
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en educadoras de párvulos: para aprender jugando se necesitan dos

Ignacio Figueroa-Céspedes^a, Renata Lambiasi Pérez^b y Paulina Cáceres Zapata^c
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Recibido: 01 de abril 2021 - Revisado: 25 de junio 2021 - Aceptado: 19 de julio 2021

RESUMEN

El aprendizaje basado en el juego es ampliamente reconocido como una práctica fundamental para el desarrollo cognitivo y socioemocional de niños y niñas, especialmente, durante sus primeros años de trayectoria educativa. Sin embargo, la tensión entre juego y aprendizaje continúa vigente en cuanto al papel que cumple el adulto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que genera confusión entre las educadoras acerca de si incorporarse o no al juego, resultando difícil conciliar ambos mundos que tienden a visualizarse como opuestos. Este ensayo reflexivo tiene por objetivo analizar el rol docente como mediador del aprendizaje basado en el juego, estableciendo relaciones con una competencia pedagógica central para la pedagogía infantil como es la actitud lúdica (*playfulness*). Se argumenta, a partir de una revisión bibliográfica, que resulta esencial que las educadoras desarrollen una actitud favorable hacia el juego, que les permita generar condiciones lúdicas, evaluar las necesidades e intereses observados en los párvulos y decidir, si es necesario, involucrarse respetuosamente. De esta manera, se busca promover interacciones que propicien la alegría, diversión y creatividad, al tiempo que se favorece el desarrollo cognitivo integral y la expresión de la propia actitud lúdica de niños y niñas.

^{*}Correspondencia: Ignacio Figueroa-Céspedes (I. Figueroa-Céspedes).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831> (ignacio.figueroa@mail.udp.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8480-7095> (renata.lambiasi@mail.udp.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-5091-5570> (paulina.caceresz@mail.udp.cl).

Palabras clave: Juego; aprendizaje basado en juego; rol mediador de aprendizajes; actitud lúdica; educadora de primera infancia; aprendizaje continuo.

Playfulness and the role of educators as learning mediators in early childhood education: two are needed to learn through play

ABSTRACT

Play-based learning is widely recognized as a fundamental practice for the cognitive and socioemotional development of children, especially during their first years of education. However, the tension between play and learning continues to exist regarding the role of the adult in the teaching and learning processes, which generates confusion among educators about whether or not to incorporate play, making it difficult to reconcile both worlds, which tend to be seen as opposites. The goal of this reflective essay is to examine teachers' roles as play-based learning mediators, establishing relationships with a central pedagogical competence in children's pedagogy such as playfulness. It is argued, based on a literature review, that it is essential for educators to develop a favorable attitude towards play, which allows them to generate playful conditions, evaluate the needs and interests observed in infants, and decide, if necessary, to get involved respectfully. In this way, the aim is to promote interactions that promote joy, fun, and creativity, while favoring cognitive development and the expression of children's own playful attitudes.

Keywords: Play; play-based learning; mediated learning role; playfulness; early childhood teacher; lifelong learning.

1. Introducción

El juego es una de las formas más importantes en que los niños y niñas se aproximan al mundo, adquiriendo progresivamente herramientas esenciales para la vida en el mundo social. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que promueven la exploración y el aprendizaje experiencial constituyen el núcleo de los programas pedagógicos de educación infantil eficaces ([Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia \[UNICEF\], 2018](#)).

A decir de [Gallardo y Gallardo \(2018\)](#) “el juego ha formado, está formando y formará parte de los sucesos y actividades de la vida cotidiana” (p. 48) del ser humano, vinculándose a la diversión, la recreación y al uso del tiempo libre. En concordancia, [Lillard y Taggart \(2019\)](#) sostienen que distintas pedagogías han incorporado el juego como una herramienta fundamental para la enseñanza, centrada en los intereses de niños y niñas.

En este sentido, [Pyle et al. \(2017\)](#) sugieren que, si bien existe una extensa literatura que aborda el contrapunto entre la enseñanza basada en el juego libre y la enseñanza directa en primera infancia, la tensión entre ambos enfoques sigue sin resolverse. Esto implica que la relación entre juego y aprendizaje constituye un desafío para las educadoras, especialmente cuando esta actividad debe estar orientada al cumplimiento de objetivos curriculares ([Sproule et al., 2019](#)). Lo anterior, muestra la necesidad de superar la dualidad entre juego y

aprendizaje, abordando la práctica docente en cuanto a su rol mediador y a la actitud para observar y participar en el juego (McMillan, 2017; Sproule et al., 2019).

La investigación realizada en Chile en torno al juego da cuenta de esta dualidad. Por una parte, se reporta la existencia de un uso privilegiado del juego libre sin intencionalidad de parte de las educadoras (Román y Cardemil, 2014) y por otra, actividades curriculares principalmente dirigidas por las educadoras, pero con pocas oportunidades para el juego y con poca participación de los niños/as (Grau et al., 2018). Esto, en un escenario pedagógico que se orienta por una estructura externa, a partir de un currículum centrado principalmente en el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas (Sproule, 2017) y que ofrece un discurso predominantemente performativo. Estas características se reflejan en el fenómeno denominado escolarización, descrito como la transferencia de métodos instruccionales de la educación básica a la educación parvularia, limitando así el carácter lúdico de la pedagogía para la primera infancia (Pardo y Opazo, 2019). Por tanto, resulta necesario valorar el juego como un derecho, principio pedagógico y estrategia privilegiada en el currículum (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018), para contribuir a su incorporación y diversificación en tanto modalidad de enseñanza propicia en la educación parvularia, superando las limitaciones en su implementación y la tendencia a verlos como polos opuestos (Sproule et al., 2019).

El presente artículo tiene como objetivo analizar el rol mediador docente estableciendo relaciones con una competencia pedagógica central en la pedagogía infantil como es la actitud lúdica (*playfulness*) (McMillan, 2017; Sproule et al., 2019). Para ello se consideran fundamentos basados en el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1966/2016), que entiende al juego como un instrumento para el desarrollo humano, focalizando en las oportunidades que brinda el aprendizaje basado en juego (Zosh et al., 2017).

