importancia que podría tener el comenzar a diseñar, desde el punto de vista del crecimiento y desarrollo, intervenciones psicosociales y motoras desde el momento del nacimiento e incluso en etapas previas a éste (Begley, 1996; Mauras, 1996; Carnegie Corporation, 1994).

Desde este punto de vista, entre otros, la importancia de abrir un escenario de discusión sobre el tema de juego infantil, es cada vez más prioritaria. El juego es no sólo una vía de expresión, es también un camino hacia el aprendizaje y como dice Huizinga (1971), el juego es una función de vida que tiene una tendencia a asumir acentuados elementos de belleza, agregando que la vivacidad y la gracia están

originalmente ligados a formas más primitivas de juego. El juego es también interacción y comunicación y éste es uno de los factores fundamentales para poder construir en torno a la resiliencia de los niños y niñas.

Además de lo dicho, estudios de la década del ochenta indicaban que los déficits cognitivos, especialmente lingüísticos, presentes en los niños de la pobreza al ser estos comparados con niños de otros sectores sociales, no era la única carencia a la que se veían enfrentados, sino que a ésta se sumaba la de una disminución en el tipo y contenido del juego (Dansky, 1980; Moyles, 1989).

Frente a la evidencia empírica presentada, CEANIM se propuso estudiar la factibilidad de realizar un programa de intervención psicosocial y motriz, de forma de lograr aplacar de alguna forma los efectos que la situación de pobreza impone sobre los niños y niñas. La discusión interna indicó que una posibilidad sería la de ocupar el juego infantil como una estrategia que permitiría elevar el nivel de calidad de vida de los niños y niñas de la pobreza. De forma de poder plantear una estrategia eficaz es que se decidió que previo al diseño de ésta, era básico tener una visión ajustada de lo que la realidad de este país presentaba.

Es así como, lo primero que se realizó fue estudiar de qué forma se comportaban, en términos de tipo y contenido de juego, los niños de la pobreza comparados con sus pares de otros grupos sociales.

A. Juego espontáneo.

A.1. Nivel Socioeconómico y Juego Espontáneo.

Las observaciones realizadas en la primera fase de esta investigación, respecto del juego libremente desarrollado por los niños en los establecimientos de educación preescolar pertenecientes a comunas de NSE alto y bajo, muestran que no existirían diferencias significativas entre ambos sectores sociales. En efecto, cada uno de los seis estilos de juego observados (ver Definición operacional de juego, sección IV.1

Diseño) mostró un porcentaje de aparición marcadamente similar en ambos grupos (ver Tabla 1, Sección V.1 Resultados de la Fase Diagnóstica), observándose la mayor frecuencia en el juego de tipo Asociativo, que representó casi la mitad del total de observaciones en los dos NSE. Del mismo modo, se registró una baja presencia de juego cooperativo y de dramatizaciones, y una baja ocurrencia de juego Sociodramático para los dos grupos.

Estos resultados apuntan, contrariamente a lo esperado, en la dirección de un empobrecimiento general y homogéneo de la calidad y tipos de juego desarrollados por niños tanto de NSE bajo como de NSE alto. Lo anterior puede ser explicado en términos de la presencia de determinadas situaciones observadas en los establecimientos de educación preescolar en ambos sectores sociales. Entre dichas situaciones, se pudo constatar, por ejemplo, que en algunas ocasiones se encontraba a los niños mirando televisión al interior de los establecimientos. Del mismo modo, se observó una ausencia de actividades recreativas, tales como paseos fuera del establecimiento, en ambos NSE. Según el reporte de las auxiliares encargadas en jardines de NSE alto, es común que los niños se incorporen al jardín desde los tres meses y permanezcan en él hasta los cinco años, pasando en gran parte del día.

Es interesante notar que, si bien no se dieron diferencias en el tipo de juego para distintos NSE, éstas si aparecieron relacionadas con el lugar físico en que se observó a los niños; vale decir, sala o patio. Así, la incidencia de los tipos de juego Independiente y Paralelo resultó significativamente mayor al interior de la sala que en el patio, mientras que los juegos Asociativo y Cooperativo tendieron a darse con mayor frecuencia en el patio. De la misma manera, aunque con una incidencia general baja, las dramatizaciones se hacen más presentes en el patio. Sin embargo, respecto de ellas las diferencias no alcanzan a ser estadísticamente significativas.

