

“Beliefs are the heart of teaching” (Vartulli, 2005, p.82)

“Las creencias son el corazón de la enseñanza” (Vartulli, 2005)

AGRADECIMIENTOS

Este camino se lo dedico a mis maestros. Maestros que acompañaron mis primeros pasos, que estuvieron desde el comienzo y aquellos que se sumaron después.

Maestros que me enseñaron a mirar lo cotidiano. A quienes me supieron sostener entre risas y lágrimas, con la mirada y el silencio.

Maestros de distintos tamaños y formas, con narices naranjas, arrugas en las manos, pelos en las patas y ojos inquietos.

Maestros que despertaron enojo y las ganas de salir en busca de respuestas. Agradezco a los maestros que me corrigieron, que me inspiraron, marcaron camino y compartieron vuelo.

Maestros de abrazos, momentos cómplices y refugios.

Se lo dedico a mis maestros de viajes, juegos, canciones e historias. Maestros de cábalas y mates. Maestros que me prestaron la escucha, la palabra y la paciencia.

A quienes de cerca o lejos, comprendieron y acompañaron mis frustraciones y enredos, festejaron mis logros y avances.

Aquellos que respetaron mis tiempos, mis intentos y mis anhelos.

Maestros que me hicieron más humana, más imperfecta, más sensible.

Se lo dedico a todos aquellos maestros que creyeron en mí, mucho antes que yo.

A todos ellos les debo mis aciertos, mis metas, mis finales y mis comienzos.

Espero llevar en cada paso de mi profesión todo lo que aprendí de ustedes.

Eternas gracias.

Sosa, Guadalupe.-

Este camino no fue (des)andado en soledad. Agradezco el regalo valioso de su presencia a cada persona que ha sido mi maestra en él. Especialmente a Luna, mi eterna compañera en la inmensidad de la vida. Por vos, siempre en mí

Tamborini Lallee, María Pía.-

ÍNDICE

1. RESUMEN

2. INTRODUCCIÓN

3. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Creencias

4.2. El Juego como Actividad Rectora en la Infancia

4.2.1. Beneficios del Juego en el Desarrollo Infantil

4.2.2. Maduración de Juego

4.2.2.1. Elementos del Juego Maduro

4.3. El Juego en el Sistema Educativo Actual

4.3.1. Concepción de Juego según la Normativa de la Provincia de Córdoba

4.3.2. El Rol Docente en el Juego Infantil

5. PREGUNTA PROBLEMA

6. OBJETIVOS

6.1. Objetivo General

6.2. Objetivos Específicos

7. METODOLOGÍA

7.1. Diseño y Tipo de Estudio

7.2. Participantes - Población y Muestra

7.3. Instrumento de recolección de datos

7.4. Procedimiento

7.5. Análisis de Datos

7.6. Consideraciones Éticas

8. RESULTADOS

8.1 Análisis Descriptivo de Creencias Docentes

8.1.1 Características Atribuidas al Juego

8.1.2 Participación Docente en la Actividad Lúdica

8.1.3 Dificultades para llevar a cabo el Juego

8.2 Análisis descriptivo de Actividad Lúdica en el Nivel Inicial

8.2.1 Tipos de Juego

8.2.2 Relevancia del Juego en la Jornada Escolar

8.2.3 Intencionalidad Docente

9. DISCUSIONES

9.1 Discusión de Creencias Docentes

9.2 Discusión de Actividad Lúdica en la Jornada Escolar

10. LIMITACIONES

11. CONCLUSIONES

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13. ANEXOS

13.1. Consentimiento Informado

13.2. Modelo de Entrevista Semiestructurada

1. Resumen

Cuando se habla de desarrollo infantil, el periodo de la infancia que abarca el Nivel Inicial se considera uno de los más importantes, ya que en él se producen cambios psicológicos decisivos para la formación inicial de la personalidad y el desarrollo de conductas. (Gonzalez et al. 2014). El presente estudio ha sido realizado desde el marco de la teoría histórico-cultural, el mismo tiene como objetivo principal identificar y describir las creencias de las Docentes de Nivel Inicial de la Ciudad de Córdoba respecto al juego como actividad rectora en la infancia. Con este fin se realizó una investigación de carácter descriptivo con diseño de estudio de caso. El instrumento seleccionado fue una entrevista semi-dirigida aplicada a 15 docentes de la Ciudad de Córdoba que se encuentran actualmente trabajando con niños/as de 3 a 5 años.

En los resultados obtenidos se encontró consenso en la creencia docente que establece al juego como medio didáctico para el aprendizaje. Si bien los/as docentes tienen en cuenta la importancia del juego en el desarrollo de los/as niños/as en el Nivel Inicial, las respuestas reflejan que la enseñanza de contenido académico es considerada prioritaria, es decir, la verdadera potencialidad del juego en la infancia no es reconocida.

En las entrevistas realizadas se deja evidencia de cómo las definiciones que poseen los docentes sobre el juego infantil delimitan a su vez las acciones correspondientes a su rol. Es así como tanto la planificación y la participación docente se justifican y dependen de que el

8

juego esté enmarcado dentro de los objetivos planteados en el diseño curricular. Es decir, el juego se posiciona al servicio del objetivo docente más que al servicio del desarrollo infantil.

Palabras clave: Creencias Docentes, Juego infantil, Desarrollo Infantil, Nivel Inicial, Teoría Histórico-Cultural.

Abstract

Talking about child development, the preschool childhood period is seen as one of the most important, since it is here that psychological changes occur that are decisive for the initial formation of their personality and the development of personal behavior mechanisms (Gonzalez et al. 2014). The present study is based on the cultural-historical theory with the aim objective to identify and describe teachers' beliefs about play as a leading activity in early childhood. The research was focused on a case study design; a semi-directed interview was applied to 15 teachers from the city of Córdoba who are currently working with children from 3 to 5 years old.

This study shows a unified teacher belief about play as a means for learning and not as a complex phenomenon. Even though teachers believe in the importance of play in early child development, teaching academy content is considered a priority in early childhood. The results show how teachers' definitions of play delimit their role actions carried out in the classroom, such as teachers play- participation and play-planning. Although both are well valued by teachers, they are modified according to their degree of connection with the curricula.

Key words: Teaching Beliefs, Children's Play, Child Development, Early Childhood, Historical-Cultural Theory.

2. Introducción

Las actividades que se llevan a cabo en Nivel Inicial tienen trascendencia en el desarrollo y aprendizaje escolar posterior (González Moreno, 2014), motivo por el cual es primordial que profesionales e instituciones revisen periódicamente la validez y la actualidad de sus conocimientos y posiciones en las cuales asientan sus prácticas.

Si deseamos que los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones reduzcan los obstáculos en el aprendizaje y desplieguen al máximo el potencial de los/as niños/as, es necesario adoptar cambios en la educación inicial desde una perspectiva educativa que priorice el desarrollo de funciones psicológicas, con el fin de prevenir dificultades en el aprendizaje actual y futuro de los/las niños/as y a extender sus beneficios en diferentes ámbitos más allá del escolar (NAEYC, 2009).

La evidencia científica sugiere al juego en Nivel Inicial como actividad rectora del desarrollo de los/as niñas/os, ya que se ha evidenciado que a través del mismo se estructuran funciones mentales superiores (como la autorregulación, reflexión, la imaginación, la actividad voluntaria, la personalidad y la motivación cognitiva). Es decir, mediante el juego pueden establecerse y fortalecerse las bases psicológicas fundamentales para la adquisición de futuros aprendizajes formales como lo son: la lectura, escritura y cálculo (Bodrova y Leong, 2009).

Sin embargo, la mera aparición del juego dramático no conduce a mayores niveles de desarrollo, sino que para ello es determinante que este adopte formas maduras. Es aquí

cuando se requiere de compañeros de juego, tiempo, espacio, materiales y por sobre todo la participación del adulto (Bodrova et al., 2013).

Si queremos lograr una mayor eficacia educativa será necesario poner el acento en las instituciones educativas de Nivel Inicial pero por sobre todo en el/la docente y su rol, ya que es quien debería acompañar y facilitar al niño/a los signos y/o instrumentos de mediación adecuados basando su práctica en un andamiaje conceptual sólido y actualizado. (Nicolopoulou, et al. 2009; González Porras, et al. 2017; González Moreno, et al. 2014).

A razón de ello, es que el presente trabajo pretende analizar las creencias sobre el juego infantil de las docentes del Nivel Inicial de 3 a 5 años de la Ciudad de Córdoba. El acercamiento e indagación de su discurso nos permitirá profundizar sobre cuáles con las creencias orientan y sostienen sus decisiones al momento de implementar el juego en las salas (Durán Chiappe, 2010; Pajares, 1992; Fives y Gill, 2015).

3. Fundamentación y Antecedentes

El análisis de los temas de investigación actuales revelan que principalmente se ha profundizado en el estudio de la organización y gestión de las instituciones educativas, el uso de las tecnologías modernas en las salas para la primera infancia, pero la implementación de nuevos métodos educativos, no son el centro de la investigación (Brédikyté, 2011).

12

Si bien se han ampliado las pruebas a favor del impacto positivo del juego en el desarrollo y la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, se estudia y difunde mínimamente el poder del carácter de las interacciones colaborativas entre adultos y niños y sus efectos en el desarrollo (Brédikytė, 2011).

Estudios han comprobado que una mayor participación y comprensión de los/as profesores/as sobre el juego está estrechamente asociada a la mejora de los resultados del desarrollo para los/as niños/as (Tarman y Tarman, 2011; Holmes et al., 2015; Nicolopoulou et al., 2009; Bonilla-Sánchez y Solovieva, 2017; González-Moreno, 2018; Hakkarainen et al. 2013). Una didáctica escolar basada en el juego que tenga al niño/a como constructor/a de su propia experiencia, aseguraría la calidad educativa en el Nivel Inicial, garantizando un a su vez un aprendizaje global e integral (Biscay, 2007).

Sin embargo, pese a la efectividad comprobada del valor potencial del juego como actividad rectora y su valor psicológico en función del desarrollo, este poco apreciada y comprendida por los/as profesionales (Nicolopoulou et al., 2009), hecho evidenciado a partir de la poca participación que tienen los los/as docentes en el momento del juego (Aras, 2016; Ivrendi, 2017).

Los/las docentes optan por roles de espectador, observan a los/las niños/as e intervienen solo ante un problema de seguridad o conflicto; en otros casos dedican este momento para completar tareas académicas (como preparar planes de actividades, completar documentos oficiales y formularios de observación infantil) y/o se ausentan dentro de la

salas (Aras, 2016; Ivrendi, 2017).

Este escenario también se repitió en investigaciones nacionales, como la realizada por Sarlé (2006) quien concluye que la mayoría de las veces los/as docentes de Buenos Aires no intervienen en el juego, a menos que el niño/a lo solicite. Los/las profesionales dan por sentado que los/as alumnos/as saben jugar por sí solos/as, por lo cual manifiestan cierta oposición a la mediación en actividades de juego.

Así también, en Centros Educativos de Nivel Inicial de la Provincia de Córdoba a partir de la investigación de Bertolez et al. (2014) se encontraron que el 56% de los/as maestros/as se encontraba ausente en el momento del juego.

Meran (2019) en su investigación concluyó que la práctica docente tiene relación directa con las creencias y puntos de vista de los profesores en relación con el juego y el rol del maestro. Muchas de estas creencias no son compatibles con las teorías y la información proporcionada durante la formación.

Saraví (2007) a partir de la experiencia llevada a cabo con futuros/as profesores/as de Nivel Inicial y de Primaria en La Plata, Buenos Aires, encontró que sus estudiantes manifestaron poca importancia del juego en el desarrollo, una comprensión del mismo desde una mirada utilitarista, es decir como una herramienta “al servicio de” otro contenido y no como un fenómeno complejo.

Los/as docentes no valoran el juego como una herramienta rectora que les permite a los/as infantes el control y el progreso de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas, es

decir, desestiman todas las posibilidades que éste les brinda (Sánchez-Domínguez et al., 2020; González Porras et al., 2017). Este desconocimiento en postulados teóricos y metodológicos en relación con las actividades en preescolar y al juego de roles, se convierte en la principal dificultad para diseñar la implementación de propuestas lúdicas (Tejeda Arroyo, 2021).

Estas creencias sobre el juego, acaban impactando en el método de enseñanza de los/las docentes y por ende en el tiempo que le dedican al juego durante la jornada, la cual según Sarlé (2006) en las salas de Nivel Inicial de Buenos Aires representa menos del 20%.

Desplazar al juego como un pilar en la educación inicial, sin acudir a él como potenciador en el desarrollo, lleva a implementar prácticas en el ámbito educativo no fundamentadas en la investigación, que contradicen los principios del desarrollo infantil y de la buena enseñanza, impactando en las en la salud infantil y en las perspectivas de éxito escolar a largo plazo (Miller y Almon, 2009; Murillo, et al. 2015).

Es apremiante reconceptualizar el sentido que tiene el juego contexto educativo (Estrugo y Moreira 2020; Elkonin, 1980), comenzando en primer lugar por analizar las decisiones pedagógicas que toman los/las docentes en la sala.

Por estas razones es que el siguiente trabajo busca identificar las creencias que sostienen la práctica docente en la implementación del juego en Nivel Inicial, pudiendo así, establecer un precedente que de lugar a la formulación de interrogantes e impulsar a nuevas líneas posibles de investigación que permitan posicionar nuevamente el juego como

actividad rectora en el desarrollo infantil.

4. Marco Teórico

4.1. Creencias

El ser humano comienza a desarrollar ideas acerca del mundo que lo rodea desde sus primeras interacciones, desde allí da lugar a la formación de un sistema de creencias que guiarán al sujeto en su manera de actuar durante toda su vida (Vigotsky, 1978).

Pajares (1992) coincide en ciertos aspectos con Vigotsky ya que define las creencias como construcciones mentales subjetivas que se realizan respecto del mundo y son construidas a partir de procesos de socialización e interacción del individuo. Para el autor, las creencias poseen componentes afectivos, evaluativos y afectan de manera significativa en la toma de decisiones y en el actuar de las personas.

En relación al ámbito educativo, se denomina creencias docentes al conocimiento propio e internalizado que poseen los/as docentes respecto a los contenidos que enseñan, la organización escolar, los procesos de aprendizaje, las relaciones sociales dentro del aula, las metodologías de evaluación (Rojas Fabris, 2014).

Autores como Fickel y Biddle coinciden en que las creencias docentes son un conjunto de esquemas sobre educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza e influyen en

la toma de decisiones en la sala; ya que estas delimitan la interpretación subjetiva de la situación y por consiguiente la intervención profesional (Solis, 2015).

Por lo tanto, al considerar las creencias docentes como parte del proceso enseñanza - aprendizaje (Oliver, 2009) estas se vuelven un objeto de estudio por excelencia para la investigación debido a que por lo dicho anteriormente, permiten comprender los elementos cognitivos que sustentan el desempeño docente, siendo determinantes en la elección del contenido de sus planificaciones y la organización de la jornada escolar (Rojas Fabris, 2014). De este modo, identificar y comprender el sistema de creencias de los/as docentes es fundamental para mejorar la efectividad de la práctica educativa y los programas de formación inicial (Pajares, 1992; Fives y Gill, 2014; García y Sebastián, 2011).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, alcanzar una investigación efectiva de lo que ocurre en el ámbito educativo no puede basarse únicamente en la observación comportamental de los/las docentes. Lograr una investigación efectiva requiere indagar sobre qué creencias guían aquellas prácticas que pueden entenderse como similares desde la observación pero diferir en su sentido nuclear. Este tipo de investigaciones facilita la reflexión activa de los actores sobre sus concepciones y nos permitirá revelar el componente que subyace y diferencia las decisiones cotidianas de su práctica (Nielsen, 2021).

4. 2 El Juego como Actividad Rectora en la Infancia

Vygotsky en primer lugar, y los neovigotskianos después (Leontyev, Elkonin, Karpov, Bodrova y Leong) identificaron que aproximadamente a partir de los 3 años, los/las niños/as se comprometen en forma creciente con un tipo particular de juego, al que denominaron juego de roles, juego sociodramático o de ficción.

Este tipo de juego fue definido por esta corriente como actividad rectora del desarrollo, ya que alrededor de ella se organiza el funcionamiento psicológico del niño/a en edad preescolar, dando lugar a la aparición de nuevas formaciones psicológicas, que servirán como puente de la actividad rectora de la edad posterior, es decir, a la actividad escolar (Solovieva et al., 2015).

Según Vygotsky (1996) los tres componentes del juego, es decir, la acción en una situación imaginaria, la creación de intenciones voluntarias, la formación de planes y motivos volitivos en la vida real, brindan la asistencia necesaria para que el/la niño/a actúe en un nivel superior de su desarrollo.

En el juego de simulación iniciado por el niño, hay un nivel de intenciones negociadas, de intenciones conjuntas. "La intención es un tipo de proceso de control de la propia conducta mediante la creación de situaciones y conexiones apropiadas" (Vygotsky, 1996, p. 211).

El juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los/as niños/as a regular su conducta (Vygotsky, 1996). Mediante esta actividad se adquieren habilidades como: conciencia sobre las propiedades del entorno social, capacidad de planificar su acción,

capacidad de descentrarse y de autorregular su conducta. Durante el juego pueden observarse los logros recién adquiridos en el desarrollo mucho antes que en su comportamiento habitual y/o actividades académicas (Karpov, 2005). Logros que el día de mañana se convertirán en el nivel de acción real del comportamiento del niño/a (Vigotsky, 1996). “En el juego de hoy se podrá ver al niño/a del mañana” (Bodrova y Leong, 2004, p.112),

Por esta razón es que Vigotsky (1996) sostuvo que el juego no es sólo fuente de desarrollo sino que también “*el juego crea zona de desarrollo próximo*” (p.32), es decir que el juego determinará el desarrollo futuro del niño.

4.2.1 Beneficios del Juego en el Desarrollo Infantil

El juego es la forma típica de actuar de los/las niños/as (Stakes, 2004), es la forma de aprendizaje más apropiada para la edad en la primera infancia y por sobre todo contribuye a su desarrollo (Vygotsky, 2003).

Las investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo tempranos demuestran que el juego favorece a cambios de conciencia de forma más eficaz que las actividades escolares (Fromberg y Bergen, 2002), ya que si se adquieren formas maduras de juego en edad preescolar, posibilita el desarrollo de las capacidades generales que permiten el aprendizaje futuro (Elkonin, 2005).

En la infancia, la imaginación puede definirse como la capacidad de crear imágenes de objetos, personas, situaciones en la mente y de pensar en ellas. En otras palabras, la

imaginación es la creación de imágenes (Brèdikytè, 2011). La verdadera aparición de la imaginación se observa en primer lugar en el juego de simulación o imaginario. La imaginación evoluciona a partir del desarrollo de la memoria la cual es un proceso psicológico central de la edad preescolar. La memoria en desarrollo, junto con la imitación, permiten que la imaginación se manifieste en acciones de juego (Brèdikytè, 2011).

El juego dramático enseña al niño/a a actuar en una situación mental en vez de una situación real inmediata, correcta y visible. Es por eso que la imaginación es crucial para el desarrollo mental, es la base del pensamiento abstracto y la formación de conceptos. Podría consignarse como la base de toda actividad creativa humana y un componente importante de todos los aspectos de la vida cultural (Vygotsky, 1998)

“La creación de una situación imaginaria (...) es la emancipación del niño de las limitaciones situacionales” (Vygotsky, 1996, p.26). Es decir, las acciones en la situación imaginaria producen un cambio en la estructura de percepción del/la niño/a. Su acción deja de estar guiada por los objetos inmediatos y su significado. El significado comienza a dominar y determinar su comportamiento, convirtiendo al pensamiento en el punto central de la acción (Vigotsky, 1996).

El juego conjunto requiere flexibilidad e imaginación creativa pero al mismo tiempo es el espacio para desarrollarlos. La imaginación creativa permitirá en un futuro la abstracción de una situación de conflicto para poder cambiarla y buscar soluciones. Las

personas creativas son más hábiles en la manipulación de herramientas psicológicas y en la adaptarse a su entorno que las menos creativas (Bredikyte,2011)

Es así como el juego podría considerarse como una etapa de transición, donde el/la niño/a consigue separar el significado de los objetos físicos, capacidad favorecedora en el desarrollo de las representaciones mentales. Lo beneficioso del juego, es que este desarrollo se produce de manera inconsciente, espontánea y progresiva (Vigosky, 1996).

En la psicología infantil estos cambios entre la imagen mental y la acción son la base para definir las etapas sucesivas en el desarrollo del pensamiento del niño que va de lo visual-operativo a lo visual-pictórico, luego a lo abstracto-lógico y finalmente a lo teórico. El desarrollo de las actividades como la pintura, dibujo, modelado se apoyan en la maduración de este proceso (Brédikyté, 2011).

En un primer momento el/la niño/a utilizará réplicas de objetos reales para representar objetos, luego utilizará objetos de apariencia diferente pero que pueden realizar la misma función que el objeto-prototipo y por último lograr sustituir el objeto mediante el discurso, operando de manera consciente sólo con significados (Elkonin, 1986). La capacidad de manipular sustitutos simbólicos de objetos reales contribuirá al desarrollo la imaginación y al posterior desarrollo del pensamiento abstracto, el discurso interno, la memoria lógica (Bodrova y Leong, 2003; Vigotsky, 1996)

La naturaleza transitoria del juego lo convierte en un intermedio entre las limitaciones puramente situacionales de la primera infancia y el pensamiento totalmente libre de las situaciones reales (Vigotsky, 1996).

La libertad que posee el/la niño/a en el juego Vigotsky (1996) la considera una libertad ilusoria ya que la situación imaginaria del juego contiene reglas, a diferencia de lo que se cree los/las niños/as no actúan espontáneamente a su antojo, sus acciones obedecen a determinadas reglas de conducta, reglas subordinadas a un significado definido socialmente. Para poder llevar a cabo el juego el/la niño/a extrae y reproduce la esencia social propiamente humana, sus objetivos y normas de vinculación (Elkonin, 1986). Hecho que le facilitará participar en la vida social y resolver problemas cotidianos que se enfrentarán luego en el mundo real (Gonzalez Moreno et al., 2014).

Por este motivo, es que Elkonin (1986) describe el juego como una "actividad cultural", lo que significa que la capacidad de jugar no está arraigada en la naturaleza biológica humana, sino que se "aprende" del entorno social. El/la niño/a reconoce que hay distintos gestos, vestimentas e incluso un lenguaje diferente para cada rol social, lo cual le exige descartar y/o habilitar un diferente grupo de acciones posibles dependiente el rol que el/la niño/a elija representar (Vigotsky, 1996).

A su vez, el/la niño/a para poder llevar a cabo el juego apoya su conducta en tendencias y motivos internos, siendo estas las primeras reglas de autocontrol y

autodeterminación establecidas por el/la propio/a niño/a y no obedeciendo motivos e incentivos suministrados de manera externa (Vygotsky, 1996).

El hecho de que el/la niño/a deba seguir las reglas de un rol específico le permite aprender a reconocer sus propios actos y consecuencias, propiciando el desarrollo de conductas deliberadas. En el juego esta deliberación se demuestra en las acciones, en los comportamientos sociales y en el cambio de registro del lenguaje. Más adelante, esta deliberación se extiende a procesos mentales como la memoria y la atención (Bodrova y Leong, 2003).

La coordinación que debe llevar a cabo el/la niño/a para representar múltiples roles, asignando diferentes funciones a un mismo objeto y considerando el punto de vista de los demás facilita el descentramiento cognitivo. Esta competencia recién adquirida más adelante se volcará hacia el interior, dando lugar al desarrollo del pensamiento reflexivo y la metacognición (Bodrova y Leong, 2003).

Las reglas presentes en el juego le exige continuamente al niño/a la fuerza de voluntad para renunciar a su impulso inmediato y además, altos niveles de autocontrol de su comportamiento para respetarlas. Para Vigotsky (1996) es justamente la renuncia a la acción impulsiva y el cumplimiento de la regla lo que constituye el camino hacia el máximo placer en el juego. De hecho, mediante el juego los/as niños/as desarrollan un sistema jerárquico más complejo de objetivos inmediatos y a largo plazo (Bodrova y Leong, 2003) lo cual lo convierte en el primer contexto en el que los/as niños/as pequeños/as demuestran su

capacidad para retrasar la gratificación inmediata, hecho difícil de lograr a esta edad en otros ambientes.

En contraposición de la actividad de juego libre, el juego de roles posee una estructura invariante: tiene un motivo, una base orientadora de la acción y un conjunto de acciones y operaciones y medios para alcanzarlo (Talizina, 2000 citado en González Moreno et al., 2014b). El juego de roles es una actividad en la que el niño se orienta hacia lo universal, los significados más fundamentales de la actividad humana. Por lo tanto, el juego de roles puede entenderse como el proceso de mediación de significados y propósitos de actividad humana (Elkonin, 1986 p. 24)

Tabla I

Diferencias entre el juego temático de roles y el juego libre en el desarrollo infantil

| Juego de roles | Juego libre |
|--|--|
| <p>*Conforma la plataforma indispensable para la formación de la personalidad del niño/a</p> <p>*Permite el desarrollo de aspectos indispensables para la preparación escolar del niño: actividades simbólica,</p> | <p>*No permite el desarrollo de la actividad organizada</p> <p>*Es una actividad que se da por acciones al azar</p> <p>*Impide que el niño seleccione estímulos relevantes de los irrelevantes</p> |

| | |
|--|---|
| <p>voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa</p> <p>*Posibilita que el/la niño/a se dé cuenta de las relaciones que existen en la sociedad</p> <p>*Facilita que el/la niño/a identifique conscientemente las reglas, las obligaciones y los deberes que se deben cumplir</p> <p>*Permite que el/la niño/a regule su actividad y se someta a las reglas y a las situaciones de la sociedad</p> <p>*Posibilita la formación de los motivos e intereses</p> <p>*Facilita centrar la atención y realizar una tarea sin distracciones</p> <p>*Posibilita la formación del objetivo de la actividad, tanto individual como compartida</p> | <p>*No ayuda en el reconocimiento de reglas de la interacción social</p> <p>*No ayuda en la formación de motivos e intereses</p> <p>*No permite que el niño adopte una propia posición moral</p> <p>*No permite la solución de conflictos</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>*Permite el desarrollo de la compasión y el sentido personal</p> <p>*Facilita que el/la niño/a desarrolle una propia posición moral para identificar comportamientos positivos y negativos</p> <p>*Favorece la solución de situaciones de conflicto</p> | |
|--|--|

Nota: González et al., 2014b

4.2.2 Maduración del juego

“No toda dramatización puede considerarse actividad rectora, porque no todas las conductas de la representación propician el desarrollo” (Bodrova y Leong, 2004, p.130)

Desde una perspectiva vygotskiana, se considera que el juego en sí mismo no es suficiente para crear la zona de desarrollo próximo; si la actividad lúdica quiere convertirse en un medio de educación y desarrollo debe adoptar sus formas maduras. El juego no madura automáticamente a medida que el/la niño/a crece, sino que para que esto suceda, como cualquier otro aspecto del desarrollo, deberá estar acompañado y orientado por su entorno. Los/las niños/as deben aprender a participar en el juego sociodramático, lo que significa que los/as adultos/as o los/as compañeros/as deben asumir la responsabilidad de

ayudarles en este aprendizaje, brindando al menor todas las formas de expresión y enriquecimiento de la actividad (Elkonin, 1986).