2. Antecedentes

En Chile, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) reconocen al juego como un derecho de niños y niñas, constituyéndose en un principio pedagógico fundamental, ya que implica una actividad rectora “en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (p. 9). En este contexto, se declara que el juego “se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada” (MINEDUC, 2018, p. 12), por tanto, los equipos profesionales deben promover el juego de forma cotidiana en los jardines y escuelas que atienden el nivel, conectándolo transversalmente con el currículum. De esta forma, el juego se declara como una herramienta crucial para el aprendizaje infantil.

Aunque las Bases Curriculares explicitan este reconocimiento, existe una brecha en la práctica pedagógica importante de mencionar. En la investigación de Strasser et al. (2009) se reporta que, en aulas del nivel de Transición, apenas un 4% de las actividades no instruccionales corresponde al juego y este no existe (no se observa/registra) en los jardines de dependencia municipal de la muestra. Por su parte, en la investigación de Román y Cardemil (2014) en 21 aulas del mismo nivel, el juego se observa solo en modalidad de juego libre, sin ninguna mediación ni apoyo de parte de las educadoras.

Además, el estudio realizado por Grau et al. (2018) en 58 salas de Transición menor, muestra que el juego se desarrolla muy poco en el aula y cuando ocurre, es en su mayoría juego iniciado y dirigido por la educadora (juego de tipo instruccional). La investigación señala que existe escaso uso del juego en las planificaciones, manifestándose bajo dominio de las educadoras respecto al juego como herramienta pedagógica. Finalmente, el estudio señala

como barreras para el empleo didáctico del juego: los *procesos de sobre-escolarización de los niños/as y la percepción que tanto directivos y familias tienen sobre el juego* (lo ven como una pérdida de tiempo).

Estas barreras al desarrollo del juego en Educación Parvularia coexisten con otras dificultades reportadas, por ejemplo, en el ámbito de la interacción pedagógica. En el contexto de la evaluación docente, solo un 3,8% de las educadoras alcanza un nivel competente o destacado (Sun et al., 2011). Por otro lado, las prácticas pedagógicas presentan un bajo nivel de calidad (Domínguez et al., 2007) y, en gran parte de la jornada, se llevan a cabo experiencias pedagógicas con escasa orientación al desarrollo cognitivo (Leyva et al., 2015; Strasser et al., 2009; Treviño et al., 2013).

Según lo anterior, resulta relevante profundizar y reconocer el juego como una modalidad genuina de interacción del niño/a con el mundo, siendo necesario, al mismo tiempo, indagar en aquellos atributos profesionales que deben desarrollar las educadoras para promover experiencias de aprendizaje enriquecidas basadas en el juego como una herramienta pedagógica privilegiada en educación inicial.

En este contexto, la mediación, considerada igualmente como herramienta pedagógica, implica una interacción que sucede entre dos o más actores y que se enmarca en la perspectiva sociocultural. Durante esta actuación, se busca la participación activa de niños y niñas a través de un vínculo recíproco que posibilita la construcción de conocimientos compartidos desde una intencionalidad desarrolladora (Figueroa-Céspedes, 2020). Esta relación de aprendizaje en educación parvularia se da en un contexto de juego y, en ese sentido, requiere una actitud lúdica (*playfulness*) del adulto mediador, la cual implica una predisposición abierta a generar condiciones para el juego y al mismo tiempo, a incorporarse de forma respetuosa en él. Lo último, entendiendo que las interacciones sociales constituyen un vehículo para el desarrollo humano, ya que permiten a niños y niñas acceder a la cultura, interiorizando significados compartidos y apropiándose de herramientas que aportarán a la construcción de su propio conocimiento sobre el mundo (Vygotsky, 1979/2012).

En conformidad a lo mencionado, surgen perspectivas que buscan enriquecer la interacción pedagógica. Particularmente, la actitud lúdica constituye una vía del adulto para aproximarse a la actividad del niño o niña, orientando su desarrollo. Lieberman (1977) enfatiza que por medio de la actitud lúdica el adulto puede crear un ambiente que permite que niñas y niños expresen mejor su alegría. Para Sproule et al. (2019), cuando la actitud lúdica caracteriza las interacciones y actividades en el aula, se logran buenos resultados de aprendizaje, a la vez que la experiencia del niño/a en actividades más estructuradas mejora. No obstante, la actitud lúdica en Educación Parvularia o Inicial, es aún poco conocida, existiendo escasa información empírica y focalizada en el rol que cumplen los adultos al respecto (Pinchover, 2017).

A continuación, se revisa un breve marco conceptual que aborda la mirada sociocultural, sustentando la importancia del aprendizaje basado en el juego como propuesta pedagógica. Posteriormente, se describen algunas actuaciones mediadoras a partir del despliegue del aprendizaje basado en el juego y de la actitud lúdica para un abordaje equilibrado de la interacción, considerando en todo momento la perspectiva de los niños y las niñas.

3. Desarrollo

3.1 Juego desde el enfoque sociocultural

La teoría sociocultural considera que el desarrollo humano se produce a partir de una interacción compleja entre los procesos de desarrollo natural, biológicamente determinados, y el desarrollo cultural, creado por la interacción de un individuo con otras personas (Orrú, 2012). Este producto interaccional implica más que una adquisición puntual de valores, expectativas y competencias promovidos por una cultura específica. Para Vygotsky (1979/2012), precursor de esta perspectiva, todo el sistema de funciones mentales determinadas naturalmente (*inferiores*), como la atención involuntaria, la memoria y el pensamiento sensoriomotor se reestructura para producir funciones mentales superiores; en un proceso que empieza con la interacción con otros (intermental) para convertirse en la propia estructura cognitiva (intramental) (Vygotsky, 1979/2012, 1986/2015).