Los resultados anteriores reflejan una influencia del ambiente de juego sobre la actividad realizada. Además, esta influencia se orientaría en el sentido de incrementar los juegos interactivos (Asociativo y Cooperativo) y las dramatizaciones

en un ambiente asociado a una menor estructuración y donde la presencia e ingerencia del adulto es más tangencial y esporádica, como es el caso del patio. Si bien ambas situaciones de observación -sala y patio- comprendían la actividad libre, en “recreo”, de los niños, resulta claro que el contexto al interior de la sala de clases involucra una presencia más explícita y envolvente de la estructura del sistema educativo, al menos de tres maneras: a) a través de la presencia cercana y “contenedora” de desbordes de la educadora o auxiliar a cargo; b) a través de su asociación cotidiana con el trabajo estructurado y normado de la rutina educativa; y c) a través de la habilitación del espacio y elementos de la sala para la actividad educativa, en contraposición con la habilitación del patio para el juego. En este sentido, la situación de “recreo” al interior de la sala constituye una excepción que habitualmente se da sólo en los días de lluvia. Por el contrario, el patio representa el contexto habitual de juego libre de los niños, en que los adultos suelen guardar una mayor distancia, interviniendo sólo en casos extremos. Así, llama el juego socialmente más variado y complejo tiende a darse en aquel espacio en que el rol educativo del adulto y del contexto general se relaja, actuando de manera de establecer sólo límites muy generales a la actividad libre de los niños.

Si bien lo anterior no resulta extraño, y se ajusta a la asociación esperable entre el juego y el ambiente de patio, al mismo tiempo revela que la orientación general del modelo de educación preescolar aplicado en estos establecimientos no parece estar dirigido particularmente a incluir el juego de manera explícita como un elemento de la estrategia curricular. En la misma dirección apunta la pobreza general que, contrariamente a lo esperado, se observó en el juego de sectores sociales alto y bajo.

A.2 Entrenamiento en Juego Sociodramático y Juego Espontáneo.

En la segunda fase del estudio, en la que se realizó una intervención en Juego Sociodramático a un grupo de niños de NSE bajo, para examinar los efectos de este

tipo de entrenamiento en el desarrollo cognitivo lingüístico de los niños, se llevaron a cabo observaciones adicionales del juego espontáneo desarrollado por los niños de la muestra, tanto del grupo intervenido como del grupo control. Estas observaciones permitieron registrar los cambios que el proceso de intervención produjera a nivel del juego desarrollado espontáneamente en los niños, haciendo posible su comparación, además, con los resultados obtenidos en la fase Diagnóstica de este estudio. No obstante, es necesario señalar que las observaciones del juego desarrollado espontáneamente por los niños pueden no resultar del todo sensibles a los cambios generados por la intervención en juego, dado que las condiciones en las que se llevaron a cabo no implicaban necesariamente el despliegue por parte de los niños de toda la amplitud de su repertorio lúdico.

Así, la intervención en Juego Sociodramático mostró tener efectos variados sobre el juego desarrollado espontáneamente por los niños.

En primer lugar, se observó un aumento en la presencia de dramatizaciones en el juego de los niños del grupo intervenido que, si bien no alcanza a ser significativamente superior al encontrado en el grupo control, muestra una tendencia importante en este sentido, que sería de interés examinar en estudios posteriores al respecto.

Por otra parte, respecto del Manejo de Materiales de Juego fue posible encontrar un incremento significativo en la preferencia de los niños del grupo experimental por los elementos de patio y por “otros materiales”, vale decir, elementos no diseñados para un uso lúdico, que son usados por los niños para tales fines. Además, se observó en este grupo un mayor monto de juego sin uso de materiales. Por el contrario, los niños del grupo control evidenciaron un mayor uso de juguetes, tanto didácticos como no didácticos, en sus juegos.

La situación descrita, específicamente en lo relativo al empleo de “otros materiales”, bien podría deberse a un efecto del entrenamiento sobre la capacidad creativa e imaginativa de los niños del grupo experimental, resultando en una mayor

versatilidad en el empleo de los elementos del ambiente en las situaciones de juego. Las sesiones de entrenamiento en Juego Sociodramático, de hecho, incluyeron en su desarrollo el empleo de una variedad de elementos naturales y de desecho para la generación de situaciones lúdicas. A través de ellas, es probable que los niños hallan aprendido a expandir las posibilidades de uso de los elementos de su contexto, logrando trascender la asociación obvia entre el juego y el juguete convencional. Es posible interpretar en el mismo sentido el mayor monto de juego sin uso de materiales observado en los niños del grupo intervenido. A través de su participación en las sesiones de entrenamiento, los niños pueden haber aprendido a descubrir la posibilidad de jugar usando como elemento fundamental su propio cuerpo, que a través de la dramatización sufre una transformación simbólica del mismo modo que ocurre con un juguete. Sin embargo, esta interpretación requeriría de confirmación empírica a través de la observación de la asociación entre la presencia de dramatizaciones y el juego sin materiales.