Elkonin (1986) extendió la teoría sobre el juego de Vigotsky y amplió la idea de juego inmaduro, caracterizado como repetitivo, poco imaginativo y sin la capacidad de beneficiar a los niños/as de la misma manera que lo hace el juego maduro.

Inicialmente cuando el/la niño/a comienza actuar en la situación imaginaria, se produce una reproducción de la situación real. En este momento, el juego es más un recuerdo en acción que una situación imaginaria novedosa (Vigotsky, 1996).

En esta fase el objetivo de la dramatización son los objetos, la importancia de los roles, es secundaria. Los/las niños/as utilizan objetos sustitutos que tienen poco o ningún parecido con los objetos que simbolizan. Lo que importa es que estos sustitutos puedan realizar de algún modo la misma función que el objeto-prototipo. A medida que el juego avanza de menos a más maduro, estos sustitutos del objeto acaban siendo innecesarios porque el/la niño/a comenzará a utilizar gestos o palabras para invocar objetos imaginarios (Elkonin, 1986).

A medida que el juego evolucione, la dramatización pasará a tener una orientación social, siendo su propósito: el rol adulto y su vinculación con los demás. (Elkonin, 1986; Vigotsky, 1996) Los/as niños/as comienzan a asumir y mantener un papel específico, reproduciendo características del habla, acciones e interacciones que se ajustan a un personaje (Elkonin, 1986).

Cuanto más madura sea la obra, más ricos serán los papeles y más complejas las relaciones entre ellos. Las acciones pasarán de ser simples y recíprocas (como alimentarse-comer o comprar-vender) a estar específicamente asociadas a un papel concreto y a un escenario general. Es decir, a medida que el juego se hace más maduro, los/as niños/as pasan de una actuación prolongada a más rudimentaria (Elkonin, 1986). Por ejemplo, un niño pequeño que finge dar de comer a un bebé tendrá especial cuidado en no perderse ni un solo paso del proceso; en cambio, un niño mayor puede reducir todo el procedimiento a un par de gestos simbólicos -con o sin cuchara- y pasar a los siguientes episodios llevando al bebé al médico o al parque (Bodrova et al., 2013).

Al madurar el juego los/las niños/as invierten más tiempo en negociar los papeles y las acciones (reglas) y menos en actuar el guión (situación imaginaria). Es decir, en un primer momento el juego estaba precedido de una planificación rudimentaria y luego pasará a una planificación prolongada y la regla se volverá cada vez más explícita. Por ejemplo, los/las niños/as de seis años dedican más tiempo a discutir el escenario y solamente unos segundos a la representación (Bodrova y Leong, 2004).

Cuanto más rígidas sean estas reglas, mayores serán las exigencias a la capacidad de adaptación del niño/a, por lo tanto mayor será la regulación de su actividad (Vigotsky, 1996; Elkonin, 1986).

Finalmente, cuando el/la niño/a alcanza los siete u ocho años si bien la dramatización de orientación social no desaparece si pierde su importancia como actividad rectora (Bodrova y Leong, 2004).

4.2.3 Elementos del Juego Maduro

A diferencia de lo que se cree, la naturaleza espontánea de la actividad lúdica no le otorga fuerza al desarrollo infantil, sino que la contribución efectiva del juego al desarrollo se produce cuando los elementos del juego adoptan formas maduras (Bodrova et al., 2013). Es por esto que diversos autores se han detenido a describir los elementos del juego maduro :

Representaciones simbólicas y acciones simbólicas en situaciones imaginarias: El juego le exige al niño/a la sustitución simbólica de un objeto/acción por otro. Es decir, en el contexto lúdico muchos objetos adoptan significados diferentes a los que tienen en la vida real, de modo que el foco atencional del niño/niña está en las propiedades y características funcionales abstractas de los objetos, más que en sus características superficiales (Moreira y Quiles, 2016). Para lograr alcanzar la simbolización el/la niño/a debe separar el significado o la idea del objeto del objeto concreto y es por esto que esta acción es considerada preparatoria para el desarrollo del pensamiento abstracto y para la transición a la escritura (Bodrova y Leong, 2004).

Roles complejos entrelazados: En la dramatización menos avanzada, los/las niños/as representan papeles estereotipados limitados a un tema en específico. Una vez que la

dramatización avanza, los/las niños/as asumen, coordinan e integran simultáneamente varios papeles que muestran la complejidad de su comprensión de la escena. Temas adicionales y flexibles irán añadiendo al juego dependiendo de los procesos de negociación entre los participantes (Bodrova y Leong, 2004).

Reglas: El control del comportamiento se establece mediante la creación de reglas de juego, es decir el conjunto de conductas permitidas ya sea por el papel o por el argumento ficticio representado, es decir, cada papel impone un patrón de conducta asociado. Los papeles y las reglas cambian conforme cambia el tema de la situación imaginaria .(Bodrova et al., 2011). El/la niño/a somete su comportamiento espontáneo e inmediato a reglas (Vigotsky, 1996). Es decir, en el juego, aquello que pasa inadvertido en la vida real se convierte en una regla de conducta (Vigotsky, 2002) y a medida que madure el juego, las reglas estarán cada vez más explícitas y serán más respetadas por sus participantes.

Por lo tanto, el juego plantea demandas constantes al niño/a para evitar el impulso inmediato, teniendo que inhibir su conducta para cumplir el rol que desempeña. Las reglas del juego son diferentes de las reglas sociales ordinarias que regulan normativamente prácticas culturales. Los niños negocian las reglas y regulan su comportamiento en el juego. Estas reglas tienen un carácter afectivo y el cumplimiento de las normas produce satisfacción (Bredikyte, 2011). Es la subordinación a la regla y la renuncia a la acción impulsiva inmediata lo que constituye la principal fuente de placer en el juego (Vigostky, 2002). Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y

dirigen la conducta de una manera específica. De este modo, la actividad de juego temático de roles no puede ser considerada como una actividad individual, libre o espontánea (Solovieva et al., 2015).

“La regla del juego es jugar un rol”, por lo tanto, el/la niño/a se hace consciente de las acciones verbales y no verbales que debe o no realizar dentro del juego (Gonzales-Moreno, et al. 2011). El ajuste que debe realizar de sus acciones para poder cumplir las normas asociadas al comportamiento del rol le permite al niño/a practicar la planificación, el autocontrol, la reflexión, habilidades esenciales para el comportamiento intencional (Elkonin, 1978 citado en Zuckerman, 2007).

Tanto en los procesos de planificación de determinación de roles, como en la descripción de las características de los personajes y de las propiedades de la acción que desarrollarán, aparecen registros de habla propios de los roles adoptados, diferentes de los registros naturales del niño/a. Este hecho conduce a una descentración creciente y a una ampliación sistemática del vocabulario (Moreira y Quiles, 2016).

El/la niño/a juega subordinado su conducta a ciertas reglas, propias de los objetos o situaciones que imagina. Al hacerlo, su conducta se vuelve racional y consciente y aparecen nuevas combinaciones de respuestas posibles ante los nuevos problemas que aparecen al jugar. El juego obliga al niño/a a organizar su pensamiento hacia un objetivo en compañía de otros/as, con los que tiene que construir relaciones de cooperación en torno a los materiales, los espacios y los tiempos disponibles (Sarlé, 2006).

Finalmente, el juego maduro se caracteriza por abarcar *períodos de tiempo extendidos*: En primer lugar esto alude al tiempo que el niño puede permanecer en la representación de diferentes papeles, cuanto más tiempo sostenga el niño más avanzado será el juego. De acuerdo con Vygotsky y Elkonin, la dramatización continuada lleva a los/las niños/as al nivel superior de su ZDP pues exige incrementar su autorregulación, planeación y memoria (Bodrova y Leong, 2004).

Según los vygotskianos, sólo cuando se dan todos estos resultados, un/a niño/a pequeño puede beneficiarse plenamente de las actividades académicas futuras. Si faltan estos fundamentos, el/la niño puede experimentar dificultades para adaptarse a la escuela, ya sea en el ámbito académico o en las interacciones sociales con los profesores y/o con los/las compañeros/as (Bodrova y Leong, 2003).

4.3. El Juego en el Sistema Educativo Actual

Según la teoría histórico-cultural, el entorno desempeña un papel muy específico en el desarrollo de "la personalidad del niño, su conciencia y su relación con la realidad" (Vygotsky, 1994, p. 347). El entorno se entiende principalmente como "fuente de desarrollo", no como "escenario".

Debido a los cambios sociales en el mundo moderno, el juego se ha convertido en un reto específico para los sistemas educativos de todo el mundo. En primer lugar, los informes

registran que esta actividad está desapareciendo de la vida de los/las niños/as siendo sustituido por el uso de los medios de comunicación (Singer et al., 2008).

Además, debido a los cambios sociales en el mundo moderno, los niños pequeños tienen cada vez menos oportunidades de adquirir y desarrollar "formas maduras" de juego. En las salas de la primera infancia el juego maduro ya no prevalece.

Incluso los/as niños/as de cinco y seis años quienes, según Vygotsky y Elkonin, deberían haber alcanzado la cima de su rendimiento lúdico, muestran signos del juego inmaduro típico de los/as niños/as pequeños: juegan sólo con objetos realistas, presentan juegos estereotipados y primitivos, con una gama limitada e invariable cantidad de temas y roles (Miller y Almon, 2009); rara vez introducen un tema nuevo, prefirieron representar escenarios familiares (como el hogar, la escuela y el médico) y repiten acciones una y otra vez en lugar de desarrollar escenarios de juego (Bodrova y Leong, 2003).

De acuerdo con Bodrova et al. (2013) el juego infantil se ha deteriorado por dos motivos: las personas adultas dedican menos tiempo a la interacción con los/las niños/as, y los/as niños/as juegan con juguetes que son réplicas perfectas de los objetos del mundo real. En este sentido, el/la niño/a no es animado/a a construir la separación entre campo visual directo y campo de sentido, pues el objeto sustituye o anula sus procesos de imaginación (Moreira y Quiles, 2016, p.6).

Por otro lado, se sabe que en el ámbito de la enseñanza no se reconoce la importancia real que el juego tiene en sí mismo. Los/as profesores/as no proveen el apoyo que le permita

al niño/a alcanzar nuevos niveles de maduración del juego, sino que se utiliza como un recurso, herramienta o marco, subordinado a la enseñanza, como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento (Sarlé, 2016). Como consecuencia, los/las niños/as no sólo no progresan sino que incluso retroceden en formas de juego más primitivas. En consecuencia, los/as profesionales que trabajan con niños/as pequeños/as se enfrentan a nuevos retos.

Este tipo de juego inmaduro, no se corresponde con el tipo de juego que Vygotsky y seguidores identificaron como una fuente capaz de fomentar el desarrollo de habilidades en la zona de desarrollo próximo del niño/a (Jhonson et al., 2005; Russ y Dillon, 2011).

A razón de ello es que es importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen desde un conocimiento profundo de la teoría para identificar estrategias de intervención que permitan potenciar su verdadero valor (Vigotsky, 1996, Hakkarainen et al., 2013). El desarrollo del niño/a dependerá de la forma de la enseñanza y del método elegido por los/as adultos/as como participantes y organizadores/as de este proceso.

El juego no sólo necesita de un/a niño/a que juega, pares con quiénes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos/as y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. La escuela, con su formato relacional entre adultos y niños/as, se constituye en un contexto social privilegiado para que el juego se produzca (Rosemberg, 2002 citado en Sarlé, 2006).

La diversidad de propuestas y materiales lúdicos presentes en la situación escolar, permite que el mismo juego que tendría lugar en otros contextos, tenga un impacto diferente en las posibilidades del niño/a. Jugar en grupos, en forma individual o conjuntamente con el/la docente y/u otros/as niños/as, le permite al niño/a no sólo actuar por encima de su nivel sino también que obtener respuestas y recursos que le permitirán jugar mejor y disminuir las dificultades que se presentarían jugando sólo (Sarlé, 2006).

Garantizar una inclusión genuina del juego en los centros de educación infantil implica no sólo la consideración del juego como una actividad privilegiada del niño/a, sino también incluir esta conceptualización en el sistema de pensamiento del docente (Sarlé, 2016).

Las/os docentes de Nivel Inicial tendrían que apoyar el desarrollo del juego al menos al mismo nivel que apoyan el desarrollo de la motricidad fina o la conciencia fonológica. Conocer las características del juego de alto nivel y ser capaz de apoyar estas características no sólo da lugar a un mejor juego, sino que también tiene un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades fundacionales, incluyendo la autorregulación cognitiva y emocional y la capacidad de utilizar símbolos. Habilidades que hacen posible que los niños alcancen de manera placentera y genuina mayores niveles de dominio de contenidos académicos específicos, como la alfabetización (Bodrova y Leong, 2003, Moreira y Quiles, 2016).

4.3.1 Concepción de Juego según la normativa de la Provincia de Córdoba

Desde el marco normativo pedagógico, en Argentina existen documentos que incluyen el juego.

Por un lado, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) de carácter mundial que reconoce el “derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Art. 31.11).

Por otro lado, aquellos que son específicos de nuestro país, es decir la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ambos plantean objetivos distintos en torno al juego. La Ley Federal (Art. 13b) decreta “favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socioafectivo y los valores éticos”

En el artículo n°20 de la Ley Nacional se establece como uno de los objetivos de la Educación Inicial “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”, es decir, lo que significa que su inclusión precisa de la planificación y la aplicación de actividades que garanticen de manera sistemática la ampliación de la experiencia lúdica.

Desde el Consejo Federal de Educación, a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004) se le otorga también un lugar privilegiado al juego dentro de la acción educativa. Se lo identifica como promotor de la interacción entre “lo individual y lo social, entre lo subjetivo y la objetivado”.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004) resaltan la importancia de recuperar el valor intrínseco que tiene para el desarrollo, proponiendo su presencia en la enseñanza a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros. Se reconoce la existencia de diferentes modalidades de su uso en la sala pero en estas conceptualizaciones se hace referencia al juego como recurso pedagógico y no como herramienta en sí misma. A su vez se lo conceptualiza como fenómeno socio-cultural y diverso, es decir, el juego se aprende al estar inmersos en una cultura.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2020), documento que estructura el plan de educación, detallando las características y proyectando los alcances de la formación, considera al juego una actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz y, por lo tanto, como un contenido pedagógico y una estrategia metodológica. Desde este marco, se refuerza el concepto como derecho de niños y niñas, sosteniendo su centralidad en el Nivel como construcción social imprescindible para la infancia.

El Diseño Curricular de Educación Inicial (2020) dedica un apartado al rol docente y su función de enriquecer el juego, respetando y fortaleciendo la iniciativa, necesidades e intereses de los/as niños/as. Remarca que la participación docente será clave en el mientras y

en la finalización del mismo, enfatizando la importancia de la participación activa de los niños en estas instancias.

Tanto en los NAP (2004) como en el Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba (2020) se considera necesario por un lado reflexionar sobre la articulación entre el juego y el proceso de enseñanza - aprendizaje y por el otro ampliar el tiempo destinado a la actividad lúdica.

4.3.2 Rol Docente en el Juego Infantil

Diferentes teorías han hecho énfasis en la importancia del juego en las salas de educación inicial. Sin embargo, no existe consenso sobre el rol del docente en el juego.

Antes de los años 60 y 70, se creía que los/as profesores no debían participar en el juego de los niños/as, y que su papel debía limitarse a observar sus actividades; se daba por sentado que la mayoría de los niños sabían jugar y los que no, aprendían de otros/as niños/as (Aras, 2015). El papel de los adultos era preparar el escenario y observar el juego de los/as niños/as. Se creía que la intervención de los adultos interrumpiría el juego, impediría a los niños revelar sus verdaderos sentimientos y reducir los beneficios terapéuticos del juego (Johnson et al., 2005).

Sin embargo, desde los años sesenta y setenta este tipo el papel del profesor en el juego se ha vuelto importante con los estudios de formación lúdica de Smilansky, quien

descubrió que la mayoría de los/as niños/as culturalmente desfavorecidos no juegan al juego sociodramático. Los procesos naturales de crecimiento infantil y el entorno enriquecido no directivo en el preescolar no son suficientes para dar a los niños desfavorecidos el impulso necesario. Sin algún grado de intervención positiva por parte de los padres y/o profesores, estos niños carecerán de los requisitos esenciales para desarrollar el juego sociodramático. Los resultados de este estudio incitaron a otros investigadores a centrarse en el entrenamiento del juego en todo el mundo (Tarman y Tarman, 2011).

Alrededor de los años 70, Vygotsky creía que el juego de los adultos con los/as niños/as es tan importante como juego de los/as niños/as con sus compañeros/as. Según Vygotsky, los adultos podían ayudar a los niños a participar en juegos que los niños no podían hacer por sí mismos (Tarman y Tarman, 2011).

Así, Vygotsky destacó el papel del entorno social del juego y en el desarrollo de las funciones mentales superiores. Reconoció a los/as profesores/as como responsables de apoyar el desarrollo del juego de los/as niños/as, fomentando modelos superiores de juego a través de la interacción y la participación, facilitando la construcción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Hakkarainen et al., 2013). Es decir, para poder generar ZDP la inclusión del juego no puede quedar librada a la actividad espontánea del niño/a y a la mera observación del/la docente, sino que se precisa del diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica y un grado

mayor de conciencia de la regla social de conducta vigente dentro del escenario construido (Baquero, 2017).

Fue a partir de este momento que los investigadores estudiaron el papel específico de los/as profesores en el juego, cuándo y cómo debe tener lugar y hacer más hincapié en la participación de los/as docentes en el juego dirigido por los/as niños/as con una práctica adecuada al desarrollo (Aras, 2015).

La función principal del adulto es crear entornos educativos que favorezcan el desarrollo de formas de juego maduras en los niños. Los/las docentes no sólo tienen que apoyar el desarrollo del juego continuo entre los/las niños/as, sino que a tienen que iniciarlo, presentar y modelar formas superiores de juego en los grupos de niños/as. Para ello, los/las profesores necesitan conocimientos más profundos, estrategias adecuadas de apoyo al juego y habilidades lúdicas más sofisticadas que antes (Aras, 2015).

Considerando que el desarrollo futuro del niño/a depende de la forma de la enseñanza y del método elegido por los/as adultos/as como participantes y organizadores/as de este proceso, el papel del docente y su intervención en el juego no es inocua. El/la docente puede generar efectos positivos o negativos; influyendo en la oportunidad de los/as niños/as de aprender de los errores, en resolver problemas con su propio razonamiento y pensamiento creativo. Cuando los/as profesores se involucran en el juego de los/as niños/as de forma adecuada, desempeñan un papel clave para que se obtengan resultados significativos (Santer et al. 2007; Tarman y Tarman, 2011). La

mediación docente no busca interrumpir el juego sino que provocar alternativas con la intención de “hacerlo crecer” (Searle, 2016) apoyando a la iniciativa del niño/a (Zuckerman, 2007).

El/la docente deber ser un/a agente activo del proceso lúdico, un/a guía, facilitando el compromiso del niño/a con la actividad, actuando como un mediador intencionado que se interpone entre el sujeto y el medio, a fin de filtrar los estímulos, darles significación, seleccionarlos, encuadrarlos, ordenarlos (Zuckerman, 2007).

Cuando los/as maestros/as sólo observan desde "afuera" del juego, difícilmente alcanzan a comprender las acciones que los/as niños/as realizan en el territorio lúdico. Al no participar del marco situacional creado en el juego, resulta difícil ayudar a establecer las conexiones que necesitan y dar lugar a nuevas combinaciones de respuestas que disminuirían las dificultades que tendrían los niños/as jugando solos/as (Sarlé, 2006).

Para que las situaciones de juego sean provechosas para el desarrollo, se requiere de la intención por parte de la persona adulta de incorporarse en actividades iniciadas por los/as niños/as (Sarlé, 2006). El adulto deberá ajustar permanentemente su comportamiento en función de las necesidades, intereses, acciones de cada niño/a, para garantizar y maximizar su participación (Sarlé, 2006), creando contextos en el que garanticen la evolución y el mantenimiento del juego sociodramático maduro (Trawick-Smith y Dziurgot, 2010).

Antes de responder a las necesidades del juego de los/as niños/as, los/as docentes deben seleccionar su repertorio de estrategias de enseñanza, las interacciones que mejor

satisfacen las necesidades del niño/a, teniendo que recurrir para ello a explorar su base de conocimientos relacionados con la intervención en el juego para poder obtener y mantener la atención del niño/a, proveer dirección y feedback apropiados (Trawick-Smith y Dziurgot, 2010).

Lo fundamental no es el tipo específico de interacción que se selecciona, sino sino el buen ajuste entre está interacción, la cantidad y el tipo de apoyo que los niños/as necesitan, asegurando su medida justa sin el adulto tomar el control de la actividad (Trawick-Smith y Dziurgot, 2010).

5. Pregunta Problema

Partiendo desde una concepción del juego como actividad rectora del desarrollo y como componente fundamental en el contexto escolar y en concordancia con los antecedentes encontrados que sostienen la importancia del rol docente en el juego; se propone el siguiente interrogante:

¿Qué creencias sostienen la práctica docente en la implementación del juego en las salas de Nivel Inicial de la Ciudad de Córdoba?

6. Objetivos

6.1 Objetivo General:

Conocer las creencias que sostienen la práctica docente en la implementación del juego en el Ámbito Educativo de Nivel Inicial de la Ciudad de Córdoba.

6.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar las características atribuidas por los/las docentes al juego en el contexto educativo.
2. Identificar si el juego es una actividad priorizada por las/los docentes durante la jornada educativa.
3. Identificar creencias sobre la participación docente en el juego infantil.
4. Identificar y analizar las dificultades que se le presentan al docente para implementar el juego en el Nivel Inicial.

7. Metodología

7.1 Diseño y Tipo de Estudio

Siguiendo los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), el presente trabajo de investigación se llevó a cabo mediante el paradigma cualitativo. El mismo se basa en la fenomenología, por lo tanto, supone la existencia de una realidad dinámica y holista, se interesa en comprender y profundizar los fenómenos sociales desde el marco de referencia de quien actúa, es decir, desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, mediante una observación

naturalista, con una perspectiva desde adentro, próxima a los datos y orientado a los descubrimientos y al proceso.

Por otro lado, el diseño escogido para llevar a cabo la investigación fue el estudio de casos, el cual alude a estudios descriptivos no estructurados que se refieren a una única unidad muestral, bien sea una persona, un grupo, una organización, etc. Puede ser intrínseco (el investigador no lo elige) o instrumental (el investigador lo elige) (Montero y León, 2007). Por ello la presente investigación se realizó a partir de una unidad muestral múltiple, es decir se escogieron a una determinada cantidad de casos prototípicos que exhiben diferencias del fenómeno de indagación, de este modo se logró obtener perspectivas variadas (Montero y León 2007).

Por último, continuando con el lineamiento propuesto por los autores, dentro de los diseños no experimentales podemos encontrar diseños transversales o longitudinales. Nuestra investigación se abocó al carácter transversal, entendiendo a éste como aquel que tiene el propósito de recolectar datos en un momento y un periodo de tiempo determinado.

7.2 Participantes - Población y Muestra

El tipo de muestreo elegido responde a las características y objetivos del estudio. Para la siguiente investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de juicio, intencional o selección de expertos. “En este tipo de muestreo el interés no se centra en la

representatividad sino en la riqueza de contenidos que pueden ofrecer algunos individuos a diferencia de otros” (Bologna, 2011, p. 271).

La muestra está constituida por 15 Docentes de Nivel Inicial que se encuentren actualmente trabajando en sala con niños/as de 3 a 5 años, en la Ciudad de Córdoba, las cuales realizaron la entrevista semi estructurada.

Fueron seleccionadas a través los grupos de diferentes redes sociales, incluyendo los medios de contacto y difusión del Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la UNC. La muestra de la investigación fue de carácter no probabilístico en donde se buscó seleccionar casos o unidades por algún propósito, no pretendiendo que sean estadísticamente representativos de la población.

Criterios de inclusión:

- Docentes de Educación Inicial de la Ciudad de Córdoba que actualmente se encuentren trabajando con niños/as de 3 a 5 años.
- Residir en la Ciudad de Córdoba

Criterios de exclusión:

- Estudiantes avanzados/as del Profesorado de Educación Inicial.
- Profesores/as de Educación Inicial que no se encuentran trabajando actualmente con niños/as de 3 a 5 años.

- Profesores/as que residan fuera de la Ciudad de Córdoba.

7.3 Instrumentos para la Recolección de Datos

Para la recolección de datos se realizó una entrevista semiestructurada a fin de lograr obtener la mayor información posible de los/as participantes, consideramos más pertinente el uso de entrevistas en tanto que las mismas pretenden obtener información oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de las personas (Torrecilla, 2006).

Las mismas fueron llevadas a cabo de manera virtual, enviando previamente por email el consentimiento informado para la participación de la misma.

7.4 Procedimiento

En un primer momento se contactó con las/los docentes que cumplían con los requisitos necesarios para llevar a cabo la investigación, explicitándoles en primera instancia los objetivos a alcanzar, como así también que su participación es voluntaria. Además, se les informó que los datos obtenidos no serán difundidos, sino que servirán a los fines de la investigación. Dicha información estuvo plasmada en el consentimiento informado que fue enviado vía email, dejando constancia de su compromiso en la participación. Se adjunta el modelo de consentimiento informado en el Anexo (Pag. 150)

Una vez recibido el consentimiento informado firmado, procedimos a comunicarnos con ellas/ellos, para pactar un día y horario para llevar a cabo la entrevista.

De esta forma, en el día y fecha pactada se procedió al envío de un link para acceder de manera virtual a la plataforma en donde se llevó a cabo la entrevista. Luego de obtenida la información brindada en las entrevistas se realizó el análisis de las mismas. Por último, finalizado el análisis se elaboraron las discusiones y conclusiones.