De acuerdo con el enfoque sociocultural, el juego permite que niños y niñas asuman un papel activo en su aprendizaje y se apropien de *sus experiencias y trayectorias de aprendizaje lúdico* (UNICEF, 2018). Esta perspectiva reconoce y confía en que niños y niñas tienen un potencial de desarrollo, por lo que los entiende como sujetos capaces, autónomos y agentes de sus experiencias de aprendizaje lúdico.

Para Vygotsky, el juego es una realidad cambiante e impulsora del desarrollo mental de niños y niñas, permitiendo desarrollar habilidades como atención y memoria de manera consciente y lúdica (Gallardo y Gallardo, 2018). Vygotsky (1979/2012) escribió que el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el niño/a, ya que en esta actividad se extiende más allá de su edad, por encima de su comportamiento cotidiano, en el *como si*. En este sentido "el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo" (Vygotsky, 1979/2012, p. 102).

El juego hace que los niños y las niñas se conecten con su entorno sociocultural proyectando las distintas actividades del mundo adulto y practicando futuros papeles a desempeñar (Vygotsky, 1966/2016). De este modo, en tanto aprendizaje, *el juego adelanta el desarrollo*, ya que así los niños/as adquieren en estos contextos las habilidades necesarias para su participación social, las que se construyen siempre "bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1979/2012, p. 133). Desde esta perspectiva, se analiza el desarrollo evolutivo del juego en la edad infantil, destacando dos fases significativas (Vygotsky, 1966/2016):

Una **primera fase**, entre los dos a tres años, en la que niños y niñas juegan con los objetos según el significado que su entorno social más inmediato les otorga. Primero, en la forma de un aprendizaje de las funciones reales de los objetos en un proceso de interacción lúdica con su entorno familiar próximo (exploración guiada de los objetos), para posteriormente liberarse de los objetos concretos a partir de la adquisición social del lenguaje, por lo que empiezan a operar con significados.

Posteriormente, emerge la **segunda fase** de los tres a seis años llamada **fase del juego socio-dramático**. En esta fase se despierta en el párvulo un interés creciente por el mundo de los adultos, imitándolo y reconstruyéndolo en sus interacciones.

Desde una perspectiva contemporánea, Bodrova et al. (2013), proponen que a partir del juego los niños y las niñas aprenden a autorregularse, desde un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo que, entre otras cosas, permite averiguar el tipo de vivencias que les proporcionan las personas de su entorno. Juegan a ser el papá, la mamá o educadora, manifestando su aguda percepción de sus referentes cotidianos. La imitación es una regla interna de

todo juego de representación, a través de la cual “el niño se apropia del sentido sociocultural de toda actividad humana” (Ortega, 1992, p. 64).

De esta forma, el juego, en la medida que el niño/a se desarrolla, adquiere un fuerte énfasis *teatral*, transformándose en un excelente recurso pedagógico para desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. Este juego socio-dramático para Sarlé (2013) puede incorporar al grupo completo a modo de juego grupal (por ejemplo, el aula como si fuera un supermercado) o desarrollarse en grupos pequeños (rincones con implementos para dramatizar). También se puede implementar a través de juguetes (los animales de una granja) o tener una estructura derechamente teatral en donde se interprete el fragmento de un cuento, canción o escena cotidiana o histórica (por ejemplo, jugar a interpretar la secuencia de una película).

En un estudio desarrollado por Nicolopoulou et al. (2015), se señala que los niños/as que participaron en un programa de juego socio-dramático y narración de cuentos habían mejorado *el lenguaje, la alfabetización emergente y las habilidades de autorregulación*. En esta misma línea, Weisberg et al. (2013) concluyen que el juego permite que niños y niñas practiquen el *uso de símbolos* y comprendan las *relaciones simbólicas*, animándolos a usar un *lenguaje más avanzado* que es específico para ciertos escenarios o roles sociales. A través de este ejercicio, es posible desarrollar el liderazgo y la participación en el aula, así como la escucha activa, antecedente de una comunicación efectiva. En el siguiente apartado se profundiza en el aprendizaje basado en el juego, abordando sus características y tipologías.

3.2 Aprendizaje basado en el juego

La literatura internacional muestra dos grandes perspectivas o dominios relacionados con el aprendizaje basado en el juego, una enfocada hacia el desarrollo en general y la otra hacia los objetivos de aprendizaje (Pyle et al., 2017). Asimismo, existen diferencias en la forma en que las educadoras comprenden e incorporan en su práctica pedagógica los conceptos de juego y aprendizaje (Pyle et al., 2017) lo que afecta la forma en que se aproximan e interactúan con los niños y niñas (Walsh et al., 2017).

Van Oers y Duijkers (2012) plantean el dilema entre un enfoque de juego centrado en el niño/a el que, desde su perspectiva, no logra alcanzar todo el desarrollo potencial de niños y niñas y su opuesto, un enfoque centrado en el adulto, que reduce la capacidad de los niños/as a ser meros productores entrenables en una sociedad impulsada por el factor económico. Al respecto, Weisberg et al. (2013) han desarrollado su teoría de juego guiado, como un balance entre el juego libre y la instrucción directa, mientras Walsh et al. (2017), han indagado en cómo llevar a la práctica un aprendizaje basado en juego desde una perspectiva respetuosa y colaborativa entre el adulto y el niño.

No obstante, existe debate en torno a una definición precisa del concepto, el aprendizaje basado en el juego es, en esencia, aprender jugando (Danniels y Pyle, 2018). Para Zosh et al. (2017) un principio esencial del aprendizaje basado en el juego es el de aunar distintos ámbitos de los mundos de vida de los niños (hogar, jardín/escuela, comunidad, etc.), de modo de vincular el aprendizaje en el tiempo y entre las diferentes situaciones que experimentan. De esta forma, es importante dilucidar qué tipo de participación deben tener los adultos en el juego para facilitar la continuidad y conectividad del aprendizaje, al guiar y organizar experiencias de aprendizaje lúdicas y desarrolladoras, orientadas a favorecer la capacidad de acción del niño/a (UNICEF, 2018).