Finalmente, no se registraron asociaciones significativas entre el entrenamiento en juego y el número de participantes en las situaciones lúdicas, el tipo de juego, y la incidencia de juego corporal.

B. Entrenamiento en Juego Sociodramático y Desarrollo Cognitivo-lingüístico.

A continuación, se discuten los resultados de las evaluaciones psicométricas aplicadas a niños preescolares de NSE bajo, en el contexto de la fase de Intervención de esta investigación.

El análisis de las evaluaciones psicométricas realizadas a los sujetos de la muestra antes y después de la intervención en Juego Sociodramático, permite observar un aumento significativo en el rendimiento de los niños del grupo intervenido en el área de lenguaje evaluada por el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI), frente a una leve disminución del grupo control en el área mencionada. Estos resultados permiten confirmar la hipótesis de que el entrenamiento en juego sociodramático tiene un efecto positivo en el desarrollo del lenguaje en niños preescolares, coincidiendo de

esta manera con las predicciones realizadas en base a los resultados de investigaciones extranjeras (Dansky, 1980; Moyles, 1989).

Por otra parte, se esperaba encontrar un incremento en los puntajes de Coeficiente Intelectual asociado al entrenamiento en juego, tal como reportan Saltz y otros (en Dansky, 1980), y como confirma indirectamente Dansky a través de su observación de un aumento en el nivel de comprensión, producción y recuerdo verbal (1980). Sin embargo, en el presente estudio no se encontró una asociación significativa entre el entrenamiento en juego sociodramático y dicha variable. A su vez, las variables de Vocabulario (TEVI), Motricidad y Coordinación (TEPSI), no mostraron variaciones en el grupo experimental significativamente distintas a las observadas en el grupo control, que pudieran ser asociadas a la intervención en Juego Sociodramático.

Sin embargo, cabe destacar que el grupo intervenido muestra promedios de variaciones superiores al grupo control en todas las pruebas y subpruebas aplicadas, los que si bien no alcanzan a ser estadísticamente significativos, muestran la misma tendencia que la variable Lenguaje evaluada por el TEPSI, en el sentido de un mayor aumento en el rendimiento de los niños que participaron del entrenamiento en Juego Sociodramático. Por el contrario, los niños pertenecientes al grupo control muestran promedios de variación negativos en las evaluaciones pre-post para dos de las tres pruebas aplicadas (TEPSI y Goodenough).

Las diferencias entre el presente estudio y trabajos similares realizados en el extranjero, respecto del impacto que tuvo el entrenamiento en juego sobre el rendimiento de los niños en algunas de las variables evaluadas, puede explicarse en términos de determinadas diferencias metodológicas y contextuales asociadas a su realización. Así por ejemplo, a diferencia de la intervención realizada por Dansky, en la que se trabajó con grupos de cuatro niños en condiciones óptimas de espacio y disponibilidad de recursos, la intervención realizada en el marco de este proyecto contempló el trabajo con dos grupos de 18 y 36 niños en su espacio educativo habitual (sala y patio), fundamentalmente con material de bajo costo y de desecho.

Por lo tanto, y si bien los resultados de las evaluaciones psicométricas muestran la necesidad de esclarecer con mayor precisión las relaciones y efectos que puede tener el entrenamiento en Juego Sociodramático en variables tales como Vocabulario, Motricidad, Coordinación e Inteligencia, es posible afirmar que este tipo de intervención tiene un efecto significativamente positivo en el desarrollo del lenguaje de niños preescolares.

C. Percepción del proceso de Intervención por parte de los adultos involucrados.

La información recogida por los distintos instrumentos de evaluación y registro aplicados a los adultos involucrados en el proceso de intervención (auxiliares de párvulos y directoras de los Centros Abiertos) permite observar que existe acuerdo en las opiniones vertidas en relación a gran parte de las áreas evaluadas. Así, respecto de los cambios observados en los niños, se destaca un aumento en la motivación por el juego y un mayor uso del lenguaje. Hay coincidencia en señalar una disminución en la agresividad de los niños, junto a una notoria integración de la totalidad de ellos en los espacios de juego. Se observaron también cambios positivos en la relación adulto-niño, aumentando el grado de confianza e igualdad, especialmente en las situaciones de juego. Directoras y auxiliares consideraron la capacitación como un aporte para el trabajo diario con los niños, proporcionándoles herramientas nuevas de manejo grupal, y una revalorización de su labor educativa. Por último, las directoras subrayaron la importancia de la incorporación, a través de la intervención, de actividades ausentes en el programa educativo habitual del Centro Abierto, tales como paseos o representaciones de títeres. En resumen, es posible decir que tanto las auxiliares como las directoras de los Centros Abiertos consideraron el proceso de intervención como un aporte importante, tanto para el proceso educativo como para el desarrollo de su trabajo diario, mostrando una disposición favorable para su implementación.

Como un aspecto evaluado negativamente, se indicó la interferencia producida por las sesiones de entrenamiento en la rutina diaria, lo que resulta comprensible considerando las diferencias existentes entre este proceso y la orientación que guía

las actividades del programa educativo establecido.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que los objetivos planteados para este proyecto, en cuanto a la incorporación de un programa de intervención basado en el juego sociodramático, que considera al adulto como el principal promotor de la actividad de juego. Además, la información obtenida de los adultos participantes resulta congruente con los resultados cuantitativos de este estudio.

Debido a que el estudio se implementó en una muestra pequeña de establecimientos educacionales sus resultados no son generalizables, sin embargo, dada la consistencia de los resultados obtenidos es posible en base a éstos plantear hipótesis de trabajo a futuro. Existe una amplia gama de posibilidades en base a las cuales sea posible que estén implementados los jardines infantiles o centros abiertos del país, respondiendo ello a las diferencias naturales que han de producirse por las características propias de los profesionales y paraprofesionales que en éstos trabajan, como también por el contexto de la comunidad en la cual estén insertos. A estos factores se agregan los correspondientes a las diferencias individuales que presentan los niños entre sí, como también a la diversidad de infraestructuras en las cuales los distintos establecimientos se implementan. Además, es importante tener presente que este estudio se refiere exclusivamente a una muestra de tipo urbano ubicada en la Región Metropolitana, lo que puede muy posiblemente incorporar algunos elementos de especificidad.

Por ésta razón, se hace posible también, sugerir diseños de estrategias de intervención que vayan en la línea de la introducción del juego en términos generales en la malla curricular de los establecimientos de educación preescolar.

VII. SUGERENCIAS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR

El juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje y al desarrollo de roles sociales.

Diversas investigaciones en el ámbito preescolar han demostrado que el juego es un vehículo que potencia las áreas anteriormente mencionadas y enfatizan su importancia en el desarrollo de las habilidades cognitivo - lingüísticas.

Si aceptamos que la actividad más importante que realiza el niño durante la primera infancia es jugar, una modalidad educativa basada en el juego sería la más deseable para los niños en edad preescolar, desde su propia perspectiva, porque está centrada en él y en su actividad natural, aquella que le proporciona placer y curiosidad.

El presente estudio permite visualizar la necesidad que existe en la educación preescolar chilena de crear una propuesta curricular que incorpore al juego como estrategia educativa. Por una parte, los resultados obtenidos a la luz de las observaciones realizadas en establecimientos de educación preescolar durante la fase de exploración diagnóstica, dan cuenta de la pobreza existente en el juego de niños que provienen de niveles socioeconómicos altos y bajos; y por otra, los resultados obtenidos en la fase de intervención demostraron que niños entrenados en juego sociodramático, con participación de adultos facilitadores, lograron avances significativos en desarrollo cognitivo, específicamente en el área de lenguaje.

Lo descrito anteriormente reafirma no sólo la importancia del juego, sino también las posibilidades educativas que surgen a partir de éste.

Aunque en el presente estudio los logros provienen del entrenamiento en J.S.D., pensamos que una propuesta curricular debería integrar el juego en general, en

cuanto es éste en su sentido amplio el que permite desarrollar todas las áreas del crecimiento de los niños en etapa preescolar.

El juego sociodramático puede formar parte importante en una propuesta de este tipo, pero no es suficiente como para sustentar un programa que requiere abarcar una variedad de necesidades de los niños.

No es el objetivo último de este estudio entregar una propuesta curricular, pues eso daría origen a otra investigación, pero sí formular algunas sugerencias respecto de las condiciones potenciadoras del juego sociodramático que surgieron del trabajo realizado con los niños y los adultos.

Como ya se mencionó en secciones anteriores, la estrategia de intervención propuesta para este estudio estuvo orientada a favorecer el juego sociodramático en niños preescolares, incluyendo la participación del adulto como facilitador y promotor de la actividad. Por esta razón, se diseñó e implementó una metodología que consideró la capacitación de los adultos y el entrenamiento de los niños en un mismo nivel de importancia.

Por su parte, los adultos, es decir las auxiliares de párvulos en este caso, constituyeron un elemento clave para el desarrollo del juego. En este sentido, gran parte de nuestras sugerencias tienen estrecha relación con el rol que pueden cumplir los adultos en el juego de los niños al interior del sistema educativo, por lo que la intervención debe ser dirigida a los adultos, en tanto son ellos los que aplican el programa.

Autores como Lowenfeld (1969), plantean que "no hay terreno común" entre los intereses e impulsos de los niños y los del adulto. Sin embargo, se puede crear una relación distinta, cambiando el rol del adulto de "juez" a "camarada de juego".

En la capacitación de la fase de intervención con las auxiliares, se asume que la presencia de los adultos perturba de algún modo el desarrollo normal y espontáneo del juego de los niños, pues se sabe de antemano que la intervención recae sobre el

juego. Por lo tanto, la intención no es pasar desapercibido, sino cumplir un rol distinto.

El entrenamiento de los adultos, de acuerdo a Green, se focaliza en ampliar su papel de educadora convencional a "copartícipe" (Green, 1986). Así, la educadora se incorpora a la actividad y asume comportamientos apropiados al juego (Smilansky, en Green 1986). Desde esta perspectiva, lo que nosotros denominamos facilitadora se define mejor como MEDIADORA, siguiendo a Feuerstein, en cuanto ésta actúa estimulando, provocando, modelando, proponiendo, observando; en síntesis, creando el contexto donde el niño se desenvuelve, sin apoderarse de la situación que este último genera.

El proceso de la capacitación de las auxiliares enfatizó dos aspectos: el primero está centrado en esta ampliación de su rol más convencional. El segundo, en la incorporación de una metodología que le permite jugar, dramatizar y comprender el juego sociodramático desde su propia práctica. Para ello, el uso de técnicas teatrales resulta de gran utilidad.

El entrenamiento con los niños asume al niño y a la niña como "jugadores" más que como "alumnos", y en este sentido, se estimula la profundización en el juego sociodramático, tanto en su manifestación individual como grupal, para que provoque un impacto positivo en el desarrollo.

El J.S.D. requiere de otras actividades lúdicas que lo facilitan, tales como los ejercicios físicos, los juegos corporales y sensoriales. Estos pueden realizarse en otros momentos del día, pues estimulan, sensibilizan y colaboran, preparando el proceso por el cual el niño llega al juego sociodramático.

Los paseos y visitas a diferentes lugares como plazas, ferias, consultorios, almacenes, zoológico y otros, constituyen un importante "alimento" para el J.S.D., en cuanto significan un estímulo sensorial, intelectual y social. Esta variedad de experiencias amplía en el niño el repertorio de memorias y fantasías disponibles

para crear y recrear contextos, situaciones y roles. Estas actividades, además, producen cercanía en las relaciones, aspecto importante a considerar cuando se trabaja con grupos numerosos de niños.

Lo descrito anteriormente reviste especial importancia en el diseño de una intervención dirigida a niños de la pobreza.

En cuanto al espacio y los materiales, éstos deben privilegiar la imaginación, la creatividad, la representación de roles y el uso del lenguaje. Los niños gustan de jugar J.S.D. con objetos de la realidad adulta porque les resultan más atractivos.

El J.S.D. se puede incorporar a diferentes programas de educación preescolar. Pensamos que es posible introducir esta actividad en forma sistemática (entre dos y tres horas semanales), realizando algunas modificaciones en la rutina, contando con la participación activa de las auxiliares previamente capacitadas.

Y por último, cabe destacar que esta intervención fue posible en una modalidad educativa que se implementa a nivel nacional, donde los grupos de niños son numerosos y las condiciones distan de ser las más óptimas. Un proyecto de este tipo sólo puede resultar exitoso si cuenta con el apoyo y compromiso del conjunto de la comunidad educativa.