7.5 Análisis de Datos

Dada la finalidad de nuestro estudio, se utilizó un análisis de datos de tipo cualitativo. El mismo, siguiendo a Amezcua y Gálvez Toro (2002) tiene tres finalidades, de las cuales nos centraremos en las dos primeras: partir de datos concretos, ampliar la comprensión de la realidad, confirmar o rechazar hipótesis.

Para analizar las entrevistas, se realizó una codificación de la información, la misma refiere al “proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares” (Rubin y Rubin, 1995, citado en Fernández Núñez, 2006, p. 4).

Las categorías son:

| Categoría | Indicadores |
|------------------|--------------------|
|------------------|--------------------|

| | |
|--------------------------------------|---|
| Creencias Docentes | <ul style="list-style-type: none">● Características atribuidas al juego● Participación docente en la actividad lúdica● Dificultades para llevar a cabo el juego |
| Actividad Lúdica en el Nivel Inicial | <ul style="list-style-type: none">● Tipos de juego● Intencionalidad docente en la actividad lúdica● Tiempo destinado al juego |

Esta codificación de los datos en categorías, nos permitió establecer relaciones entre ellas, como también con los conceptos teóricos de la investigación; realizando, entonces un análisis de contenido de los datos obtenidos (López Noguero, 2002).

Es por ello que dentro del análisis cualitativo se llevó a cabo lo que se denomina “Análisis de Contenido” el cual, según lo expuesto por López Noguero (2002), se considera una de las técnicas para las investigaciones cualitativas, en donde se tiene como objetivo principal analizar ideas expresadas en el texto, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. Es decir que nos permite observar y dar cuenta de las ideas expresadas por las participantes, haciendo hincapié en el significado de las palabras,

temas o frases de los entrevistados. Así también nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza de lo transmitido en las entrevistas por medio del discurso; es decir analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. Permitiendo la formulación de hipótesis a partir de los datos obtenidos y realización de inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. Por tanto, puede decirse que dicha técnica se configura como una técnica objetiva y sistemática que trabaja con materiales representativos y que al mismo tiempo, se encuentra marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta y Silva, 2003).

7.6. Consideraciones Éticas

La investigación se llevará a cabo de acuerdo a los principios y reglas de acción contenidos en el Código de Ética de Fe.P.R.A (2013) y los establecidos en la Ley Nacional de Salud Mental, N° 26.657 (2010). Se reconoce principalmente a los/las participantes como personas portadoras de derecho, asegurando y haciendo hincapié en el aseguramiento a la protección de la salud mental de todas las personas.

Con respecto a ello, el Código de Ética de Fe.P.R.A (2013) establece sobre lo esencial de obtener el consentimiento informado de quienes participen en la investigación o de sus representantes legales, previo a la administración de los instrumentos. Sobre este mismo punto la Ley de Salud Mental (2010) resalta sobre la importancia del “consentimiento fehaciente” en donde se explicitan las condiciones y alcances de la investigación, se aclara

que quienes formen parte han tenido la posibilidad de elegir o no participar, en relación a sus intereses para con la temática. Ante dicho principio, pondera de manera fundamental, la autonomía de la persona, siendo emitida esta información antes del comienzo al cuestionario, siendo información clara, precisa y adecuada, con el propósito de favorecer a su vez, siempre la comprensión racional de la magnitud de las decisiones tomadas. De esta forma, se dejará de manera explícita las condiciones y alcances del procedimiento propuesto, los beneficios posibles a la investigación, la manera en la cual se hará la devolución, como también se indicará el número de contacto con la persona responsable del proyecto.

Los resultados obtenidos se entregarán únicamente a las/los docentes participantes, manteniendo la confidencialidad de los datos. Dicho requisito responde al derecho de la privacidad, al resguardo de la subjetividad de las personas (Degiorgi, 2015). Como así también la protección de seguridad y dignidad de quienes participen de la muestra (Fe.P.R.A., 2013). Por último, será necesario aclarar que los objetivos de la investigación estarán al servicio de la producción de conocimientos humanitariamente benéficos, y al resguardo de los derechos de todos/as los/as participantes de la investigación (Fe.P.R.A., 2013).

8. Resultados

El análisis de los datos obtenidos en las 15 entrevistas, se llevó a cabo tomando como punto de referencia los objetivos planteados y siguiendo las categorías de análisis previamente establecidas.

Los resultados obtenidos en cada una de las entrevistas se presentan, primero, plasmados, en un cuadro de doble entrada. En este cuadro están cargados fragmentos de las 15 entrevistas, que daban cuenta del contenido que respondía a cada categoría. Luego se presentan los datos, plasmados de manera gráfica, correspondientes a cada categoría, mientras que debajo de cada gráfico se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada una de las categorías expuestas, con fragmentos textuales extraídos de algunas entrevistas.

8.1 Análisis Descriptivo Creencias Docentes

Este eje “Creencias docentes ”, se encuentra dividido en tres categorías de análisis: Características Atribuidas al Juego, Participación Docente, Dificultades para llevar a cabo el Juego.

8.1.1 Características Atribuidas al Juego

| |
|---|
| <p>Entrevista 1: ”El juego infantil es una herramienta donde el niño puede expresarse cognitivamente, socialmente y emocionalmente.(...) En el juego nos muestra todo lo que no se</p> |
|---|

puede decir con palabras” (...) “El juego tiene que ser innovador, algo que no estén acostumbrados a realizar. Tiene que ser divertido”

Entrevista 2: “Es la base de todo, sin el juego es difícil que haya aprendizaje. Principalmente en nivel inicial es como que por medio del juego voy al aprendizaje. Más allá de los contenidos, fomenta valores como el diálogo, el respeto. El juego es donde son ellos, es muy enriquecedor.” (...) “ Yo creo que cuanto menos consignas dé, pasos tenga y que ellos puedan explorar libremente. Es importante que sea variado, eso da más posibilidades de modificar el juego según los objetivos del docente. También hay que ver que sea atractivo, divertido y de exploración”

Entrevista 3: “El juego para mi es un recurso para poder incorporar conocimientos, contenidos. El juego está siempre en lo que hacemos, nosotros lo usamos como una herramienta. Creo que depende de la edad y del grupo. No sé definir una característica específica.”

Entrevista 4: “Construcción social y cultural donde él reproduce cosas que ve en la vida a través del juego. Puede internalizar conductas, hábitos. Cuando un niño se pone en un rol internaliza muchas cosas y puede mostrar un montón de otras.

El juego es muy importante para potenciar un montón de habilidades sociales y también cognitivamente. A que puedan expresarse y aprendan a usar su cuerpo para explorar, a que puedan visualizar otras formas de resolver algún problema. Les brinda reglas para la vida, normas.

Entrevista 5: “El juego es lo esencial, lo primordial en esta etapa que nosotros trabajamos. A través del juego es el aprendizaje para que ellos puedan adquirir diferentes aprendizajes. Entonces utilizamos el juego como medio de aprendizaje. Es

algo instintivo de los chicos en sí el jugar, es innato en los chicos. Creo que es muy bueno el juego libre, que despierta un montón de cosas. pero también es importante que sea reglado y guiado. En el nivel inicial se aprende jugando, por lo que tiene que tener contenido. El juego debe ir complejizandose, variando. Es importante crear escenarios diversos y también es clave poner diferentes grupos de personas en el juego para que puedan socializar. Es transversal en el jardín.”

Entrevista 5: “El juego es lo esencial, lo primordial en esta etapa que nosotros trabajamos. A través del juego es el aprendizaje para que ellos puedan adquirir diferentes aprendizajes. Entonces utilizamos el juego como medio de aprendizaje. Es algo instintivo de los chicos en sí el jugar, es innato en los chicos. Siempre a través del juego para que sea un aprendizaje significativo para ellos, para que no sea algo lineal o memorizar algo. Entonces buscamos diferentes juegos que sean del interés del grupo.

Muchas maestras utilizan las mismas unidades, actividades y proyectos todos los años y utilizan los mismos recursos. Y por ahí un grupo no es igual a otro, por ahí tener esa ambigüedad de saber diferenciar y saber que es lo que pide este grupo.

Por lo menos en sala de 3 que es mi caso, todo lo que tenga que ver con colores, imágenes, sonidos, dibujo. a través del baile, canciones, expresión corporal. Eso los ayuda mucho a aprender.”

Entrevista 6: “En el Nivel Inicial vendría a ser el eje principal para incorporar tantos conocimientos como hábitos, como todo. Más que nada tienen que tener algo relacionado que les interese, por que si a los chicos no les interesa no les va a servir”

Entrevista 7:“Desde mi punto de vista es indispensable, en el ámbito educativo. Es como una gran herramienta de observación. Sí me parece mucho mejor el juego libre, en donde ellos eligen qué llevar o elementos. Ese juego es el que más me gusta, el que prefiero y más me

sirve porque es su interés” (...) “Me parece que tiene que ser compartido, es muy importante. Tiene que ser lo menos orientado en lo posible por el adulto pero que sean ellos los que por iniciativa propia vayan sumando, buscando como jugar, con qué, dónde. Pero primordial eso, que sea compartido: Que escuche al otro, que lo invite al otro.”

Entrevista 8: “Yo definiría el juego infantil en el ámbito educativo como transversal de todas las demás áreas y todos los contenidos que se van a trabajar en el nivel inicial. (...) Me parece que es una actividad en la que no hay que dejar demasiadas cosas al azar, que mientras una docente más pueda planificar ese momento, ese espacio, más va a tener la capacidad de ser flexible frente a emergentes que pueden suscitar, y que se van dar en el momento en que los niños y las niñas juegan.

Otra de las de las características tiene que ver con lo social, en cuanto a lo vincular y en cuanto a su imaginación para ir resignificando todo el tiempo las palabras, los discursos, lo que hacen, las propuestas”

Entrevista 9: “Es un medio para que ellos adquieran conceptos o para que se relacionen con el medio con los otros compañeros. En cuanto a las características es reglado, tiene mucha interacción con el grupo, que por ahí en la casa son más juegos solitarios Más que todo en sala de 3 con ingresa en el jardín es maravilloso la evolución que se genera al principio de año cuando no han tenido compañeros y compañeras para relacionarse y después de unos meses cuando ya entran en la dinámica. Así que me parece que es fundamental que sea con un otro. Para mi es necesario que les de curiosidad, que sea algo nuevo.El juego con pares es sumamente importante”.

Entrevista 10:”Cómo defino juego infantil? Wouw apa la pregunta!

El juego infantil es un espacio en el que el niño puede desarrollarse siempre y cuando no sea guiado (...) El juego es un espacio del niño para que pueda hacer lo que tenga ganas de hacer. (...) Es un espacio para el, donde puede expresarse, es importante que

el pueda hacer lo que tenga ganas de hacer. No tiene que ser guiado, para mí el juego tiene que ser libre. Para que ellos puedan decidir. No tiene que estar involucrada la tecnología”

Entrevista 11: “El juego para definirlo en el ámbito educativo es primordial. Juego y educación, para mí son sinónimos. El niño se educa jugando, aprende, explora y descubre el mundo mientras juega.

Principalmente tiene que ser creativo y super rico para la socialización. Van conociendo distintas realidades. La docente debe ingresar poniendo distintas condimentos, como estrategias o preguntas, que hacen que el juego se amplíe.”

Entrevista 12: “Lo que más me importa es que se disfrute de la jornada, de manera libre y no guiada. No me interesa que se cumpla a rajatabla la propuesta planificada cuando el juego no se disfruta. Es importante tener en cuenta eso y estar atenta a los emergentes que van surgiendo. Yo observo mucho las dinámicas que surgen entre ellos. En mi caso utilizo mucho los espacios lúdicos entonces ahí yo podía observar si el grupo era unido, si había alguna preferencia entre alguno” (...) “La colaboración del grupo, no dividir el grupo, no hacer enfrentamientos entre grupos.

Entrevista 13: “Lo definiría como Cooperación” (...) Cuando uno lo lleva a jugar de cierta manera y termina en cierto aprendizaje. Que vos podes hacer por ejemplo un juego con globos, estamos jugando pero también con los globos: podemos buscar gobos de color amarillo, podemos buscar globos de color rojo, sentarnos arriba del globo, ponerlo encima dela cabeza, llevarlos a upa,
El juego en sí, si uno le pone la intencionalidad lo usa para aprendizajes y no solamente para esto de relacionarnos y conocer al otro, sino que también para

intención de algún aprendizaje, objetivo que tendría la docente en ese momento, que quiere lograr con ello.”

Entrevista 14: “Todo lo que aprenden los chicos lo aprenden mediante el juego, entonces todo lo que queremos dar nosotros lo hacemos jugando, si queremos dar el contenido es importante que ellos puedan jugar a representar esa actividad, ahí es cuando mas aprender. Para nosotros el juego es fundamental, es el eje de todos los aprendizajes. El juego impacta primordialmente en el niño porque es a través del juego como adquiere los aprendizajes. Es fundamental el juego en la edad del jardín de infantes

El juego tiene que ser algo entretenido para ellos, tener un efecto sorpresa y demás que requiera una complejidad que a ellos les haga pensar cómo resolverlo o como se podría pensar una situación. Y lo usamos como medio de aprendizaje más allá del disfrute.”

Entrevista 15: “Como una herramienta de aprendizaje. Busco que sea divertido y entretenido para los chicos, le tiene que gustar dar placer hacerlos. Tiene que generar en algún momento un desafío. Tiene que ser fácil para que lo puedan entender. Y al mismo tiempo generar algún desafío cosa de que quede con que seguir trabajando y ampliar conocimientos. Siempre trato que sea en relación con otros.”

Análisis Descriptivo: Características Atribuidas al Juego

En cuanto al indicador “Características atribuidas al juego”, enmarcada en la categoría de análisis “Creencias” y respondiendo al objetivo “identificar las características

atribuidas por los/las docentes al juego en el contexto educativo”, se observa que las docentes poseen una definición unificada sobre el juego, pudiendo coincidir diez de ellas (Entrevistas N° 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 9 - 11 - 13 - 14 - 15) en que el juego es el medio para lograr el aprendizaje de contenidos, lo que lo convierte en una actividad primordial (Entrevistas N° 4 - 5 - 6 - 7 - 11 - 14) y transversal (Entrevistas N° 4 - 8) en el Nivel Inicial. *“El juego es lo esencial, lo primordial en esta etapa que nosotros trabajamos. A través del juego es el aprendizaje para que ellos puedan adquirir diferentes aprendizajes. Entonces utilizamos el juego como medio de aprendizaje”* (Entrevista N° 5), *“En el Nivel Inicial vendría a ser el eje principal para incorporar tantos conocimientos como hábitos”* (Entrevista N° 6)

Sus definiciones de juego coincidían en otros atributos como en la concepción de juego como espacio de libertad para el/la niño/a (Entrevistas N° 2 - 4 - 10 - 12), como herramienta que permite la expresión (Entrevistas N° 1 - 4 - 10) y como medio para la exploración del entorno y del propio cuerpo (Entrevistas N° 2 - 4 - 9 - 11). Por este motivo es que otras docentes nombraron al juego como una herramienta clave para la observación de los/as niñas/as (Entrevistas N° 1-7), como una oportunidad para conocer la psicología cotidiana de los/as niños/as, captar alguna una situación problemática que han vivido o estén viviendo en la familia. *“(…) en el juego nos muestra todo lo que no se puede decir con palabras”* (Entrevista N°1), *“El juego es un espacio del niño (…)donde puede expresarse, es importante que el pueda hacer lo que tenga ganas de hacer”* (Entrevista N°10).

Es decir, podríamos agrupar las definiciones dadas en dos creencias prevalecientes, una de ellas que vincula al juego con el aprendizaje y otra que lo relaciona con la libertad y recreación del niño/a.

Dos entrevistas comentaron acerca de la contribución del juego al desarrollo, ambas se refirieron al impacto que este tiene en el desarrollo de habilidades sociales pero de manera muy general y poco sustentada (Entrevistas N° 2 - 4).

Figura 1

Conceptualización del Juego por parte de las docentes



58

En cuanto a la pregunta sobre las características que los/as docentes consideraban que debería tener el juego para potenciar el desarrollo del niño/a, se encontraron dificultades al momento de contestar la pregunta. Muchas docentes respondieron aludiendo a que tipos o características de juegos que los/as niños/as o ellas preferían realizar. Algunas se detuvieron a pensar, preguntaron sobre a qué se refería “potenciar el desarrollo”, otras no respondieron o lo hicieron de forma muy general. Sin embargo se pudieron encontrar coincidencias en las respuestas dadas.

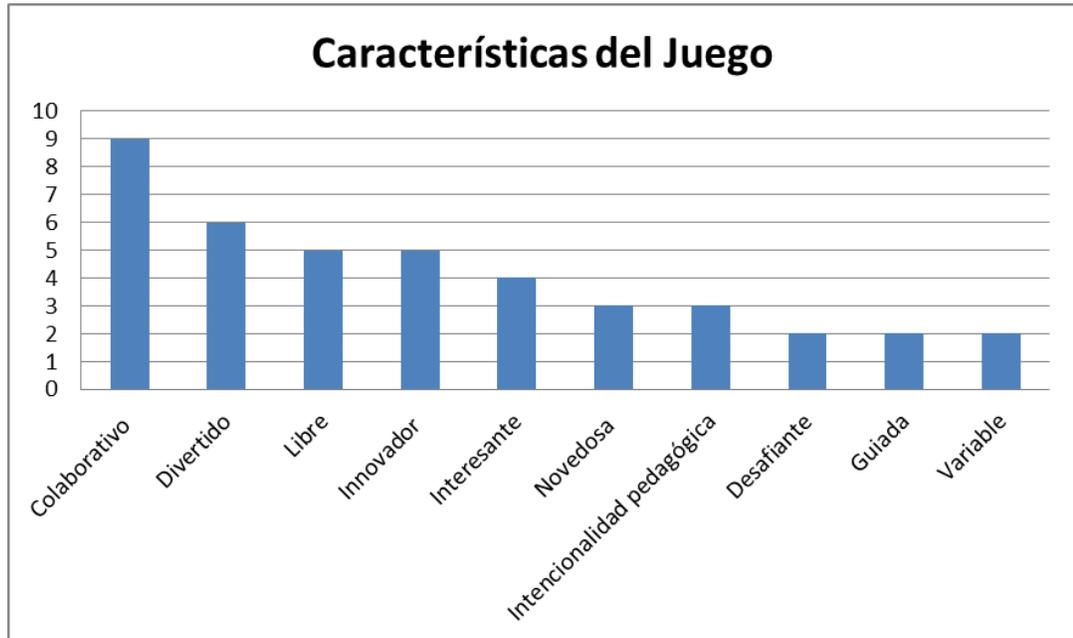
Se observa una gran prevalencia en la importancia de que el juego sea colaborativo o con otros/as (Entrevistas N° 4 - 7 - 8 - 9 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15), seguido del adjetivo divertido (Entrevistas N° 1 - 2 - 11 - 12 - 14 - 15) y libertad (Entrevistas N° 2 - 4 - 7 - 10 - 12). *“Mientras menos pasos y consignas tenga, mejor”* (Entrevista N° 2).

Los/as docentes también reconocen como potenciador que el juego sea innovador (Entrevistas N° 1 - 2 - 9 - 11 - 14), que se adecue a los intereses de los/las niños/as (Entrevistas N° 2 - 5 - 6 - 7) y que contenga intencionalidad pedagógica (Entrevistas N° 4 - 8 - 13)

Otras características repetidas, pero en menor medida, fueron: que la propuesta lúdica sea novedosa (Entrevistas N° 1 - 9 - 14) y desafiante (Entrevistas N° 14 - 15), guiada (Entrevistas N° 4 - 9), variable (Entrevistas N° 2 - 4), y por último que pueda ir complejizándose. *“Que requiera una complejidad que a ellos les haga pensar cómo resolverlo o cómo se podría pensar una situación* (Entrevista N° 14).

Figura 2

Características atribuidas al juego por parte de las docentes



8.1.2 Participación Docente en la Actividad Lúdica

Entrevista 1: “Primero es observación no participante, por ejemplo ver cómo se las arreglaron, como dividieron los papeles, no solo en el juego de dramatización sino en los juegos matemáticos.

Lo primero es ser un adulto observador no participante, después vas viendo cómo viene la movida. En algunos momentos es muy necesario intervenir y en otros no. Uno tiene que ser muy observador y de acuerdo a las cosas que van surgiendo participar y acompañarlos. (...) Por ahí uno los deja ser libre y no surge ninguna posibilidad de juego entonces uno como adulto y mediador le va tirando como una ayuda “si hacemos esto” y si “hacemos lo otro”.

Son tan diferentes las infancias que por ahí tenemos algunos que vuelan y otros son más introvertidos, cerrados que no llegan a poder imaginarse qué hacer.

Yo siempre digo que es como tener una cajita de primeros auxilios guardados para cuando surgen estas cosas y que no quede el niño frustrado. Cuando uno le deja al niño tanta libertad, muchos no la saben aprovechar. Y uno como adulto decir, si no pudiste yo te voy ayudar. Guiarlos. (...) Para mi es muy positivo que el docente esté ahí, se involucre, intervenga, anote, se fije. Pero uno también tiene que saber estar “ahí”. Me parece que es de acuerdo a cada docente. Tenemos docentes que atienden siempre a lo que su grupo necesita y otras que están con el celular en la sala o en el patio. Hay docentes que juegan con ellos y otras que están en el escritorio y solo miran.”

Entrevista 2: “Mediador, facilitador. Para mi el juego es el momento en que todos somos iguales, nadie es más o menos que otro. Si yo les pongo unos bloques en la mesa se aburren pero quizás si les fomento que vean más allá de lo que ven , “que podemos hacer con esto?” Una vez que le das el empujón a ellos les surge como reinventarse. Yo desde mi rol también puedo ver qué les pasa, que están viviendo al interactuar con otros.

(...) Me meto solo para mediar. Ellos pueden construir aprendizajes sin estar yo involucrada. Si tengo intervenciones donde marco pautas, lo considero una intervención positiva. Pero si estoy marcando solo el error creo que ahí es negativa. La Positividad o negatividad depende de qué tipo de intervención se haga”

Entrevista 3: “Para mi el rol es de guía.

Podes proponer el juego o no, pero es importante que guíe. Hay ciertos comportamientos de la edad que son “normales” pero que necesitan de la guía de un adulto, en este caso es el docente que esté a cargo de ese acompañamiento.

Depende de la situación, si vos no dejás jugar o ser a los estudiantes, si se dan consignas de juego como: ”jueguen a la cocinita” ahí estás interrumpiendo.

Es importante que el docente se corra de ese lugar y poder acompañar, observar de qué manera se comporta, como es el juego, y cuales son sus dificultades también. Estar encima todo el tiempo sí me parece que interrumpe, hay que estar y no estar, estar atento para saber cuando necesitan de nosotros”

Entrevista 4: “Desde el rol docente creo que siempre tenemos que priorizar el juego. Siempre debería darse el juego frente a algún objetivo y con alguna mirada.

Intento estar atenta a lo que juegan, no veo al patio como un recreo. Obviamente que hay días que si, no voy a mentirte, dejo que vayan, corran. Busco observar a qué juegan, con quienes juegan, que hacen. Yo estoy constantemente trabajando hábitos y normas en esos momentos porque si bien están en un juego libre está bueno para evaluar también cómo responden a ciertas consignas, por ejemplo: En la casita solo pueden entrar 4 alumnos y ver cómo respetan esas normas.

Participar, es más un líder, un organizador. Pero en un patio si soy pasiva. Algunas veces me involucro pero porque ellos me meten en el juego. Creo que depende el juego que

planifica es el rol que voy tomando. Por ejemplo, en un juego en sectores yo me quedo jugando o dirigiendo, mirando en alguna mesa a la actividad que se plantea. Es real que muchas veces estamos mirando o estamos evaluando, yo en mi mirada siempre estoy mirando. No es que me siento con el celular, no lo juzgo pero yo no lo hago (...)

Creo que la intervención siempre es buena, es clave. Solo hay que evaluar en qué momentos lo hace”

Entrevista 5: “Acompañar cuando es necesario, estar pendiente porque en el juego de cada chico puedes sacar cosas enriquecedoras para poder evaluar, poder detectar cuestiones familiares, mas cuando hacen el juego del rincón del hogar.

Sabemos que los chicos imitan todo lo que hacen en la casa, los roles de los padres, entonces muchas veces hay que prestar atención al juego porque a través de él podemos detectar cosas que están pasando y que su manera de expresarlo es a través del juego. Si bien ellos hacen un juego individual o un juego colectivo, hay que tener en cuenta porque nos sirve para ver otras cuestiones, como en el dibujo.

Para mi el rol es acompañar en el momento en el que necesita y dejarlo que juegue, porque es su momento de dispersión, de descargar energías, de socializar y de comunicarse. Para mi el rol más importante es acompañar en el momento que sea y estar pendiente por cualquier cosa. (...)

Dependiendo a lo que uno quiera apuntar. Si uno quiere que el aprendizaje sea a través del juego y que los chicos aprendan entonces sí, ser un interventor. Pero si no, para mí, el juego es de ellos, es propio de ellos. Para mi no tiene que haber tanta intervención del docente.”

Entrevista 6: “La observación principalmente que ayuda a conocer a tus alumnos, que

ayuda a conocer qué necesitan. Y también ser facilitadores de: de hábitos, de juegos, de experiencias” (...) En mi caso trato de no meterme mucho en el juego. A veces juego con ellos, otras veces no, los dejo que jueguen solos. Yo creo que cuando un adulto se mete mucho en el juego lamentablemente no ayudamos a la creatividad de ellos, como que están esperando y observando a ver como reaccionamos ante diferentes cosas. Esta bueno hacerlo de vez en cuando, pero no se si siempre”

Entrevista 7: “El momento del juego tiene que ser principalmente observador, y saber mediar cuando es necesario. En el momento del juego libre el docente desde mi punto de vista tiene que limitarse a eso: intervenir cuando realmente sea necesario. Dejar que sean los protagonistas, los que lo inventen, los que lo viven. En medida de lo necesario, dejarlos interactuar. Intervenir para enriquecer, por ahí para preguntar, para hacerlos pensar. No para decirles cómo jugar, o con que. Sino para decirles “y qué pasaría si probás tal cosa, como pensás que podes hacerlo de otra forma”. Mínimamente. (...) “La intervención es positiva en su justa medida, mínima. Cuando como docente ves que es necesario apuntalar en algo. Si hay una disputa o algo que no pueden resolver solos o si tengo que enseñarles algo 1 vez para que después lo puedan hacer solos en otra oportunidad. La intervención está justificada sólo por algo que pasó en el juego, si. Pero para que sea el adulto quien dirige el juego, para mi lo desvirtúa, ya no es espontáneo. O sea, sólo intervenir cuando realmente consideras que es necesaria la palabra del adulto para algo.”