Weisberg et al. (2015) clasifican las pedagogías del juego en cuatro tipos dependiendo de quién inicia el juego y por quién está dirigido (ver tabla).

Tabla 1*Tipos de juego clasificados por quien lidera e inicia.*

	Iniciado por el adulto	Iniciado por el niño
Dirigido por el adulto	Instrucción directa	Juego co-optado
Dirigido por el niño	Juego guiado	Juego libre

Fuente: Weisberg et al. (2015, p. 9).

Cada uno de estos tipos de juego, implica actuaciones y roles diferentes desempeñados por la educadora, por ejemplo, si un juego es iniciado y dirigido por el adulto, es considerado por estos autores una forma de instrucción directa, en la cual el adulto indica al niño/a qué acciones tomar. Por otra parte, en el juego co-optado el niño/a manifiesta motivación inicial siendo el adulto quien dirige la actividad. En el juego libre, el párvulo tiene alta autonomía, inicia el juego y puede hacer lo que quiera con los materiales de su elección, mientras que el juego guiado nace de la intención de la educadora y es el niño quien determina su dirección. No obstante, la relevancia del juego libre vinculada a su aporte a la formación de distintos aspectos del desarrollo infantil, tales como habilidades sociales (Singer y Singer, 2007) y autorregulación (Whitebread et al., 2017), de acuerdo con Weisberg et al. (2015) no resulta la mejor forma de conseguir objetivos de aprendizaje.

En el juego guiado es el adulto quien inicia la actividad con un propósito de aprendizaje y, por lo tanto, es responsable de mantener el foco en función de los objetivos de aprendizaje, aun cuando es el niño quien dirige la acción (Honomichl y Chen, 2012). Este punto es el más relevante: mientras que el adulto inicia la actividad, por ejemplo, provocando al niño con un ambiente de aprendizaje (animales ambientados con plantas y troncos en el cajón de arena) es el niño quien dirige su propio aprendizaje por medio de la manipulación e interacción con los objetos.

El juego guiado aporta autonomía al ser dirigido por los niños y las niñas e incorpora al mismo tiempo elementos importantes de estructuración de parte del adulto sobre el ambiente del juego (Honomichl y Chen, 2012). Esto se puede dar de dos formas:

1. Preparando el ambiente de antemano, de manera que la educadora pueda decidir qué juegos y materiales estarán a disposición del párvulo.
2. Realizando andamiaje en el juego, por ejemplo, a través de preguntas desafiantes que inviten a la exploración, haciendo preguntas abiertas sobre lo que los niños/as descubren o reparando en aspectos que podrían no haber notado; todo esto mientras ocurre el juego.

Pyle y Alaca (2016) concluyen en su estudio de las perspectivas de niños y niñas sobre el juego, que en aquellos contextos pedagógicos que integraron variados tipos de juego en el aula (juego libre y juego guiado, por ejemplo), ellos comunicaron una definición más holística del juego, que integró sus perspectivas y gustos.

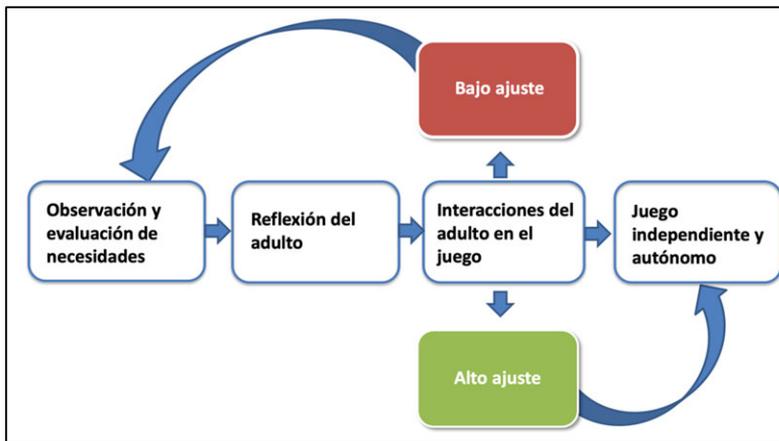
3.3 Rol mediador de aprendizajes en el juego

Entenderemos como rol mediador de aprendizajes a la posición identitaria que asume un agente pedagógico (adulto/a, algún par o entornos comunitarios) en la interacción con niños y niñas, implicando prácticas dialógicas, reflexivas y de co-construcción que apuntan al desarrollo cognitivo, bajo el principio del aprender a aprender como eje formativo. Siguiendo a Feuerstein (1991) la mediación implica encontrar nuevas formas para ayudar al otro a aprender y pasar a siguientes niveles de comprensión y conocimiento.

De acuerdo con [Trawick-Smith y Dziurgot \(2011\)](#) las educadoras comienzan su actuación como mediadoras a partir de una primera fase de observación del juego, reflexionando para determinar las necesidades de juego de niños/as. Esta fase es relevante, ya que el primer componente de la acción de la educadora es documentar la experiencia pedagógica y analizar la práctica desde una óptica desarrolladora. Vale decir, se investiga la *Zona de Desarrollo Real* en niños y niñas bajo la pregunta clave de *¿cuánta guía necesitan los niños al momento del juego?*

Figura 1

Interacciones del adulto en el juego.



Fuente: Esquema extraído de Trawick-Smith y Dziurgot (2011, p. 111).

Posteriormente, las educadoras interactúan (o no), según haya sido su evaluación y reflexión en el proceso anterior. Es relevante acá la consideración de si existe un *ajuste* entre lo que la educadora ofrece y la cantidad de apoyo que necesitan los niños/as. Si el ajuste es bueno, es decir, si el niño/a recibe el apoyo necesario, la educadora se retirará de la interacción y el niño/a seguirá desarrollando actividades de forma autónoma. Para Vygotsky, el juego autónomo, en el que los niños planifican, llevan a cabo, reflexionan y controlan su propio comportamiento y pensamiento, es fundamental para el desarrollo cognitivo posterior ([Vygotsky, 1966/2016](#)).

Por otro lado, si el ajuste entre la intervención docente y las necesidades del niño/a es débil, el niño/a seguirá mostrando una necesidad de apoyo. En este caso, como se muestra en la figura, el proceso se repetirá, con la educadora observando, reflexionando sobre las necesidades del juego y nuevamente interactuando con el niño/a hasta desarrollar un mejor ajuste. Este ejercicio constituye un ciclo de intervención dinámica que persigue que el niño/a muestre juego autodirigido.

Estableciendo una conexión con la propuesta de [Meacham et al. \(2016\)](#) las educadoras pueden enriquecer sus interacciones en el juego *expandiendo el lenguaje*, siendo *responsivas* y desarrollando el *habla simbólica*. A continuación, se caracterizan esas actuaciones.

1) Expansiones y extensiones del lenguaje del niño/a: la educadora ofrece un vocabulario más avanzado con etiquetas verbales progresivamente más desafiantes, una sintaxis más compleja e información más detallada respecto al aprendizaje a desarrollar.

En estas estrategias se incluyen procesos de parafraseo, resumen y reflejo de las palabras que empiezan a incorporar niños y niñas, las que trascienden la mera repetición de la ins-

trucción directa. Camarata et al. (1994) compararon la instrucción de imitación explícita y la conducta *mediada*. Un ejemplo de esto es un niño que se incorpora al juego autónomo con un rompecabezas. En la instrucción directa, un niño dice: "rompecabezas" y la educadora responde: "me gusta este rompecabezas, diga: me gusta este rompecabezas". Esta interacción representa un aprendizaje por repetición. Por el contrario, a partir de la estrategia mediadora de expansión y extensión lingüística, en la misma situación en que el niño dice: "rompecabezas", la educadora amplía la expresión del niño señalando cariñosamente: "me gusta este rompecabezas", "es lindo este rompecabezas, me encantan sus colores".

Los investigadores concluyeron que una enseñanza del habla más naturalista, en lugar de prácticas de imitación repetitivas, son más eficaces para promover el lenguaje de niños y niñas.

2) Responsividad con los intereses del niño/a: la responsividad incluye expresiones de respeto y apoyo de los intereses de los párvulos, considerando sus motivaciones y perspectivas. Para ser responsivo en la interacción, es importante formular preguntas y frases que son relevantes para los intereses de los párvulos, en particular, ligado a la exploración con materiales (plastilina, lápices de colores, etc.), la lectura de cuentos y el juego socio-dramático.

Las actuaciones responsivas pueden estar relacionadas con interacciones dirigidas a los niños/as que hagan notar aquellos temas emergentes en la exploración, los materiales que están ocupando, entre otros. Por ejemplo, en una actividad de una niña con plastilina, el abordaje responsivo se asocia a interacciones que impulsen su participación e interés. Intervenciones como: "¡qué lindo lo que hiciste!, ¡qué increíble! Hiciste muchas figuras y ocupaste muchos colores, ¿me puedes contar lo que hiciste?".

3) Habla simbólica: la educadora interactúa lúdicamente al participar del lenguaje simbólico cocreado con niños y niñas. Por ejemplo, en el juego socio-dramático, la educadora puede incorporarse a una representación de un niño que interpreta a un superhéroe, preguntando por sus *superpoderes*. El niño señala que tiene *superfuerza* y que puede levantar cualquier cosa pesada. La educadora se acerca dramatizando el papel de una villana. El niño se acerca representando enojo y diciendo: "¡dejarás de hacer maldades, te atraparé!". Simbólicamente el niño toma a la villana simulando tener *superfuerza*. La educadora sigue jugando y con una risa malvada le dice al niño: "le quitaré a cada niño y niña la capacidad de reírse, jajaja". Posteriormente, se articulan variados intercambios en los que se dialoga en un ámbito de fantasía y creatividad.

De esta forma, la interacción que pueden ofrecer las educadoras se orienta al desarrollo cognitivo y lingüístico de niños y niñas, incorporando una fuerte consideración por sus perspectivas e intereses. En este marco, la actitud lúdica emerge como un recurso para aproximarse al juego e interactuar de forma respetuosa.

4. Propuesta

4.1 Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en las educadoras de párvulos

La actitud lúdica (*playfulness*) es un constructo multidimensional que abarca componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Glynn y Webster, 1992). Se traduce en una disposición que se expresa a lo largo de la vida combinando conocimientos, habilidades y actitudes (Ministry of Education [MoE] of New Zealand, 2017) para disfrutar e involucrarse en una actividad, permitiendo (re)definirla de manera imaginativa, no seria, promoviendo el disfrute intrínseco, la participación y la propia satisfacción (Starbuck y Webster, 1991). De acuerdo a Youell (2008) es un estado de la mente que permite que los párvulos puedan ser más flexibles, tomen riesgos en las interacciones y abran espacios para el desarrollo de la creatividad en el aula.

Una de las primeras elaboraciones sobre la actitud lúdica en edades tempranas se encuentra en los textos de [Lieberman \(1965\)](#) en un intento por establecer la relación entre juego y desarrollo cognitivo. La autora hipotetiza la posible existencia de un rasgo lúdico, que orienta y predispone a los niños/as a jugar. Considera que esta cualidad es relativamente estable determinando cinco componentes: espontaneidad física, social y cognitiva, manifestación de la alegría y sentido del humor ([Barnett, 1990](#)).

El concepto de actitud lúdica articula juego y aprendizaje desde una forma particular de ser y de hacer de la persona, es decir, surge desde el *ser* (dentro) influenciando nuestras acciones y nuestra forma de vida (hacer) ([MoE, 2017](#)). Se constituye como una característica de la interacción que debe estar presente en el aula, ya que contribuye al cumplimiento de objetivos tanto en actividades de juego libre como en actividades más estructuradas ([Sproule et al., 2019](#)).