Entrevista 8: “ En el momento del acto de jugar, yo trato de atender varias cuestiones, de registrar, de intervenir, estar atenta. Me parece que eso también sirve como parte de una evaluación grupal, individual. Siempre y cuando se atiende a la intencionalidad, a una planificación, al porqué de la actividad, la intervención es positiva. Pero bueno yo

particularmente en esto que te digo con todo lo que considero el importancia de planificar y siempre tener un rol atento de atención constante, las intervenciones siempre son desde ese lado y yo creo que son fundamentales y positivas”

Entrevista 9: “ El docente tiene que guiar al grupo e intervenir si hace falta cuando sea necesario. Proponer las actividades y acompañarlos cuando están jugando. Jugar con ellos. Es positiva siempre y cuando le des espacio. Dejarlos lo suficientemente libres para que jueguen pero no tanto para que no se sientan solos. Mostrarles distintas alternativas de juegos, entonces mostrarles alternativas de juego. Creo que está bueno que la docente intervenga pero lo justo y necesario. No decirles todo, para que ellos busquen formas de juego”

Entrevista 10: “Acompañar, guiar, tratar de ver que está construyendo, que no sea nada violento, ver a qué tipo de escena están haciendo en el hogar. Pero estar acompañándolos no dejarlos ser libres y que la maestra esté tomando mate, porque pasa eso, yo lo he visto y es de terror. Las maestras lo dejan solo en el patio después los chicos se golpean. Positiva, porque al acompañar al niño, él no se siente tan solo en esa construcción en ese juego. A ellos les gusta que estemos ahí, siempre se escuchan frases como “Mira seño!” Y te traen para mostrar lo que han hecho. En todo momento es importante que estemos ahí.”

Entrevista 11: “Va variando y modificando en el proceso del juego. Yo particularmente juego con ellos, otras veces soy mas una guia. Otras veces solo soy espectadora, entonces observo que hacen y como. Eso me sirve para enriquecer ese juego, modificar alguna variable, invitar a alguien que no se suma o le cuesta mas socializar” (...) “Para mí depende de la actividad, del juego que se está llevando a cabo y sobre todo la forma en la que una docente interviene. Si una ya interfiere para modificar algo mostrando como

“mal”, es negativa. Si una se acerca y en vez de decir “así no”, les dice “qué te parece si... o mira lo que tengo tal vez sirva para esto”, ahí es positiva: Motiva, respeta y alienta”

Entrevista 12: “Creo que el rol principal es el de observadora. La observación es una cualidad que debemos tener y no puede pasar desapercibida. Cuando ellos juegan, te podés dar cuenta de muchas cosas, desde una situación difícil que está pasando en la casa, o en el mismo grupo. Algo que ocurre, si vos mirás, puedes notarlo. Otro rol sería cuidar. Si muchas veces y en las primeras experiencias como docente en observación prima el cuidado y evitar que sucedan ciertas situaciones. Pero creo que va todo de la mano, cuidarse con ellos, acompañarlos.” (...) “Es positiva, si. Si Me involucro para señalar algo que creo que merece un giro, ya sea porque hay peleas, por ejemplo, o cuando tengo que guiarlos.”

Entrevista 13: “Primeramente estar observando y por ahí sin intervenir tanto. Si veo que es algo que está entre ellos o si está surgiendo algo lindo, me mantengo más espectadora de la situación. Esto de estar expectante o observando por ahí poder planificar alguna cosa sobre algún tema que le escucho que están jugando y que puede ser buen contenido para alguna actividad futura. (...) Hasta ahora creo que siempre ha sido positiva. Mientras vos no invadas el momento. Por ahí creo que hay niños que les cuesta jugar y uno interviene “*quieres jugar, veni sumemonos, sentate aca*” Algunos necesitan más esta intervención. Por ahí otros te traen la silla y se sientan al lado tuyo porque quieren “*jugar con la seño*, uno en estos momentos no se puede quedar sentado haciendo nada tiene que proponer algo.”

Entrevista 14: “Si es un juego libre solamente intervenir si hay conflicto, sino que ellos expresen. Si es un juego reglado intervenir tratando que ellos sigan la consigna pero más

que eso no intervinis” (...) “Positiva, siempre uno lo toma para que eso sea positivo, si el juego tiene una consigna la idea de intervenir sería para que lleguen al conocimiento que ellos quieren brindar. Si es un juego libre también porque es positivo que si hay conflicto en compartir un juguete, el espacio o con quien está jugando también es positivo para que disfruten todos”

Entrevista 15: “Para mediar, es un mediador, acompañar y permitir que los niños puedan ir descubriendo y avanzando en su conocimiento. Sin darle todas las respuestas pero guiándolo de manera asertiva. Positivas, porque uno siempre lo hace intentando ayudar. Creo que una vez leí que hay una brecha como que si que no, que hay que hacerlo que no hay que hacerlo. A veces la mediación es generar la pregunta. Me parece que no es positivo si vos vas te paras y le decis “esto es así” esa quizás no sería positiva, pero una intervención “ porque vos crees que esto es así? “ que genere debate entre los debates. Me parece que de ese tipo de intervenciones salen cosas positivas”

Análisis Descriptivo: Participación Docente en la Actividad Lúdica

En cuanto al subíndice “Participación docente en la actividad lúdica” encontramos que ante las docentes consideran más de una función importante en el momento de juego. De igual manera, 11 de ellas consideraron que la función primaria es la observación (Entrevistas N° 1 -2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 10 - 11 - 12). *“Creo que el rol principal es el de observadora. La observación es una cualidad que debemos tener y no puede pasar desapercibida”* (Entrevista N° 12)

Al explicitar en qué considera cada una de ellas importante observar, en su mayoría (Cinco docentes en las entrevistas N° 1 - 2 - 4 - 6 - 10) refirieron a que prestan atención a cómo los/as niños/as organizan su dinámica y comportamientos en el juego; es decir, a qué juegan, con quiénes juegan y que hacen cuando juegan. El resto de docentes utilizan la observación para identificar necesidades y/o gustos en sus alumnos/as (Entrevistas N° 6 - 11 - 12), información que utilizan luego para generar nuevas propuestas. Otras, se detienen en identificar dificultades de sus alumnos/as ya sea en el momento del juego (Entrevistas N° 3 - 10) o posibles problemas en el hogar que podrían verse reflejadas en conductas lúdicas (Entrevistas N° 5 - 12). *“Cuando ellos juegan, te podés dar cuenta de muchas cosas, desde una situación difícil que está pasando en la casa, o en el mismo grupo”* (Entrevista N°12)

La intervención de los/as docentes en el momento del juego fue la segunda función más nombrada. Sin embargo, la mayoría de las docentes no considera que esto debe ser una constante sino que para diez de ellas (Entrevistas N° 1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 11 - 12 - 13) la participación docente estaría determinada por la observación y las necesidades que presentan los niños en el momento del juego. *“El momento del juego tiene que ser principalmente observador, y saber mediar cuando es necesario(...)intervenir cuando realmente sea necesario* (Entrevista N° 7).

Sus creencias difieren en cuanto al grado y modalidad de intervención, en su mayoría definieron su intervención docente como sinónimo de guía (Entrevistas N° 1 - 3 - 9 - 10 - 11 - 15), mediador (Entrevistas N° 1 - 2 - 7 - 15), acompañante (Entrevistas N° 1 - 10 - 15), así

como también organizadores de la actividad y/o facilitadores de experiencias (Entrevistas N° 2 - 4 - 6). También se mencionaron roles de registro (Entrevistas N° 1 - 8) y/o evaluación del contenido (Entrevistas N° 4 - 5).

Figura 3

Creencias sobre la participación docente

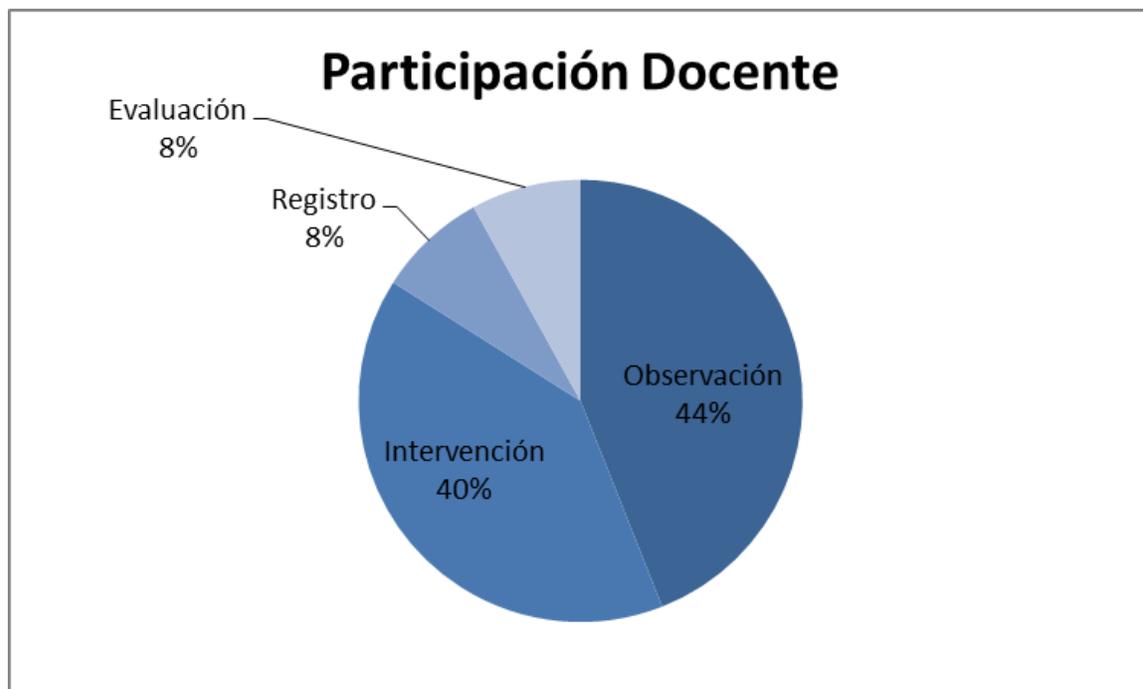
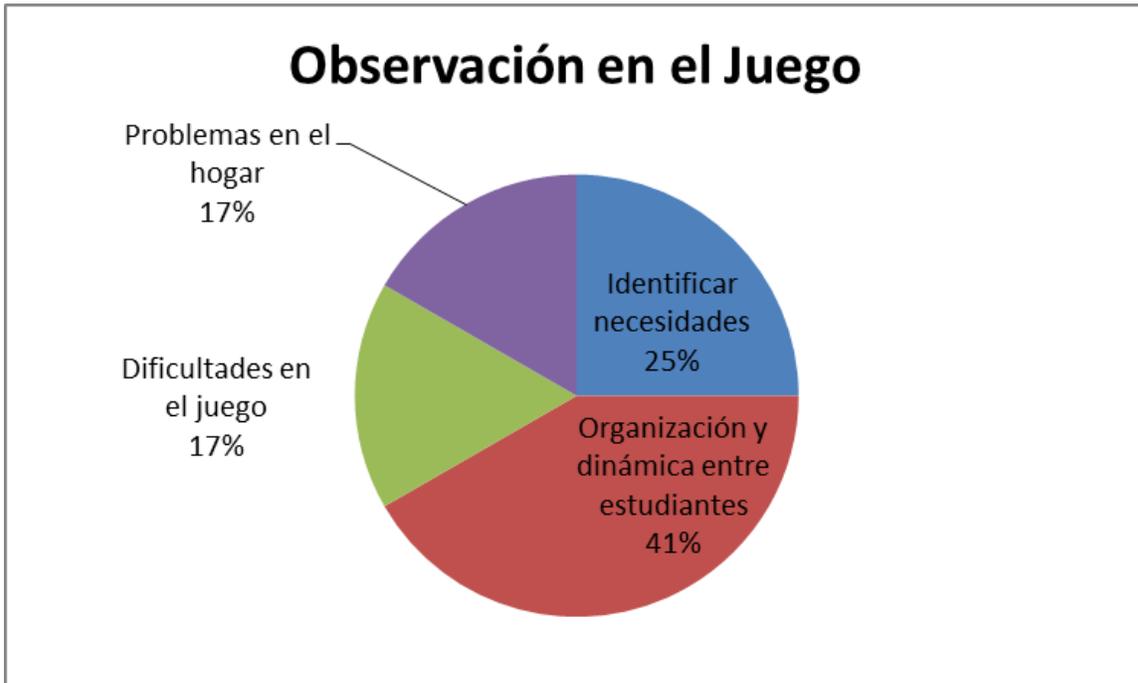


Figura 4

Aspectos que observan las docentes durante el juego



En cuanto a la creencia sobre la positividad o negatividad de la intervención como docente la totalidad de ellas lo consideraron positiva. Consideraban que la intervención es positiva pero debe evaluarse en qué momentos y cómo hacerse para que esta no impacte de manera negativa en el juego. En general se repite que la importancia en que la intervención debe ser justificada, medida y no directiva. “Uno tiene que ser muy observador y de acuerdo a las cosas que van surgiendo participar y acompañarlos.” (Entrevista N° 1), “Me meto solo para mediar. Ellos pueden construir aprendizajes sin estar yo involucrada” (Entrevista N° 2), “La intervención es positiva en su justa medida, mínima“ (Entrevista N°7), “(...) hay que estar y no estar, estar atento para saber cuando necesitan de nosotros” (Entrevista N° 4),

*“Creo que está bueno que la docente intervenga pero lo justo y necesario (Entrevista N° 9),
“Hasta ahora creo que siempre ha sido positiva. Mientras vos no invadas el momento
(Entrevista N° 13)*

A su vez, la variación de la positividad o negatividad de la intervención se da de acuerdo a las características que tome el juego. *“Dependiendo a lo que uno quiera apuntar. Si uno quiere que el aprendizaje sea a través del juego y que los chicos aprendan entonces sí, ser un interventor. Pero si no, para mí, el juego es de ellos, es propio de ellos. Para mí no tiene que haber tanta intervención del docente.”* (Entrevista N° 5)

Si se trata de un juego libre la intervención está justificada sólo ante la presencia de dificultades en el juego (Entrevistas N° 1 - 2 - 11 - 13): ya sea porque a los/as niños/as no se les ocurren propuestas, les cuesta integrarse al resto de los compañeros o surgen conflictos en el grupo. Estas situaciones sirven de indicador para que las docentes propongan ideas nuevas, alienten, marquen pautas o invitar a jugar. *“(…) en estos momentos no se puede quedar sentado haciendo nada tiene que proponer algo”* (Entrevista N° 13), *“Si es un juego libre solamente intervenir si hay conflicto”* (Entrevista N° 14).

Si se trata de actividades propuestas lúdicas que tienen como fin el aprendizaje, la acción docente es vista como facilitadora y la interacción está justificada y calificada como positiva si busca guiar hacia el objetivo pedagógico y fomentar el debate entre compañeros/as. *“Me parece que no es positivo si vos te paras y le decis “esto es así” esa quizás no sería positiva, pero una intervención “ porque vos crees que esto es así? “ que*

genere debate entre los debates. Me parece que de ese tipo de intervenciones salen cosas positivas” (Entrevista N° 15).

Al momento de describir sus intervenciones como docentes la palabra participación no fue tomada en cuenta por el grupo entrevistado. De las 15 entrevistas solo dos justifican el por qué de la positividad de la intervención, una de ellas fundamentando que permitía el disfrute de todos/as en el juego (Entrevista N° 14) y otra al disfrute que encontraban los/as niños/as en sentirse acompañados/as por la docente (Entrevista N° 10). *“Positiva, porque al acompañar al niño, él no se siente tan solo en esa construcción en ese juego. A ellos les gusta que estemos ahí, siempre se escuchan frases como “Mira seño!” Y te traen para mostrar lo que han hecho. En todo momento es importante que estemos ahí” (Entrevista N° 10), “Positiva, siempre uno lo toma para que eso sea positivo, si el juego tiene una consigna la idea de intervenir sería para que lleguen al conocimiento que ellos quieren brindar. Si es un juego libre también porque es positivo que si hay conflicto en compartir un juguete, el espacio o con quien está jugando también es positivo para que disfruten todos” (Entrevista N°14).*

La intervención docente fue considerada negativa cuando se marcan pautas, errores, modificaciones. Su justificativo fue que estas interrumpen el juego y su espontaneidad. En general, afirman que los/as profesores/as deben respetar el juego de los/as niños/as y evitar interrumpirlo una vez que este se está desarrollando. *“En mi caso trato de no meterme mucho en el juego. A veces juego con ellos, otras veces no, los dejo que jueguen solos. Yo*

creo que cuando un adulto se mete mucho en el juego lamentablemente no ayudamos a la creatividad de ellos, como que están esperando y observando a ver como reaccionamos ante diferentes cosas. Está bueno hacerlo de vez en cuando, pero no sé si siempre” (Entrevista N° 6)

En las entrevistas también se repitieron comentarios en relación al rol que toman los/as colegas *“Me parece que es de acuerdo a cada docente. Tenemos docentes que atienden siempre a lo que su grupo necesita y otras que están con el celular en la sala o en el patio. Hay docentes que juegan con ellos y otras que están en el escritorio y solo miran”* (Entrevista N°1), *“(…) Pero estar acompañándolos no dejarlos ser libres y que la maestra esté tomando mate, porque pasa eso, yo lo he visto y es de terror. Las maestras lo dejan solo en el patio después los chicos se golpean”* (Entrevista N°10).

8.1.3 Dificultades para llevar a cabo el Juego

Entrevista 1: “En realidad eso depende de cada docente, pero para mí las dificultades se dan en el momento en que los niños se ponen de acuerdo, porque todos quieren realizar el mismo papel. Entonces está en las herramientas que tiene cada niño para modificar esto.

En mi caso, una dificultad común entre los niños era la designación de roles al momento de jugar. Yo los organizaba para evitar conflictos con este tipo de cosas. Si uno lo organiza bien estas dificultades no van a pasar. Pero también creo que es necesario que estos conflictos los resuelvan los niños”

“Sin embargo mis mayores dificultades me pasaron los primeros años de educación

formal, que una está con todo nuevo, que tenes que llegar con el contenido, planificación, la currícula, lo que te dice el ministerio. Cuando me di cuenta, habían pasado cuatro días seguidos en que los chicos no habían jugado. Si bien todas las actividades que uno hace lo hace mediante el juego, pero no el juego libre. Ahí decidí dejar de lado ciertos contenidos y priorizar el juego. Siento que en cierto sentido la palabra jugar y juego las señas le tenemos miedo, es como un sinónimo a pérdida de tiempo. Hay que sacarse eso, para mí jugar es un contenido que debe ser el primero. Es decir debería ser primero juego, luego convencia, ciencias etc etc Pero es algo que curricularmente no está planificado”

“Si, pero negativos. El jugar distanciados imposibilitaba estrechar vínculos. Imaginate que en el jardín siempre buscamos que aprendan a compartir y ahora debido al protocolo cuando ellos querían compartir con un amigo, nosotras les decíamos que no.

Los tiempos también se vieron afectados. Tener que sanitizar los elementos, a nosotras mismas, a ellos. Una actividad que se hacía en 20 minutos ahora necesitas 10 más para la preparación y después la desinfección”

Entrevista 2: “No se me ocurre ninguna. Para mi el juego no tiene dificultad. Lo que veo es dificultad en el compartir o en la comunicación entre ellos, más en sala de 3, pero no lo considero como limitación. (...)

El protocolo sanitario tuvo algunas cosas buenas y otras que no. Primero lo positivo fue que al estar en burbujas, y ser menos cantidad de estudiantes, la organización fue mejor. Podemos observar más y registrar cosas que cuando son 28 no puedes.

Pero la verdad es que en sí, el distanciamiento generó muchísima búsqueda de estrategias para llevar a cabo los juegos y ahí si notamos la falta de recursos y espacios.

En el jardín el uso de barbijos en el patio fue otro punto que costó que se llevara a cabo. Era más lo que les decíamos que se lo pongan bien que lo que les preguntamos si se divirtieron”

Entrevista 3: “No. En las salas de los más pequeños, las multisalas se dificultan por la dinámica de grupo. Pero en sala de 4 no considero que haya dificultad.

En este contexto hubo modificaciones en el tiempo, por ejemplo pusieron 1 hora de más y llenar la jornada con actividades obligatorias..En el primer regreso a la presencialidad creo que hubo un caos generalizado en las docentes. Personalmente tenía miedo y eso creo que influyó en mi trato con mis colegas y familias. No concebimos una clase o un momento lúdico sin tocarnos, porque el contacto físico en el nivel inicial se da espontáneamente, en las rondas, en los juegos.Nos costó. Fue un desafío, más para los adultos que para ellos.”

Entrevista 4: “Depende que juego, si. Limitaciones hay, desde el espacio hasta la planificación. Uno a veces planifica pensando en un “Niño ideal”. Cuando hay que planificar hay que pensar en las características singulares de cada alumno y/o gustos. Ya que no a todos les gusta lo mismo.

No es tan simple proponer un juego para todos. O no repetir el mismo juego ej: bloques hoy lunes y martes de nuevo.

Tampoco busco que sea tan reglamentado: hoy bloques, mañana masa._El patio hoy en día es muy complejo con esto de las tecnologías, cada vez hay más chicos que no saben saltar.

Por el tema de la pandemia sí encontré dificultades con el tema de los protocolos, no se podía usar disfraces, por ejemplo.

En cuanto a lo institucional, hoy por hoy, no veo dificultades en el juego, si en otras cuestiones , por ejemplo la ESI. Creo que sí existieron, de hecho hizo falta una mayor planificación, constante y considerando todo. por ejemplo en aquellas para favorecer la ambientación de los niños, en mi caso yo hice que realizarán un juego pateando una pelota (en vez de pasársela con las manos) apuntando a un compañero, quien debía decir su nombre en voz alta.

O por ejemplo pensar en juegos y propuestas dónde cada uno utilizaba su propia ficha.

En ocasiones he seleccionado jugar por mesas, en grupos reducidos y con pocos elementos, utilizando el alcohol previamente y luego de jugar como así también el barbijo”.

Entrevista 5: “No, osea al principio si es muy individual pero se logra que sea compartido a través de la intervención del docente. Yo soy de tirarme al piso y de formular propuestas. Pero sí fomentar que se puedan comunicar a generar estrategias para que puedan jugar con el otro, invitarlo. Serían más que nada problemas de comunicación, de no saber expresarse con el otro, pero no en el juego. Problemas de frustración y de individualismo, pero no del juego porque es algo instintivo e innato.

Yo como docente busco recursos todo el tiempo. (...)

No, en relación el juego pero sí planificar teniendo en tuvimos que adaptarnos todo el tiempo a los nuevos cambios, planificar cada 15 días,teniendo en cuenta las burbujas, acortar las planificaciones de acuerdo a la burbuja que le tocara. Tratando

de priorizar siempre los contenidos prioritarios del nivel. Hicimos más hincapié en la figura. Humana, hábitos”

Entrevista 6: “En mi caso particular en mi sala, no encuentro dificultades porque los espacios son adaptables” (...) “Los contenidos siguieron siendo los mismos pero de forma varió. Desde no planificar por proyectos sino por secuencias, hasta tener que repetir 2 veces la misma actividad para las 2 burbujas. Además lo que generó en el orden, el no poder hacer filas y rondas o el no poder sentarse con el amigo del año pasado porque le tocó la otra burbuja.

Lo unico bueno fue que al hacer el registro de las actividades una pudo ser mas detallista, aunque costó llegar a cada uno y hacer el informe final, habiendo compartido tan poco.

En el juego en sí, se modificó desde el tiempo porque el higienizar todo llevaba mucho más que lo planificado, hasta el control que implicaba que no se sacaran los juguetes”.

Entrevista 7: “Como actividad en sí misma, como necesidad del niño, se puede llevar a cabo en cualquier espacio, siempre que el niño pueda jugar. Por ahí, siento limitaciones cuando planificamos una actividad lúdica con algún fin, que el niño “juegue para algo”, con una finalidad propuesta por nosotras, ahí si pueden manifestarse algunas limitaciones, porque no es lo mismo jugar dentro de la sala para descubrir la naturaleza y armar un escenario natural dentro de la sala, por ejemplo, que poder jugar en el parque, en el patio. Ahí si creo que hay dificultades, que por ahí podemos superarlas y romperlas, ahí está la habilidad de cada docente para transformar esas situaciones. Pero si no, te repito, cuando es juego por puro placer se puede dar en cualquier lugar.

(...) En el contexto de pandemia, hubo cambios, un montón. Antes traían desde casa su juguete preferido para compartir con el amigo y de golpe ya no pudieron traerlo más. Cuando volvimos a sumar esa propuesta no se los podía prestar entonces perdió sentido esa actividad.

Además, yo personalmente soy muy afectuosa y al comienzo sentía que no demostraba todo lo que sentía. Poco a poco nos fuimos haciendo más cancheras en eso todas, y los protocolos se respetaban sin intervenir tanto en la dinámica, pero porque ya habíamos incorporado algunas cosas de la rutina, como limpiar juegos, la higiene de ellos, la nuestra”.

Entrevista 8: “En el nivel inicial existen otras actividades que interrumpen esos espacios significativos de juego, el llenar planillas, revisión de contenidos y cuestiones más burocráticas y el tiempo de juego se ve reducido”. (...)

“En cuanto a las limitaciones me parece que sí existen, no porque falten recursos pero sí muchas veces por la falta de creatividad de la docente. La mayor dificultad creo que son las vicisitudes que existe entre la burocracia y lo que realmente a los niños y las niñas disfrutan no es lo que nos pide la institución o sea esa tensión constante entre el tener que enseñar un contenido y utilizar el juego en un tiempo muy acotado de la jornada

Si, hubo cambios. Primero en los recursos. Tuvimos que buscar propuestas en las que haya recursos para todo el grupo ya que no se podían prestar. Eso generó problemas en la institución porque no se podía comprar todo y como docentes tuvimos que hacer muchas modificaciones a las planificaciones.

La pandemia nos trajo la virtualidad forzada. Personalmente me amigué con los dispositivos, pero en el juego, la distancia, no suma. Y eso se notó”

Entrevista 9: “Limitaciones en mi caso los materiales, que en general tampoco es muy limitante. Pero si tenés la posibilidad de tenerlos, te simplifica un montón el trabajo.

Otro tema son las dificultades propias de algunos niños y niñas, como problemas en el aprendizaje, entonces hay que adaptar las actividades para que se integren”

Entrevista 10: “Hay niños que son más tímidos, les cuesta involucrarse en el juego. Juntarse con otro grupo. Ahí tenes que llevarlos a sumarse a jugar. Es una cuestión más de personalidad. Yo los invito a sumarse, me quedo con ellos y cuando veo que ya lograron involucrarse los dejo. Es una cuestión más de timidez, les cuesta sumarse. No son todos, de diez, será uno.