Según [Youell \(2008\)](#) las primeras formas de interacción de un adulto con un bebé consideran la actitud lúdica: les hacen cosquillas, les sonrían, mientras que los bebés responden con sonidos y muestras de bienestar. En esta interacción se desarrolla un vocabulario de juego que se instala mucho antes que la introducción de juguetes y que marca los inicios del desarrollo del lenguaje. Es un fenómeno social, una interacción entre dos sujetos y a pesar de que puede darse como una actividad individual, se requiere previamente una experiencia lúdica con un otro ([Youell, 2008](#)). Por lo tanto, a pesar de que la actitud lúdica se constituye como un rasgo o característica de la personalidad, su desarrollo se encuentra intrínsecamente ligado al ambiente que rodea al niño/a. En este sentido, promover una actitud lúdica en adultos y adultas, contribuye a que niños y niñas expresen esta misma actitud ([Pinchover, 2017](#)).

Los adultos que tienen una actitud lúdica, son típicamente graciosos, de buen humor, espontáneos y comúnmente actúan de manera *juguetona* por medio de bromas y *payaseos* (en inglés *clowning*) ([Pinchover, 2017](#)). Es a través de esta actitud lúdica que las educadoras pueden crear ambientes para que niños y niñas puedan expresar el valor de la alegría ([Booth y Ainscow, 2015](#)) o el optimismo ([Feuerstein, 1990](#)), siendo más creativos y flexibles durante el juego.

Frecuentemente, la rutina diaria divide las actividades entre juego y experiencias grupales e individuales, tales como comer, ir al baño o ir a dormir, sin embargo, los niños y las niñas manifiestan una actitud de juego en todos los espacios y ámbitos de su vida. Es por ello que será necesario que las educadoras se aproximen y participen lúdicamente para integrar dichos aspectos ([MoE, 2017](#)). Por ejemplo, durante las transiciones, la educadora puede jugar a caminar en puntillas en una línea imaginaria o jugar a ser un animal. Este tipo de aproximación contribuye a extender y convertir las situaciones diarias en oportunidades de aprendizaje divertidas y creativas, sin perder la sensación de control de la situación por parte del adulto ([Parker-Rees, 2002](#)).

[Walsh et al. \(2017\)](#) han abordado el aprendizaje basado en juego con el objetivo de profundizar en sus características y también para buscar formas de colaborar para formar educadoras que cuenten con más herramientas y conocimientos para su práctica pedagógica. [Mc-Millan \(2017\)](#) destaca la importancia de que los adultos comprendan claramente qué implica involucrarse a través de un alto nivel de juego. A partir de ello describe dos dimensiones que caracterizan al profesional lúdico, en primer lugar, las características personales necesarias que los adultos deben desarrollar en la actividad con niños y niñas. En segundo lugar, el rol lúdico del adulto dentro de esta actividad. Entendiendo que la actitud lúdica se constituye como una disposición alegre ([Kane, 2005](#)) y como una interacción que permite asegurar el disfrute tanto para los adultos como para los niños y las niñas ([Rose, 2007](#)).

Dentro de la primera dimensión, las características personales, se describen cuatro cualidades (McMillan, 2017):

- *Sentido del humor*, no necesariamente a través de bromas, sino que desde la capacidad que debe tener el adulto para reír, compartir sonrisas y risas con niños y niñas, viendo el lado positivo de las cosas.

- *Tolerancia a la incertidumbre*, donde la espontaneidad emerge como un factor para enfrentar lo inesperado, el desorden y las actividades sin un cierre determinado. También se relaciona con la capacidad de las educadoras para negociar y flexibilizar ante lo incierto, en el marco de una planificación pedagógicamente intencionada y preparada.

- *Calidez y afecto genuino* hacia niños, niñas y adultos que le rodean, como aspectos esenciales de la pedagogía lúdica, con el fin de desarrollar apego y vínculos seguros y además, como una característica que se asocia a la inteligencia emocional, impactando en la toma de decisiones, ya que esta característica permitirá el desarrollo de cierta sensibilidad a las necesidades y señales de los otros.

- *Curiosidad y amor por aprender* desde una mirada sociocultural. Los niños y las niñas podrán desarrollar la curiosidad en la medida en que los adultos manifiestan y demuestran curiosidad genuina y explícita al deseo de aprender.

La segunda dimensión planteada por McMillan (2017) es la del rol lúdico, basada en una visión socioconstructivista del aprendizaje e implica que las educadoras actúen en el contexto de un amplio abanico de posibilidades: como co-jugadoras, co-aprendices, co-exploradoras, facilitadoras, decodificadoras y co-planificadoras. A partir de ello, se describen las siguientes tres cualidades relevantes de desarrollar:

- *Ser entusiastas, no comediantes*, la educadora considera en su repertorio una serie de recursos disponibles, por ejemplo, bromas, buen humor, mímicas, acertijos, rimas y cantos (Wood, 2010), siempre facilitando una buena relación con lo imprevisto, más allá de convertir estas prácticas en una especie de *rutina* predeterminada.

- *Colaborador, no un fan*, es decir, acompañar al niño/a desde un enfoque colaborativo, sin perder la intencionalidad pedagógica detrás de ello. Esto, porque una actitud pasiva ante la actividad infantil, se aleja en cierto modo del enfoque mediador, tomando un rol exclusivo de garante del ambiente de juego y aprendizaje. En esta cualidad se refleja una pedagogía que equilibra la actividad liderada por niños y niñas y la actividad liderada por la educadora. Este enfoque colaborativo, se vincula a la observación del juego que proponen Trawick-Smith y Dziurgot (2011) y a una aproximación a la co-evaluación de la ZDP (Vygotsky, 1966/2016).