Mayor dificultad veo en los niños grandes que se aburren muy rápido. Yo creo que es el exceso de la tecnología. Están dos segundos con algo y ya no quieren jugar más. Juegan más a golpearse, con armas,son juegos más corporales y violentos generalmente.

Si, creo que sí hubo cambios con la pandemia tuvimos que sacar algunos juegos por ejemplo el rincón del hogar, la masa. En el momento de presentar la actividad ellos tenían que lavarse las manos antes, después usar alcohol, higienizar los juguetes antes y después de dárselo. en el momento de jugar ellos no tenían que levantarse de la mesa cada una con sus juguetes con sus juegos.”

Entrevista 11: “Dificultades para llevar a cabo el juego no. Tal vez la dificultad tiene más que ver con el espacio o por el grupo. A veces es un grupo diverso y hay que tener las estrategias suficientes, por ejemplo no dar un juego específico, sino diferentes en donde cada niño elije a que jugar. En ese caso la dificultad si puede estar en el interés de ellos.” (...) “El distanciamiento es uno de los factores. El juego

en el nivel inicial es colectivo y social así que fue un cambio brusco el no poder tomarnos de la mano.

Encima es una edad en la que los gestos y el lenguaje son imprescindibles para una comunicación fluida y conocer qué le pasa a al otro y con barbijo eso también fue una gran dificultad.”

Entrevista 12: “La limitación la ponemos nosotras, osea la limitación la pone uno, la docente. Me parece que hay que tratar de no caer en lo convencional y hacer cosas siempre distintas. Yo creo que la limitación la pone uno, que si una va con expectativas muy altas y no salió intentar otra vez o planificar alternativas plan B, plan C, Plan D. Es importante que la docente pueda ser flexible en eso para que se de el juego. Totalmente. El contexto de aislamiento al comienzo de la pandemia fue duro. Tuvimos que reinventarnos, esa creo que fue la palabra que definió el año. Reinventarse. Pensar que hacer para llamarles la atención, divertido, para que pudieran quedarse el tiempo destinado a la actividad. Tener en cuenta quienes estaban acompañándolos, porque la familia en muchas ocasiones no se quedaba, si tenían en la casa los elementos necesarios para hacer la actividad, planificar la videollamada para la próxima clase. Cuando volvimos a la presencialidad, fue raro. Como que ellos al principio no se encontraban, costó mucho la socialización, mucho tiempo sin tener contacto con pares, no reconocían el espacio físico, después fluyó. También nosotras pudimos acomodarnos a los protocolos”

Entrevista 13: “Hay chicos que les cuesta jugar, eso lo hemos visto desde este tiempo, ahora. Como que se van enganchando después. Los ves como que quedan más sentaditos, mirando. Nosotros notamos que no saben jugar. Hay niños que estan mas con celulares y esas cosas y esas partes del juego todavía no se si decir que no

la saben pero que no la fomentan. Después vos te das cuenta que cuando la descubren tienen una necesidad avasalladora de jugar, cuando aprenden a jugar quieren jugar.

Es más yo tuve a mi sobrino hace un par de años y él había venido con esas características, muy tranquilo, le gustaba trabajar con la hoja, de ahí no salía. Pero cuando él empezó a jugar de cualquier forma, con cualquier cosa y de cualquier manera era una cosa que venía y era fascinación por jugar. Ya no quería trabajar en la hoja, no quería. Yo creo que ahora los chicos tienen esta necesidad de jugar que no se los fomenta o quizás muchos no tienen patio, el hecho de estar en departamento el juego es más cerrado o cuidado por abuelos y eso también tiene que ver con todo esto. Cuando lo descubren al juego vos te das cuenta.

Nosotros lo que habíamos planteado con los padres es que necesitábamos el vínculo cercano para generar un cierto apego con los chicos, demostrar cariño, que puedan estar seguros y que para nosotros era muy difícil mantener distancia. Había que acompañarlos al baño. Y ningún papa tuvo inconveniente

Al principio nosotros desinfectamos los juegos pero después aprendieron los niños a desinfectar, a pasar con el alcohol con los juguetes, los bloques. Si en el invierno no querían ponerse alcohol por el frío.

Si es verdad que no cumplimos con el protocolo como se planteaba pero creo que lo hicimos bien y que pudimos dar una respuesta a los papás que venían con muchos miedos. Se cerró el año tomando temperatura y poniendo alcohol pero en la cuestión de relación con ellos tratamos de ser lo más normal posible”

Entrevista 14: “No, no, lo hacen natural. Pueden tener inconvenientes de hábitos, en el compartir pero eso se va formando en el nivel inicial, es algo propio del nivel inicial, de la formación (...) Tener en cuenta el entorno del niño también

para armar el juego. Varía mucho de acuerdo de donde vienen, del entorno cercano. Si, ahora con el tema pandemia si, por el tema de compartir de cómo manipulan los objetos, de las distancia cosas que en el jardín era muy difícil y a veces hasta imposible de cumplir. A veces no cumplíamos con todo el protocolo porque era imposible hacer entender, ellos juegan todo el tiempo y el contacto físico es fundamental para ellos, era bastante difícil. Pero se hizo lo que se pudo. Al principio uno se hizo el mundo entre el barbijo, la máscara, la distancia. En un banco entraban 4 nenes y no hay la distancia que el gobierno pedía entonces al plantear juego no se podían mezclar de mesa y eso traía una dificultad a no poder socializar como generalmente estaban acostumbrados después ya al ultimo se fue relajando eso. Más allá de tener los cuidados necesarios iban cambiando de mesa los chicos, mezclando los juegos, uno hacia lo que podía. En el nivel inicial nos fue bastante difícil cumplir con el protocolo”

Entrevista 15: “Si, me parece que hay muchos factores. Si las instituciones tienen o no material para brindar que se preste para dar un abanico de actividades a los chicos. (...) El bagaje con lo que los chicos vienen, que también depende de factores socioculturales si viene un niño con hambre, no es tanto jugar sino más bien primero comer y después jugar. Y el estímulo con el que viene también ,más allá de lo que uno pueda hacer en la sala eso impacta muchísimo a lo que nosotros tomamos para trabajar encima de eso. Y las ganas de cada docente, fundamental, la cabeza de cada docente porque te puedes ahogar en un vaso con agua o no.

(...) Si, creo que los cambios que pueden haber sido fue principalmente al miedo. Muchos volvimos a las instituciones con miedo, miedo de los padres a dejar a los hijos que se junten con otros, miedos de los chicos de estar juntos con otros, miedos de las docentes de enfermarse uno o que los chicos se vayan a enfermar. Y eso es

un tinte ya muy fuerte a toda la actividad. Si vamos a pensar en un juego recreativo y divertido, el miedo ahí interfiere mucho a la cabeza Yo pienso mucho en el juego como herramienta social, entonces eso de mantener distancia, estar en burbujas y que se yo me parece que cortó mucho eso. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo nos pudimos relajar, hubo una brecha que podíamos estar más relajados, sin dejar de cuidarnos pero se podía jugar creo. Con este contexto pandémico creo que sube y baja los acercamientos en el juego”

Análisis Descriptivo: Dificultades para llevar a cabo el Juego

En cuanto al subíndice “Dificultades para llevar a cabo el juego en las salas” frente a la pregunta ¿Cree que existen dificultades o limitaciones a la hora de llevar a cabo el juego en el Nivel Inicial? encontramos que nueve de las docentes entrevistadas consideran que si existen. Siguiendo con las respuestas obtenidas, podríamos agruparlas en dos categorías: dificultades referidas a los/as docentes y a los/as estudiantes.

Once entrevistas coincidieron en que la hora de llevar a cabo el juego en el Nivel Inicial la principal dificultad está en su rol como docente. Entre ellas, seis entrevistas (Entrevistas N° 1 - 4 - 8 - 11- 12 - 15) mencionaron que las dificultades que se presentaban estaban vinculadas con la planificación de actividades.

Cuatro de ellas refieren a que esta dificultad se debe a la variabilidades que presentan los grupos y la importancia de la docente en contar con las habilidades y estrategias para poder sobrellevarlas (Entrevistas N° 4 - 11- 12 - 15) “Uno a veces planifica pensando en un

“Niño ideal”. Cuando hay que planificar hay que pensar en las características singulares de cada alumno y/o gustos. Ya que no a todos les gusta lo mismo. No es tan simple proponer un juego para todos. O no repetir el mismo juego” (Entrevista N° 4), *“A veces es un grupo diverso y hay que tener las estrategias suficientes”* (Entrevista N° 11).

Otras agregaron que esta tarea se complejiza cuando (Entrevistas N° 4- 7 -9 - 11 - 15) existe poca disponibilidad de recursos y espacios en las instituciones, dificultad acentuada ante los protocolos requeridos por la situación sanitaria. *“(…) no es lo mismo jugar dentro de la sala para descubrir la naturaleza y armar un escenario natural dentro de la sala, por ejemplo, que poder jugar en el parque, en el patio* (Entrevista N° 7).

Dos de ellas (Entrevista N° 1 - 8) consideran que esta dificultad en la planificación se debe a la obligación de cumplir exigencias institucionales, reconociendo que muchas en muchas ocasiones debieron resignar espacios lúdicos por priorizar contenidos curriculares. *“Mis mayores dificultades (...) una está con todo nuevo, que tenes que llegar con el contenido, planificación, la currícula, lo que te dice el ministerio. Cuando me di cuenta, habían pasado cuatro días seguidos en que los chicos no habían jugado. Ahí decidí dejar de lado ciertos contenidos y priorizar el juego. Esto pasa porque es algo que curricularmente no está planificado”* (Entrevista N° 1).

Por un lado, cinco (Entrevistas N° 1 - 2 - 5 - 10 - 13) de quince entrevistas refirieron a observar dificultades en los/as niños/as en el momento del juego. Algunas destacaron conflictos en las dinámicas de grupo, ya sea, problemas comunicacionales y/o

interpersonales (Entrevistas N° 1 - 2 - 3 - 5) *“(…) una dificultad común entre los niños era la designación de roles al momento de jugar , no se ponen de acuerdo”*. *“Serían más que nada problemas de comunicación, de no saber expresarse con el otro, pero no en el juego. Problemas de frustración y de individualismo”*(Entrevista N° 5), o problemáticas individuales, ya que las docentes refieren que los/as niños/as no saben jugar o encuentran dificultades para hacerlo (Entrevistas N° 10 - 13) *“Hay niños que son más tímidos, les cuesta involucrarse en el juego. Juntarse con otro grupo.”* (Entrevista N° 10), *“Hay chicos que les cuesta jugar, eso lo hemos visto desde este tiempo, ahora (...) ves como que quedan más sentaditos, mirando. Nosotros notamos que no saben jugar.”* (Entrevista N° 13).

Dos entrevistadas manifestaron que no existen dificultades en el juego ya que consideran que es una actividad espontánea y natural que puede darse en cualquier lugar. (Entrevistas N° 6 - 14) *“(…) cuando es juego por puro placer se puede dar en cualquier lugar”* (Entrevista N° 6).

En dos entrevistas ocurrió que, si bien en un primer momento manifestaron que no existía dificultad, al continuar la respuesta agregaron contenido significativo y agrupable con el resto de las entrevistas que si consideraba que existieran dificultades. (Entrevistas N° 2 - 7).

En cuanto a la pregunta *“¿Cree que existieron cambios al momento de proponer o desarrollar actividades lúdicas con el regreso a la presencialidad considerando las medidas del contexto sanitario actual?”*, todas las docentes entrevistadas coinciden en que los

protocolos implementados generaron dificultades, sobre todo en las dinámicas que son propias del Nivel Inicial.

Siete entrevistas (Entrevistas N° 1 - 3 - 6 - 7 - 11 - 13 - 15) dieron cuenta de las dificultades que se suscitaron tuvieron que ver con cuestiones vinculares y el contacto físico. También el miedo al contagio complejizó la vinculación entre pares. *“El jugar distanciados imposibilitaba estrechar vínculos. Imaginate que en el jardín siempre buscamos que aprendan a compartir y ahora debido al protocolo cuando ellos querían compartir con un amigo, nosotras les decíamos que no”* (Entrevista N° 1), *“(…) creo que hubo un caos generalizado en las docentes. Personalmente tenía miedo y eso creo que influyó en mi trato con mis colegas y familias”*(Entrevista N° 3), *“(…) creo que los cambios que pueden haber sido fue principalmente al miedo. Muchos volvimos a las instituciones con miedo, miedo de los padres a dejar a los hijos que se junten con otros, miedos de los chicos de estar juntos con otros, miedos de las docentes de enfermarse uno o que los chicos se vayan a enfermar. Y eso es un tinte ya muy fuerte a toda la actividad. Si vamos a pensar en un juego recreativo y divertido, el miedo ahí interfiere mucho a la cabeza”* (Entrevista N° 15).

Los/as docentes reconocen que el nuevo protocolo generó buscar nuevas estrategias y crear nuevas propuestas para poder seguir llevando a cabo propuestas lúdicas (Entrevista N° 2), la necesidad de una mayor y constante planificación que tuviera en cuenta todas las medidas sanitarias (Entrevistas N° 4 - 5 - 6 - 8- 12). Algunas, mencionan que debieron optar por seleccionar contenidos prioritarios de aprendizaje, dando lugar a actividades más cortas

en secuencias didácticas. También algunos juegos debieron suspenderse como: juego con masa, juego del hogar, juego con disfraces (Entrevistas N° 4 - 10)

Además (Entrevistas N° 2 - 4 - 8) expresaron que la situación se hizo aún más evidente ante la falta de recursos. Las docentes debieron crear nuevas propuestas que se adecuaron a los materiales disponibles y materiales que suplanten las herramientas faltantes en las instituciones educativas. *“Tuvimos que buscar propuestas en las que haya recursos para todo el grupo ya que no se podían prestar. Eso generó problemas en la institución porque no se podía comprar todo y como docentes tuvimos que hacer muchas modificaciones a las planificaciones”* (Entrevista N° 8).

Otras (Entrevistas N° 1 - 3 - 6- 7) reconocieron que los mayores cambios se evidenciaron a los ajustes que debieron hacerse a los momentos destinados a la actividad lúdica debido al tiempo que tomaba el cumplimiento correcto del protocolo.

A este grupo de opiniones se suma la dificultad expresada por algunas docentes para poder cumplir todas las medidas que se exigían (Entrevistas N° 13 - 14) *“Más allá de tener los cuidados necesarios iban cambiando de mesa los chicos, mezclando los juegos, uno hacía lo que podía. En el nivel inicial nos fue bastante difícil cumplir con el protocolo”* (Entrevista N° 14).

Sin embargo, algunas docentes también rescatan como cambio positivo la menor cantidad de alumnos/as por sala, hecho que les permitió mejorar la observación (Entrevistas N° 2 - 6).

Figura 5

Dificultades que consideran las docentes en el juego



Figura 6

Cambios en el juego por el contexto social sanitario

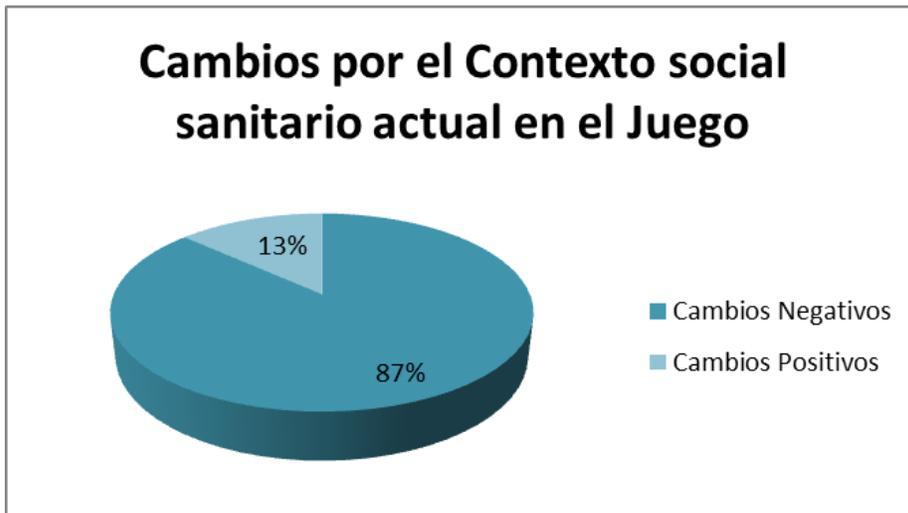
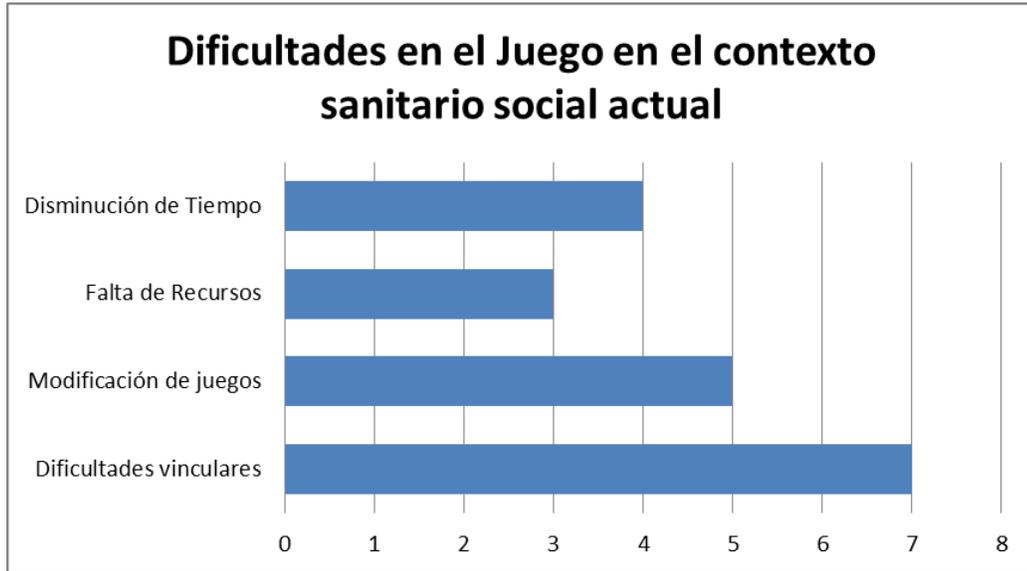


Figura 7

Dificultades en el juego en el contexto sanitario social actual



8.2 Actividad Lúdica en el Nivel Inicial

Este eje: “Actividad Lúdica En El Nivel Inicial ”, se encuentra dividido en: Tipos de juego, Intencionalidad Docente y Relevancia del Juego en la Jornada escolar

8.2.1 Tipos de Juego

Entrevista 1: “Los juegos que yo le propongo a mis alumnos son juegos de dramatización que para mí son los más importantes. También juegos matemáticos, juegos con el arte. Esas son las 3 ramas que más potencio para que puedan desarrollar en las salas o le doy ideas a las familias. para que puedan desarrollar en sus casas. También utilizo escenarios lúdicos”

Entrevista 2: “Propongo juegos, totalmente libres, con algunos elementos guiados con algún motivo. También doy juegos de dramatización, de cocina. Que vayan rotando. El otro momento de la jornada suele ser más dirigido ya que se da una consigna y todos jugamos a lo mismo. A veces todos hacemos rompecabezas, nos movemos, expresión corporal.”

Entrevista 3: “Proponemos juegos en donde damos nosotras las consignas y otros en los que se les da los elementos y ellos eligen utilizarlos como quieren. Por ejemplo, en la casita, las frutas como trompos. En el patio me parece importante que jueguen solos. Hay otros juegos que proponemos de acuerdo a los contenidos (...) juegos de motricidad. Cuando se trata de llevar a cabo lo que a mí me gusta, me gusta que las actividades sean más participativas, actividades donde los docentes trabajen a la par de los estudiantes, que no sea tan planificado sino que las actividades sean más modificables.”

Entrevista 4: “Juegos de mesa de cada área, por ejemplo en matemáticas el bingo, carrera de colores, tapitas. Trabajo con dados convencionales, con letras, hago disminuciones.

Juegos en sectores (construcción, libre que pueda elegir el juego que quiera), Juego en mesas (bloques chiquitos por ejemplo),

Rincón del hogar con bloques grandes, autos grandes, cocinita, Juego en el patio, osea juego libre. Juegos didácticos que surgen en la cotidianidad, decir jugamos con dados y dividimos la sala.” (..) “Hoy teníamos mucho tiempo para jugar, yo estaba con las evaluaciones, así que propuse que cada uno eligiera lo que quiera, eso también lo saca un poco de la estructura”

Entrevista 5: “Propongo más que nada juegos repetitivos, por ejemplo las canciones de subir la voz, bajar la voz, hacer silencio, hacer sonidos corporales, esconderse, mímicas. Todo eso. Estas serían propuestas mías, más allá de todos los juegos que tienen en la sala (bloques, etc). Con ese tipo de juegos propongo juegos libres, busco ver que están haciendo, les doy en la mesa y voy pasando para ver que están construyendo o los ayudo a buscar otra forma de construir, invitar a otro compañero a jugar”

Entrevista 6: “Les presento en un espacio juegos de construcción, en otros juegos de locomoción, autos, ese tipos de juegos, y en otro espacio normalmente el llamado “el rincón del hogar” (...) También rompecabezas, construcciones, animalitos que se puedan poner en las construcciones, a veces intercalamos, dentro de los juegos de encastre también puede haber autos, animales. Buscamos otras formas para complejizarlo de a poco.”

Entrevista 7: “Dentro de la sala trato de proponer diversos juegos. Mucho Juego corporal, juego con música, juego con otro desde la lingüístico, juegos con palabras. Mucho juego dramático, juego con escenas que les sirva para descubrir cosas. Por ejemplo el supermercado o el juego de atender un negocio que surge naturalmente de ellos pero brindarles herramientas para eso y también simbólico que también les sirva para otras cosas, para su crecimiento. El hacer de cuenta que, un juego variado que no sea solo con música pero que tampoco falte. O sea, una variedad de experiencias y principalmente con el otro, para que también les sirva para interactuar, relacionarse, descubrir.”

Entrevista 8: “Generalmente el juego espontáneo o libre es el que en el nivel inicial en

al patio o cuando no pueden salir al patio porque llueve busco dar consignas diferentes, estar atenta.

Otro tipo de juego es el que tiene que ver con el juego de roles y trato de ir observando cul es su reacción, cuáles, con quién se hablan más,

Y la que más utilizo es el juego trabajo. Busco ir variando y diversificando las propuestas”

Entrevista 9: “Los juegos que propongo, sean de exploración o de expresión corporal. Para mi esos influyen y potencian lo emocional y en cómo relacionarse con sus pares en la vida escolar, los hábitos.

En expresión corporal hago foco en que usen la imaginación en sala de 3. Muchas veces ya vienen estando en contacto con tecnología entonces lo que busco es que potencien la imaginación y sacarlos de eso.

Si utilizo actividades lúdicas narrativas, trato de no llevar el libro sino que contarles historias con los dedos, sin soporte papel, para que logren imaginarse las situaciones”

Entrevista 10: “En realidad tenes el juego trabajo (que es el juego con un objetivo) y después cuando van al patio que sería el juego libre. Dentro de la sala también tenemos juego libre pero es un juego más organizado como el juego del hogar, construcción, rompecabeza, pistas, pelotas. Esos serían juegos en la sala”

Entrevista 11: “Son varias. Tenes los que son de lógica y matemática, como los bloques, encastres, rompecabezas. Tenes los juegos corporales, que son los conocidos y populares como las escondidas, las rondas. Estos particularmente me parecen super ricos porque potencian el respeto de turnos, de roles, fomenta la comunicación y ayuda a la motricidad. Tenes los juegos de literatura, como los de mímica o dramatizaciones, en donde hay roles, hay disfraces y esto ayuda al lenguaje y a la interpretación de la realidad. Juegos típicos de patio, en donde juegan con elementos como arena, tarritos, palas y ahí potencias desde el prestar un juguete hasta la higiene y el orden.”

Entrevista 12: “Me gusta proponer juegos en donde estoy involucrada, por lo general siempre se dan juego para ellos y una no se involucra. Yo trato de involucrarme con ellos. Ellos disfruta mucho eso y yo también porque logre objetivos. En este último tiempo he utilizado muchos los Escenarios lúdicos me permitieron hacer muchas cosas

y trabajo con elementos reciclados. A los chicos les encantan los escenarios armados. Generalmente utilizabamos elementos que construimos nosotros”

Entrevista 13: “Este año hemos usado mucho los escenarios lúdicos, esos que se arman , tiene una intencionalidad y sirve como disparadores de diferentes aprendizajes u objetivos que queremos lograr. Nosotros los pensamos como disparadores para empezar a trabajar algo. Por ejemplo con esto de los globos.

Les gustó mucho por ejemplo un escenario lúdico que hicimos con papel de diario, los vimos ahí usar mucho la imaginación. Con un diario hicieron de todo, pudieron hacer desde casitas...nosotras dejamos los diarios tirados, le pusimos sogas para andar por abajo, les colgamos algunos diarios y después los dejamos. Algunos empezaron a hacer pelotas y empezaron a tirarlas, otros hicieron casitas, otros se la pusieron de capa, se acostaron arriba y se taparon con diario. Lo pudimos explotar un montón.

Otro día hicimos trozados, tiras, con las tiras también hicieron cosas. Algunos quisieron dibujar sobre el diario, otros pegaron pedazos de papel en una hoja, como que lo explotamos al máximo.

Lo mismo cuando hicimos juegos con globos, con agua, fueron diferentes escenarios lúdicos que nos parecieron útiles para a guiarlos hacia donde nosotros queríamos. Mientras sea juego los chicos se enganchan. Creo que por ahí es.