- *Ser profesional, no un aficionado*, implica que la educadora debe contar con un alto nivel de habilidades basadas en un amplio bagaje teórico y conceptual que se requieren para promover un apropiado abordaje lúdico en el aula. La actitud lúdica implica un alto nivel de complejidad, ya que requiere de planificación, en la que la creatividad pasa a ser un componente cognitivo fundamental para el desarrollo de aprendizajes. En este sentido, la planificación requiere de un alto dominio pedagógico debido a que la educadora debe combinar diversas fuentes de información entre elementos curriculares, los intereses de los niños/as y el juego. Por último, McMillan (2017) también señala que es importante la selección de los recursos que se ofrecen, permitiendo construir experiencias con finales abiertos; así como la capacidad de crear una continuidad entre la actividad liderada por los adultos y la actividad liderada por los niños y niñas. Son relevantes de considerar en este ciclo de planificación, también, la posibilidad de extender los aprendizajes de los niños y niñas actuando sobre la ZDP, habilidades pedagógicas, la documentación y registro de observaciones.

Es crucial que estas características se promuevan durante la formación inicial y, también, a lo largo del desarrollo profesional de las educadoras (McMillan, 2017). Para ello, es relevante considerar un currículum que permita construir una identidad docente sensible a la diversidad de formas de ser y hacer en el mundo e interactuar a partir de estas. En este sentido, la infancia demanda un tipo de relación con los adultos que considere sus propias perspectivas y voces, siendo la actitud lúdica una valiosa herramienta disponible en el repertorio cultural compartido.

5. Discusión y conclusiones

Como se ha revisado, el juego es una forma espontánea y natural de comportamiento infantil, es un derecho y forma parte esencial de su desarrollo, ya que amplía continuamente la llamada *Zona de Desarrollo Próximo*. El juego constituye una oportunidad para explorar, interpretar y enseñar diferentes tipos de roles sociales observados, permitiendo interiorizar las herramientas propias de la cultura y facilitar en niños y niñas la expresión de la regulación de sus aprendizajes y emociones.

A pesar del reconocimiento transversal del valor del juego para el desarrollo infantil, existe evidencia de que este no se implementa de forma adecuada en los jardines infantiles (Grau et al., 2018; Román y Cardemil, 2014; Strasser et al., 2009) mostrándose desequilibrio entre el juego libre y la instrucción directa y muy poco abordaje del juego guiado (Grau et al., 2018).

En este sentido, resulta relevante articular la mirada y participación del adulto mediador en el juego, entendiendo su potencial desarrollador al situarse en la ZDP. Para ello, la actitud lúdica de la educadora mediadora debe ser constante y consciente, operando como una gestora de espacios para la realización de aprendizaje basado en juego. En acuerdo con Walsh et al. (2017) una visión contemporánea del juego en educación infantil aboga por una variedad de experiencias de aprendizaje, incluyendo el desarrollo de escenarios para el juego libre y aproximaciones de juego guiado, interactuando para ampliar el repertorio experiencial de niños y niñas.

Desde esta perspectiva, resulta necesario construir una mirada profesional que permita reflexionar sobre el juego que realizan los niños y las niñas, para luego determinar las interacciones requeridas –o no– en su ZDP. Es decir, haciendo uso de su observación la educadora puede promover nuevos escenarios que extiendan los intereses de los niños y las niñas y, por ende, su aprendizaje. El ajuste entre lo que el niño/a requiere y lo ofrecido dará lugar al desarrollo del juego autónomo y por tanto un nuevo ciclo de evaluación. De esta manera, la experiencia pedagógica se equilibra con el aprendizaje emergente, liderado por la exploración de cada niño/a, a la base del aprendizaje curricular, orientado por el adulto (Sproule et al., 2019).

Es en el juego donde se pueden dar distintas mediaciones que permitan expandir y extender el repertorio cognitivo y lingüístico, desarrollando interacciones responsivas y sensibles, que faciliten el lenguaje simbólico y, por ende, que propicien su desarrollo cognitivo (Meacham et al., 2016). Es en este espacio donde emerge el rol de la educadora como garante del escenario lúdico a través de la generación de ambientes equilibrados con instancias de juego lideradas por los párvulos y actividades pedagógicas guiadas por el adulto, en base al currículum. Esto, considerando que ambas instancias posibilitan la construcción cognitiva e integral de niños y niñas y que potencialmente pueden reflejar escenarios de experiencias de aprendizaje mediado que contemplan intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado (Feuerstein, 1990).

A partir de lo anterior se puede señalar que, desde esta perspectiva, el rol que cumple la educadora en la actividad de los niños y las niñas será siempre un rol mediador, ya sea interactuando de forma directa u observando y registrando. Lo que está detrás de sus actuaciones

nes, es su intencionalidad desarrolladora (Figueroa-Céspedes, 2020), es decir, a lo que hace siempre subyace el deseo de extender el aprendizaje a partir del estudio de las necesidades de niños y niñas para, posteriormente, promover nuevos escenarios de juego.

En este sentido, resulta esencial desarrollar en las educadoras habilidades como la actitud lúdica y la espontaneidad en tanto herramientas de evaluación y comunicación basadas en el juego (Jones y Reynolds, 2015). Asimismo, la emergencia de una pedagogía lúdica debería considerar la necesaria articulación entre las instituciones educativas y las universidades para establecer una alianza que potencie la articulación del juego con el rol mediador de aprendizajes de la educadora, en sintonía con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018), desarrollando investigación e innovación que permita abordar activamente barreras como la sobre-escolarización o un sistema de creencias que desprecia al juego y lo entiende como una pérdida de tiempo (Grau et al., 2018).

Al igual que el rol mediador de aprendizajes se desarrolla en la interacción social de aprendizaje profesional, a través de procesos de apropiación participativa (Figueroa-Céspedes, 2016), la actitud lúdica también se puede desarrollar a través de experiencias que permitan a las educadoras (futuras o en servicio) construir su propia biografía de juegos, permitiéndoles conectar con el *niño/a interno* e interactuar de forma más lúdica (Jones y Reynolds, 2015), dando lugar a una comprensión más acabada e integral del juego (Pyle et al., 2017) desde una perspectiva profesional (McMillan, 2017). Lo anterior implica la necesidad de desarrollar programas formativos tanto en pregrado como en formación continua que permitan analizar situaciones pedagógicas y formar en la reflexión docente (Guerra y Figueroa-Céspedes, 2018; Grau et al., 2018), para enfrentar un contexto educativo que ve al juego como una acción disociada del aprendizaje.