El juego libre, juegan entre ellos, lo usamos. Después ellos van conociendo los juegos que les dejamos que jueguen entonces te piden, “*Seño podemos jugar hacer gimnasia, hacer tumba carnera*”” o a veces se ponen entre ellos a jugar con alguna cosita que alguno a llevado y quedan ahí jugando libremente. El juego libre en el patio, yo creo que es lo que más apasiona. Nosotros tenemos un patio muy lindo, donde pueden correr trepar saltar, etc”

Entrevista 14: “El juego dramático/simbólico. Reglado donde aprender a respetar reglas, a convivir con otros niños, a saber su tiempo de espera. Todos los tipos de juego en realidad son importantes dependiendo de lo que quieres lograr. Juegos didácticos en la sala, ellos lo buscan en la sala y juegan como quieren, porque quizás son las fichas del dominó y ellos lo usan para construir es juego libre, ellos lo usan y lo representan como quieren. (...) Juego Libre generalmente damos momentos espacios y materiales para que los chicos puedan construir su propio juego con lo que le ofrecemos. Juegos reglados donde implica un juego grupal donde implica normas ajenas a los chicos y también ellos

pueden variar sus propias reglas de acuerdo a la capacidad que ellos tienen para los juegos (...) Juegos de construcción siempre le ofrecemos o masa o los mismos bloques y la ve ellos pueden agregar elementos a esas construcciones. Le damos un objetivo la construcción. Construimos con la masa letras. Cuando uno puede empezar con las herramientas ellos solo van creando y te van mostrando”

Entrevista 15: “Representación y depende, me quedé más con esa unidad por ahí me gustan más tipos de tableros matemáticos, pero todo al psico, acomodó todo el mobiliario de la sala y armó un tablero en el piso jugamos arriba de ese tablero. Y sino los escenarios, juego trabajo para que tengan herramientas más chicas. El escenario del hogar. Con tal consiga para representar a la unidad que vamos ”

Análisis Descriptivo: Tipos de Juego

En cuanto al subíndice “Tipos de Juego” y atendiendo a la pregunta ¿Qué tipo de juego propone dentro del Nivel Inicial? Se observa entre las docentes una diferenciación entre aquellos juegos que son dirigidos y atienden a la búsqueda de objetivos pedagógicos según la selección de contenidos previos, y aquellos que se denominan libres, y solo buscan un espacio de recreación sin consignas previas. “*Depende si hay objetivo pedagógico concreto. Ahí veo si es libre o lo marco dentro de juego trabajo*” (Entrevista N° 8), “*En realidad tenes el juego trabajo (que es el juego con un objetivo) y después cuando van al patio que sería el juego libre*” (Entrevista N° 10).

En primera instancia, nueve de las entrevistas (Entrevistas N° 2 - 3 - 4 - 5 - 8 - 10 - 11 - 13 - 14) mencionan la utilización de espacios de juego libre, ya sea en el patio o en la sala, sin consignas previas y sin intervención docente. “*Generalmente el juego espontáneo o*

libre es el que en el nivel inicial en al patio o cuando no pueden salir al patio porque llueve” (Entrevista N° 8). *“Juego Libre generalmente damos momentos, espacios y materiales para que los chicos puedan construir su propio juego con lo que le ofrecemos”* (Entrevista N° 14).

En segunda instancia, todas las entrevistadas expresan que utilizan juegos que corresponden a objetivos pedagógicos, es decir aquellos que tienen guía de la docente explicita. Dentro de este tipo de juego, se encuentran diferencias de acuerdo a su intencionalidad y al área que buscan trabajar. Entre ellos se mencionaron: juegos de lógica matemática (Entrevistas N° 1 - 2 - 6 - 10 - 11 - 15), juego de literatura (Entrevistas N° 5 - 7 - 9 - 11) y juegos de exploración corporal referidos a cuestiones de motricidad (Entrevistas N° 2 - 3 - 6 - 7 - 9 - 11).

En cuanto al proponer juegos de dramatización cinco de los personas entrevistadas (Entrevistas N° 1 - 2 - 7 - 14 - 15) expresaron que lo utilizan generalmente mediante la modalidad de juego-trabajo, es decir es una de las actividades propuestas dentro de un grupo de actividades por las cuales los estudiantes rotan por turnos. Otras docentes (Entrevistas N° 1 - 12 - 13 - 15) describen propuestas de escenarios lúdicos. *“Este año hemos usado mucho los escenarios lúdicos, esos que se arman , tiene una intencionalidad y sirve como disparadores de diferentes aprendizajes u objetivos que queremos lograr. Nosotros los pensamos como disparadores para empezar a trabajar algo”* (Entrevista N° 13).

Figura 8

Tipos de juego propuestos por las docentes

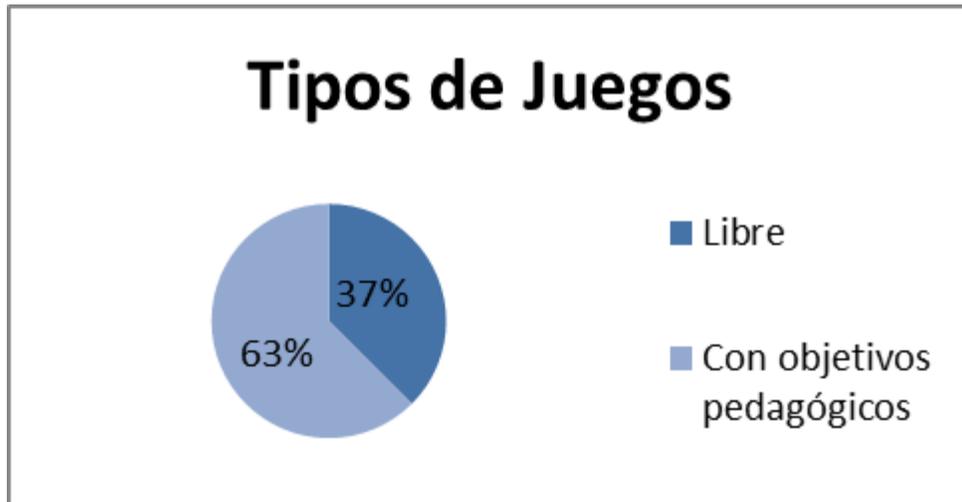
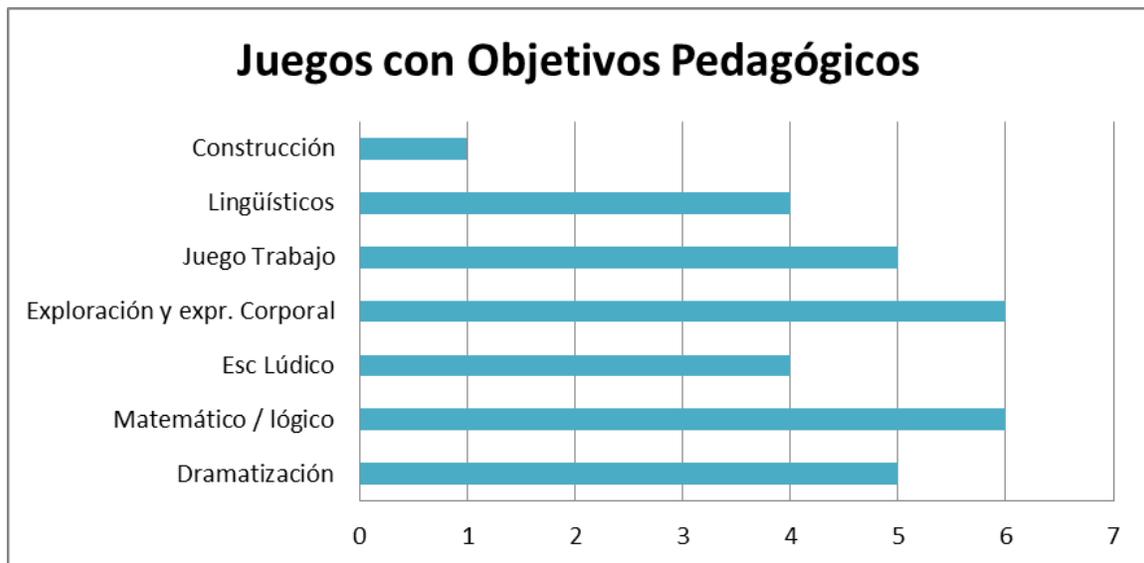


Figura 9

Propuestas de Juegos con objetivos pedagógicos



8.2.2 Intencionalidad Docente de la Actividad Lúdica

Entrevista 1: “Los juegos de sociodramatización son los que más utilizo y son los que más enriquecen su crecimiento porque impactan en la forma de relacionarse con los compañeros, hacen que los niños tengan que ver la realidad desde otra perspectiva porque lo que dicen siempre es distinto (...) en una actividad puedes ver muchas áreas entonces es una actividad completa que ayuda a que aprendan matemática, lengua, cosas del ambiente.”

“Las dos cosas para mi, por ejemplo nosotros en sala muchas veces planificamos el juego y otras veces le damos los materiales y le preguntamos ¿qué podemos hacer con esto?. Me parece que es importante que sean planificados y que no, porque el niño por sí solo puede desarrollar su imaginación”, “Para planificar creo que es importante contar con material, organizar el objetivo para cada materia, ya sea para juego pautado o para juego libre (...) Para mi no hay que darle todo servido, no pautar las cosas de antemano de manera rígida, sino que puedan ser libres de explorar para qué sirve cada elemento haciendo uso de su imaginación y libertad para hacer lo que ellos quieren”

Entrevista 2: “Yo busco potenciar la exploración. El juego habla mucho de ellos. Desde mi punto de vista me ayuda a ver qué necesitan, cómo ayudarlos. Y a ellos los ayuda a expresarse y a construir diferentes tipos de aprendizaje.” (...) Para mí, mitad y mitad. Está bueno lo espontáneo, ver cómo está el grupo en ese día, ver lo que surge. Si alguna vez no quieren jugar y quieren quedarse a ver las nubes en el patio. también es una forma de adecuarlo y desestructurar la planificación.

Estructurarlo de acuerdo a lo que quiero reforzar, trabajar para que sigan superándose entre ellos. Tengo en cuenta lo que les gusta, lo que no les gusta, sus intereses.

Pienso en qué actividades le potencian su creatividad, para que sea bueno en el futuro.”

Entrevista 3: “Creo que todo juego impacta de forma diferente. Si es un juego libre en el patio busco poner a prueba habilidades motrices o sociales, por ejemplo si pueden o no compartir el tobogán. Si nos vamos a la sala y propongo juegos de dramatización con elementos de casita, se trabaja la imaginación” (...) “De las dos formas. Hay ciertos juegos que los usamos como recursos para implementar algo y ahí si hace falta tener un orden de las cosas que vamos a ver. Pero se modifica y

cambia de acuerdo al grupo.

Planifico dependiendo el grupo, las necesidades de cada grupo y que quiero que aprendan mis estudiantes, si yo quiero que aprendan el número del 1 al 10 o que disfruten la jornada y de paso aprendan.”

Entrevista 4: “Los juegos de mesa siempre van a potenciar cuestiones referidas a la lógica, y de hecho su uso siempre tiene esa intencionalidad.

Los juegos en sectores creo que son los más ricos en cuanto a lograr que respeten espacios y roles, además de contribuir al compartir elementos. Los que son del hogar, ya sea dramatizaciones en casita o carpintería suelen estar enmarcados en algunos proyectos, entonces potencian las diferentes formas de relacionarse o si pueden poner el práctica lo que vieron como contenidos” (...) “Yo creo que es un 50 y 50. Si bien yo estructuro las actividades después en la jornada terminó modificando y reestructurando, agregando nuevas o quitando viejas. Por más que uno planifique siempre surgen más cosas. Por más que uno piense en el grupo uno planifica para un ideal y después eso no se da.

Yo intento no romper esa estructura, pero muchas actividades se dan espontáneamente. Por ser espontáneas no creo que se pierda.

Que sean dinámicas, cortas, que tengan posibilidad de extenderlo si los chicos se entusiasman. Busco que sean repetitivas y en su progresiva complejización. Creo que no es rico dar un juego una vez y no darlo nunca más, se pierde la intencionalidad y el porqué” (...) Hay que pensar mucho en las características de los grupos que tenes, en algunos podes usar un bingo, carreritas y con otros no

Entrevista 5: “El juego grupal le ayuda a compartir, a socializar, armar con el otro, a buscar diferentes estrategias de solución. Por ejemplo si se derrumba una torre, entender porqué se derrumbó, como se puede hacer para que no se derrumbe. La comunicación con el otro. En buscar a la seño para que les ayude a seguir construyendo para arriba. Al no poder ellos buscar a otra persona para poder lograr el fin (...)

Si uno quiere apuntar a un aprendizaje con contenido, debe usar al juego como medio y la docente es la intermediaria del aprendizaje. El juego es el intermediario pero es la

docente la que tiene que utilizarlo para lograr el aprendizaje que uno busca alcanzar (...)

Son necesarias las dos instancias: el momento del juego libre y el juego para que el docente pueda ayudar a lograr el aprendizaje o el objetivo.

A la hora de planificar se debe prever la resolución del juego ante conflictos o problemas .. si lo realiza de manera autónoma o necesita ayuda, si se frustra ante la imposibilidad de resolución o logra mediante diferentes estrategias solucionarlo . Si puede jugar con otros logrando comunicarse para acordar reglas de juego con el otro o si se niega a jugar con el otro. Si logra realizar distintos juegos o siempre con el mismo elemento realiza el mismo juego.”

Entrevista 6: “El juego en ese sentido, ayuda a lo que es la convivencia, porque ayuda a entender el espacio del otro, a compartir, a negociar, ayuda al ser, a la autonomía, a la creatividad. Mil cosas, en parte somos lo que somos gracias al estímulo que hemos tenido de chicos gracias al juego. (...) Tiene que haber un poco de planificación y tiene que haber un poco de libertad y darse de manera espontánea también. La libertad te ayuda a descubrir otros intereses de los chicos y la planificación te ayuda a explotar esos intereses y buscar estimular ciertas áreas del conocimiento y del comportamiento“

Entrevista 7: “Para mi las situaciones lúdicas cuanto más espontáneas son, más ricas son y más les sirve a los chicos. Su interés volcado en la situación lúdica es lo que a nosotras nos tiene que dar pie para ver cómo encarar las situaciones después de enseñanza. Si tiene que haber un mínimo de planificación cuando nosotras buscamos enseñar algo a través del juego. Brindar herramientas, objetos, elementos, darle a ellos como el pie para empezar a jugar. Cuando nosotras tenemos un objetivo que queremos dar, pero sino el juego yo creo que debe surgir del interés de ellos, es decir espontáneo.

También la situación puede ser planificada por los chicos, y eso también es muy rico. A ver cómo planifican jugar y a ver como juegan después , si pudieron hacer lo que planificaron o no y después evaluarlo con ellos.

Cuando planifico una situación lúdica creo que hay empezar por lo que yo vi a que a ellos les interesa, tenerlo en cuenta, que quiero lograr con lo que planteo y que tengo alrededor, para aprovechar los espacios, más allá de la sala.

Es muy rico verlos jugar, poder escuchar lo que dicen, que les interesa”

Entrevista 8: “La actividad lúdica tiene que ser planificada. Luego de que la planificación se lleve a cabo se realiza en cuestiones de espacio, recursos materiales e intencionalidades. Por supuesto algunos juegos tendrán que ver más con los contenidos (...)

Atender a las características del grupo, atender a las características individuales, atender a la intencionalidad pedagógica, Otra de las cosas son los recursos, prever materiales, prever espacios Justamente es esa estructura de planificación de la actividad lúdica nos va a permitir ser flexibles cuándo surgen emergentes; que van a surgir siempre pero por eso es necesario que revisemos estas cuestiones con anterioridad”

Entrevista 9: “En lo posible creo que tiene que ser planificada. Pero a veces pasa que surge algo, como que algún alumno esté enojado y hay que detener la actividad para brindarle atención y se termina haciendo un momento de baile para aflojar emociones, ese momento de juego espontáneo creo que también es válido.

Cuando planifico tengo que tener en cuenta que el juego corresponda con los contenidos y objetivos que tengo que trabajar, que sea un medio para lograr ese objetivo y meter el contenido”

Entrevista 10: “Y por ejemplo el Juego del hogar, de la familia podes ver muchas cosas de la familia de los niños. Desarrollan lo que ven en el hogar, en su familia En las construcciones construyen casas y desarrollan esa creatividad para poder construir lo que sea

El juego debe ser una actividad espontánea porque es una actividad recreativa, lúdica. No necesita que esté registrada, que tenga un formato de guía. como nosotros tengamos que acentar como tiene que jugar el niño. Para mi tiene que ser libre. “

Entrevista 11: “El juego permite plantear actividades de contenido y acceder al aprendizaje y en ese caso sí, la docente planifica el juego para proponerla. O en el caso que quiera fomentar algo en el grupo o reforzarlo, también se debe planificar. Pensar, organizar la semana para introducir actividades y juegos variados para mi intención: “tal y tal día esto, pero complemento con tal y tal día por acá”. Eso forma

parte de la planificación.

Por otro lado, suele pasar que en determinados momentos ellos solicitan juegos o surge de ellos algo, y eso es espontáneo. La docente ahí se suma, ofrece objetos a eso que ellos proponen. Eso que surgió como espontáneo es importante por habla de un interés, y la docente debe estar atenta y dejar que suceda”

Entrevista 12: “En cuanto al impacto creo que potencia la observación y la exploración. Las propuse con esa expectativa y se cumplió por completo. Muchas veces pasa que los objetivos son muy elevados y no se tiene en cuenta el grupo, los recursos. Pero si, fundamental la exploración.” (...) “Si debe ser planificado, para tener una idea y organización, pero tenes que tener varias herramientas para llevarlo a cabo de diversas maneras en el caso que la primera idea no funcione. A la hora de planificar siempre me baso en la observación de los comienzos de ciclo, en el periodo de adaptación, para conocer sus intereses.. Nunca voy a presentarles algo que nos les gusta o se que no les va a llamar la atención, forzando un juego. Siempre observo eso y voy viendo.

Anoto todo lo que va surgiendo en la sala. Si en una actividad “X” surge el interés por un elemento particular, lo anoto como recurso y veo cómo incluirlo en las próximas actividades. Siempre uso una libreta donde voy anotando todo, palabras claves etc y para sacar ideas suelo utilizar una aplicación que se llama Pinterest.

Las docentes que hace mucho están siempre dicen que llega un momento que se te agotan las ideas, la creatividad, no sabes que inventar. Ami por el momento no me pasa”

Entrevista 13: “Cuando uno lo lleva a jugar de cierta manera y termina en cierto aprendizaje. Que vos podes hacer por ejemplo un juego con globos, estamos jugando pero también con los globos: podemos buscar gobos de color amarillo, podemos buscar globos de color rojo, sentarnos arriba del globo, ponerlo encima dela cabeza, llevarlos a upa,

El juego en sí, si uno le pone la intencionalidad lo usa para aprendizajes y no solamente para esto de relacionarnos y conocer al otro, sino que también para intención de algún aprendizaje, objetivo que tendría la docente en ese momento, que quiere lograr con ello” (...)

Yo creo que es medio las dos cosas. Puede ser que un día ya tengas planificado una actividad a través de un juego y puede ser que otro día que no tengas algo planificado surja de ellos hacer alguna actividad que represente algún tipo de juego. Creo que las dos formas tienen un valor de contenido de enriquecimiento para cada uno de los chicos.

Tampoco ir todos los días sin pensar nada y sin tener planificado nada. Uno más o menos se hace una línea del tiempo y va pautando. Pero la dinámica de la sala te lo va pautando.

A mí me gusta que me sorprende y cuando hay cosas que han salido de ellos y yo he puesto también mi intención, hemos hecho un buen trabajo juntos. Y quizás salió mucho mejor que lo planificado. Yo creo que tiene que haber un equilibrio. Es importante estar para acompañar esto espontáneo”

Entrevista 14: “En el juego sociodramático vos podés evaluar cuál es su interés para que lado va encaminado, en que grado puede integrar o no al otro porque el juego sociodramático por ahí necesita de un otro que lo acompañe y aparte tenes juego que como indicios de situaciones de como cosas que pasan en la casa las podés ver en el jardín De cómo se desenvuelven, la forma de hablar, de contestarse, de cómo impacta todo. El juego es un medio de comunicación, adquieren capacidades como por ejemplo motrices” (...)

“Depende si vos tenes un objetivo, si tiene que ser más planificada cosa que cada uno lo pueda ir guiando para que se desarrolle de la manera que uno pretende, no deja de ser flexible y libre para alguna modificación. Pero tiene que tener también su libertad el juego, toda la planificación en sí” (...) “Debes tener en cuenta las características del grupo, si es capaz de respetar la regla, a veces sobre la marcha vas cambiando la regla del juego de acuerdo al objetivo que buscas seguir. Las herramientas, los elementos que vos quieras jugar, deben ser grandes o visibles, que llame la atención para todos, incluirlo a todos en el juego porque siempre tenemos salas diversas para poder incluir al que es diferente también”

Entrevista 15: “se planifica. Lo espontáneo pueden ser solo los momentos del juego libre libre libre. Hasta el recreo se puede planificar, si pienso que debe haber momentos libres para el niño en la sala, a lo largo de toda la jornada tiene que tener un poco de libertad. Pero los juegos en general se planifican, hasta las ideas de recreo

se planifican, en que espacio de la institución va a ser ese recreo. Lo podes hacer en la sala en el patio o en otro lugar si lo hubiera, todo eso también se planifica.

” (...) “El lugar, el clima, el tipo de unidad, la temática, el tema que estoy desarrollando, la presencialidad, si es invierno, si es verano, si hay más chicos o si hay menos. Si hay actividades espaciales es el mismo día o no, entonces el tipo de actividad que si iba a dar de acuerdo a la otra actividad especial que haya ese día. También los recursos, el tiempo. Antes ponía cosas y se me pasaban los tiempos, entonces empecé a pensarlo más holgado porque sino nunca llegaba. Porque si llegaba a finalizar el día con muchas cosas sin hacer o al terminar el mes, la unidad sin haber terminado ciertas actividades que nunca se hacían. Entonces lo pude ir armando el mejor”

Análisis Descriptivo: Intencionalidad Docente en la Actividad Lúdica

Ante la pregunta “¿De qué manera usted cree que los juegos propuestos impactan en el desarrollo del niño/a?” la mayoría de entrevistadas manifestaron cómo impacta el juego en general al desarrollo sin referirse a un tipo de juego en particular. Entre las respuestas encontramos la creencia del juego como potenciador de la socialización (Entrevistas N° 1 - 5 - 6 y 11) o como potenciador del aprendizaje (Entrevistas N° 1 - 2 - 11 y 13). A su vez se encontraron respuestas que vinculan al juego con el desarrollo de la creatividad (Entrevista N° 6), de habilidades motrices (Entrevista N° 14), de expresión (Entrevista N° 2) y a la exploración/observación (Entrevista N° 12).

Solo algunas docentes pudieron referirse a un tipo particular de juego y a su correspondiente impacto en el desarrollo infantil. Entre ellos se nombró el juego sociodramático, como actividad que fomenta el vínculo entre compañeros (Entrevista N° 1 -

4 y 14) o como herramienta facilitadora de expresión de emociones (Entrevista N° 9 - 10 y 14).

Los juegos de mesa se consideraron potenciadores de habilidades lógicas (Entrevista N° 4), los juegos de construcción con el desarrollo de la creatividad (Entrevista N° 10) y los juegos de sectores como actividades que promueven habilidades sociales como el respeto, y compartir además del aprendizaje de contenidos (Entrevista N° 4)

Se observa que si bien las docentes entrevistadas son conocedoras y dan cuenta de que el juego es esencial en el desarrollo, en sus respuestas no se vislumbra con claridad cuál es el impacto real que tienen las actividades propuestas. Como por ejemplo, la Entrevista N° 7 nombra las actividades espontáneas como potenciadoras pero no menciona su funcionalidad. La Entrevista N° 3 al definir de manera general su impacto: *“Creo que todo juego impacta de forma diferente.”*

Muchas docentes al momento de responder a la pregunta se explayaron en comentar cuál era su objetivo como docente al momento de proponer un tipo de juego. Entre estas respuestas se encontraron el uso del juego libre para promover habilidades motrices y sociales (Entrevistas N° 3 - 14) y para el aprendizaje con contenido (Entrevistas N° 5 - 8 - 9 - 11 - 13 y 15).

Por este motivo y la poca claridad encontrada en la respuesta a la pregunta, es que consideramos que la decisión docente de optar por una u otra propuesta lúdica se basa en su intencionalidad pedagógica más que en el impacto que esta tiene en el desarrollo. Es

decir, el juego se posiciona al servicio del objetivo docente, propuesta fuertemente vinculada con los contenidos curriculares más que con el desarrollo infantil.

En relación a la planificación del juego en nivel inicial, encontramos que para la mayoría de las entrevistadas, siete, (Entrevistas N° 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 y 13), la planificación está justificada cuando se quiere enseñar algún objetivo curricular, de lo contrario debe dejar lugar a la espontaneidad. A diferencia de cinco docentes (8 - 9 - 11 - 12 y 15) quienes sostuvieron que toda actividad lúdica debe planificarse.

Sin embargo, ambos grupos coincidieron en que se debe tener en cuenta al momento de la planificación, se destaca en primer lugar el conocimiento de los intereses y características del grupo (Entrevistas N° 2 - 3 - 4 - 7 - 8 - 11 y 12) y en segundo lugar la concordancia de la propuesta con la intencionalidad pedagógica (Entrevistas N° 2 - 3 - 8 y 9). A su vez se consideró la importancia de la flexibilidad de la propuesta ante los emergentes que pueden surgir (Entrevistas N° 3 - 5 - 6 y 13).

Solo cinco docentes brindaron razones por las cuales planifican entre ellas encontramos: que la planificación permite organizar la jornada (Entrevistas N° 3 y 12), lograr el objetivo que se propone (Entrevistas N° 5 y 11) y explotar intereses (Entrevista N° 6).

Solo tres docentes consideraron que el juego es una actividad espontánea (Entrevistas N° 7 - 10 y 11). *“El juego debe ser una actividad espontánea porque es una actividad recreativa, lúdica. No necesita que esté registrada”* (Entrevista N° 10).

Figura 10

Habilidades que potencia el juego según las docentes

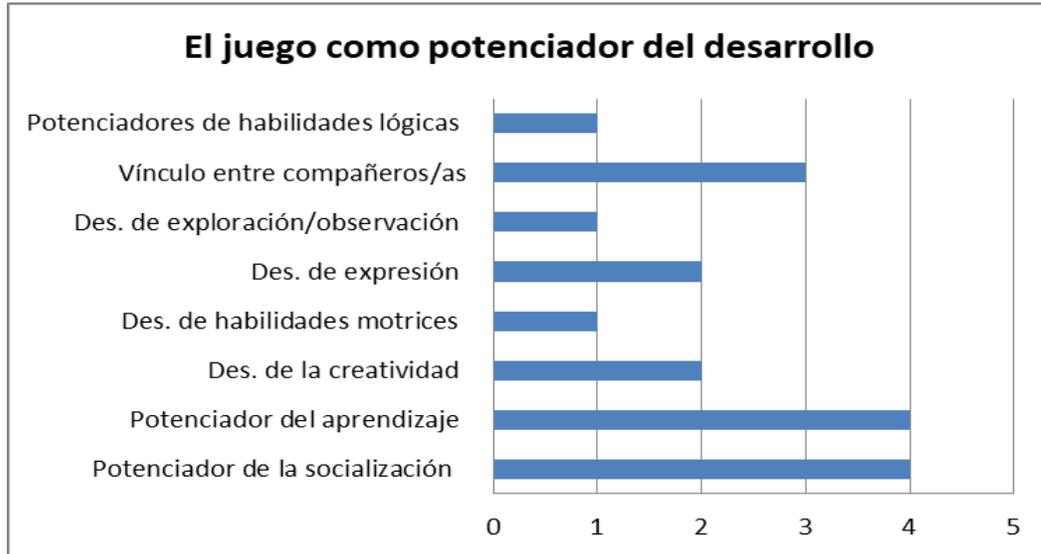
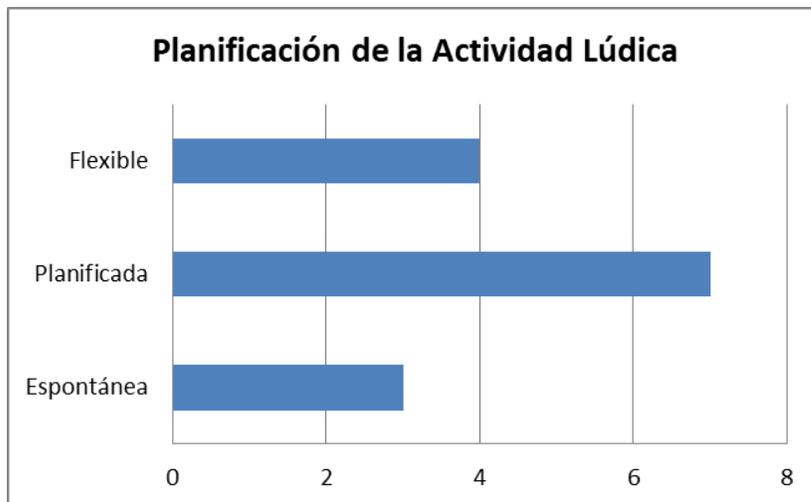


Figura 11

Planificación de la actividad lúdica por parte de las docentes



8.2.3 Relevancia del Juego en la Jornada Escolar

Entrevista 1: “Las actividades que desarrollo en la jornada educativa se dividen en momentos. El primer momento que es el de iniciación, experiencia en conjunto, luego, merienda/desayuno, después patio. Después hacemos juego-trabajo, despedida y después cada uno se va a su hogar.

Para mi el momento que mayor importancia tiene es el juego, es el niño o la niña que utilizando su imaginación y en relación con sus pares van desarrollando situaciones de la vida cotidiana. Aquí se pueden ver diferentes cuestiones como la personalidad del niño, si está atravesando alguna situación no tan buena en su casa o con algún compañero.

En realidad todos los momentos son importantes pero estos son que yo considero más importantes”

(...) “Generalmente, porque eso es lo que nos piden y la rutina va llevando, son 30 a 40 min. Igual, si yo veo que los niños están muy motivados espero un poco más. Porque cortarlos en su mejor momento no sirve de nada, podemos sacar mucho jugo a esas cuestiones que van desarrollando en el momento, conocer que les está motivando a proseguir el juego, con quien está jugando, si hicieron nuevas amistades o les cuesta relacionarse con otros niños.”

Entrevista 2: “Cuando ingresan los niños y se acomodan, realizamos la iniciación y ahí charlamos como andan, cantamos canciones para saludarnos, movernos un poco, sirve para comenzar el día. Vemos el clima, asistencia, comento actividades del día

La primera actividad del día de acuerdo a la unidad del día, que son actividades experimentales generalmente. Salimos al patio, volvemos nos lavamos las manos, merendamos. Actividades especiales o alguna actividad vinculada con el proyecto o unidad. El fin de la jornada es con un momento literario o salida al patio.

La iniciación para mi es lo que más potencia el desarrollo, los ambienta un poco para tomar esa confianza y seguir con el día. Poder abrirse, contar qué les pasa. Se trabaja el diálogo, poder hablar de lo que sienten y también cuestiones de matemática como la asistencia.

Lo principal es poner en palabras, escuchar y ser escuchados.

En el patio están 20 min, con juego libre, en salas de más grandes son reducidos.”

Entrevista 3: “Depende del contexto y la institución en la que esté trabajando. Me ha sucedido haciendo las prácticas que instituciones tienen momentos muy marcados (iniciación, merienda, trabajo de contenido, áreas especiales), muy poco pedagógicas. Creo que todas las actividades son mucho más ricas e impactan cuando ellos son partícipes de la actividad. Por ejemplo en un cierre trabajamos con exposiciones hechas por los alumnos, donde mostraban que habían trabajado y allí ellos se sentían orgullosos de lo que hacían, habían aprendido, utilizaban el vocabulario.” (...) Depende de la sala y del grupo, o sea como se desempeñe el grupo en cada actividad. Hay actividades que pueden durar entre 30 - 40. Hay actividades que en 15 minutos ya te das cuenta que ya no da más y cortás. Tienes que ir viendo que la sala te va llevando.”

Entrevista 4: “Comienza la jornada con el saludo a la bandera, hacemos la Iniciación (asistencia, calendario, aquí se hacen uso de juegos dinámicos), depende el día hay Materias especiales, Merienda, Juego en el patio / sectores con intencionalidad, Actividades específicas algún contenido, o proyecto, lectura.

La asistencia es importante, porque se trabaja todo. Sirve para conocerse entre ellos, aprender los nombres, lectoescritura, yo hago muchos juegos matemáticos y de lengua trabajados desde la asistencia. Hay mucho potencial de esas áreas para trabajar en ese momento. Soy una convencida que los conocimientos que se aprenden en el jardín duran para toda la vida y por eso busco potenciarlos”

Entrevista 5: “Se respeta lo acordado en un principio como actividades propias del Nivel, es decir cada momento de la sala: el de iniciación, el momento de juego, de juego trabajo, la merienda.

Para mí hay que trabajar fuertemente actividades con contenido que le sirva después para su vida, yo creo en potenciar y aprender los hábitos es clave, en reforzarlos para lograr mayor independencia.. Es un orden para toda la vida, uno tiene que tener esos hábitos. Hay que aprender que hay tiempos para todo, al enseñar los hábitos les estás dando un organizador para toda la vida (...)

Lo trabajo en actividades diarias, no algo planificado. Siempre en cada unidad está reflejado trabajamos en hábitos en los tiempos de guardado, de los tiempos de la sala”

Entrevista 6: “De todo un poco, iniciación, juego, merienda, presenté actividades lúdicas, literarias.

Yo creo que todas las actividades se presentan a través del juego, si bien les doy un momento del juego libre, también les doy juegos en los cuales hay situaciones problemáticas tanto de lengua como de matemática, pero siempre a través del juego

En las situaciones de juego libre trato de que sea aprox 30 minutos, a veces 20 de acuerdo al interés de los chicos de acuerdo si los veo interesados en el escenario doy más tiempo o no. Es algo flexible. En lo que es el juego más dirigido, mesas con distintos materiales unos 20 minutos“

Entrevista 7: “La jornada diaria arranca con una iniciación, en donde los chicos se saludan cantando, pueden contar lo que ellos quieren, se ve la rutina que se va a hacer durante ese día, que cosas se van a hacer, se toma asistencia. Eso, durante la iniciación. Después se da un período de trabajo, no todos los días pero suelen tener materias especiales (música, teatro, educación física, inglés) una de esas cada día de la semana, tienen un momento de juego libre, merienda, una narración o lectura de cuento o una obra de títeres.

Para mí lo más significativo es lo que ellos hacen espontáneamente, ya sea jugar o las preguntas que te hacen después de clases. Lo que les surge a ellos naturalmente o cuando los escuchas hablar entre ellos y te preguntan algo. Me gusta mucho cuando preguntan, creo que eso es lo que más les queda.

Partir de lo que a ellos les interesa para poder dar algún tema, poder ir llevando a lo que una les quiere enseñar dentro de lo posible, obviamente (...) El periodo de juego - trabajo o de trabajo que es la clase en sí, 40 minutos aprox, 45 a veces 1 hora dependiendo de la actividad. A las materias especiales 40 minutos. Al juego libre en sala de 3, 40 minutos por día, ya sea parque, patio o juego en las mesas, juegos sectorizados. En 30 y 35 de merienda y entre 15 y 20 de narración”

Entrevista 8: “El día comienza con una iniciación en dónde existen diferentes actividades. Luego se prosigue con una actividad propia de materias especiales, como

educación física o música. Luego de eso generalmente se procede a merendar. Después de eso existe un espacio de juego trabajo o juego libres. Luego, momentos de narración o dependiendo el tiempo.

Más impacto... el juego. En cuanto a las demás actividades creo que suman al desarrollo en general pero la que más nutre el crecimiento es el juego con pares y la exploración.

Con respecto a los momentos de juego trabajo, generalmente duran entre media hora y 40 minutos porque van dependiendo de la dinámica del día. De los 5 días de la semanas se utilizan 4 días al juego trabajo en dónde existen propuestas como espacios lúdicos, rincones y pueden elegir el espacio en dónde jugar.

Hay un día que se utiliza para revisar algunas cuestiones de trabajitos que han quedado incompletos y se utiliza como un momento de esparcimiento. Estando en la sala, ellos juegan y yo termino algunas cuestiones que tienen que ver con planillas, si hace falta realizar un trabajo porque algún niño o niña faltó, algún tipo de evaluación y con respecto al contenido a evaluar.

Por ejemplo el juego de patio puede tener aproximadamente 20 minutos media hora y en dónde hay ellos están libres.

En el caso de la sala de cinco esas cuatro horas que están en el jardín, te puedo decir que un porcentaje bastante pequeño tiene que ver con las actividades lúdicas. Siempre están más presentes las actividades que nos demandan evaluación y cuestiones más burocráticas que las que tienen que ver con el juego

Entrevista 9: Creo que actividades de exploración y búsqueda mediatizadas con el juego.

También hay actividades que son Juegos para llenar espacios entre actividades de contenido o taller. Finalizan un trabajito, les doy un momento de juego libre hasta que yo termine de acomodar y hacer las cosas y retomamos la rutina.

En ese caso, algunos juegos son muy libres y en otros casos se los doy con una consigna” (...)

Entrevista 10: “En la jornada tenemos la iniciación: hacemos el saludo a la bandera, a los chicos, a la seño, se canta, se baila. Después salimos al patio por turnos. Luego organizan la mesa para merendar, cantamos la canción para la merienda, merendamos.

Después de eso viene el momento de la narración, de la despedida y cada uno a su casa. Eso sería el día a día digamos, pero puede haber otras actividades.

Depende el tema que estés trabajando. A ellos les gusta mucho experimentar, sobre todo a los más pequeños, les gusta experimentar con el cuerpo, jugar. Toda actividad que lleves al grupo tiene que ser una actividad recreativa, innovadora. Si llevas una actividad que tenga mucho contenido quizás no logras la atención necesaria. Creo que una actividad más relacionada con el juego, es decir que la actividad que se presente tenga una motivación relacionada con el juego. Que no sea algo monótono. También amasar, dibujar también les gusta mucho, los cuentos... depende”

Entrevista 11: “Cada una de las actividades dentro de la jornada escolar tiene su significado e importancia. En lo personal considero que las que tienen más impacto son aquellas que se relacionan con los contenidos curriculares que una como docente selecciona y los objetivos que se planea, porque tiene una intencionalidad específica. Eso no quita que las demás actividades, de rondas, de iniciación, la merienda, el juego libre de patio o el juego organizado y planificado en la sala no sean importantes. Creo que todas están ensambladas y van de la mano.”

Entrevista 12: “Esta la iniciación, en donde bailábamos, cantábamos. Organizamos la merienda o colación. Después llega el momento de la actividad de 30 a 40 minutos, dependiendo de la propuesta. Después salíamos al patio, luego un espacio lúdico y por último un cierre con cuentos, narraciones o estación de relajación. En cuanto a lo más significativo, me sorprende la importancia del espacio de iniciación, porque descubrimos que esa rutina los organizaba, y eso se notaba a lo largo del día. Además, la actividad de desarrollo en donde veíamos los contenidos puntuales que había que trabajar. Más que todo si quedaba registrada en hoja (...) 30 minutos el momento de iniciación y 40 la actividad de desarrollo, por lo que implica la explicación, el dar los materiales y el guardado”

Entrevista 13: “Este año hemos como que hemos cambiado un poco la dinámica y vamos de acuerdo por ahí a lo que los chicos quieren. Nosotros antes teníamos como pautada una jornada diferente y ahora como que este año lo dejamos más libre. Más que nada porque vimos que los niños venían con otras necesidades. Nosotros antes apenas entrábamos hacíamos el momento de reunión y pasábamos a alguna actividad.

La actividad podría ser algún juego, de rincones, en la mesa o rincón de la familia. Depende lo que iban eligiendo ellos. (...) Yo creo que lo más productivo es el juego porque tiene que ver con construcciones, con que ellos creen, dejarlos un poco más libres. Es como que siempre creo que el aprendizaje que se da entre ellos es mucho más rico que el que uno por ahí les puede llegar a ofrecer.

En cuanto al tiempo destino media hora a cuarenta minutos al juego, a veces un poquito más. Al final del año se fue alargando un poquito más, porque se había logrado desarrollar un poco más lo que es la concentración y cada cosa que se daba duraba más. Antes era todo cinco minutos y enseguida se dispersaban y empezaban a jugar con otra cosa”

Entrevista 14: “Cuando empezamos el día nosotros hacemos actividades de calentamiento , de ánimo, la actividad de inicio, baile, canto de saludo. Después hacemos calendario, en el calendario es una de las actividades que más buscamos proponer porque es un recurso muy rico para actividades para aprender, dar contenidos, los números, hacer una grilla, que ellos cuenten. Dependiendo de lo que hacemos, usamos títeres, baúl de sorpresas, siempre para dar un incentivo a los chicos para que lleguen a la actividad. tiene que ser todo muy didáctico. Después ya la merienda, el patio. Educación física, música, artística todo eso nos tocaba a nosotros. (...) La actividad de desarrollo tiene mas impacto. Osea depende como este la actividad de iniciación te sirve y sino la de desarrollo. es en la que no pone mayor contenido. Más allá que en todo el día en el inicial uno trabaja con los hábitos con la convivencia con todo eso. El aprendizaje mas de contenido lo das en el desarrollo (...) Y no más de 40min por el periodo de atención de los chicos”

Entrevista 15: “Siempre organizó la jornada con rutinas, las que son fijas son las de inicio para saludarnos, para ver el clima, para reconocernos los niños con la docente o con los que estén en la sala. El clima. En la despedida me gusta hacer una lectura, esas son lecturas clásicas, rutinarias que yo armo, como para bajar y regresar a casa. (...) Lo voy dividiendo en las áreas que corresponda a cada día y trato de que sea variado, con mucha actividad para que puedan jugar y descargar en la sala y otras que sean mas tranqui, ya sentados en mesa para plasmar lo que se hizo en juego”
“Las que más impactan son las actividades que se hayan hecho como contenido con muchas estrategias distintas. Osea Cuando trabajo un contenido trato de apuntarlo con

muchas estrategias porque me parece que es la única forma que se fije y la diversidad lo que hace que llegue a todos”

Análisis Descriptivo: Tiempo y lugar destinado al juego

Las docentes expresaron que organizan sus actividades en base a una estructura previamente establecida, con la posibilidad de flexibilizarse según se requiera. Entre los momentos nombrados se destacan: iniciación, merienda, actividad de desarrollo, materias especiales. El juego estuvo incluido dentro de esta estructura nominado como juego libre y juego-trabajo.

Teniendo en cuenta cual es la actividad que consideran *“qué tiene más impacto en el desarrollo posterior del niño/a”*, la mayoría de ellas, es decir 8 entrevistas (Entrevistas N° 5 - 6 - 9 - 10 - 11 - 12 - 14 y 15) consideraron a las actividades en las que se pueda desarrollar o incluir contenido que luego los niños puedan interiorizar, siempre teniendo en cuenta la importancia de mediatizar el aprendizaje utilizando el juego, ya que así lograrán un mayor interés en la actividad, dedicándose 40 minutos aproximados de la jornada.

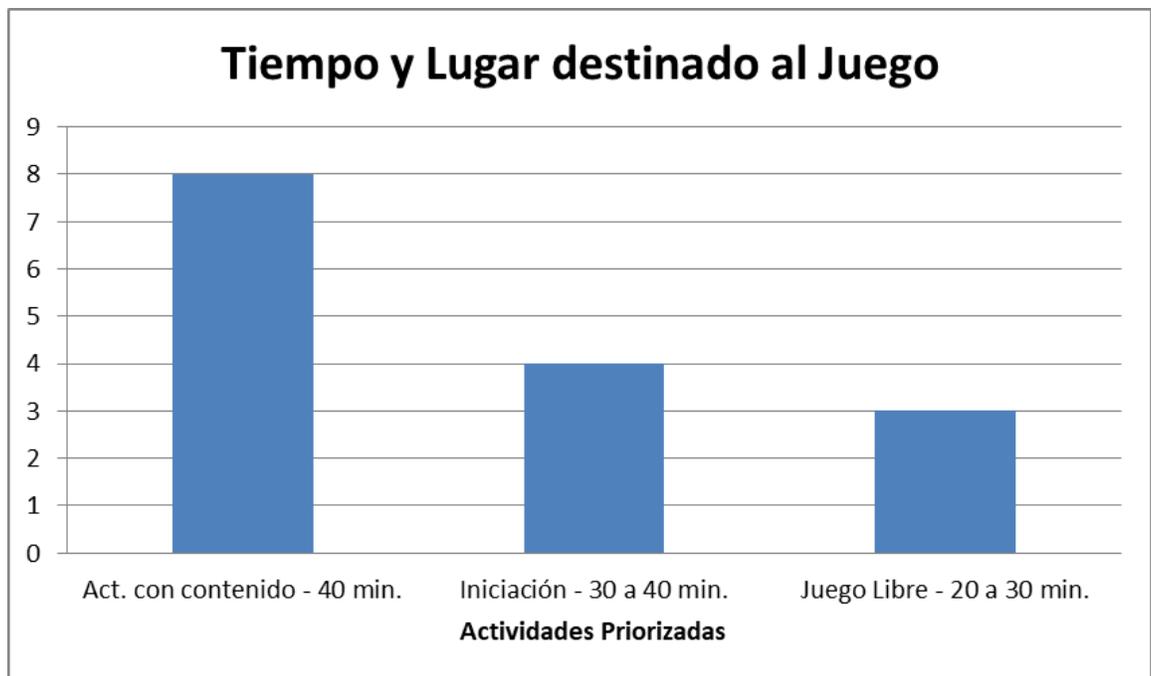
El momento de iniciación fue considerada como la segunda actividad con mayor impacto en el desarrollo posterior (Entrevistas N° 2 - 4 - 12 y 14), considerándolo un espacio en el cual se trabajan distintos contenidos, además de facilitar el diálogo y la vinculación entre pares y organizar la jornada. Por este motivo le dedican 30 a 40 minutos.

El juego libre fue nombrado en tercer lugar, por tres entrevistas (Entrevistas N° 1 - 13

y 8) ya que a través de la imaginación se potencia el intercambio entre pares, expresión de aspectos emocionales y desarrollo de la exploración, brindándole un espacio temporal de 20 a 30 minutos. Se consideraron a su vez las actividades que generaban interés (Entrevista N° 7) o en las que ellos participaban activamente (Entrevista N° 3). “En el caso de la sala de cinco esas cuatro horas que están en el jardín, te puedo decir que un porcentaje bastante pequeño tiene que ver con las actividades lúdicas. Siempre están más presentes las actividades que nos demandan evaluación y cuestiones más burocráticas que las que tienen que ver con el juego” (Entrevista N° 8).

Figura 12

Tiempo y Lugar que se le destina al juego durante la jornada



9.1 Discusión en referencia a Creencias Docentes

Los múltiples significados de las creencias de los/as docentes sobre lo que constituye el juego reflejan un gran desafío en el ámbito de la educación infantil (Johnson et al., 2005). Si bien, cada uno/a de los/as docentes poseen diferentes definiciones de juego en función de las influencias que habían conformado sus creencias, en la presente investigación encontramos una creencia compartida en relación al juego destacándose con predominio la concepción de juego como medio para alcanzar el aprendizaje, creencia estrechamente vinculada a categorización del juego como actividad indispensable en el Nivel Inicial.

A partir de la información recabada por las entrevistas podríamos inferir que al juego en la educación se le está dando un valor casi exclusivamente didáctico, se lo utiliza como recurso principal para enseñar habilidades y conceptos, es decir que es concebido como una herramienta al servicio del aprendizaje. El presente estudio evidencia una creencia prevalente en las docentes sobre el juego como medio para el aprendizaje o como medio de recreación. Si bien ambas definiciones son acertadas, se omite y/o desconoce su principal función, es decir, como actividad rectora del desarrollo infantil. La importancia del juego como actividad en sí misma no fue considerada en ninguna de las respuestas de las entrevistas.

Las investigaciones indican que el juego ayuda a los/as niños/as a rendir mejor en las tareas de conversación, fomenta el razonamiento, las habilidades de pensamiento divergente, la capacidad para resolver problemas y el enriquecimiento y/u organización de conductas de acuerdo a un objetivo (Aras, 2015). Los/as niños/as utilizan sus capacidades lingüísticas comunicativas y las potencian al participar en el juego (Johnson et al., 2005). Se desarrolla la actividad voluntaria, formación psicológica central para la edad preescolar, ya que está relacionado con la organización de la atención, la memoria, el uso del lenguaje, el pensamiento y la esfera afectiva-emocional. El juego temático de roles sociales provoca cambios en el psiquismo del niño/a, cambios que constituyen las bases de la actividad en edad escolar (Gonzalez et al., 2014). Sin embargo estas funciones, que aún pese a los estudios prevalentes en el área, no fueron descritas ni identificadas por las docentes que participaron en la investigación.

Las dificultades encontradas en las docentes al momento de responder a la pregunta sobre las características del juego que potencian el desarrollo podrían estar fuertemente vinculadas a las definiciones de juego prevalentes en su discurso. Es decir, se podría hipotetizar que el juego reconocido tan solo como medio para el aprendizaje o como actividad recreativa, obstaculiza las posibilidades de conceptualizarlo como una actividad rectora del desarrollo infantil.

Las docentes entrevistadas reconocieron en sus respuestas algunos de los atributos indispensables en el juego para potenciar desarrollo, sin embargo no se logró justificar de manera sólida y contundente a qué se debía su verdadero valor en la infancia, brindándose explicaciones generales y poco específicas: *“Creo que es muy bueno el juego libre, que despierta un montón de cosas.”* (Entrevista N° 4). Esto a su vez se evidencia en las teorías tradicionales del juego, donde su impacto en el desarrollo no se explica en términos concretos (Bredikyte, 2010) y podría pensarse como factor influyente en la construcción de creencias docentes.

Si se busca que los/as niños/as puedan aprovechar los beneficios del juego para su desarrollo integral, son los/as docentes quienes primero deben reconocer y poder nombrar con sustento los beneficios que el juego otorga, pudiendo disponer en su formación de sólidas teorías sobre juego.

Los resultados indicaron que las docentes creen en la importancia de la participación en el juego de los/as niños/as y la califican como positiva. De igual forma en ninguna respuesta se incluyó a la participación docente como una característica crucial para potenciar el desarrollo del mismo. La interacción niño-adulto durante el juego es imprescindible para construir la zona de desarrollo próximo (Aras,2015) y para lograr un tipo de juego maduro y significativo para el desarrollo (Tarman y Tarman, 2011; Hakkarainen, et al., 2013).

En concordancia con otras investigaciones en el campo (Aras, 2015), la función del rol docente principalmente destacada durante el juego, fue la observación. Según indican las respuestas, las docentes adoptan un papel más bien pasivo, a menos que los/as niños/as soliciten colaboración o que la actividad lo requiera.

La observación es uno de los términos fundamentales para los/as educadores/as de niños/as. Esta herramienta proporciona una mirada multidimensional a los/as docentes sobre las competencias, habilidades, intereses, desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as (McAfee y Leong, 2011). Además permite establecer qué actividades y entornos utilizan los/as niños/as, qué complejidad tiene el juego, su contenido, roles asumidos y cómo estos se desarrollan. También la duración del juego y las habilidades comunicacionales del niño/a con los demás en las situaciones de juego. Analizar el juego a través de estos indicadores permiten a los adultos obtener indicios para orientar su participación (Tarman y Tarman, 2011). Sin embargo en las entrevistas se deja asentado como es la presencia del conflicto y/o contenido curricular lo que orienta la y/o intervención como docente

Un dato no menor, es que para que la observación sea significativa, se debe dejar registro de la actividad lúdica (McAfee & Leong, 2011) lo cual sólo fue tenido en cuenta por dos de las profesoras de Nivel Inicial (Entrevistas N° 1 y 8).

En la presente investigación podría identificarse que la participación de los/as docente en el juego se encuentra fuertemente ligada a la funcionalidad que estos le conceden

la actividad lúdica. La dicotomía (juego con contenido vs. juego libre) encontrada en las entrevistas dan cuenta que las docentes organizan su intervención de acuerdo al tipo de juego que se este llevando a cabo. Considerando apropiada la intervención cuando se utiliza el juego como medio de aprendizaje, siendo en estas situaciones un/a actor clave para guiar al alumno/a hacia el conocimiento. A diferencia de otras modalidades de juego (juego libre principalmente) donde las intervenciones docentes son vistas como disruptoras de la actividad.

Si buscamos un verdadero impacto del juego en el desarrollo, en primer lugar deberíamos cambiar este tipo de concepciones y complejizar el rol docente en el juego. La observación debe mejorar efectivamente el juego de los/as niños/as, siendo potenciadora de intervenciones efectivas de andamiaje y modelado de conductas lúdicas (Aras, 2015). Acción que permitiría a los/as docentes no basar su prácticas de participación en la intuición y el miedo, sino en hechos concretos. Los/as docentes deben ser capaces de fomentar y enriquecer situaciones imaginarias, roles, reglas e interacciones lingüísticas prolongadas (Bredkamp, 2005), no solo observar para la supervisión de conflictos o para dar consignas de iniciación.

Más que discutir si el/la docente debe participar o no, debe desarrollarse un debate significativo sobre el grado de participación necesario, así como el modo y las condiciones en que debe producirse esta participación, es decir en qué condiciones y sobre qué bases

teóricas y metodológicas. Los/a docentes deben ser modelo y demostrar formas superiores de juego en lugar de intervenir en el juego mediante una instrucción directa o apoyarlo desde lo lejos (Tarman y Tarman, 2011). Es decir, es necesaria una auténtica cooperación del adulto en el juego y no solo colaborar en la resolución de conflictos y la supervisión del mismo (Hakkarainen, et al., 2013).

Para lograr este tipo de participación es necesario que en primer lugar, el/la docente reconozca el verdadero impacto de su rol; lo cual no se ha evidenciado en las respuestas dadas, manifestando un escaso conocimiento sobre cuál es su importancia en el momento del juego y en la justificación de el efecto de sus intervenciones (ya sea positivo o negativo).

Podría pensarse como una de las posibles explicaciones de la falta de implicación de los/as docentes en el juego de los/as niños/as puede deberse a la formación recibida, que termina impactando de manera indirecta en el desarrollo y el aprendizaje de los/as niños/as. De ser así, coincidimos con investigadores/as de la educación infantil (Aras,2015; Tarman y Tarman,2011; Hakkarainen, et al., 2013) que las potencialidad de juego y habilidades de intervención debería reforzarse en los programas de formación docente.

En cuanto a las dificultades docentes, estas identificaron conflictos al armar las planificaciones de actividades, la poca disponibilidad de espacio y/o recursos en las instituciones.

Crear un ambiente de juego son los cimientos para la actividad lúdica para apoyar las necesidades de desarrollo de los/as niños/as. Es importante organizar y examinar las áreas donde se llevará a cabo, proporcionar espacios abiertos y materiales que promuevan la participación de los niños en el juego dramático. Como bien se conoce que a medida que el espacio físico disponible disminuye, el nivel de interacción social, incluyendo la agresión, aumenta; este aumento de la agresividad también puede deberse al limitado número de juguetes y actividades, lo cual termina obstruyendo la capacidad lúdica (Tarman y Tarman, 2011).

Las instituciones educativas necesitan contar con materiales de juego que permitan a los/as docentes promover un juego de alta calidad y adecuado al nivel de desarrollo de los/as niños/as y apoyando un juego no sexista y multicultural (Tarman y Tarman, 2011).

También se identificaron dificultades infantiles, como problemáticas vinculares o individuales, las docentes refieren que los/as niños/as no saben jugar o encuentran dificultades para hacerlo. Existen varios factores explicativos para este tipo de dificultad entre los que se identifican: el aumento de los modelos de aprendizaje y recreación dirigidas por los adultos, la proliferación de juguetes y juegos que limitan la imaginación y los límites establecidos al juego. Pero el factor más importante en esta característica evidenciada podría ser la disminución de la mediación de los adultos en el juego, lo cual no solo afecta a uno de sus componentes, sino a todos ellos (Karpov, 2005).

Los puntos de vista de Vygotsky y Elkonin sobre el juego como fenómeno histórico-cultural exigen un análisis detallado de los cambios situacionales que enmarcan el desarrollo infantil y cómo estos impactan a su vez en cambios en la dinámica de juego. Es así como, en las entrevistas pudo verse que la implementación del juego en las salas fue afectada por el contexto social-sanitario, es decir que el protocolo sanitario implementado en el año 2021 para retomar las clases presenciales en los centros educativos, acentuó las dificultades de planificación en las docentes y la disposición de recursos. A su vez, disminuyeron los tiempos determinados al juego, se suprimieron algunos de ellos y se obstaculizaron las dinámicas vinculares.

Un entorno de juego interrumpido puede tener consecuencias negativas en el desarrollo de los/as niños/as (Kilderry, 2012). La posibilidad de proporcionarles un entorno de juego seguro que responda a las necesidades e intereses de los/as niños/as se vio obstaculizada por las medidas sanitarias, hecho que llevó a las docentes a flexibilizarse y no cumplirlas en su totalidad. Aspecto que nos lleva a mencionar un tema no menor, como lo es contar con políticas públicas de calidad dirigidas a la infancia, que mejoren el bienestar de los/as niños/as y sus posibilidades futuras, definiendo la misma como un fenómeno complejo más allá de sus aspectos biológicos

9.2 Discusión en referencia a la Actividad Lúdica en el Nivel Inicial

Los resultados indicaron que los/as profesores/as creen en la importancia del juego en el desarrollo de los/as niños/as en el Nivel Inicial, sin embargo la enseñanza de contenido académico es considerada prioritaria.

El juego es visto nuevamente en esta categoría como herramienta al servicio del aprendizaje, hecho que queda evidenciado en el tipo de juego elegido por las docentes con mayor prevalencia. Destacándose en primer lugar aquellas actividades que responden a objetivos pedagógicos y en menor medida un juego libre con fines recreativos.

Considerando las respuestas dadas podríamos establecer que en el sistema educativo actual, el fin del juego es principalmente mediatizar el aprendizaje de manera atractiva y en segunda medida fomentar la socialización del grupo estudiantil; no se tienen en cuenta su verdadera potencialidad en el desarrollo infantil.

Hecho a su vez coincidente y evidenciado en las respuestas docentes sobre la actividad considerada con mayor impacto en el desarrollo infantil posterior, donde se eligió nuevamente aquella que vinculaba el juego con contenido pedagógico. Es decir, el juego se posiciona al servicio del objetivo docente, más que al desarrollo infantil. Tanto la planificación, como la participación docente se justifican y dependen de que el juego esté enmarcado dentro de los objetivos planteados en el diseño curricular.

Resultado que corresponde con otras investigaciones latinoamericanas como la realizada por Sánchez-Domínguez, et al. (2020) en Costa Rica, quienes evidenciaron que en las jornadas educativas infantiles el juego era considerado una herramienta auxiliar de

otras actividades implementadas. Los/las autores concluyen que la causa principal se vincula a la valoración del juego propia de los/as docentes. El juego no es visto como una herramienta rectora que les permite a los/as infantes el control y el progreso de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas; desestiman todas las posibilidades que éste les brinda. Concepción que acaba impactando en su método de enseñanza.

Si bien anteriormente en la categoría anterior encontraron comentarios sobre como obligaciones y requisitos que el sistema educativo le exige a los/as docentes como completar registros de asistencias, planificaciones y las evaluaciones a sus alumnos/as, les ocupaba tiempo de juego. Hecho también coincidente con otras investigaciones en el área (Aras, 2015).

En esta categoría encontramos docentes que reconocieron resignar espacios lúdicos por priorizar contenidos curriculares, hecho nos lleva a reflexionar cuál es la creencia subyacente, que lleva a posicionar al aprendizaje de contenidos por encima del juego en sí. ¿Acaso el juego sigue siendo entendido sólo como un lugar de esparcimiento, recreación, vacío de posibilidades por sí mismo? Pregunta que no sería ilusoria, si consideramos el hallazgo de Sarle (2006) en su investigación, quien concluye que en el sistema educativo el juego es reconocido como una actividad que quita tiempo a otras que son vistas como más enriquecedoras para los/as niños/as.

En cuanto al tiempo destinado en la jornada es importante considerar que especialmente durante el juego dramático se ha experimentado que los/as niños/as necesitan

más tiempo, para elegir a los actores, negociar los papeles, diseñar objetos y construir accesorios de juego. La experiencia ha demostrado que durante los períodos de juego más largos, los/as niños/as se dedican más al juego dramático y constructivo. (Johnson et al, 2005; Tarman y Tarman, 2011).

Por otro lado, se ha evidenciado que durante un período de juego más corto, los/as niños/as se dedican a actividades de juego solitario y paralelo, mientras que también se producen mayores problemas emocionales y de comportamiento (Johnson et al, 2005; Tarman y Tarman, 2011).

Holmes, et al. (2015) encontraron la existencia de una relación positiva entre las capacidades lingüísticas de los niños, la creatividad y el juego la cual estaba determinada no solo por la participación docente en el juego sino también por la cantidad de tiempo dedicado a esta actividad, el cual variaba de acuerdo a el valor que los/las docentes le atribuían a este momento.

Es aquí cuando merece abrir un debate aún más amplio que la ideología docente y se debe incluir al sistema educativo en general. Institución en la cual se presenta una constante presión sobre los profesionales que lo componen en enseñar habilidades académicas en edades cada vez más tempranas, en detrimento de las actividades tradicionales de la primera infancia; decisión que no tiene respaldo teórico justificado (Bodrova, 2013)

Vigotsky (1996) analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje como una díada dinámica, de constante reciprocidad entre niños/as y maestros, de incidencia mutua. Es decir,

el desarrollo del niño/a depende de la forma de la enseñanza y del método elegido por los adultos como participantes y organizadores de este proceso. De allí, se puede comprender que no toda la enseñanza necesariamente conduce al desarrollo y la importancia de organizar la enseñanza-aprendizaje desde un conocimiento profundo de la teoría para identificar estrategias de intervención para potenciarlo.

De igual manera que González Moreno, et al. (2014) consideramos que faltan espacios de reflexión que permitan una comprensión profunda del desarrollo infantil a nivel psicológico y educativo, para que el juego ocupe el lugar que le corresponde. Pero para ello, es necesario el esfuerzo colectivo no solo de docentes sino de instituciones gubernamentales educativas y de investigación.

En los documentos y reglamentaciones oficiales, se remarca la importancia del juego en la infancia pero en ninguno se tiene en cuenta la edad psicológica, las neoformaciones o las actividades centrales que garantizan la reestructuración de la personalidad del niño y el desarrollo adecuado de las neoformaciones en cada edad psicológica.

Ante esta situación, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo convencer a las instituciones gubernamentales para que incluyan las características del desarrollo psicológico en sus políticas? ¿Cómo se pueden llevar a cabo actividades que beneficien al desarrollo de la infancia teniendo en cuenta cada edad psicológica y, al mismo tiempo, evitar políticas que dependan de las modas actuales sin tener en cuenta los conocimientos teóricos en profundidad.

La educación debe ser vista como un área que se relaciona con las posturas teóricas y psicológicas con respecto a las posturas de desarrollo y una justificación científica de los métodos que se proponen en la educación en el Nivel Inicial (González Moreno, et al. 2014)

Es apremiante reconceptualizar el sentido que tiene el juego contexto educativo ofreciendo a los/as docentes las bases necesarias para la comprensión de sus elementos y la posibilidad de salir de la incertidumbre de las actividades que se proponen en nivel inicial, sin justificación científica, permitiendo crear contextos poderosos de aprendizaje y desarrollo que no ofrecen otras actividades en el aula (Estrugo y Moreira, 2020; Elkonin, 1989 citado en Arroyo, 2019).

La instrucción en Nivel Inicial puede fomentar los prerrequisitos para las habilidades académicas pero debe hacerlo promoviendo competencias fundacionales a través de la participación en el juego (Bodrova, 2008). Vygotsky (1996) sostenía que el juego no debe considerarse en competencia con el aprendizaje académico, sino como una oportunidad para potenciarlo pero desde sus cimientos.

“Las oportunidades educativas óptimas para que un niño pequeño alcance su potencial y se desarrolle de una manera armoniosa no se crean con una instrucción acelerada y ultra-temprana destinada a acortar el período de la infancia, que convertiría prematuramente a un niño pequeño en un preescolar y a un preescolar en un niño de primer grado. Lo que se necesita es justo lo contrario: ampliar y enriquecer de los contenidos en las actividades que son exclusivamente

"preescolares": desde el juego hasta la pintura y las interacciones con los compañeros y los adultos” (Zaporozhets, 1986, p. 88 en Brodrova, 2008)

Redireccionar la mirada hacia al juego, es poder darle lugar a la infancia por encima del contenido y las prioridades adultas. Es acompañar y dar lugar a la capacidad creadora del del niño/a.

Es por estos motivos que Miller, et al. (2009) concluye que las prácticas que actualmente se están llevando a cabo en el ámbito educativo, no están bien fundamentadas en la investigación, no tienen en cuenta los principios del desarrollo infantil y de la buena enseñanza: lo cual pone en peligro la salud de los/as niños/as y sus perspectivas de éxito escolar a largo plazo.

Es necesario que los adultos apoyen el juego en el actual contexto social y que las prácticas docentes se dirijan hacia el desarrollo infantil (Aras, 2015). Dejando de lado esta mirada utilitarista del juego, al servicio de otro contenido (Saraví, 2007).

Los/as docentes deben interiorizar competencias y habilidades para la implementación adecuada del juego en las salas. Es decir, el juego debe incluirse no sólo en los programas de formación infantil, sino también en la formación docente. Ya que, la perspectiva desde la cual el/la docente trabaja y estudia el juego en su trayectoria formativa, permite a su vez establecer elementos subyacentes determinantes, tales como el rol docente en la jornada educativa (Duran Chieppe, 2010). Es importante reconocer el valor conceptual

del juego en conjunto con el saber jugar, es decir, es necesario que el/la docente pueda interactuar con los/as niños/as disfrutando y valorando el juego con ellos/as (Biscay, 2007).

Biscay (2007) analizó los Contenidos Básicos Comunes Nacionales para la formación del profesor de Educación Inicial en la Argentina y particularmente los diseños curriculares de dos jurisdicciones: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, evidencio la falta de una sólida formación lúdica adecuada. Las propuestas en formación lúdica se limitan a ser algo que se agrega, un apéndice, sin tener un carácter central, transversal, a lo largo de la carrera. La autora considera este hecho como generador de dificultades en los/as docentes para el diseño e implementación de propuestas lúdicas, trayendo como consecuencia la paulatina desaparición del juego en el Nivel Inicial.

La formación lúdica, debe atravesar toda la formación y continuar a lo largo de la vida profesional (Biscay, 2007). Una didáctica basada en el juego permitiría que los educadores infantiles tomar conciencia de las características psicológicas de los/as niños/a y de las actividades que contribuyen a su desarrollo y aprendizaje.

10. Limitaciones

Aunque este estudio ha dado un paso hacia la comprensión de las creencias de los/as docentes en formación sobre lo que constituye el juego, sigue siendo uno de los pocos que se han detenido a profundizar sobre estas temáticas a nivel nacional y provincial. Sugerimos que una investigación futura también podría considerar la posibilidad de realizar un estudio a

gran escala que permita recopilar información sobre las creencias sobre el juego en una mayor muestra poblacional.

Otra de las dificultades que se presentó fue al momento de la realización de las entrevistas. Al desarrollar la presente investigación en un contexto complejo como el de aislamiento social preventivo, fue dificultoso lograr coordinar fecha y horario con las participantes para llevar a cabo las entrevistas de manera virtual. Así mismo, una vez establecida la cita, algunas debieron reprogramarse por problemas de conectividad.

11. Conclusiones

Este estudio tenía como objetivo identificar las creencias que sostienen la práctica docente en la implementación del juego en el *Ámbito Educativo de Nivel Inicial* de la Ciudad de Córdoba. A partir de los resultados obtenidos en esta investigación y en base a los objetivos propuestos, se puede concluir que:

- Los/as docentes tienen una visión utilitarista del juego como medio para el aprendizaje o para la recreación. Si bien ambas definiciones son acertadas, se omite y/o desconoce su principal función, es decir, no se justifica ni se argumenta su relevancia como actividad rectora del desarrollo infantil.
- Las diferentes creencias que tienen las docentes sobre el juego, sus características y funciones, delimitan las acciones consideradas adecuadas a la hora de cumplir su rol.

130

- Los/as docentes creen en la importancia del juego en el desarrollo de los/as niños/as en el Nivel Inicial, sin embargo la enseñanza de contenido es considerada prioritaria. El juego es el medio para lograr mayor interés en los/as niños/as y alcanzar objetivos pedagógicos.
- Las docentes consideran positiva su participación en el juego de los/as niños/as. Pero no se considera crucial para potenciar el desarrollo del mismo. Refieren acciones de supervisión y cuidado de la actividad más que involucramiento en el juego.
- Se identificaron dificultades docentes en el diseño de la planificación del juego y la disponibilidad de espacio y/o recursos en las instituciones. También se identificaron dificultades referidas a los niños/as, como problemáticas vinculares o individuales en la iniciación de la actividad lúdica.
- La implementación del juego en las salas fue afectada por el contexto social sanitario del año 2021. Retomar las clases presenciales en los centros educativos, acentuó las dificultades de planificación en las docentes y la utilización de recursos. A su vez, disminuyeron los tiempos determinados al juego, se suprimieron algunas de sus modalidades y se obstaculizaron dinámicas vinculares.
- En la jornada educativa de Nivel Inicial se le dedica al juego entre 20 a 30 minutos al juego libre y 40 minutos al juego con contenido pedagógico.

131

- El juego se posiciona al servicio del objetivo docente, más que al desarrollo infantil. Tanto la planificación, como la participación docente se justifican y dependen de que el juego esté enmarcado dentro de los objetivos planteados en el diseño curricular.

12. Referencias Bibliográficas

- Aras, S. (2015) Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1173-1184.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arroyo, L. del C. T. (2021). Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar. Obutchénie. *Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica* , 5(1), 43-68.
<https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60586>
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. AIQUE.
- Biscay, M.(2007) La formación docente en juego: Un análisis de la formación lúdica del profesor de Educación Inicial desde los lineamientos curriculares. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Bertolez, A. M., Sanchez, G., Figueroa, C., Cordera, M. E., Monesterolo, M. L, Ramallo, M. V., Osella, M. L., Torrella, M. V, Aniceto, J. M y Bonetto, J. (2018). El Desarrollo de la Función Simbólica (Juego y Dibujo). Transformaciones desde la Familia a la Escuela. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión”* 3 (3), 16-23.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20701/20337>

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom?. *Young Children*, 58(3), 10–17.
- Bodrova, E. y Leong D. J. (2004) *Tools of mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. (2.^a ed.). Pearson Educación.
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*. 6. 111-123. https://www.researchgate.net/publication/274898497_Play_and_self-regulation_Lessons_from_Vygotsky
- Bonilla-Sánchez, M. del R. y Solovieva, Y. (2017). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(1), 29–40. <https://doi.org/10.18270/chps..v16i1.1967>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 5 (13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., Guzmán, C. (2013) Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 2, pp. 97-113 Universidad Austral de Chile Valdivia. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>

Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016)

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25 <http://journals.openedition.org/polis/625>

Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba - Educación Inicial
https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf

Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Visor.

Estrugo, M. y Moreira, K. (2020). Las relaciones entre juego dramático y autorregulación: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología*, 16 (32).
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10983>

Fives, H., y Gill, G. (2014). *International handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>

- Fe.P.R.A. (2013). CÓDIGO DE ÉTICA de la Federación de Psicólogos de la República Argentina.
- Gallego, G. (1991). Investigación sobre pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de pedagogía* XLIX, 189.
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>
- García, M. R. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente?. *Psykhé*. Santiago, 20(1), 29-43.
- Giourx S. y Tremblay G. (2010). *La entrevista. ¡Aguce el oído!*. Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción. Editorial Renouveau Pédagogique Inc. México
- González-Moreno, C. X. (2018). Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17 (2), 43-60.
- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
https://www.researchgate.net/publication/330566155_Actividad_comunicativa_interactiva_en_una_experiencia_de_juego_grupal_con_ninos_en_edad_preescolar

- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2014). Educational policies and activities for preschool children: Reflections from the cultural-historical approach and activity theory. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(4), 647-658. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v62n4.43468>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014b). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 289–309. <https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- Gómez Nocetti (2010) Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Fin-al-PUC-Viviana-G%C3%B3mez-Aprobado.pdf>
- González Porras, F., Silva Fischersworing, Y., Valdés Radrigán, F. y Verschae Undurraga, T. (2017) *Concepciones de Educadoras de Párvulos en torno al juego*. [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Biblioteca Mayor de Filosofía y Educación. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-2500/UCC2865_01.pdf
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. y Munter, H. (2013). Adult play guidance and children’s play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789189>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children’s language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180–1197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.983916>
- Ivrendi, A. (2017). Early childhood teachers’ roles in free play. *Early Years*, 40 (3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Johnson, J., Chistie, J. y Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. Pearson
- Karpov, Y.U.V. (2005). The neo-Vygotskian approach to child development. New York: Cambridge University Press.
- Kilderry, A. (2012). *Teacher Decision Making In Early Childhood Education* (Unpublished dissertation). Victoria: Queensland University of Technology.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. y Miller, S. M. (2003). *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Leal, F. (2006). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36. (7) <https://doi.org/10.35362/rie3672930>
- Leong, D. J. y Bodrova, E. (2012). Make-believe play. *Young children*, 29, 28–34. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.675.8428&rep=rep1&type=pdf>
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 Decreto Reglamentario 603/2013, (2013).

Ley Educación Nacional Ley N° 26.206 (2006)

Ley Federal de Educación Ley N° 24.195 (1993)

Lipina, S. J. y Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107–116.

<https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>

McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children’s growth and development* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Baco

Miller, E. y Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial, Buenos Aires.

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf

Montañés Rodríguez, J., Parra Casado, M., Sánchez, T., López, R., Latorre Postigo, J. M., Blanc Portas, P., Sánchez, M. J., Serrano, J. P., & Turégano Moratalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996>

Moreira, K. y Quiles, S. (2016) El viaje a la abstracción no se hace solo. El papel de los adultos en el desarrollo del juego infantil. VI Jornadas De Primera Infancia Y

Educación Inicial 4to. Encuentro Internacional “Educación y Cuidados en la Primera

Infancia: Viejos debates en nuevos tiempos.

https://www.researchgate.net/publication/327681621_El_viaje_a_la_abstraccion_no_se_hace_solo_El_papel_de_los_adultos_en_el_desarrollo_del_juego_infantil

NAEYC. (2009) Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Position Statement.

<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

Nicolopoulou, A., Barbosa De Sá, A., Ilgaz, H. y Brockmeyer, C. (2009). Using the Transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds: From Vygotsky to Vivian Paley and Beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42–58.

<https://doi.org/10.1080/10749030903312512>

Nilsen, T.R. Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *ICEP* 15, 1 (2021). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>

Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). Metodología de la Investigación Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

- Roehler, L., Gerald G. Duffy, B., Herrmann, M. C. y Johnson, J. (1988) Las estructuras del conocimiento como evidencia de lo 'personal': cerrar la brecha del pensamiento a la práctica. *Journal of Curriculum Studies*, 20: 2, 159 -165, DOI: 10.1080 / 00220272.1988.11070787
- Rojas Fabris, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. N° 27, Vol. 14, pp. 89-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Ruiz Muñiz, A (2018). Intervención a partir del juego para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la edad escolar: una experiencia didáctica en un aula de clase. [Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional la Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/39876>
- Russ, S.W. y Dillon, J. A. (2011) Changes in Children’s Pretend Play ove Play and Self-Regulation 123 Two Decades. *Creativity Research Journal* 23:330–38 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2011.621824>
- Sampieri Hernandez, R., C.y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill; 6ta ed.
- Sánchez-Domínguez, J., Castillo Ortega, S. y Hernández López, B. (2020) El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44 (2) <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40567>

- Santer, J., Griffiths, C. y Lynne Goodall, D (2007) *Free Play in Early Childhood: A Literature Review*. Play England.
- Saraví, R. (2007). El lugar del juego en la formación docente de magisterio. Voces de la Educación Superior. Provincia de Buenos Aires. Dirección de Cultura y Educación. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/10_.pdf
- Sarlé, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* (1ra Edición). Editorial Paidós.
- Sarlé, P. M. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o regulación. *La felicidad de jugar*, 5(2), 17–28. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/491>
- Singer, D. J., Singer, H. D., y DeLong. R. (2008). Children’s Pastimes and Play in Sixteen Nations: Free-play Declining?. *The American Journal of Play* 1 (3): 2–7 <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-3-article-childrens-pastimes-play-in-sixteen-nations.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83)
- Solovieva, Y., Tejada, L. C., Lázaro García, E. y Quintanar Rojas, L. (2015). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *Educação e Filosofia*

Uberlândia, 29(57), 153–174.

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29914>

Tarman, B. & Tarman (2011). Teachers’ Involvement in Children’s Play and Social Interaction. *Elementary Education Online*.10, 325-337.

https://www.researchgate.net/publication/215530853_Teachers'_Involvement_in_Children's_Play_and_Social_Interaction

Tejeda Arroyo, L. del C. T. (2021). Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica* , 5(1), 43-68.

<https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60586>

Trawick-Smith, J. y Dziurgot, T. (2010). Desenredando las interacciones entre maestros y niños: ¿la educación y la experiencia de los maestros influyen en las respuestas de "adecuación" al juego de los niños? *Revista de formación docente de la primera infancia*, 31(2), 106–128. doi:10.1080/10901021003781148

Vygotsky, L., Cole, M., Stein, S. y Sekula, A. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

<http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Vygotsky, L.S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Wood, D . Bruner, J. y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zuckerman, G. (2007). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(3), 43–69.
<https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405450302>

ANEXOS

13. Anexos

12.1 Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación

Investigadoras: Guadalupe Sosa y María Pía Tamborini Lalle

Título de la Investigación: “Creencias docentes sobre el Juego como actividad Rectora en el Nivel Inicial”

Se me han explicitado los objetivos de la investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro cuidado médico, empleo u otros derechos.

Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley. Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, podré contactarme con los investigadores responsables o su profesor guía de tesis Dra. Paula Iruete, vía correo electrónico a través del e-mail

Mi firma significa que estoy de acuerdo con mi participación en este estudio.

Firma del Participante: _____

Fecha: ____/____/____

D.N.I. _____

12.2 Modelo de Entrevista para Docentes de Nivel Inicial Participantes de la Investigación

Datos Personales:

- Edad:

- Docente de que sala:

-Años de experiencia:

1. Durante la jornada educativa, ¿Qué actividades propone? ¿Cuál de ellas cree que tiene más impacto en el desarrollo posterior del niño/a?
2. Considerando lo anterior, ¿Cuánto tiempo se le destina a esa actividad?
3. ¿Cómo definiría el juego infantil en el ámbito educativo?
4. ¿Qué características cree que debe tener el juego para potenciar el desarrollo del niño/a?
5. ¿Qué tipo de juego propone dentro del Nivel Inicial? ¿De qué manera usted cree que estos juegos impactan en el desarrollo del niño/a?
6. ¿Cree usted que existen limitaciones o dificultades a la hora de llevar a cabo el juego en las salas? Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles?

7. ¿Crees que existieron cambios al momento de proponer o desarrollar actividades lúdicas con el regreso a la presencialidad considerando las medidas del contexto sanitario actual ? ¿Cuáles?
8. ¿Usted cree que la actividad lúdica debe ser planificada o debe surgir de manera espontánea? ¿Por qué?
 - a. Si responde que debería ser planificada: ¿Cuáles aspectos cree que deberían de tenerse en cuenta a la hora de la preparación?
9. ¿Cuáles cree usted que son las funciones del rol docente en el momento de juego?
10. ¿Considera que la intervención docente en el juego es positiva o negativa en el desarrollo del mismo? ¿Por qué?