Finalmente, es necesario fomentar espacios de juego en Educación Parvularia, entendiendo su balance y por sobre todo la actitud que debe tomar el adulto para abordar la interacción con el niño/a desde una mediación respetuosa (Figueroa-Céspedes, 2020), que incluya humor, curiosidad, calidez, tolerancia a la incertidumbre, entusiasmo, colaboración y profesionalismo (McMillan, 2017). En la medida que las educadoras y sus comunidades educativas desarrollen una mayor comprensión del aprendizaje basado en el juego, más herramientas tendrán para planificar y desarrollar una pedagogía que surja a partir de los intereses de los propios niños y niñas y, por lo tanto, que se ubique en sus propias ZDP.

Referencias

- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336. https://www.researchgate.net/publication/232454636_Playfulness_Definition_design_and_measurement/link/0deec5374ed3949d72000000/download.
- Bodrova, E., Germeroth, C., y Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation, lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016167.pdf>.
- Booth, T., y Ainscow, M., (2015). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI-FUHEM. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., y Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(6), 1414-1423. <https://doi.org/10.1044/jshr.3706.1414>.
- Danniels, E., y Pyle, A. (2018). Defining play-based learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. <http://ceril.net/index.php/articulos?id=594>.

- Domínguez, P., Moreno, L., Narvaes, L., Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., y Fernández, C. (2007). *Prácticas pedagógicas de calidad*. Manuscrito inédito, Educación Parvularia, Universidad de Concepción, Chile.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Z. Presseisen, R. J. Stenberg, K. W. Fischer, C. C. Knight y R. Feuerstein (Eds.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (pp. 68-134). National Education Association.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 12(1), 33-44. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.287>.
- Figueroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1888/2396>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>.
- Gallardo, J. A., y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/6786>.
- Glynn, M. A., y Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: An initial assessment. *Psychological Reports*, 71(1), 83-103. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.1.83>.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue-Roa, D., Müller, M., y Amaya, L. (2018). Juego guiado y educación parvularia: Propuestas para una mejor calidad de la educación inicial. En Centro de Políticas Públicas UC (Ed.), *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2018* (pp. 251-281). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Juego-guiado-y-educaci%C3%B3n-parvularia-propuestas-para-una-mejor-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-inicial.pdf>.
- Guerra, P., y Figueroa-Céspedes, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>.
- Honomichl, R. D., y Chen, Z. (2012). The role of guidance in children's discovery learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(6), 615-622. <https://doi.org/10.1002/wcs.1199>.
- Jones, E., y Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Kane, P. (2005). *The play ethic. A manifesto for a different way of living*. Pan Books.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., y Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(2), 219-224. <https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10533661>.
- Lieberman, N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.

- Lillard, A. S., y Taggart, J. (2019). Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85-90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>.
- McMillan, D. (2017). Towards the playful professional. En G. Walsh, D. McMillan & C. McGuinness (Eds.), *Playful teaching and learning* (pp. 198-212). Sage.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., y Buell, M. (2016). Teachers' responsiveness to preschoolers' utterances in sociodramatic play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057461>.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago de Chile: Ministerio de Educación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/432>.
- Ministry of Education (MoE), New Zealand. (2017). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. Wellington: Ministry of Education. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whāriki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., y De Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>.
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 337-353. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200021>.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Al-far.
- Pardo, M., y Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>.
- Parker-Rees, R. (2002). Protecting playfulness. En L. Abbott & H. Moylett (Eds.), *Early education transformed* (pp. 61- 72). Falmer Press
- Pinchover, S. (2017). The relationship between teachers' and children's playfulness: A pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8(2214), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>.
- Pyle, A., y Alaca, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>.
- Pyle, A., DeLuca, C., y Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>.
- Román, M., y Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 43-62. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661824>.
- Rose, J. (2007). Enjoyment in the early years through critical reflection. En D. Hayes (Ed.), *Joyful teaching and learning in primary school* (pp. 70-80). Learning Matters.
- Sarlé, P. M. (2013). El juego dramático como contenido de enseñanza. *Revista Varela*, 1(34), 1-17. <http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/353>.
- Singer, D. G., y Singer, J. L. (2007). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.
- Sproule, L. (2017). Mental models of playful practice: Digging deeper. En G. Walsh, D. McMillan & C. McGuinness (Eds.), *Playful teaching and learning* (pp. 21-35). Sage.

- Sproule, L., Walsh, G., y McGuinness, C. (2019). More than 'just play': Picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 409–422. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1628011>.
- Starbuck, W. H., y Webster, J. (1991). When is play productive? *Accounting, Management, & Information Technologies*, (1)1, 71-90. [https://doi.org/10.1016/0959-8022\(91\)90013-5](https://doi.org/10.1016/0959-8022(91)90013-5).
- Strasser, K., Lissi, M. R., y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v18n1/art08.pdf>.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: Qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Mide UC. https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf.
- Trawick-Smith, J., y Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>.
- Treviño, E., Toledo, G., y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26187>.
- Van Oers, B., y Duijkers, D. (2012) Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511- 34. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>.
- Vygotsky, L. S. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138861>.
- Vygotsky, L. S. (1979/2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L. S. (1986/2015). *Pensamiento y lenguaje*. Booket M.R.
- Walsh, G., McMillan, D., y McGuinness, C. (2017). *Playful teaching and learning*. Sage.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721715583955>.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K, y Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016058>.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., y Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence*. The Lego Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/esriqz2x/role-of-play-in-childrens-development-review_web.pdf.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. En P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and Learning in early years* (pp. 9-26). Sage.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 10(2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/13642530802076193>.
- Zosh, J. N., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., y Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation. https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf.