

Concepciones docentes en torno al juego y a la intervención docente en el juego infantil en los Centros de Primera Infancia

Autor:

Herrera Mora, Cristian Leonardo

Tutor:

Manrique, María Soledad

2023

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación Para la Primera Infancia.

Posgrado

Cristian Leonardo Herrera Mora

**Concepciones docentes en torno al juego y a la
intervención docente en el juego infantil en los Centros de
Primera Infancia**

**Tesis para optar por el título de Magíster en Educación
para la Primera Infancia**

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Directora: María Soledad Manrique

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2023

A Dios, al universo, a mi madre Nohemí, a mi padre Flavio, a mis hermanos Alejandro, Edwin y Danilo; a mi cuñada Omaira, a mis sobrinas Brenda y Mariana; a mi sobrino Christopher; a mis ángeles Silvia, Juan, Gabrielina, Alcides y Carlina, abuelos y tía respectivamente, quienes desde el cielo me acompañan; a mis demás familiares y amistades mil gracias por sus apoyos, consejos y cariños dados durante esta aventura investigativa.

A mi querida tierra, Colombia, quien sembró en mí las semillas de mis primeras experiencias académicas, profesionales y laborales.

A este hermoso país, Argentina, quien me acogió con sus brazos abiertos durante este proceso y me ayudó a germinar esas semillas que traía conmigo.

A mi directora de tesis, María Soledad Manrique, quien muy amablemente aceptó ser parte de este trabajo. Infinitamente agradecido contigo por tus enseñanzas, guías, recomendaciones y retroalimentaciones.

A Rosa Garrido, Secretaria Académica de la Especialización en Educación Infantil y de la Maestría en Educación para la Primera Infancia, quien siempre estuvo presente para ayudarme a resolver mis dudas de las cursadas y guiarme en diferentes trámites.

A las docentes Ana Malajovich, Lila Spakowsky, Rosana Ponce, Laura Santillán, Patricia Sarlé y Sandra Nicastro. Gracias especiales por sus enseñanzas, aprendizajes, acompañamientos y guías durante mi paso por la Universidad de Buenos Aires.

Y por último, y no menos importante, a todas las referentes y docentes de los Centros de Primera Infancia Casitas, Gestitos, Irqichay, Pequeños Pasos, Hay un Cuento, La Mona Jacinta, Alicia en el país de las maravillas, Conejo travieso, Caipli Norte, Caipli Sur y El Alfarero, quienes muy amablemente me abrieron sus puertas para llevar a cabo esta investigación. Muy agradecido con todas y cada una de ustedes.

RESUMEN

Tesis de Maestría que tuvo como finalidad analizar las concepciones docentes en torno al juego y en torno a sus intervenciones en él en los Centros de Primera Infancia (CPI). Para ello, se presenta en un inicio el problema de esta investigación que aborda dos aspectos: el primero, de que son las mismas docentes quienes se encargan de planificar las experiencias de los niños con base a sus concepciones sobre lo que ellas consideran necesitan los infantes.

El segundo aspecto va encaminado a que si bien hay en la actualidad distintas normativas y documentos sobre varios temas de la educación, estas no llegan a transformar los modos de intervención de los docentes. De ahí la justificación y los objetivos para investigar y analizar lo que ellas piensan y dicen del juego, cómo lo entienden y cómo lo llevan a cabo.

Después, se aborda el marco teórico, en el que se incluyen los conceptos centrales para nuestro objeto de estudio. En él se menciona lo que se entiende por concepción docente, la relación entre concepciones y modos de intervenir, las concepciones de docentes en ejercicio alrededor del juego y lo que es el juego infantil. Luego, se desarrolla el estado de la cuestión o los antecedentes, donde se visibilizan investigaciones acerca de las concepciones de los docentes en general, sobre todo en torno al juego.

Más tarde, se considera la metodología de investigación de este trabajo, empleando como enfoque metodológico el que corresponde a la lógica cualitativa o de generación conceptual. Se abordan los resultados del análisis, los cuales se obtuvieron al hacer una entrevista dirigida a treinta docentes con título de CPI, en las que se les preguntó sobre su formación académica, su experiencia laboral; sus concepciones en torno al juego, sus modos de intervención en este y los cambios que allí han tenido a lo largo del tiempo; la función del juego en el CPI donde trabajan, cómo incluyen los juegos en sala, qué tipos de juego están presentes allí, entre otros.

Al final de este documento, se presenta el planteo de la tesis, las conclusiones y reflexiones finales, la bibliografía, los anexos (formato de la entrevista hecha a las docentes de los CPI, formato del diario del investigador que iba realizando a medida que finalizaba cada una de las entrevistas y un apartado sobre cómo, a partir de este último, esta investigación me sensibilizó como persona, como docente y como investigador) y una agenda solicitada posteriormente por el jurado de este trabajo de investigación.

Contenido

1. PROBLEMA	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	10
3. OBJETIVOS.....	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 Concepción del docente	12
4.2 Relación entre concepciones y modos de intervenir.....	13
4.3 Concepciones de docentes en ejercicio alrededor del juego	14
4.4 Juego infantil.....	16
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
5.1 Concepciones de los docentes	18
5.2 Concepciones de los docentes alrededor del juego	20
6. METODOLOGÍA	23
6.1 Estrategia metodológica general	23
6.2 Estrategia de análisis.....	25
7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	28
7.1 La formación de las docentes.....	28
7.2 Las experiencias laborales de las docentes	29
7.3 El juego en la historia personal de las docentes.....	30
7.4 El juego en la formación de las docentes.....	32
7.4.1 Juegos para realizar en sala con los niños.....	34
7.4.2 El juego como un medio	34
7.4.3 Autores vistos	35
7.4.4 Vivenciando el juego durante la formación.....	39
7.4.5 La elaboración de material	40
7.4.6 Planificando ambientes de juego	41
7.4.7 Ejemplo de instrumento de juego en la formación	42
7.4.8 Lecturas y conversaciones de documentos alrededor del juego	42
7.4.9 Estrategias de juego	42
7.4.10 Capacitaciones laborales sobre juego	43
7.4.11 Reflexiones alrededor del juego durante la formación.....	43
7.5 Las concepciones de juego de las docentes	44
7.5.1 Origen de la concepción de juego de las docentes	48
7.5.2 Cambios en su concepción de juego.....	50
7.5.3 ¿Qué es el juego en los CPI?	53

7.6	Las finalidades del juego	54
7.7	El quehacer del niño en el juego	56
7.8	El rol del adulto en relación al juego	60
7.8.1	Desde la mirada general del adulto.....	60
7.8.2	El rol del adulto en tanto docente	62
7.9	La dinámica en el CPI.....	63
7.10	El juego en los CPI	65
7.10.1	Síntesis del juego en los CPI	86
7.11	Los tipos de juego que incluyen las docentes	89
7.12	El juego en el jardín de infantes comparado con el juego en los CPI.....	90
7.13	Los modos de intervención de las docentes en el juego en los CPI.....	93
7.13.1	Justificación de su modo de intervención.....	99
7.13.2	Cambios en su modo de intervención.....	101
7.13.3	¿Qué es intervenir en el juego de los niños en los CPI?	107
7.14	Respuestas ambiguas	108
7.15	Las dificultades para intervenir en el juego	110
7.15.1	En relación a los niños	110
7.15.2	En relación a la docente.....	111
7.15.3	En relación a las condiciones institucionales	112
7.16	La desaparición del juego	113
7.16.1	Dispositivos tecnológicos	113
7.16.2	La edad adulta.....	114
8.	PLANTEO DE LA TESIS	115
8.1	En relación a las concepciones docentes sobre el juego.....	117
8.2	En relación a las concepciones sobre los modos de intervención en el juego	118
9.	DISCUSION, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	120
9.1	Discusión	120
9.2	Resultados que generan nuevas preguntas: Pensando futuras investigaciones y pensando la intervención	122
9.2.1	En relación al rol del niño en el juego	122
9.2.2	En relación al rol de la docente	123
9.3	Conclusiones.....	125
9.3.1	Aportes	125
10.	BIBLIOGRAFÍA.....	126
11.	ANEXOS.....	136

11.1	Anexo 1: Entrevista hecha a las docentes	136
11.2	Anexo 2: Formato usado para el diario del investigador	138
11.3	Anexo 3: Historia natural de la investigación.....	139
11.3.1	La situación de entrevista	139
11.3.1.1	Las entrevistadas en relación a la entrevista	139
11.3.1.2	Mi rol como entrevistador	139
11.3.1.3	Dificultades encontradas en la recolección de datos	141
11.3.2	Mi sensibilización durante la investigación	143
12.	ADENDA	146

1. PROBLEMA

Cada uno de los docentes que llevan a cabo su tarea en el ámbito educativo trae consigo un cúmulo variado y arraigado de experiencias, de saberes, de creencias, de concepciones, de “teorías implícitas” (Cossío & Hernández, 2016; Rissanen et al., 2017) que han sido construidas a lo largo de su propia trayectoria profesional y académica. Estas van a orientar de manera no consciente su labor y tomarán matices particulares en los contextos en que se desempeñan los docentes.

Esas concepciones, creencias, saberes implícitos (junto con las condiciones contextuales) constituyen el marco en el que se toman las decisiones pedagógicas, se interviene y se actúa en el aula. En ese sentido, urge hacer un análisis de las concepciones de los docentes para poder conocer cómo interpretan su medioambiente y cómo reflexionan sobre su accionar.

Teniendo en cuenta que hay una gran variedad de concepciones docentes, ¿cuáles se abordaron en este trabajo? El foco estuvo puesto en las concepciones relacionadas con el juego en el Nivel Inicial. Esta decisión se tomó por varios motivos. Primero, porque la relación que la institución escolar tiene con el juego depende de la función que se le asigna, de la imagen que existe sobre la infancia, de la importancia que se le adjudica al juego (Sarlé, 2003). Más allá de lo que a nivel institucional se proponga, los docentes son quienes a diario se ocupan de gestionar los contextos y las experiencias infantiles de acuerdo, en parte, a sus concepciones acerca de lo que funciona, de lo que los niños necesitan, de lo que a su criterio vale la pena que transiten.

Esto implica que los docentes podrán ser promotores y/o jugadores del juego, que podrán darle a este más o menos lugar en el día a día y organizarlo de formas muy diversas de acuerdo a lo que conocen y piensan acerca del juego. Según evalúen qué vale la pena, planificarán propuestas para promover el juego entre niños para que puedan reelaborar creativamente el mundo y divertirse en él (Senger et al., s.f.) a través de materiales apropiados y atractivos. Según estas concepciones, los docentes gestionarán el espacio y el tiempo, otorgando más o menos centralidad al juego como espacio de desarrollo y aprendizaje (Batiuk & Coria, 2015).

En segundo lugar, se decidió estudiar las concepciones docentes sobre el juego en tanto se

encontraron pocos equipos investigativos, carreras de grado, seminarios y talleres que aborden este tema (Batiuk & Coria, 2015). En los casos en que la temática aparece en las instancias de formación de los educadores se aborda el juego desde una perspectiva netamente teórica (Domínguez, 2017) o desde propuestas en las que poco se juega, se enseña a jugar, se promueve o se busca intervenir en él (Rivero & Ducart, 2017).

Sin embargo, si atendemos a los documentos oficiales, se aprecia otra postura alrededor del tema. Es el caso del documento del Nivel Inicial de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)¹ y de la Ley Nacional de Educación del año 2006. En el primero, se presenta al juego como contenido de valor cultural, que orienta la acción educativa y promueve la interacción subjetiva y objetiva, social e individual (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

El segundo presenta, entre sus objetivos “la promoción del aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as como sujetos sociales de derecho, la exaltación de valores... y el valor del juego para el desarrollo cognitivo, ético, estético y social” (Simon, 2017, p. 232) y, particularmente en la Educación Inicial: “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (SITEAL, 2018, p. 7).

A partir de esto, surgieron posturas que ligaron al juego con el aprendizaje y con contenidos de la escuela infantil dándole importancia al, según Patricia Sarlé (2010) “enseñar a jugar” (como se cita en Sarlé, 2011) y al qué habría que aprender para poder jugar desde el punto de vista del derecho al juego y los nuevos roles docentes que este planteamiento trae consigo (Pavía, 2010). A partir de entonces, ya no se hará foco en qué puede enseñarse a través del juego, sino en cómo la escuela lo puede promover para favorecer la construcción de la subjetividad en la niñez y sostener su valor como contenido cultural (Sarlé, 2011).

¹ Conjunto de saberes comunes, relevantes y centrales del sistema educativo argentino que, al incorporarse como objetos y organizadores de la enseñanza, van a permitir construir, ampliar y llevar a cabo posibilidades de tipo social, cognitivo y expresivo para que los infantes potencien sus posibilidades y sean atendidos con ritmos y estilos de aprendizaje determinados, mediante múltiples condiciones y ambientes que tengan en consideración sus particularidades territoriales y sociales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Asimismo, se realizaron otras acciones desde la formación docente para promover el juego: el plan de estudios para la educación inicial (RM N° 6626/ MEGC/2009; Resolución ME 140/11) tuvo dos espacios curriculares sobre juego; el Ministerio de Educación Nacional elaboró textos, entregó ludotecas y llevó a cabo cátedras virtuales a nivel nacional para todos los docentes; se llevaron a cabo foros, congresos, encuentros y jornadas sobre juego (Sarlé, 2011).

Más allá de estas normativas y acciones, Sarlé (2016) mostró que en muchos jardines las prácticas de enseñanza continúan siguiendo y copiando modelos del siglo XIX, que si bien pueden resultar apropiados para ciertos contextos, no responden a las posibilidades de países como la Argentina, con diversidad poblacional en distintas zonas del país (Sarlé, 2016). Esto podría estar mostrando hasta qué punto las normativas en sí no alcanzan a modificar las prácticas docentes y es por ello que se interesó investigar qué es lo que los docentes piensan acerca del juego y cómo entienden su propio rol a la hora de intervenir en él, más allá de lo que recomiendan los documentos.

Ahora, si se atiende a las distintas concepciones de los docentes frente al juego, se encuentra que algunas dan cuenta de una observación pobre del juego de los niños (Silva, 2004), otras revelan una excesiva intervención de su parte que le va a “robar” al niño su iniciativa y hace del juego un momento aburrido (Bruner, 2003), otras en las que, por presión de los programas académicos, los educadores devalúan el valor del juego y le asignan poco tiempo (Silva, 2004) o lo tratan como recurso didáctico, subsidiario de actividades de enseñanza (Batiuk & Coria, 2015) que dejan de lado su carácter placentero (Corrales & Ferrari, 2010; mencionados en Senger et al., s.f.); y otras que lo consideran perturbador de las actividades escolares (Malajovich, 2000) o incluso improductivo, designándolo como “pérdida de tiempo” (Silva, 2004).

En otras concepciones del juego, particularmente del funcionalismo, se plantea la idea de dejarle al niño juegos y juguetes a su disposición bajo el fundamento de que su interacción con los objetos va a resolver la manera de organizar el juego (Valiño, 2013), mientras los docentes se mantienen al margen del mismo, interviniendo poco o nada (Pérez, 2010; Batiuk & Coria, 2015). En muchos casos el juego es relegado a momentos en el patio, limitando el tiempo, el espacio y los recursos (Delval, 1988; Batiuk & Coria, 2015) y haciendo de este una

actividad repetitiva y tradicional.

Por todo lo dicho anteriormente, este trabajo parte de un marco teórico a partir del cual se entiende que las concepciones de cada docente acerca del juego van a entrar en tensión con aquellas concepciones acerca de los modos como cada uno interviene en el juego infantil, y van a tener una relación con el tipo de actividades lúdicas, su modalidad y la frecuencia con que ese docente le ofrezca al grupo de infantes a su cargo dichas actividades, es decir, que tendrá un efecto en las oportunidades de juego infantil.

A partir de esto, la presente tesis buscó responder las siguientes preguntas: ¿Qué características se aprecian en las concepciones docentes sobre juego y sobre la intervención de los docentes en el mismo en una institución distinta a una escuela o jardín?, ¿Qué similitudes y diferencias hay entre estos dos grupos de concepciones (sobre el juego y sobre las intervenciones en él)?, ¿Qué similitudes y diferencias hay entre las concepciones de diferentes docentes entre sí?, ¿Cuáles son los factores internos (personales) y/o externos (dinámica institucional) que estarían incidiendo en estas concepciones?, ¿Qué cambios dicen haber vivenciado los educadores en sus concepciones sobre juego a lo largo del tiempo?, ¿Qué fenómenos señalan los educadores que pueden haber contribuido con este cambio conceptual?

2. JUSTIFICACIÓN

En ese marco, el objeto de estudio de este trabajo son las concepciones docentes en torno al juego y en torno a la intervención docente en el juego infantil en los CPI.

Los CPI son espacios que se crean en el año 2009 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) mediante el Decreto N° 306/09 con miras a garantizar el desarrollo saludable y el crecimiento a niños en situación de vulnerabilidad social desde los 45 días hasta los 4 años de edad. A la fecha hay 72 CPI distribuidos por toda la ciudad. Estos lugares son un programa que depende del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, particularmente de la Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil. De esta manera, la gestión de estos espacios se lleva a cabo entre el Estado y organizaciones sociales, quienes son seleccionadas con base a un trabajo territorial previo y experiencia en atención a problemas sociales (CIPPEC et al., s.f.).

La relevancia de los CPI se justifica en su capacidad para atender de manera integral y personalizada a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. A esto se suma que a la fecha no hay estudios realizados en estas poblaciones y espacios alrededor del objeto de estudio de esta investigación.

La decisión de estudiar las concepciones de juego en un grupo de docentes que se desempeña en estos Centros en particular (Centros de Primera Infancia) se fundamenta en el interés por conocer dichas concepciones, suponiendo que el participar en espacios diferenciados del sistema podría llegar a imprimirle ciertas particularidades a las mismas.

Además, la relevancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de conocer las concepciones docentes que constituyen el contenido de las teorías implícitas que fundamentan su toma de decisiones en lo que hace al juego infantil, y contribuir así a la línea que estudia la reflexión sobre la acción. Se atiende así a un área de vacancia.

Desde el punto de vista de la relevancia social, los resultados del estudio pueden alimentar el diseño de dispositivos de formación que trabajen con base en la reflexión sobre la acción, basadas en información precisa, que atienda a las necesidades de un grupo particular de educadores (aquellos que trabajan en lo CPI) y, eventualmente, contribuir a mejorar las oportunidades de desarrollo infantil.

Con base a lo anteriormente expuesto, la pregunta de esta investigación es: ¿Qué caracteriza a las concepciones sobre juego y sobre la intervención docente en él en los CPI?

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar las concepciones docentes en torno al juego y en torno a sus intervenciones en él en los CPI.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones sobre juego en las docentes de los CPI y las concepciones acerca del modo de intervenir en él.
- Comprender el modo en que se han ido construyendo las concepciones docentes alrededor del juego en los CPI.
- Describir las relaciones entre las concepciones de juego de las docentes y el modo como conciben sus propias intervenciones en el juego infantil en los CPI.
- Identificar semejanzas y diferencias entre las docentes en torno a sus concepciones sobre el juego y las concepciones acerca de los modos como ellas intervienen en diferentes tipos de juegos infantiles.
- Describir los cambios que las docentes identifican en sus modos de concebir el juego y su intervención en él a lo largo del tiempo.
- Describir los factores que, según informen las docentes, inciden en su cambio conceptual sobre el juego (si lo hubiera).

4. MARCO TEÓRICO

Este apartado aborda la idea de concepción del docente, la relación entre concepciones e intervenciones, las concepciones de docentes en ejercicio alrededor del juego y, el juego infantil.

4.1 Concepción del docente

Una concepción o “teoría implícita” (Cossío & Hernández, 2016; Rissanen et al., 2017) es un conjunto de creencias, conocimientos, saberes, representaciones implícitas que subyacen en la significación de los docentes sobre su práctica pedagógica y que se construyen desde su experiencia y sus procesos de aprendizaje y de enseñanza (Cossío & Hernández, 2016).

Rissanen et al. (2017), van a agregar que las teorías implícitas son las creencias estables que las personas tienen sobre las cualidades humanas, pero que se pueden alterar por intervenciones educativas. Dichas teorías van a incidir en las interpretaciones de los educadores, en sus elecciones pedagógicas, en la información social del aula, en el aprendizaje

que se van a conectar a una red de otras creencias para formar sistemas de significado que van a dirigir la manera en la que los sujetos se van a comprender a sí mismos, a los demás y le van a dar sentido a sus experiencias sociales (Rissanen et al., 2017).

Por su parte, Auvieux et al. (2019), plantean que una concepción es un conjunto de ideas, miradas, opiniones de los sujetos que se van construyendo compleja o contradictoriamente para entender alguna opinión o cosa. Supone criterios de valoración, dimensiones conceptuales, experiencias y marcos de referencia para observar, analizar y actuar sobre la realidad.

Hay otras posturas que ven a las concepciones como “un paraguas conceptual” (Auvieux et al., 2019, p. 9) que abarca significados, creencias, conceptos, reglas, gustos, imágenes mentales (Thompson, 1992; mencionade en Auvieux et al., 2019) que, dependiendo de qué aspecto del conocimiento científico se quiera explicar, los sujetos van a acudir a perspectivas que pueden ser inconsistentes entre sí, aunque ellos no sean conscientes de ello.

En este trabajo se entiende que las concepciones docentes constituyen un aspecto muy relevante de la labor docente entendida como “una práctica social compleja” (Edelstein & Coria, 1995; mencionades en Auvieux et al., 2019, p. 9) que se va a desarrollar en escenarios determinados y en la que se pone en evidencia valores que van a demandar decisiones de tipo políticas y éticas. Esta se va a desplegar en un contexto determinado de circulación de poder y en un tiempo no lineal que va a constituir una puesta de acto en el que se entrelazan cuerpo y palabra en un encuentro de variados y opuestos mensajes (Auvieux et al., 2019).

4.2 Relación entre concepciones y modos de intervenir

Hay creencias, concepciones, teorías implícitas que, según Assen et al. (2017), van a influir en los modos de intervención de les docentes y van a estar arraigadas a los entornos educativos en los que ellos fueron formados. Aunque estas pueden cambiar, no significa que impliquen automáticamente cambios en sus comportamientos o intervenciones.

Según Kwenda et al. (2017), cada docente cuenta con percepciones, comprensiones y matices determinados sobre el rol de la teoría en sus modos de intervención. Sin embargo, va a ser

guiade por las concepciones o teorías de su enseñanza de manera inconsciente. Es así como cada docente va a desarrollar mecanismos de afrontamiento, como enseñar o intervenir de la manera como saben que funciona mejor en un contexto en particular (Kwenda et al., 2017).

Por su parte, Elsa Cossío y Gerardo Hernández (2016) expresan que las concepciones se van construyendo en la trayectoria profesional, en la experiencia. Pero para que estas puedan reestructurarse necesitan de la comprensión de los docentes para impulsar acciones que permitan interpretar, entender e interiorizar sus intervenciones. Lograr tal cambio teórico implica replantear sus representaciones, concepciones, creencias, teorías implícitas, volviéndolas explícitas.

Tanto Soledad Manrique y Verónica Sánchez (2015) como Rissanen et al. (2017), proponen algo similar al decir que las teorías implícitas (comunicadas de múltiples maneras) se van a alterar por las intervenciones educativas, mientras que las transformaciones del quehacer de los educadores se van llevar a cabo a través de la concientización de sus acciones como docentes. Es decir, que la explicitación de las propias concepciones es lo que va a permitir tomar decisiones informadas y justificadas en las prácticas y hacer del desempeño docente una práctica profesional.

4.3 Concepciones de docentes en ejercicio alrededor del juego

Cada uno de los docentes ha venido construyendo a lo largo de su trayectoria profesional o/académica concepciones de distinta índole, siendo el juego una de estas. Dichas concepciones les va permitiendo orientar sus propuestas, sus discursos, sus modos de intervenir, sus decisiones. Según manifiesta Débora Alonso (2014), en el juego van a primar distintas cuestiones (por ejemplo, su valoración como método de enseñanza, su carácter esencial como actividad infantil, etcétera).

Alonso (2014) añade que las representaciones y concepciones de los educadores en torno al juego están dentro de una red de sentidos variados que han sido construidos mediante procesos y relaciones que van a adquirir una dinámica determinada en cada espacio educativo, bajo modalidades o formas lúdicas institucionalizadas. A esto, se agrega que dichas concepciones van a estar influenciadas por las experiencias de los educadores como estudiantes, su

formación académica, su trayectoria laboral; sus discursos, sus decisiones, sus prácticas, su enfoque pedagógico, entre otros, más allá de lo que establecen los documentos oficiales al respecto.

Por otra parte, Pechin et al. (2015), a partir del análisis del discurso de docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario, reconocen dos concepciones sobre el juego y resaltan que este reconocimiento fue complejo por la variedad de perspectivas que les docentes tienen cuando se refieren a este desde sus proyectos institucionales, desde los requisitos del diseño curricular y cuando remiten a su propia práctica. A pesar de esto, las concepciones que a continuación se presentan aparecen con recurrencia:

- a. **El juego como evasión a través del placer y la diversión:** Jugar implica relacionar placer y diversión, evadiendo la realidad tal cual es. Allí, los niños crean personajes o situaciones que van a representar lo que simbólicamente llegan a imaginar en diferentes contextos. Desde esta primera posición, no se evidencia un vínculo entre conocimiento y placer.
- b. **El juego como forma de conocimiento:** Se vincula con la comprensión del juego como una forma de conocimiento, como contenido y como un medio que se va a aprender y a enseñar en la escuela. Puede tomar elementos de la anterior (Pechin et al., 2015).

Por otro lado, hay dos tipos de percepciones de juego por parte de los adultos que parecen incidir en el juego del niño y en su participación en el mismo. En la primera, se comprende al juego como actividad espontánea que realiza el infante para ocuparse y en la que el adulto no participa; mientras que en la segunda este último reconoce el valor del juego y lo fomenta mediante la organización de actividades o participando directamente en él (Gosso & Almeida, 2013; Whitebread, 2012, mencionadas en Arévalo, 2016).

Finalmente, Sarlé (2010) presenta la manera en que se conceptualizan distintos abordajes del juego en la educación inicial: el juego como método de enseñanza para los niños, basándose en los planteamientos de Froebel, Montessori y Decroly (Sarlé, 2010); el juego como recurso propicio en sala para aprender y enseñar, con variedad de manifestaciones y grados de

explicitación (Kipersain & Rodríguez, mencionades en Sarlé, 2010); el juego como contenido a enseñar (Rodríguez, mencionade en Sarlé, 2010); el juego como derecho, en el marco de lo ratificado por la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y la Constitución Nacional de Argentina de 1994 (Aubert & Caba, mencionade en Sarlé, 2010); y el juego como apertura a nuevos mundos, en aras de pensar la enseñanza docente a partir de las nuevas tecnologías de la información que les permita a los infantes jugar (De Angelis, mencionade en Sarlé, 2010).

4.4 Juego infantil

Las distintas disciplinas y las múltiples interpretaciones hacen complejo llegar a una definición sobre juego (Sarlé, 2003), sin embargo, según Pechin et al. (2015), las posiciones teóricas lo reconocen, entre otros aspectos, como actividad que acompaña las experiencias cotidianas de los niños. A esta mención se suman diferentes autores² que también lo definen como una actividad con finalidades puntuales: proporcionar placer (Piaget, 1961; Buhler, mencionade en Elkonin, 1980; Dinello, 1982; Caillois, 1986; Delval, 1998; Licona, 2000; Bruner, 2003), satisfacer una necesidad intrínseca (Sarlé, 2003; Sarlé, 2006), construir significaciones (Sarlé, Rodríguez et al., 2010, mencionades en Sarlé, 2011), acceder a la función simbólica (Piaget, 1961, mencionade en Villalobos, 2009) o tener un fin en sí mismo (Piaget, 1961; Huizinga, 1968; Dinello, 1982; Delval, 1998; Aizencang, 2005; Durán, 2020). Sobre este último aspecto, James Baldwin (mencionade en Delval, 1998) se refiere al juego como una actividad autotélica.

Sus características varían de acuerdo a las ideas de cada autor. Para algunas, el juego se caracteriza por realizar los mayores logros y deseos del infante; por ser fuente de desarrollo y memoria en acción (Vygotski, 1978), es decir, por traer a colación experiencias vividas y permitir expresarlas. Además, este surge (Vygotski, mencionade en Abad & Ruíz, 2011) a medida que el niño empieza a llevar a cabo situaciones imaginarias que involucran reglas de conducta, reglas de juego, que se van a desprender de dichas situaciones. Estas últimas (junto

² Vygotski, 1933, mencionade en Delval, 1998; Piaget, 1961; Huizinga, 1968; Buhler, mencionade en Elkonin, 1980; Duvignaud, 1980; Elkonin, 1980; Groos, mencionade en Duvignaud, 1980; Sully, como se cita en Elkonin, 1980; Dinello, 1982; Bruner, 1983, 2003; Caillois, 1986; Vygotski, 1988a, mencionade en Sarlé, 2003; Winnicott, 1993; Baquero, 1997; Delval, 1998; Licona, 2000; Malajovich, 2000; Maturana, 2003; Silva, 2004; Aizencang, 2005; Valiño, 2006, 2013; Pavía, 2008; Aravena, 2009; Villalobos, 2009; Pérez, 2010; Sarlé, 2011, 2012; Orezza, 2012; Marín, 2013; Arévalo, 2016; Ladouse, mencionade en Cabarrocas, 2016; Yardley-Matwiejczuk, mencionade en Cabarrocas, 2016; Durán, 2020.

con la creación de propósitos, deseos, acciones, logros e impulsos) van a aparecer en el transcurso del juego (Vygotski, 1978).

Por otro lado, el juego en muchas de sus definiciones está directamente ligado a la imaginación. De hecho, Sarlé (2003) lo define expresamente como imaginación en acción. Estas definiciones lo ligan a la función simbólica, a la posibilidad que tiene el infante de acceder a esta (Piaget, 1961, mencionada en Villalobos, 2009) y desarrollarla tanto en el plano imaginativo (capacidades de planificar y de representar roles y situaciones cotidianas) como social (ajustándose a las reglas socialmente construidas) (Baquero, 1997).

Sobre el tema, Jean Piaget (1961) menciona que el juego simbólico “es el pensamiento egocéntrico en su estado puro” (Piaget, 1961, p. 227) en el que el niño satisface su yo, es decir, su verdad individual o subjetiva. Allí somete las cosas a su propia actividad (sin ninguna regla o limitación) y reproduce interiormente el objeto (Piaget, 1961). Por su parte, Vygotski (1978) enuncia algo similar, en relación a que la percepción de los objetos reales (rasgo particular de la percepción humana) va estar enfocada en las formas, colores y en el significado, pero no todos los elementos pueden servir para jugar a todo (Vygotski, 1978).

Sobre las significaciones, estas son expresadas en los juegos de los niños y proceden de sus vivencias, cotidianidades y experiencias propias e íntimas; surgen en su imaginación y son otorgadas a sus relaciones con los objetos sociales y culturales de sus cotidianidades, debido a que forman parte del mundo real, de las significaciones, de los sentidos que ellos traen consigo y de las nuevas elaboraciones simbólicas que logran crear, recrear y construir en este (Villalobos, 2009). Por ejemplo, usar objetos según la utilización que habían observado en otros (López, 1986), llevar a cabo roles sociales del mundo adulto, con contenidos, estrategias y procedimientos ligados a las reglas sociales que en él logran representar (Baquero, 1997) o escapar de la vida corriente a una esfera temporal y espacial mediante una tendencia propia de su parte (hacer “como si”) (Dinello, 1982; Huizinga, 1968).

Sobre las reglas, Johan Huizinga (1968) menciona que cada juego tiene las propias (libremente aceptadas) que son la esencia del juego, la consciencia de “ser de otro modo”; si estas se traspasan, el juego se deshace. Juan Delval (1998) agrega que las reglas definen al juego y obligan a ponerse en el lugar del otro, estableciendo cómo se juega, cómo se termina, quién gana (cuando se trata de juegos que involucran perdedor y ganador) y abriendo la posibilidad

para ser modificadas si todos los jugadores están de acuerdo.

Por otro lado y según varias posturas (Malajovich, 2000; Sarlé, 2006; Sarlé, et al., 2010a, 2010b, 2014a, 2014b, 2014c; Picco, 2015), el juego implica fuerza corporal, resistencia, destreza, agilidad, movimiento, energía, inventiva, iniciativa, aprendizaje, diversión, placer, satisfacción, libertad, entretenimiento, compromiso, aventura, exploración, fracaso (sin consecuencias), intencionalidad, seguridad, riesgo, desafío, incertidumbre; capacidad para resolver problemas, buscar alternativas, alcanzar finalidades propuestas y conjugar realidades externas e internas.

Finalmente, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del Nivel Inicial es posibilitar y ampliar el repertorio de juegos y el valor que cada uno de estos ofrece para el desarrollo integral de los niños, los juegos se clasifican en: juegos dramáticos (se soporta en la ficción y en los juegos simbólicos), juegos de construcción (se exploran y combinan objetos para construir estructuras) y juegos con reglas convencionales (hay presencia de reglas externas que diferencian un juego de otro³ y establecen el cómo jugar, el para qué del juego y su finalidad).

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para seleccionar las investigaciones de este apartado del documento se tuvieron en consideración estudios que permitieran comprender dos ejes: por un lado, las concepciones de los docentes y, por otro, aquellas concepciones de los docentes de educación inicial en relación a cómo visualizan el juego. A continuación, se desarrolla cada uno de estos:

5.1 Concepciones de los docentes

Hablar de las concepciones de los docentes es hablar acerca de cómo los docentes piensan, comprenden e interpretan sus procesos de enseñanza, de aprendizaje y sus elecciones pedagógicas, todas diversas y construidas en su trayectoria y experiencia profesional (Cossío y Hernández, 2016; Rissanen et al., 2017).

³ Respecto a los juegos de reglas, Lev Vigotsky (1978) va a decir que: “Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juegos con reglas contiene una situación imaginaria” (Vigotsky, 1978, p. 146).

Según el estudio de Kwenda et al. (2017), los docentes van a estar guiados inconscientemente por teorías de enseñanza que van a desarrollar en ellos mecanismos determinados, como enseñar de una manera en la que los docentes consideren “mejor” para un contexto determinado. El trabajo de Assen et al. (2017), agrega que las concepciones, creencias o teorías implícitas de los docentes van a estar influenciadas por factores internos y externos (como el plan de estudios, la evaluación o los entornos educativos en que fueron formados) que tendrán impacto en sus comportamientos y en sus intervenciones. Al respecto, el trabajo de Cossío y Hernández (2016) menciona que los procesos de capacitación y los contextos escolares van a marcar diferencias en las representaciones que van construyendo los docentes sobre cómo interpretar la enseñanza y el aprendizaje.

Según manifiestan Cossío y Hernández (2016), una implantación rígida sobre la reflexión de nuevas propuestas educativas va a generar en los docentes carencia de elementos suficientes para resignificar sus representaciones sobre el aprendizaje y para plantear propuestas constructivas. En ese sentido, su estudio plantea que al comprender las teorías implícitas de los docentes se van a impulsar acciones que permitan reestructurar estos saberes implícitos de naturaleza práctica mediante el hecho de hacerlos explícitos. Allí, Assen et al. (2017) plantean que rara vez se explicitan los comportamientos, las creencias y se evalúan las opiniones de los educadores.

La investigación de Cossío y Hernández (2016) también va a dar cuenta de que una autorreflexión sistemática sobre las intervenciones pedagógicas les puede ayudar a los docentes evolucionar sus concepciones hacia unas más constructivas. Por su parte, el estudio de Kwenda et al. (2017), menciona que una reflexión guiada de los docentes les va a permitir dar sentido a qué se hace, dónde, cuándo, cómo y por qué. Según el estudio de Rissanen et al. (2017), sería posible transformar el quehacer docente a través de la concientización de las acciones.

Ideas similares se aprecian en el trabajo realizado por Manrique y Sánchez (2015), al hacer alusión a la reflexión sobre la acción. Allí mencionan que este es un medio para acceder a las representaciones mentales que subyacen en las prácticas docentes a fin de evidenciar aquello que está implícito en ellos. Para ello, la reflexión sobre la acción se va a centrar en la manera como los docentes desarrollan y cambian sus prácticas; sugieren alternativas, reflexionan,

juzgan, cuestionan, examinan y deciden cómo actuar y resolver problemas. Además, la reflexión sobre la acción juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo de la conciencia de los docentes y en el fomento de la transformación de sus puntos de vista, creencias, conocimientos y estrategias mediante un proceso de análisis de sus propias representaciones mentales.

En ese orden de ideas, el estudio de Kwenda et al. (2017) recomienda investigaciones sobre variables (como experiencias y creencias de los docentes) que inciden en la comprensión de los fundamentos conceptuales de su práctica, mientras que la investigación de Assen et al. (2017), sugiere más información cualitativa para conocer datos sobre la manera como los docentes cambian sus creencias, sus concepciones y comportamientos.

5.2 Concepciones de los docentes alrededor del juego

Los docentes tienen concepciones heterogéneas, diferentes, variadas que incluso llegan a presentar contradicciones y tensiones entre sí. Esto se debe a que “las definiciones de juego con que efectivamente encaran su trabajo no siempre son definiciones acabadas” (Batiuk & Julia Coria, 2015, p. 85), sino que se van construyendo en su ejercicio como docentes.

Para empezar, en un estudio realizado en el año 1987 en Estados Unidos sobre concepciones de padres, educadores y niños, se les realizó a ellos tres preguntas abiertas para conocer sus percepciones sobre el juego y su vínculo con el aprendizaje. Los resultados dieron cuenta que padres y educadores lo conciben de distinta manera. Los primeros ven al juego como una actividad recreativa que se hace dentro del aula en momentos determinados y los segundos como una oportunidad para el desarrollo social y cognitivo, que está limitado por tiempos y que no se incluye en la base curricular; mientras que los niños relacionan al juego con juguetes y con actividades al aire libre (Rothlein & Brett, 1987; mencionadas en Arévalo, 2016).

En otros estudios, los futuros docentes traen consigo concepciones sobre juego que lo asocian con la risa, la diversión, la interacción con otros (Rivero & Ducart, 2017), la participación, la libertad, el cooperativismo, las reglas, siendo estas últimas un patrón para que ellos determinen si una situación observada es juego o no (Auvieux et al., 2019).

Sin embargo, a medida que los docentes van teniendo contacto con las realidades institucionales van constituyendo el ámbito para su actividad profesional y van reconstruyendo y resignificando los conocimientos que han construido en su formación, incluidos aquellos referidos al juego. Esto será formativo a medida que van vinculando la teoría y la práctica para explicar, contrastar y cuestionar la realidad que observan con marcos conceptuales construidos para ir logrando comprensiones cada vez más complejas (Auvieux et al., 2019).

Dentro de estas construcciones se incluyen distintas concepciones de juego. Algunos autores vinculan el juego con actividades cooperativas entre niños, sin la presencia del adulto. (Howard, Jenvey & Hill, 2006, mencionadas en Arévalo, 2016). Otros (Rivero y Ducart, 2017) asocian el juego con la idea de juego motor y movimiento corporal en espacios que condicionan el juego. Desde otro punto, se encuentran concepciones de juego que lo toman como un medio para alcanzar determinados objetivos en sala y como un contenido que se aprende y se enseña. Por su parte, Pechin et al. (2015), señalan dos posturas diferentes acerca del juego: como saber (pedagógico) y como entretenimiento (recreativo) que, si bien comprenden la importancia del mismo en el campo educativo, van a ser dos maneras distintas en las que el juego es abordado en la práctica.

Otra concepción a la que remiten Pechin et al. (2015), señala al juego como principio didáctico, donde las posiciones de los actores sobre el cómo y el para qué del juego van a estar permeadas por los lineamientos de cada institución y por políticas educativas sobre el tema, siendo estas últimas influyentes en los discursos de los docentes que comprenden tanto la importancia del juego en la escuela como en el Nivel Inicial.

Por su parte, en el trabajo de Jennifer Arévalo (2016) se halla una concepción de juego de los sujetos investigados que concuerdan en definirlo como voluntario, iniciado, libre y guiado por el niño (Huizinga, 2012; Linaza, 2013, Smith, 2013, Whitebread, 2012, mencionadas en Arévalo, 2016). Allí, los sujetos le atribuyen valor lúdico y valor educativo a determinadas actividades. El valor lúdico hace referencia a la posibilidad de que el niño dirija y controle libremente su propio desarrollo, mientras que el valor educativo hace alusión a la posibilidad de favorecer aprendizajes escolares (Arévalo, 2016).

Finalmente, en la investigación de Senger et al., (s.f.) se establecen cuatro categorías para

interpretar las significaciones y los sentidos del juego en las propuestas de enseñanza (orientadas al Nivel Inicial) mediante las relaciones entre las planificaciones de los docentes, el desarrollo de estas y sus decisiones didáctico-pedagógicas.

Allí, los resultados de la investigación presentan cuatro tensiones en los sentidos del juego en las propuestas de enseñanza de formación de los docentes, que coexisten como tramas de significaciones que, en lugar de contradecirse, se entraman. En estos se integran experiencias y conocimientos de los docentes a medida que se encuentran con la práctica:

- a. Propuestas de enseñanza:** El juego se asocia a la *subsidiariedad en tanto contenido*, a la instrumentación para ser incluido en el plan y al distanciamiento en el desarrollo de las planificaciones, en tensión con el juego como *contenido educativo en tanto bien cultural* (Senger et al., s.f.).
- b. Intervenciones docentes:** El juego se vincula con el *disciplinamiento* del grupo, el soporte de la tarea y la uniformidad de las pautas, en tensión con una *enseñanza del juego de manera comprensiva* que fomente distintas situaciones de aprendizaje, de resolución de problemas, de creatividad y de exploración (Senger et al., s.f.).
- c. Conocimientos disciplinares:** A partir de la indagación de las ideas, teorías y experiencias formativas de los docentes, se reconoce la incidencia de los contenidos disciplinares a las que ellos acuden en sus prácticas. Sus sentidos de juego se vinculan con las tensiones entre creatividad-regulación, *medio-fin* y experiencia-formación (Senger et al., s.f.).
- d. Condiciones institucionales:** En relación con el sentido del juego como *habilitación* a la experiencia institucional y su tensión con el juego como *interferencia* de esta, se reconoce la influencia de tres condiciones para que el juego se lleve a cabo en el Nivel Inicial: espacio, tiempo y marco de seguridad (Senger et al., s.f.).

Lo anterior, da cuenta que son disímiles las concepciones de los docentes alrededor del juego, en tanto se refieren a este como un recurso (Batiuk & Coria, 2015), una actividad (Rothlein & Brett, 1987, Howard, Jenvey & Hill, 2006, mencionadas en Arévalo, 2016); un conocimiento, un medio, un contenido, un principio didáctico (Pechin et al., 2015) con énfasis en aspectos

relacionados con el desarrollo motor, cognitivo, recreativo, intelectual, comunicativo, físico, etc. De esta manera, las concepciones del juego se van a ligar a la función que les docentes les asignen, dando cuenta de su práctica lúdica y de objetivos determinados (Pechin et al., 2015).

6. METODOLOGÍA

En este apartado del documento se presenta la estrategia metodológica general y la estrategia de análisis.

6.1 Estrategia metodológica general

En primera instancia, el enfoque metodológico general que se asumió en esta tesis corresponde a la lógica cualitativa o de generación conceptual. Esta se ocupa de la vida de las personas, de los comportamientos, de las historias, de los movimientos sociales, de las relaciones, del funcionamiento organizacional (Strauss y Corbin, 1990, mencionados en Vasilachis de Gialdino, et al., 2006), tales como ocurren en situaciones naturales.

El enfoque cualitativo se caracteriza por ser interpretativo, reflexivo, inductivo; por situarse en la práctica situada y real, por proveer nuevas y renovadas miradas sobre lo que se conoce y por basarse en un proceso de interacción en el que intervienen participantes e investigador (Vasilachis de Gialdino, et al., 2006). También, se caracteriza porque se sumerge en el trabajo en terreno y se construye teóricamente, mediante categorías sistematizadas, en espiral (Sirvent, 2006). Esto implica que las etapas de la investigación van a interactuar entre sí y no seguir de manera rigurosa una secuencia determinada (Hernández et al., 2014). En este caso particular, la lógica cualitativa permite comprender las concepciones de los docentes de CPI en torno al juego, captando el sentido particular que cada uno le atribuya.

Enfatizar un raciocinio inductivo (partiendo de los datos hacia la construcción teórica) es el lugar que se le dio a la teoría en este trabajo. Para ello, se empieza con la mirada en un fenómeno real (el decir de los docentes en relación con el tema del juego) y desde allí se buscan conceptos generales que irán focalizando el problema y el objeto, permitiendo volver sobre el fenómeno e iluminarlo con nueva información para comprenderlo, a partir de un proceso en espiral entre conceptos y fenómeno (de la empiria a la teoría y viceversa) (Sirvent, 2006). La teoría, es un marco referente que provee de dirección al proceso investigativo.

En cuanto al universo⁴ y las unidades de análisis⁵, el primero lo constituyen treinta docentes con título de CPI que llevan a cabo actividades de juego con los niños en escenarios previamente planificados por ellos, mientras que las unidades de análisis son sus concepciones sobre el juego y sobre la intervención docente en él.

En relación al muestreo, este es de tipo intencional, caracterizado por analizar un número reducido de unidades de análisis, unos “casos seleccionados como punto de partida del trabajo en terreno” (Sirvent, 2006, p. 61) elegidos bajo ciertos criterios. Para este caso, educadores en ejercicio con título que trabajan en CPI y que aceptaran participar de la investigación.

Por su parte, el criterio que se aplicó para esta muestra y que se expone en este trabajo fue la de “características de las poblaciones” (Sirvent, 2006, p. 61). Para esta investigación, se seleccionaron once CPI, ubicados en distintos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por otro lado, la técnica que se planteó en esta tesis para obtener la información empírica fue la *entrevista en profundidad*. Según Soledad Manrique (s.f.) esta técnica es un encuentro que se establece con otra persona para compartir sentidos personales en torno a los objetivos de la investigación. La misma debe propiciar un ambiente de confianza, escucha, atención, anonimato, privacidad, disposición y empatía con el entrevistado, a quien se le puede consultar al final cómo se sintió o/y si desea ampliar algún aspecto. Steven Taylor y Robert Bogdan (1992) añaden que este tipo de entrevistas son dinámicas, flexibles y abiertas para comprender los puntos de vista, los significados, las definiciones de los informantes sobre determinadas experiencias de sus vidas para estimular la memoria y obtener mayores detalles.

Por su parte, Miguel Valles (1999) menciona que las entrevistas en profundidad posibilitan la obtención de riqueza informativa de manera personalizada, intensiva, flexible,

⁴ También llamado población. Es el conjunto de todos los casos del estudio que coinciden con ciertas peculiaridades (Hernández, et al., 2014).

⁵ Vasilachis de Gialdino, et al., (2006) enuncian que estas hacen referencia a aquello sobre lo que se va a estudiar. Pueden ser documentos escritos, programas, personas, comunidades, organizaciones, etc. Mientras que Hernández et al. (2014), afirman que estas son también llamadas elementos muestrales y pueden ser, además de los anteriores, significados, relaciones, grupos, culturas, etc.

contextualizada y holística. En esta, sobresalen enfoques, palabras y puntos de vista de las entrevistadas para acceder a información que es difícil de observar. Finalmente, Hernández, et al. (2014), la definen como una herramienta, una reunión entre el entrevistador y un otro (entrevistado) u otros (entrevistadas) para conversar e intercambiar información.

Para el presente trabajo, se hizo una entrevista (ver anexo 1) a cada docente (treinta en total), anticipando su finalidad, día, hora y duración, así como su anonimato. Estuvieron dirigidas a las docentes con título que participan en las actividades de juego con los niños que asisten a los CPI. En estas, se les indagó su formación académica, sus años de experiencia, la edad del grupo con el que trabajan, su pertenencia institucional, las concepciones (ideas, opiniones, miradas, significados) en torno al juego, cómo son sus modos de intervención y planificaciones en torno al mismo, las características de sus ambientes de juego, los tiempos y el espacio que posibilitan para ello, si hubo cambios o no en las propuestas de juego a lo largo del tiempo, etc. Durante las entrevistas también se utilizó grabadora de voz (anticipando su uso y permiso) como una segunda instancia de recolección de información.

También, se incorporó un *diario* (ver anexo 2) que incluía mi implicación como investigador (Devereux, 1977). Este instrumento visibilizó mi posición con respecto a mi objeto de análisis, en el que fui consignando de cada entrevista hecha lo que pensaba, lo que sentía, lo que me impresionaba, lo que me suscitaba y cómo me iban afectando los momentos vividos al recoger y analizar los datos y durante la investigación misma (ver anexo 3). Estas notas registradas fueron también analizadas y contribuyeron a la construcción del objeto de investigación (Manrique et al., 2016).

6.2 Estrategia de análisis

Para responder a los objetivos de este trabajo, los datos empíricos fueron analizados cualitativamente mediante el método comparativo constante propuesto por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) que generaron categorías que permitieron comprender las concepciones de las docentes de CPI en torno al juego. Este procedimiento analítico y sistemático tiene como fin generar una teoría consistente, integrada, correspondiente a los datos y clara.

Para ello, en un primer momento y, siguiendo las ideas de Glaser y Strauss (1967), se

transcribieron las entrevistas y se fue creando un sistema de categorías de modo inductivo para organizar la información. Se identificaron unidades de sentido en primer lugar y luego se les adjudicó un “título” o nombre a cada categoría. A medida que se avanzaba en la lectura del registro, se empezaron a repetir categorías creadas o se generaron nuevas, comparando la información, siempre con la lógica de poner junto lo que va junto. Así, se completó el sistema total de categorías, que se fue complejizando o puliendo con cada nueva entrevista analizada.

A medida que se iba realizando el anterior proceso, se fue solidificando el sistema de categorías y llevando a cabo modificaciones que permitieron clarificar la lógica, sacar lo irrelevante e integrar las propiedades de otras categorías que fueron emergiendo de las entrevistas. Así, el sistema de categorías creado inductivamente es el siguiente:

Categoría	Subcategoría
La formación de las docentes	—
Las experiencias laborales de las docentes	—
El juego en la historia personal de las docentes	—
El juego en la formación de las docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos para realizar en sala con los niños - El juego como un medio - Autores vistos - Vivenciando el juego durante la formación - La elaboración de material - Planificando ambientes de juego - Ejemplo de instrumento de juego en la formación - Lecturas y conversaciones de documentos alrededor del juego - Estrategias de juego - Capacitaciones laborales sobre juego - Reflexiones alrededor del juego durante la formación
Las concepciones de juego de las docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Origen de la concepción de juego de las docentes - Cambios en su concepción de juego - ¿Qué es el juego en los CPI?
Las finalidades del juego	—

El quehacer del niño en el juego	_____
El rol del adulto en relación al juego	<ul style="list-style-type: none"> - Desde la mirada general del adulto - El rol del adulto en tanto docente
La dinámica en el CPI	_____
El juego en los CPI	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis del juego en los CPI
Los tipos de juego que incluyen las docentes	_____
El juego en el jardín de infantes comparado con el juego en los CPI	_____
Los modos de intervención de las docentes en el juego en los CPI	<ul style="list-style-type: none"> - Justificación de su modo de intervención - Cambios en su modo de intervención - ¿Qué es intervenir en el juego de los niños en los CPI?
Respuestas ambiguas	_____
Las dificultades para intervenir en el juego	<ul style="list-style-type: none"> - En relación a los niños - En relación a la docente - En relación al rol del adulto - En relación a las condiciones institucionales
La desaparición del juego	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivos tecnológicos - La edad adulta

Finalmente, se escribió la propia teoría (producto del proceso de análisis de las entrevistas y del mismo diario de implicación) según el cotejo de cada categoría. Los resultados de este estudio permiten eventualmente orientar futuras propuestas de formación o modos de intervención, basados en información precisa, que atienden las necesidades de este grupo particular de educadores de CPI.

7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A continuación, se presentan resultados del análisis de las entrevistas realizadas a las docentes alrededor de sus concepciones en torno al juego y a sus modos de intervenir en él. Los nombres de las entrevistadas fueron alterados para respetar su anonimato y confidencialidad, tal como se había acordado con ellas.

7.1 La formación de las docentes

Para este trabajo de investigación se entrevistaron a treinta (30) docentes de once (11) CPI, recibidas entre los años 2010 y 2021. Se trata de mujeres que se autoperciben dentro del género femenino, por lo cual de ahora en más se empleará el género femenino para aludir a ellas.

De ellas, ocho (8) cuentan con formación de pregrado en el exterior en instituciones de educación superior o universidades de Colombia o de Venezuela. Para estos casos particulares, el título es de “Licenciada”, variando su énfasis, por ejemplo: “en Educación Preescolar”, “en Pedagógica Infantil”, “en Educación Inicial” o “en Educación Básica con énfasis en Educación Artística”. En el caso puntual de dos (2) de ellas, el título es de “Técnico Superior Universitario en Educación Inicial”.

Por su parte, las veintiún (21) docentes restantes cuentan con un Profesorado en “Educación Inicial” o en “Nivel Inicial” de instituciones ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en el Gran Buenos Aires. Una (1) última docente es “Técnica en Psicomotricidad”.

Del total de las docentes entrevistadas, cuatro (4) cuentan con estudios posteriores, como: “Diplomados en administración, en gerencia administrativa y estimulación temprana, planificación y evaluación de los niños y niñas de educación inicial”, “Especialista en Educación Sexual Integral”, “Estimuladora temprana y acompañante terapéutico” y “Tecnatura en Psicopedagogía”. Y tres (3) del total de todas las docentes entrevistadas están terminando una “Licenciatura en Psicomotricidad”, otra un “Profesorado en Nivel Primario” y una más está haciendo un curso virtual en estimulación temprana.

Resumiendo lo anterior se aprecia que las docentes entrevistadas son mujeres egresadas de instituciones de Capital, de Provincia o del exterior con formación en educación, variando su énfasis, pero con predominio en profesorado de nivel inicial. Se aprecia también un porcentaje de un 13% de docentes con estudios posteriores que han realizado para profundizar en el campo.

7.2 Las experiencias laborales de las docentes

Las docentes que participaron en este estudio tienen entre quince años a un mes de experiencia profesional, distribuidas así:

- **5 años:** Cuatro (4) docentes.
- **4 años:** Cuatro (4) docentes.
- **9 años:** Tres (3) docentes.
- **6 años:** Tres (3) docentes.
- **15 años:** Dos (2) docentes.
- **8 años:** Dos (2) docentes.
- **7 años:** Dos (2) docentes.
- **2 años:** Dos (2) docentes.
- **1 año:** Dos (2) docentes.
- **11 años:** Una (1) docente.
- **3 años:** Una (1) docente.
- **7 meses:** Una (1) docente.
- **5 meses:** Una (1) docente.
- **3 meses:** Una (1) docente.
- **1 mes:** Una (1) docente.

Labor que han ejercido en colonias, jardines públicos, jardines privados de Capital o/y de Provincia, bien sea como docentes a cargo de sala, auxiliares o preceptoras o realizando suplencias. Del total de las docentes entrevistadas, seis (6) indican que su trabajo en el CPI es su primera experiencia laboral, dos (2) cuentan con un trabajo adicional: una como docente particular y otra como recién nombrada miembro del equipo técnico de su CPI como psicopedagoga, y una (1) docente más expresa que renunció hace tres meses.

Una (1) de las docentes trabajó en jardines rodantes durante la pandemia, espacios que iban cambiando de lugar constantemente para hacer distintas actividades en plazas, espacios al aire libre o en la casa de alguna familia. Otra de las docentes se desempeñó en un EPI (Espacio de Primera Infancia) que, a diferencia de los CPI, atiende a niños desde los 45 días hasta los 4 años de edad y se encuentran ubicados a nivel nacional (los CPI es un programa del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Ahora, en el caso particular de las docentes con formación en el exterior, se aprecian algunas particularidades que se suman a sus experiencias previas en jardines públicos o/y privados. Una (1) de ellas tiene experiencia con educación primaria y secundaria, dos (2) fueron directoras o coordinadoras de su propio jardín de infantes, dos (2) trabajaron en casa-hogar, una (1) trabajó con ONG's y después dando apoyo en la APAdA (Asociación Argentina de Padres de Autistas) y dos (2) trabajaron en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Al momento de realizar esta investigación, las docentes entrevistadas estaban a cargo de una de las siguientes salas, distribuidas así:

- **Sala de dos:** Once (11).
- **Sala de tres:** Siete (7).
- **Sala de lactantes:** Cuatro (4).
- **Sala de uno:** Cuatro (4).
- **Sala integrada: (sala de dos y tres):** Dos (2).
- **Sala integrada (sala de uno y dos):** Una (1).
- **Sala integrada (lactantes y uno):** Una (1).

Resumiendo la información obtenida, se muestra una variedad de experiencias laborales por parte de las docentes, en diferentes instituciones públicas y privadas de Capital, de Provincia e incluso del exterior, siendo 5 años de experiencia el grupo que sobresale. También se percibe que del grupo total de docentes entrevistadas, la mayoría tiene a cargo sala de 2 años.

7.3 El juego en la historia personal de las docentes

En este apartado del trabajo, se enuncian experiencias propias (pasadas o/y presentes) de las entrevistadas vinculadas al juego, pero por fuera de su ejercicio como docente.

Para empezar, del total de las docentes entrevistadas, tres (3) de ellas señalan que en la actualidad el juego está presente en sus vidas fuera del ámbito laboral. Una menciona que juega a las cartas con sus amistades y resalta la cantidad de reglas que tiene este juego, otra dice jugar con su hijo al dominó, a la soga, a las escondidas, a la rayuela y a hacer la merienda juntas; y una más indica jugar con su hermana y con sus amistades, con la primera juega a las cartas, a armar rompecabezas, mientras que con sus amistades a las escondidas y a las cartas.

Por otro lado, dos (2) docentes hablan acerca de que, a medida que fueron creciendo, jugaban cada vez menos. Al indagar las causas de ello mencionan el distanciamiento con sus amistades y el día a día de la vida adulta:

... porque así es. Yo la verdad es que hace por lo menos veinte años que no me reúno con mis amigos a jugar a la mancha o jugar a las escondidas, ya no... no pasa (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).

(...) y de adulto te cuesta, porque estamos en esto de que hay que trabajar y como que la vibra... vida adulta tiene que ser un padecimiento, eh... que tenemos que padecer, que... no sé, como que siento... bah, hay que ganar dinero y no importa si estás 20 horas fuera de tu casa y después llegas a tu casa, comés y dormís (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Otras dos (2) docentes recuerdan jugar con muñecas, con la pelota y con el elástico. Sin embargo, una de ellas cuestiona el hecho de jugar a la edad que tenía en ese entonces, mientras que la otra docente señala que el juego sigue estando presente en la vida de las personas, incluyendo la de las adultas:

(...) igual yo voy a ser sincera fui... no, soy una... no sé si soy una generación o yo fui muy boluda a los trece años seguía jugando con muñecas, me vestía como un niño, jugaba a la pelota, era... eh... jugué hasta bastante grande porque veía mis otras amigas que no y yo tenía 13 años-14, y todavía estaba jugando (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

(...) siempre el juego es algo eh particular... si se sigue sosteniendo por supuesto a lo largo de la vida, porque uno como adulto también juega, jugás a las cartas, jugás al bowling, jugás el fútbol, o sea, siempre estás jugando a algo (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3).

En relación al punto anterior, una docente puntualiza en la necesidad de que los educadores se junten para jugar más seguido y se pongan en el rol del niño mientras juegan. Recuerda que estas experiencias se hacían en su CPI:

... creo que a veces también está bueno que nosotros como educadores en un momento del mes nos juntemos para... para jugar como adultos y colocarnos en ese rol del nene, del niño, y

anteriormente se hacía en el CPI, se hacían momentos de juegos así y creo que uno se divertía un montón, porque te hace recordar esa infancia, donde tu jugabas, donde tu corrías, donde tu saltabas, eh... (Entrevista 3, Karen, sala de 3).

Lo anterior da cuenta de que las cartas es el juego que más llevan a cabo las docentes con sus familiares o/y amistades. También, se visualiza que a medida que iban creciendo jugaban cada vez menos, debido a las obligaciones de la vida adulta y al distanciamiento con su núcleo social. Además, se hace un llamado para que les docentes nos juntemos y juguemos más.

7.4 El juego en la formación de las docentes

Las docentes entrevistadas indican haber tenido en su formación los siguientes talleres o seminarios en los que abordaron el juego: “expresión corporal”, “didáctica inicial”, “formación corporal”, “juego”, “juego y desarrollo”, “juego dramatizado”, “juego- recursos”, “juego en la educación inicial”, “juegos en el Nivel Inicial”, “taller de juego”, “taller de juegos”, “producción de elementos y materiales lúdicos”.

En dichos espacios las docentes indican que vieron lo que es el juego, la importancia del juego en la educación inicial, la elaboración de material para jugar, el cómo intervenir en el juego de los niños, cómo enseñarles juegos, cómo jugar desde lo corporal (exponiendo el cuerpo), cómo llevar juegos a la sala, cómo enseñar un área a través del juego. Para ello, las docentes indican que leían extractos, documentos o capítulos de libros y conversaban alrededor de estos temas.

Además, abordaron distintos tipos de juego durante su cursada. Entre estos, mencionan los siguientes: juegos de iniciación (para “romper el hielo”), juegos de crianza, juegos de palma, juegos de exploración, juegos de sostén, juegos de ocultamiento, juegos tradicionales, juegos reglados, juegos colectivos, juegos individuales, juegos dramáticos o simbólicos, juegos de construcción, juegos de persecución, juegos instructivos o con instrucciones, juegos de competencia, juegos cooperativos, juegos de emboque, juegos en el parque, juegos de educación física, juegos poco convencionales y juegos ESI (Educación Sexual Integral). En el caso de los juegos poco convencionales, una de las docentes menciona:

Muchos de ellos tenían juegos que por ejemplo usaban un palo, por así decirlo, como arma y con el disparo le disparaban a otro o tenían juegos... de repente agarraban una caja y decían “súbete a la moto que nos vamos a ir matar no sé a quién”, cosas así... juegos pocos

convencionales y más del entorno del adulto que del niño (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1).

Por su parte, en relación a los juegos ESI, una de las docentes señala:

Vimos algunos que son en torno a la edad de tres, cuatro y cinco y algunos en torno a maternal. Maternal siempre es trabajar con el propio cuerpo y trabajar con muñecos, eh todo simbólico, el tema del cambiado del pañal, eh una correcta limpieza, eh en qué momento el adulto lo hace, hasta qué lugar puede llegar, eh llegar así con el juego. En cuanto a tres, cuatro y cinco pescas, por ejemplo, pescas con... eh cómo decir que “no”, eh pescas que... que por ejemplo los pececitos hayan frases eh que cuando yo no quiero que me toquen, eh... cuando yo no quiero eh... que alguien me acompañe al baño, cuando yo no quiero que alguien entre al baño, em... cosas así. Eh... entre, entre tantos juegos ¿no? Hay más, como por ejemplo, ponerle las partes al cuerpo humano, que la “vulva” se llama “vulva”; la “vagina”, “vagina”, o sea, que diferenciar esto con los chicos, el pene en los varones, eh... las tetas, que ambos tienen tetas, o sea, pechos mejor dicho (Entrevista 22, Verónica, sala de 1).

Sin embargo, del total de docentes entrevistadas, hubo cuatro (4) de ellas que manifestaron no haber tenido un seminario o taller en el que se abordara el juego:

No, no tuve la oportunidad (Entrevista 8, María, sala de 3).

... como tal materia nunca hubo de juego (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

No, en esa época no (Entrevista 17, Catalina, sala de lactantes).

No, no. No tuve ninguno (Entrevista 23, Grace, sala de 2).

Otra de las docentes recuerda que su instituto de formación cuenta con una ludoteca que les permitía tomar material para ser usado en sus prácticas:

... el profesorado cuenta con una ludoteca que tiene un montón de juegos, em... sean tradicionales, juegos dramáticos, escenarios... la verdad es que hay un montón de cosas, como un recursero si se quiere decir, entonces cuando eh... estabas próxima a tener alguna práctica, donde tenías que preparar alguna secuencia o algún juego o alguna propuesta y vas ahí, podías pedir material o mismo sacar ideas para poder fabricarlo vos (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3).

Una de las docentes trae a colación una de sus clases en las que indica que el juego en la Provincia de Buenos Aires se aborda como materia, a diferencia de Capital Federal:

... en Provincia de Buenos Aires, cosa que me parece que en Capital no, hay una materia en el Nivel Inicial que se llama juego... directamente, entonces teníamos materias directamente de juegos... de juegos digamos, de distintos tipos de juegos, que me di cuenta que en Capital, viendo los diseños curriculares de Capital, existe el juego, no es que no, pero no existe como

materia para los niños digamos, y en Provincia sí, existe una... un área que es área juego... en el diseño curricular (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Con base a lo anterior (a excepción de cuatro {4} docentes), las docentes entrevistadas tuvieron en su formación talleres o seminarios vinculados al juego, en los que abordaron distintas vertientes relacionadas con este tema, por ejemplo, la tipología de juegos.

7.4.1 Juegos para realizar en sala con les niñas

Tres (3) de las docentes entrevistadas mencionan que durante su formación vieron algunos juegos para poder llevar a cabo en sala, entre los que se encuentran: la rueda, la ere (juego tradicional venezolano muy similar a la mancha), las escondidas, la rayuela en distintos modelos, el oso dormilón, la bruja de los colores. Para el caso de estos últimos, una de las docentes indica:

Eh... la bruja de los colores la... bueno, armás un grupo. Ese grupo le vas a decir un color en el oído. Va a haber una persona que va a ser de “bruja” o “brujo”. Vos no tenés que decir los colores que te va diciendo la otra persona y en el momento que el brujo llega a la casa y dice “¿qué color quiere?”, todos los que tienen ese color tienen que salir corriendo, para ver si el brujo los atrapa y... y van quedando menos, a ver quién sería el ganador. Y el oso dormilón consta en el que están todos acostados durmiendo, una de las personas hace de “oso” y llega y bueno, se quiere comer a... empieza a despertar y a los que va atrapando hace como que los come y bueno, el ganador es el que queda, es el último que... que el oso no llega a atrapar” (Entrevista 14, Jéssica, sala de 1).

7.4.2 El juego como un medio

Tres (3) de las docentes entrevistadas dicen que durante su formación el juego lo abordaron como un “medio para”, bien sea para abordar alguna problemática de la población con la que se trabajaba:

El taller iba dirigido a esos niños de zonas populares que tenían juegos poco convencionales y nos explicaban como técnicas para abordar esos juegos y encaminarlos por otro lado donde no hubiera tanta violencia o tantas cosas que era lo que se veía en su sector (...) encaminar hacia otro lado la realidad que tenían esos niños en su entorno, en su día a día (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1).

O, por otro lado, para encaminar el juego hacia los objetivos de la docente:

... Bueno, yo como educador en esta actividad quiero que el niño aprenda a seriar o clasificar, bueno yo puedo elaborar pelotas o material de reciclaje con peso, colocarles diferentes colores a esa pelota y a través del juego el niño lo logra... logra adquirir un nuevo aprendizaje, un nuevo conocimiento; logra interactuar con ese material, lo logra explorar y lo logra transformar en este caso (Entrevista 3, Karen, sala de 3).

Igual casi en todos los talleres era como que ese taller los llevábamos al juego, taller matemático bueno, cómo enseñamos la matemática con el juego, ¿viste? y teníamos ahí algunos juegos (...) era como más didáctico: “bueno, para la clase que viene traemos un cubo”. Llevábamos un cubo, un dado, todo, y jugábamos, y jugábamos cómo podíamos enseñarles a los nenes las diferentes didácticas para enseñarles a los nenes ciertos temas. Si bien teníamos algunas clases que eran con contenido, las otras eran más didácticas, más juego (Entrevista 24, Cristina, sala de lactantes).

7.4.3 Autores vistos

Las docentes indican que a lo largo de su cursada abordaron los siguientes autores en relación al juego: Arminda Aberastury, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, Mariana Baggio, Albert Bandura, Augusto Boal, Jerome Bruner, Daniel Calmels, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Sigmund Freud, Ruth Harf, Johan Huizinga, Constance Kamii, Mara Lesbegueris, Ana Malajovich, María Montessori, Cecilia Paz, Luis Pescetti, Jean Piaget, Laura Pitluk, Sandra Romero, Patricia Sarlé, Debora Schojed, Claudia Soto, Francesco Tonucci, Lev Vigotsky, Rosa Violante y Donald Winnicott. A continuación, se desglosan los planteamientos o ideas que recuerdan algunas de las docentes sobre estos autores:

- **Las hermanas Rosa y Carolina Agazzi:** Abordan el material de reciclaje y lo que les educadores pueden hacer con este, como transformarlo en un objeto significativo para que el niño lo pueda disfrutar y pueda aprender a reciclar a través del juego (Entrevista 3, Karen, sala de 3).
- **Augusto Boal:** Propone juegos (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).
- **Daniel Calmels:** Habla acerca de los juegos de crianza, de sostén, de ocultamiento, de persecución (Entrevista 6, Rosa, sala de 2).
- **Sigmund Freud:** Hablaba del aprendizaje del niño y de la manera en que juega a través del conocer todo con su boca, su cuerpo (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1).

- **Ruth Harf:** Se centra en lo que es la pedagogía de la crianza. Hace como repasos históricos de cómo se tomaban antes los jardines (concebidos como “guarderías”) y de cómo se entiende ahora. Hace como un repaso de lo que fue, por lo menos en Argentina, la concepción que había de los jardines maternas, de los jardines en general y de lo que hay ahora (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes).
- **Johan Huizinga:** Su libro Homo Ludens (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).
- **Constance Kamií:** Habla acerca de los juegos colectivos (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3).
- **Ana Malajovich:** Menciona que el juego es patrimonio natural de los niños, su importancia, la necesidad de abrir las puertas para ir a jugar dentro del jardín, de que les infantiles se puedan expresar, de que lo maternal y el Nivel Inicial esté atravesado por el juego. Por “patrimonio natural”, la docente se refiere a:

Por ejemplo, eh... a ver, el niño sí, nace y dentro de su contexto le enseñan a jugar ¿sí?, pero el jardín se encarga de ampliar esa, ese bagaje digamos de... de conductas, junto obviamente con la familia y bueno, a partir de allí digamos como que todo se va encaminando de acuerdo a... digamos a la edad evolutiva de cada uno (Entrevista 21, Silvana, sala de lactantes).
- **María Montessori:** Permite el juego, la exploración, el ser uno mismo, el ser libre; el que el niño trabaje con juegos cotidianos, con la naturaleza, con el juego heurístico (Entrevista 9, Wanda, sala de 3). Otra docente señala que Montessori propone dejar todo al alcance de los niños, que los elementos sean acordes a sus edades, que haya la disposición del cuerpo (Entrevista 11, Norma, sala de 3). Una docente agrega que ella plantea la idea de que los infantiles jueguen con cosas reales del ambiente (Entrevista 25, Lorena, sala de 1) y otra docente recuerda que Montessori dice que los niños no aprenden solo con las herramientas que uno les dé, sino también a través del contexto, del ambiente, dejando los juegos a su alcance para que exploren (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).
- **Jean Piaget:** Dice que el infante construye su propio aprendizaje a través del juego (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1). Otra docente, sin dar más detalles,

indica que es uno de los pioneros del juego (Entrevista 3, Karen, sala de 3). Una docente expone que Piaget habla de los estadios sensoriomotor, preoperatorio; de cómo van aprendiendo los niños y los juegos que van apareciendo de acuerdo a la edad de ellos, siendo el primero el juego exploratorio (sucede mucho en el CPI), donde los infantes exploran diferentes materiales. Agrega que a medida que ellos van creciendo se va complejizando el juego. Después, aparece el juego simbólico o dramático, donde los infantes le dan a los objetos otros significados (Entrevista 5, Andrea, sala de 2). Otra docente recuerda que Piaget divide el juego por etapas, como el juego simbólico (Entrevista 7, Rosalba, sala de 1). Una docente enuncia que este autor hablaba acerca de los juegos de repeticiones de los niños y del juego simbólico (Entrevista 8, María, sala de 3). Otra más menciona que Piaget aborda el juego en las diferentes etapas evolutivas (Entrevista 28, Gema, sala de 2). Finalmente, una docente recuerda que Piaget expone cuatro tipos de juego muy puntuales como herramientas esenciales (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).

- **Patricia Sarlé:** Ha escrito mucho sobre juego, como unos cuadernillos no muy largos, color naranja, en los que explica ejemplos de todo tipo de juego. Cada cuadernillo está dedicado a un tipo de juego, como juego dramático y propuestas de rondas para hacer con los infantes (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3). Otra docente señala que Sarlé aborda mucho el juego simbólico, en el que los niños pueden acatarse a los roles cambiándolos, exploran, descubren, se es más libre y de ahí la necesidad de dejar que el infante así lo sea (Entrevista 23, Grace, sala de 2). Otra docente advierte que no recuerda bien si ella hablaba de que, a partir de las acciones que lleven a cabo los infantes y de su imaginación, entra y sale de su realidad interna a la externa (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2). Otra docente señala que Sarlé hizo muchos documentos del gobierno y libros sobre juego. En el caso de los primeros los lanzó el Ministerio de Educación (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes).
- **Debora Schojed:** Indica que el lugar del psicomotricista en el juego es el de juego-objeto, en el que reemplaza un objeto por sí mismo para favorecer el juego (Entrevista 6, Rosa, sala de 2).
- **Claudia Soto y Rosa Violante:** Fueron en gran parte los autores del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Hubo un cambio de diseño curricular en el año 2019,

en el que ellas participaron, junto con el gobierno y demás Ministros de Educación. Allí el cambio fundamental fue la perspectiva de juego (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes).

- **Francesco Tonucci:** Habla de que les niños tienen que tomar las calles. Cuestiona que muchas cosas no están pensadas para ellos, ni siquiera las plazas, o sea, es muy adultocentrista el mundo (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).
- **Lev Vigotsky:** Una de las docentes recuerda que era conductista y tenía cierto abordaje hacia el aprendizaje del niño (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1). Otra docente advierte que puede confundirse, pero que recuerda que Vigotsky hablaba acerca de que el juego nace desde el momento en que el individuo es y nace, sin nombrar etapas (Entrevista 7, Rosalba, sala de 1). Una docente dice que aborda la zona de desarrollo proximal, en el que el educador interviene como un mediador de aprendizaje (Entrevista 3, Karen, sala de 3). Otra docente señala que este autor menciona que los juegos sociales (en grupos grandes, pequeños o de a pares) ayudan mucho al desarrollo de los niños (Entrevista 8, María, sala de 3). Una docente adicional solo trae a colación el término “aprendizaje significativo” de su parte (Entrevista 16, Diana, sala de 2) y una docente más recuerda que Vigotsky habla acerca del juego simbólico y de que en este los niños se van desarrollando (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).

Una de las docentes nombra y muestra gusto por el enfoque de trabajo de las escuelas de Reggio Emilia, sin profundizar o describir sobre este, mientras que otra docente menciona y amplía sus ideas alrededor de la metodología Waldorf y el rol de los niños en esta:

... me gusta mucho que no... que no se le dice que está mal ni está bien, sino simplemente jugar, como lo que es el juego en sí, o sea, es una acti... bueno, para mí sería como algo como... como obviamente es una actividad, pero es como que tú te entretienes, te diviertes (...) me gusta mucho, porque no están con esa presión de esta evaluación, sino que es todo más libre y como que aprenden dentro de sus propias vivencias (Entrevista 25, Lorena, sala de 1).

Un aspecto que llama la atención en relación a este punto relacionado con los autores vistos, es que ninguna de las docentes entrevistadas con formación en el extranjero nombra o recuerda alguna fuente argentina o reciente, sino a otras, como Piaget, Bruner, Huizinga, Montessori, Vigotsky, etc. En el caso puntual de las docentes con formación en la Argentina, además de

traer a colación a los anteriores autores u otros, dan a conocer las ideas de varias personas que han realizado trabajos en el campo del juego en el país, como Malajovich, Sarlé, Soto, Violante, entre otros.

7.4.4 Vivenciando el juego durante la formación

Algunas de las docentes entrevistadas recuerdan que durante su formación jugaban con sus pares, mencionando frases como “exponiendo el cuerpo”, “poniendo el cuerpo” o realizando “juegos corporales”. Sobre esto, recuerdan que se divertían mucho entre ellas mientras jugaban, sintiéndose de nuevo niñas y tratando de ponerse en su lugar para entender cómo lo viven:

.... de exponer tu cuerpo eh... por medio del juego, eh... nos estimulaban mucho la parte del juego, pero entonces nosotros como... eh... sentirnos en la posición del niño, ¿no?, el ser niños. Entonces era donde descubrimos nuestro cuerpo, lo que pensábamos, trabajar mucho con el equilibrio, la coordinación... todo eso era lo que nos hacían exponer en esas clases. La verdad fue muy buena, me gustaba mucho (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

Otras docentes recuerdan los siguientes juegos que llevaban a cabo entre sus pares de cursada: las escondidas, la mancha, el oso dormilón, memotest, juegos de dos bandos por colores o animales, juegos reglados, juegos simbólicos, juegos de la infancia, juegos tradicionales, juegos de competencia, juegos de educación física, juegos de persecución, juego con diario, juego con rincones. Al consultarle a una de ellas cómo era uno de los juegos que llevaban a cabo durante su cursada, responde:

A ver... guau, es que hay bastantes, por ejemplo, hubo una eh... que era hacer una ronda con un globo y era ir lanzándole el globo a una compañera y diciéndole... o sea, era como un juego de acumulación, diciéndole una palabra y la idea era no dejar caer el globo, o sea, no sé, diciendo “banana-manzana” y a la que le caía el globo tenía que decir “banana-manzana-uva” y así, o sea, era de velocidad, de ritmo, de atención... (Entrevista 12, Bertha, sala de 3).

Por otro lado, otras docentes indican que, además de planificar y armar ambientes de juego, jugaban entre ellas mismas en estos escenarios como si fuesen niñas, con ropa cómoda y preparando previamente los juegos entre ellas:

... La nota final de esta materia era eh... preparar una clase, en pequeños grupos, una clase de juego, que obviamente era destinado a los nenes de Nivel Inicial, ¿no? A los chiquitos. Teníamos que preparar material, planificar eh... y bueno, mis compañeras de, de Profesorado eran como mis alumnas, ¿no? (Entrevista 5, Andrea, sala de 2).

O, en este caso, una de las docentes señala que “aprendían jugando” mientras tenían la clase con su docente de cátedra:

Siempre tenemos que estar con ropa cómoda (...) usaba todo tipo de recursos y jugábamos em... no me acuerdo exactamente, pero sí recuerdo que nos explicó todo lo que es un juego simbólico, este... cómo eran los juegos reglados, los tipos de juego, me acuerdo que vi todas esas cosas, pero ella lo explicaba. Por ejemplo, si hoy era la clase de no sé... de juego reglado, ella explicaba en qué consistía, cómo lo podríamos aplicar con nuestros alumnos, pero no era que uno iba a notar, no, era a jugar, o sea, jugábamos (Entrevista 25, Lorena, sala de 1).

7.4.5 La elaboración de material

Algunas de las docentes mencionan experiencias de su cursada en las que elaboraban ellas mismas (de manera individual o grupal) “juguetes” o “materiales lúdicos”, usando objetos de reciclaje, como cartón, diario, revistas. Entre los recursos que elaboraban, mencionan: dominó, memoria, pelotas de diario, muñecos de papel, muñecos sensoriales (con texturas y sabores), cotidiáfonos, títeres, rompecabezas, ruletas, atrapa-moscas, ludoteca; juegos de opuesto (frío-calor, arriba-abajo), juegos de emboque, juegos de construcción y juegos de encastre. Manifiestan que estos elementos creados los usaban para jugar entre ellas o/y para sus prácticas.

Sin embargo, una de las docentes señala que la clase de juego la cursó durante la pandemia y de manera virtual, situación que no le permitió disfrutar más de esta experiencia. Aun así, elaboraban el material y lo daban a conocer a sus pares de estudio durante las clases virtuales:

Bueno, las clases estas específicas de juego lastimosamente nos agarraron en pandemia, eh... entonces las cursé virtual y nada, creo que eso le sacó como un poco de... de... la gracia, porque las profesoras nos contaban incluso que en las clases presenciales nosotras nos poníamos a jugar. Eh yo tuve que... por ejemplo, en la de producción eh de materiales lúdicos hemos hecho títeres, cotidiáfonos, eh juegos para los distintos tipos de inteligencias de Gardner, em... y nada, eso presencial hubiera sido mucho más eh rico, porque hubiéramos podido jugar con los mismos materiales que nosotras producíamos (...) ... eh... pero bueno, estuvo más basado... o sea, hubieran sido quizás más tipo taller, pero bueno, al ser virtual eh... nada, nos mandaban los PDF, los leíamos y después teníamos como charlas sobre lo que habíamos leído y bueno, la producción de materiales que básicamente nos mandábamos fotos de las cosas que hacíamos o vídeos y demás (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes).

Por su parte, una de las docentes con formación en el exterior también indica que elaboraban recursos, pero con materiales orgánicos, a fin de reflexionar sobre cómo jugaban los niños en épocas anteriores, en la que el auge del juguete comercial no era tan evidente:

... era construcción de objetos de juguetes, eh... por medio de materiales tipo como una mazorca... o sea, materiales eh orgánicos y... bueno, digamos que el objetivo de esa actividad, de ese momento, de esa materia, de esa área... era hablar del juego y de los juguetes de la antigüedad, de cómo no estaba digamos todo esto de los grandes comercios que ya nos imponen un juguete o algo pensado para el niño, sino de cómo el niño anteriormente con lo que tenía, eh con una madera, con un pedazo de tusa, con hilo, con pasto... crear sus propios juegos, juguetes, para recrear su juego simbólico (Entrevista 12, Bertha, sala de 3).

Otra de las docentes manifiesta que, la elaboración del material se llevaba a cabo en función de las particularidades del grupo y de cómo presentarlo a una sala en particular:

... nos decían: “bueno, tenés que hacer un dominó para sala de tres, cuatro y cinco”, eh ¿qué dificultades había?, ¿por qué lo hacíamos de determinada manera? Por ejemplo, los de tres no le íbamos a poner los números en sí, sino que le poníamos dibujito, eh... al de dos eh bueno, poniéndole dificultades, capaz que le poníamos el número y los puntitos, y al de cinco ya directamente los puntitos. Eh da lo mismo con rompecabezas, como que era un juego y cómo lo llevábamos a cada sala (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).

Una última docente que habla sobre la producción de material, señala que el recurso se creaba con base a lo que se deseaba fortalecer o enseñar:

... Teníamos que eh... por ejemplo, pensar en un juego para no sé... se me ocurre para... el tema de... de trabajar el número, quizás cantidad, entonces eh... en grupos con compañeras, no es que una sola hacía, sino éramos en grupos eh... por ahí pensamos por ejemplo hacer, que hicimos en realidad em... ¿viste como el juego de la pesca?, pero hicimos el de matar tipo moscas, atrapar moscas..... entonces hicimos las mosquitas, todo, el muñequito de las mosquitas tipo peluchito, las rellenas, las cosimos, eh...o sea, reabajamos. También para hacer no sé, el tema de... cuando están aprendiendo a esto, a escribir el nombre, tuvimos que hacer juegos para eso también, entonces enseñamos tipo el abecedario, letras, eh... un montón de actividades hicimos, de juegos, títeres... un montón de cosas, de producciones (Entrevista 30, Thalía, sala de 2).

7.4.6 Planificando ambientes de juego

Algunas de las docentes también indican que durante su cursada vieron cómo ambientar la sala, cómo planificarla, cómo llevar el juego a ella con cualquier material, no necesariamente con recursos comprados, y toman como ejemplo los materiales elaborados por ellas mismas. Estos ambientes de juego, mencionan, eran pensados teniendo en cuenta las edades y las particularidades de cada sala y en aras de que les niños se vinculen con el material, sientan, exploren, curioseen e interactúen.

7.4.7 Ejemplo de instrumento de juego en la formación

Tres (3) docentes mencionan que durante su cursada hicieron uso de algún instrumento para acompañar su proceso formativo. Uno de estos instrumentos es nombrado por una docente como “carpetita”, en la que se ubican tarjetitas con imágenes de juegos de crianza y en las que:

... cada clase presentaba una, cada clase una, cada una presentaba un juego y ahí fue donde empezamos a... uno era la docente y los demás eran los chicos. Tal vez en una imagen había una pelota, bueno, qué juegos hacíamos con pelo... qué juegos podíamos hacer con pelotas por ejemplo, o qué juego jugábamos nosotros en nuestras infancias, qué podemos hacer con la pelota, y también utilizar mucho la imaginación también, el inventar, el crear (Entrevista 4, Débora, sala de 2).

Dos (2) docentes mencionan un “fichero”. Y aunque lo nombran igual, tiene distinto uso según la formación de cada una. Para una docente, este hace referencia a una caja con hojas en las que se anotan y se van anexando distintos tipos de juegos para que posteriormente la docente de cátedra saque un juego al azar y luego entre las docentes en formación explicaran cómo se juega. Por su parte, otra de las docentes entrevistadas señala que el fichero usado:

... es un cuerdernito chiquito, con unas fichas cuadradas y ahí vamos anotando los juegos que cada una iba proponiendo, tratábamos de no repetirlos... como para enriquecernos unas a otras (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2).

7.4.8 Lecturas y conversaciones de documentos alrededor del juego

En otras experiencias de formación, hubo algunas docentes que plantean que durante las clases se charlaba sobre el inicio del juego, sus definiciones, los autores que han abordado este tema, los distintos tipos de juego, entre otros aspectos. Esto, luego de haber leído antes o durante la clase PDF, capítulos de libros o/y documentos, enfocándose la cátedra en un abordaje netamente teórico del juego.

7.4.9 Estrategias de juego

Una de las docentes indica que durante su cursada vio algunas “estrategias de juego”, definiéndolas como herramientas para “captar la atención” de los niños, para integrar a alguno de ellos al grupo, especialmente durante las adaptaciones. Como ejemplos, menciona:

... esto de llevarlo cuerpo a cuerpo y por ahí eh acompañarlo con la mano a hacer la actividad, em... o por ejemplo eh... traer cosas de casa, eh conocer a las familias es re importante, entonces por ahí en un bebote decirle que ese es su hermano o su hermana, entonces para que tenga cuidado a... a ese cuerpito que, que... que es en realidad un juguete pero que eh... que haga ese tipo de... de traspase digamos, como que esa personalización a... a ese juego, a ese juguete (Entrevista 22, Verónica, sala de 1).

7.4.10 Capacitaciones laborales sobre juego

Algunas docentes indican que han asistido a capacitaciones laborales en las que se ha abordado justamente el juego en ciertas edades, en ciertos contextos, en cómo afrontarlo, cómo darlo, les diferentes autores que hablan sobre esta temática, entre otros ítems. Una de las docentes recuerda una capacitación en el centro lúdico, donde observó distintos juegos elaborados con material de reciclaje:

... fuimos a una capacitación en el centro lúdico... de espacios lúdicos, ahí en Capital y la verdad que estuvo muy bueno pasa... había... eh distintos tipos de juegos, que tenían algunos reglamentos y otros no, y la verdad que estuvo muy bueno y ahí la verdad que me gustó muchísimo, eh... la manera de ver eh... el juego, con simples cosas, con reciclado podías armar un montón de juegos (...) eh un ejemplo, un memotest con texturas, que la verdad nunca se me hubiera ocurrido... y a la vez podías usar el memotest para otras eh... maneras de usar el juego (Entrevista 17, Catalina, sala de lactantes).

7.4.11 Reflexiones alrededor del juego durante la formación

Otra de las docentes entrevistadas recuerda que en su cursaba tuvo una docente de cátedra que les proponía distintas situaciones de juego de la vida cotidiana y les invitaba a analizarlas y reflexionarlas, viendo el propósito por el cual esa docente de esa situación planteó esas situaciones, qué intervenciones hizo y cómo ellas (como docentes en formación) podían intervenir ante esas mismas circunstancias presentadas y cuáles serían sus objetivos. Al indicarle un ejemplo de esto, dice:

Por ejemplo, no sé, mostraban un vídeo de una situación de juego dramático, eh... recuerdo que era acerca del aseo, de la higiene de bebés y... y nos planteaban ¿no? esto de también de que estaba estigmatizado el hecho de que los bebés es más para las nenas y no para los nenes, y ver cómo los nenes también se involucraban en el... en el cuidado, en el sostén, en la higiene y... y nos invitaba a repensarnos desde ese lugar. Eh... como a veces uno se limita a ofrecer ciertos juguetes y ciertos juegos a... a los niños, diferente de las niñas y nada, era como... como repensarnos nosotras mismas (Entrevista 28, Gema, sala de 2).

De lo anterior, se aprecia que durante la formación de las docentes llevaban a cabo juegos tradicionales, abordaban el juego como un medio para lograr algún objetivo en sala, vieron autores que han trabajado este tema (sobresaliendo Montessori, Piaget, Sarlé y Vigotsky); planificaban juegos y ambientes de juego para jugar entre ellas durante las cursadas, elaboraban juguetes y juegos con material de descarte, bien sea para usarlo en sus prácticas o para jugar con sus compañeras. También, se visualiza el uso de una carpeta o fichero que consigna los juegos hechos durante la cursada, la lectura de distinto material bibliográfico sobre el juego, el aprendizaje de estrategias sobre este tema, algunas capacitaciones de trabajo que tuvieron sobre juego y momentos durante la cursada para reflexionar en torno a situaciones sobre esta temática y cómo actuarían las futuras docentes en estas.

7.5 Las concepciones de juego de las docentes

Al momento de preguntarles a las docentes: “¿Qué es juego?”, surgieron distintas respuestas de su parte. Entre las respuestas dadas, mencionan que el juego es: “una actividad”, “una herramienta”, “un medio”, “un derecho”, “una necesidad”, “una forma de diversión”, “un momento”, “una dinámica”, “una experiencia”, “una creación”, “un contenido”, “una propuesta”, “un vínculo”, “una adquisición”, “un recurso”, “una presentación”, “una acción”, “un espacio”, “un privilegio”, “un proceso”, “una expresión”; “una manera de relacionarse, de aprender, de diversión, de expresar sentimientos”, “una conexión entre ellos (les niños)”; “libertad”, “disfrute”, “placer”, “felicidad”, “entretenimiento”, “vida”, “aprendizaje”, “aprender haciendo”, “compartir” y “es todo”. A continuación, se amplían algunas de las anteriores respuestas con base a lo expuesto por las docentes y empezando por aquellas en las que hubo más respuestas en común, no sin antes aclarar que algunas de ellas adhieren a más de una concepción de juego a lo largo de las entrevistas.

- **Es libertad:** Del total de las docentes entrevistadas, siete (7) conciben al juego de esta manera. Añaden que allí se es libre y autónomo en todo momento, sin vergüenza, para que les niños pueden hacer y expresar todo lo que sientan. Allí se ven y se despliegan muchas cosas, se juega a lo que quiera y se olvida de todo.

Dentro de este grupo, cuatro (4) docentes usaron a lo largo de la entrevista la expresión “jugar por jugar”. Al consultarles a qué hacen referencia, mencionan que es libertad, es

darles a los infantes objetos o juguetes y que ellos elijan qué hacer, sin imponer ni darles una propuesta o consigna. Una de ellas trae a colación el siguiente ejemplo:

(...) es bueno, “le doy esto, que jueguen. Chao, vayan a jugar... no vengan, o sea, la... la seño está pasando lista, vayan a jugar con... eh... las botellas... bo... las botellas y pelotas, vayan. Listo, chao (Entrevista 19, Kiara, sala de 2)”.

- **Es una actividad:** Del total de docentes entrevistadas, seis (6) conciben al juego de esta manera. Agregan que es social, primordial y libre porque los niños eligen qué, cómo y con quién jugar, sumado a que a través de esta se desarrolla la creatividad y puede llevarse a cabo de manera grupal o individual.
- **Es un derecho:** Seis (6) de las docentes definen así al juego. Agregan que es un derecho fundamental y esencial que los ampara y de donde se parte para buscar qué es lo que se les desea ofrecer a los niños. Una de ellas señala que, como docentes, se tiene que asegurar este derecho en la infancia y otra indica que es un derecho que se le debe a la infancia.
- **Es una herramienta:** Del total de docentes entrevistadas, seis (6) conciben al juego de esta manera. Añaden que es una herramienta de aprendizaje (se aprenden modales, se aprende a compartir), fundamental, importante, innata, indispensable, necesaria, útil, valiosa, presente en el proceso interactivo, principal para acompañar el desarrollo y utilizada por el educador para lograr algún objetivo, aspecto, contenido a través del juego o bien para ver situaciones en los niños que antes no se veían, o para que los infantes puedan ser ellos mismos.
- **Es placer o disfrutar:** Cinco (5) docentes indican concebir así al juego y añaden que se disfruta a través de la exploración, las diferentes texturas, los materiales, los movimientos, donde se separa de la realidad para hacer cosas que no se suelen hacer y donde más genuino se es. Una de ellas menciona que justamente el sentido de la vida está en el disfrutar del juego, debido a que los adultos perdemos un poco de eso. Otra señala que uno se pierde en la dimensión del tiempo, del lugar y de las personas y una más expone que ayuda a desarrollar y a disfrutar la imaginación y el contexto propio.

- **Es un medio:** Cuatro (4) docentes en total así definen al juego. Entre las ideas adicionales que nombran indican que a través de este se convocan a los niños y ellas aprendan muchas cosas significativas, como el cuidado de sí mismos, de los materiales, de los objetos. Una de las docentes añade que es un medio para el despliegue corporal, es decir, los movimientos físicos, las emociones, los sentimientos, los pensamientos, mientras que otra docente señala que es un “medio para”, y trae como ejemplo:

(...) bueno, lo hacemos con un juego, pero la planificación es de matemática, no se planificaban los juegos. Eh... era como que bueno, “aprendemos matemática mientras jugamos (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes)”.

- **Es algo que se trae “naturalmente” de nacimiento:** Dos (2) docentes expresan que por el hecho de ser niños ya traen consigo “naturalmente” el juego:

... el juego se puede dar de forma natural o de forma que nosotros lo hagamos de forma consciente, o sea, yo quiero proponer una actividad y quiero lograr un objetivo con ese niño o simplemente el niño por naturaleza quiere jugar otras cosas (Entrevista 3, Karen, sala de 3).

(...) creo que a todos los niños les gusta jugar y creo que les falta eh esta cosa de decir “el juego del día a día” y salir de... de lo que por ahí... los celulares y... la tele. Creo que... nada, cuando están jugando de verdad, sin nada de... de tecnología cerca cuesta, pero creo que lo aprovechan, no como algo malo ¿no? de salir, sino al contrario... de tanto disfrute no, no quieren dejar (...). Digamos si un niño no juega... está perdidísimo, o sea, siento que no, no lo estaría disfrutando (Entrevista 15, Gaby, sala de 3).

- **Es un contenido:** Hubo dos (2) docentes que conciben al juego de esta manera. Señalan que este contenido se debe enseñar aparte y abordar para construir algún conocimiento.
- **Es vínculo:** Dos (2) docente así lo manifiestan. Una de ellas añade que desde este, el niño goza, aprende, disfruta y se establecen sus bases y relaciones con un objeto, con un par, mientras que otra anuncia que se caracteriza por una ida y vuelta entre dos o más personas que sacan a flote sus emociones y expresiones. Cuenta con un disparador.
- **Es todo:** Dos (2) docentes así conciben al juego. Al indicarles ampliar esta expresión, una de ellas indica que es una manera de relacionarse, de aprender, de divertirse, de expresar sentimientos, de dar a conocer muchas cosas que les pasa a los niños en sus casas, de ser lo esencial de la docencia y lo más importante de la vida. Por otra parte, la

otra docente señala que se refiere a las etapas de la vida, que a medida que uno crece el juego va continuando y evolucionando, no es algo que queda solo en la niñez.

Ahora, se presentan doce (12) miradas individuales de otras docentes entrevistadas:

- **Es un vehículo:** Se espera encontrar del otro lado una respuesta y en él se va seguro.
- **Es una necesidad:** Necesidad que tienen todas las personas de experimentar, explorar, curiosear y aprender.
- **Es algo que el niño decide:** Aquí el niño inicia el juego y no es dirigido por nadie, solo por él mismo.
- **Es una dinámica:** Puede ser tradicional, reglada o no, o bien en donde se establecen reglas al momento de ejecutarse. Allí se presentan situaciones que si uno se equivoca, no pasa nada, no hay consecuencias como en la vida real.
- **Es una experiencia:** Todas las personas lo tienen que vivir. Es allí donde se expresan las emociones, se evidencia cosas que en la vida real no se pueden hacer.
- **Es un momento:** Desde este punto de vista, los infantes interactúan entre ellos, exploran el mundo, arman su propia fantasía, descargan sus energías, lo que ven en sus casas, en los CPI, en otros espacios.
- **Es aprender haciendo:** Aprender día a día las cosas cotidianas. La docente agrega que este no le puede faltar a ningún niño.
- **Está enmarcado:** Tiene consignas, reglas.
- **Es omnipresente:** Está presente en todas las culturas, donde el niño socializa con otros, se puede conocer a sí mismo, sus debilidades, habilidades, fortalezas, intereses, gustos; lo que prefiere y puede jugar y lo que no.

- **Es expresión:** Lo tiene el niño y el adulto. Allí se expresan sin condiciones y se aprende sin darse cuenta de manera amena, agradable y divertida.

- **Son muchas cosas, según la perspectiva desde la que se lo vea:** Una docente indicó que hay muchas variantes de concebirlo, dependiendo la perspectiva con que se le ve:

(...) Si se lo ve quizás desde una perspectiva política y es un **derecho** 100%... eh quizás desde el lado psicológico eh... o pedagógico incluso, tiene más que ver con que los chicos puedan eh sociabilizar con otros, puedan expresarse, eh es... es la **forma** que ellos tienen de ver el mundo en esos primeros años... Y bueno, ya desde la parte un poco más didáctica, desde la mirada docente, también claramente puede ser usado como un **recurso**... (...) incluso en los diseños curriculares eh de la Provincia de Buenos Aires, de que antes era como bueno, el juego es un **contenido** que se enseña aparte. Eh... la realidad es que no, la realidad es que con el paso del tiempo por suerte las personas que se encargan de... de armar estos diseños y de hacer estas planificaciones, se dieron cuenta que el juego es **transversal a todo** (...) dejar de usarlo como un **medio** para, o sea, el juego tiene una entidad propia y... y tiene un fin por sí mismo, no... no necesita de otros condimentos. Si además se puede usar como una **herramienta**, buenísimo (Entrevista 27, Cecilia, sala de lactantes).

- **Es un momento de distracción:** Otra docente relaciona al juego con la expresión “momento de distracción” e indica que les niños “no saben cómo jugar con el otro”:

... lo que hago es que el juego sea lo más importante del día, no es que tienen solamente una vez en el día de juego, no, siempre buscamos una manera de que ellos jueguen a algo... o sea, lo veo como la parte esencial del día, que ellos tienen que tener ese momento de distracción, de jugar a lo que sea y con lo que sea (...) ellos cuando comenzaron no sabían jugar, o sea, jugaban en eh ellos solos, entonces hay que ayudarlos a que jueguen con el otro. Si uno no enseña que tiene que jugar con el... con el otro, no lo van a hacer (...) en realidad no es que no sabe jugar, porque todos sabemos jugar a nuestra manera y a nuestra forma. Lo que si no saben es cómo jugar con el otro, a eso me refería (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2).

Lo anterior da cuenta de una multiplicidad de concepciones docentes en torno al juego en el que, además de ver doce (12) concepciones individuales, sobresalen otras que en su mayoría lo conciben como libertad, actividad, derecho, herramienta, placer o medio.

7.5.1 Origen de la concepción de juego de las docentes

Con excepción de un caso particular, las veintinueve (29) docentes restantes expresan en este orden de frecuencia lo siguiente: catorce (14) dicen que la concepción que han dado sobre lo que es juego la han construido de manera personal a lo largo de los años, siete (7) de lo que han vivenciado en sus experiencias profesionales, cinco (5) de lo aprendido durante su formación y

experiencia en sala y tres (3) de lo visto durante su cursada. En el caso de la docente en cuestión, señala que no recuerda con exactitud si trae a colación las ideas de Piaget para manifestar lo que para ella es juego. Al respecto, dice:

La saqué de eh... no, la había visto de un autor, creo que de Piaget, no, no recuerdo bien, eh... porque bueno, Piaget también habla sobre los estadios, eh... sensoriomotor, preoperatorio que ahí también habla sobre el tema de cómo va aprendiendo los nenes y los juegos que aparecen de acuerdo a la edad que tenga el nene (Entrevista 5, Andrea, sala de 2).

Una de las docentes agrega que si bien en el trabajo van viviendo diferentes experiencias y en la cursada vieron distintos temas, es una misma quien va elaborando su propia definición de juego:

Yo creo que es como eh... experiencia y seguramente es como mucho de lo que debo tener en... en la cabeza ¿no?, onda de... de la formación ¿no?, de que te va quedando, te van quedando muchas cosas y de las que vas viviendo durante las clases y... y vas armando también como tu... tu propia definición y... y lo que a vos te hace sentir, eso (Entrevista 20, Sara, sala integrada 2 y 3).

Otras docentes añaden que, después de tanto tiempo ejerciendo en sala, uno mismo es quien va construyendo y elaborando lo que es el juego en sí, por lo que no son las mismas personas que en un inicio comenzaron la formación docente:

(...) porque lo que pasa es que a veces uno tiene como una formación y después ya cuando eres docente, cuando has pasado tanto tiempo, no estoy hablando de edad, sino estoy hablando de tanto tiempo ejerciendo, como que uno va construyendo desde lo que uno como que le gustaría más (...), pero hoy en día yo no soy la misma... la misma estudiante de... de ese tiempo y yo tengo como mi propio criterio, en relación a muchas cosas (Entrevista 25, Lorena, sala de 1).

De... primero, de mi experiencia (sonrisa) y... y después de todo lo que fui estudiando durante los cuatro años de profesorado. No esto, no es en sí de un autor o... o de un texto en sí, sino uno va construyendo, porque la realidad del juego es que se construye (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2).

Por otro lado, otra docente señala que al concebir el juego como derecho, uno se construye en qué es lo que se desea ofrecerles a los niños:

Yo lo considero primero y... ya que sea una ley para mí es un... eh... es el derecho digamos que... que a uno ampara y de ahí partís como... te construís vos en qué es lo que vos buscás o qué querés ofrecer para... para lo... para los niños (Entrevista 28, Gema, sala de 2).

Con base a lo anterior, se aprecia que, a pesar de haber tenido unas bases durante su formación, el origen de las concepciones de las docentes entrevistadas es, en su mayoría, producto de construcciones personales que han elaborado a lo largo de los años y de las mismas experiencias en sala.

7.5.2 Cambios en su concepción de juego

Con excepción de dos (2) docentes, veintiocho (28) de ellas dicen que, haciendo un contraste de años anteriores a la actualidad, ha cambiado su modo de concebir el juego. Y para profundizar esta información, diecinueve (19) de esas veintiocho (28) docentes exponen que ese cambio lo evidenciaron al contrastarlo con alguno de los siguientes tres aspectos: antes de estudiar la carrera, al inicio de esta o durante su primera experiencia laboral. A continuación, se despliegan estos resultados, recordando que el número en paréntesis indica la cantidad de docentes que hablan sobre el mismo aspecto.

- a. Antes de estudiar la carrera:** Nueve (9) hablan sobre esto. Una de las docentes expone que cuando iba al preescolar jugar era agarrar algo y jugar, a veces en soledad y otras en compañía. Otra docente agrega que se crio con el estereotipo de “nena con nena y nene con nene”, quienes debían estar distantes. Otra señala que veía al juego como una actividad solamente recreativa y no como la posibilidad de usarlo para enseñar. Una más indica que antes pensaba que un niño, para poder jugar, necesitaría que el juego fuese dirigido por el adulto, con movimientos y reglas a seguir, mientras que otra docente menciona que al principio pensaba que el juego solo era “para aprender matemática o algo”. Otras docentes agregan que antes concebían que el “juego es solo dedicado a la infancia” o que “los adultos no juegan, eso es algo para chicos”. Un comentario de otra docente señala que antes de estudiar veía al juego como “algo de distracción” y una última de ellas indica que veía al juego como algo donde el niño “no está haciendo nada”.

- b. Durante su formación:** Cinco (5) se refieren a este tema. Para empezar, tres (3) mencionan que era “sentarse a jugar y ya está”, “que jugar era solamente para divertirse” o “que en el juego no hay aprendizaje”. Una docente señala que al inicio de su formación pensaba que esta estaba enfocada en una enseñanza académica de distintos temas, no

tanto al juego en sí, y una más expone que en sus prácticas no se exponía corporalmente en el juego, no se ponía a la altura de los niños, era fría y firme con ellos.

- c. Durante sus primeras experiencias laborales:** Cinco (5) hacen mención a este aspecto. Una indica que al principio trabajaba mucho con juegos de instrucciones, dando consignas permanentemente y asumiendo una actitud en la que indicaba qué y cómo proceder. En relación a esto, una docente añade que se sentía bastante distante y solo se detenía a observar cómo jugaban los niños. Otra docente añade que antes usaba muchos “juegos convencionales, juegos simples que todo niño tiene en la casa”. Una más señala que era más estructurada en el sentido de decidir qué juegos jugar, por ejemplo, “no jugar con armas porque es violento”. Una experiencia distinta menciona otra docente, debido a que enuncia que al principio de su vida laboral estaba muy arraigada a lo que dicen los libros y textos y que cuando cae en la realidad se da cuenta que no es del todo así, que ese lado teórico de la formación es solo una base.

A continuación se mencionan los aspectos en que han cambiado las concepciones de las docentes entrevistadas:

- a. En relación a la concepción misma de juego:** Seis (6) hablan sobre este tema. Señalan que ahora tienen una visión más amplia y rica de lo que es el juego, por ejemplo, señalan que este es indispensable e implica aprendizaje, expresión de sentimientos, mundo de posibilidades; permite potenciar e incentivar.
- b. En relación al rol del docente:** Cuatro (4) se refieren a esto. Una docente indica que nadie nace sabiendo jugar y que eso se enseña, se disfruta, mientras que otra dice que con la práctica y el tiempo se sabe cuándo intervenir y cuándo no en los juegos de los niños. Sobre esto, otra docente señala que a veces es necesario interferir en el juego para que continúe avanzando y para conocer otras maneras de jugar. Otra docente señala que constantemente piensa en cómo pueden los niños disfrutar el juego.
- c. En relación al rol de los niños:** Tres (3) hacen mención a este tema. Una de las docentes indica que el juego no tiene género, estereotipo, etiqueta, que todos los

niños pueden jugar con los objetos y personas que deseen. Otra señala que un niño, para que pueda hacer un juego, tiene que ser escogido o iniciado por él y no dirigido. Una docente expone que ahora hay otras maneras de jugar, sin estereotipos ni etiquetas de qué deben jugar los infantes.

d. En relación al rol del adulto: Otras tres (3) docentes hacen referencia a este aspecto. Una de ellas menciona que “todos jugamos” y que el jugar cambia el humor de la persona. Otra agrega que hay que jugar más. Una docente más dice que el juego no queda solo en la niñez, sino que queda en la vida de uno.

Otra docente añade que fue cambiando o complejizando los escenarios lúdicos dependiendo de los intereses y gustos de los niños y ubicando en estos materiales distintos y variados, como cajas. En relación a esto, una docente menciona que ahora se le puede ofrecer a los infantes espacios distintos y que sean ellos quienes decidan qué hacer.

Una docente indica que al ver al niño jugar se ven sus habilidades, y una más agrega que reflexiona a través del juego, por ejemplo, lo que le pasa, lo que siente. Otra docente expone que hay que darle la libertad al niño, que sea quien decida qué hace con el material y con la propuesta dada por el educador. Una docente agrega que se sienta y juega a la altura de los niños, les mira, les habla, les escucha, está disponible corporalmente para ellos.

Una docente más expone que hoy en día sabe que a través del juego puede enseñar algo y otra docente plantea que ahora se enfoca en cosas para indagar más que antes pasaba por alto, por ejemplo, cuando juegan de “manera extraña (no habitual)” con una muñeca, “tocándola en lugares en donde no es habitual que los niños toquen”.

Si bien gran parte de las docentes entrevistadas manifiestan haber cambiado su concepción de juego con el paso de los años, hubo dos (2) de ellas que creen que esta concepción no ha cambiado. Una de ellas menciona que cree que no, porque siempre trata de que esté presente en sala como un medio para transmitir qué querer enseñar y como fin en sí mismo, mientras que la otra docente señala que no sabe si ha cambiado su modo de concebir el juego, pero sí de la

importancia del mismo en la vida misma y de habilitar espacios para jugar, incluso siendo adultos. Al respecto dice:

(...) se pierde ese espacio de decir como “bueno, siempre somos niños y cuando tú juegas, tú disfrutas y tú puedes como que volver a sacar todo eso de ti de... por qué no me puedo botar al piso; por qué no puedo subir, bajar, cambiar de voz, hacer como si fueras... (Entrevista 12, Bertha, sala de 3)”.

Resumiendo la información hasta aquí consignada, casi todas las docentes reconocen haber cambiado su modo de concebir el juego infantil si se compara con cómo lo concebían antes de estudiar o durante la cursada. En relación a los aspectos que han cambiado, mencionan una concepción del juego mucho más rica y amplia, y transformaciones en el rol del infante y del docente en el mismo.

7.5.3 ¿Qué es el juego en los CPI?

Finalmente, se les propuso a las docentes entrevistadas completar la frase: “El juego infantil en los CPI es como...” con lo primero que llegara a sus mentes. Sus respuestas se clasifican en lo siguiente, no sin antes expresar que el número en paréntesis son la cantidad de docentes que hablan sobre el mismo aspecto y en ocasiones dan más de una idea:

- **Sustantivos (8):** Un derecho, un desafío, una fiesta, una enseñanza, diversión, libertad.
- **Verbos (8):** Aprender, bailar, comer “porque es algo que me apasiona”, estar en casa, imaginar, integrar un grupo de pares en un propósito de enseñanza, jugar en casa, respirar para el ser humano, volar.
- **Calificativos (5):** Activo, hermoso, imprescindible, muy libre, recreativo.
- **Lugares (5):** Espacio de libre expresión, un universo a descubrir, un mundo, el hogar y todo lo que implica (la contención, el espacio, el lugar del juego que se le da).
- **Objetos (4):** Un libro abierto, una puerta de entrada a un mundo de posibilidades, un pastel de batata... algo rico y placentero, una herramienta fundamental.
- **Sentimientos (2):** Amor, sensación de felicidad.

De lo anterior, se visualiza que las docentes, en su mayoría, vincularon al juego en los CPI con sustantivos, verbos y calificativos que pueden considerarse con una valoración positiva (hermoso, activo, libre, aprender, bailar, derecho, desafío, fiesta, diversión).

7.6 Las finalidades del juego

En este apartado del trabajo, se dan a conocer las finalidades que el juego tiene según las ideas expuestas por las docentes. Sus respuestas se presentan en objetivos, los cuales se enmarcan en un primer momento hacia lo que el juego le permite al niño y, en un segundo momento, hacia lo que busca la docente con este. A continuación, se muestran desde el primer aspecto, indicando que el número en paréntesis es la cantidad de docentes que se refieren al mismo fin del juego. También, es importante mencionar que las docentes entrevistadas mencionan más de una finalidad del juego, siendo el “aprender” y el “desarrollar” las más mencionadas por ellas:

- **Aprender (9):** Contenidos, el cuidado de sí mismo, el cuidado de los materiales, el cuidado de los objetos, los colores, a hablar, a escuchar, a medir, a reconocer un objeto, a comprender el entorno, a ser independiente, a conocer lo que le rodea, de lo que están hechos los materiales, a ser (libre, autónomo), a perder la vergüenza.
- **Desarrollar (6):** Las funciones cognitivas, psicomotrices, psíquicas, sociales, físicas, la motricidad gruesa y fina; los sentidos, la concentración, el pensamiento, la lógica, la memoria, las habilidades, la coordinación de los movimientos, la creatividad, la imaginación, la tolerancia, la frustración, la manera de esperar los turnos, el respeto hacia el otro, los intereses, el placer, la comunicación asertiva, los dotes, lo que le llama la atención al sujeto.
- **Conocer (4):** Su cuerpo, sus posibilidades de acción, su autonomía, sus gustos, sus disgustos, otras realidades, a sus docentes, al mundo.
- **Ayudar (3):** A formarse como sujeto independiente, a expresarse, a relacionarse con otros.
- **Crear (3):** Todo su ser, sus experiencias placenteras, su formación, vínculos con otros.

- **Enseñar (2):** A sus pares, al docente.
- **Experimentar (2):** Diversión, felicidad, sensaciones, la libertad de aprender, la libertad de agarrar.
- **Fortalecer (2):** Vínculos.
- **Olvidar (2):** El mundo externo, lo que les pasa, sus preocupaciones, su situación personal o familiar.
- **Adquirir (1):** Distintos conocimientos, herramientas.
- **Dar significado a los objetos (1).**
- **Vincular (1):** Desde el placer, desde el goce.

En cuanto al segundo aspecto, surgieron respuestas en las que tres (3) docentes mencionan las finalidades del juego, pero desde lo que ellas buscan con él. Sus respuestas son: “ver al niño o a la niña en su totalidad (Entrevista 7, Rosalba, sala de 1)”, “enseñarles algo nuevo a los chicos, obviamente con los intereses y necesidades de cada uno (Entrevista 16, Diana, sala de 2)”, “das otras posibilidades (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2)”.

Otra de las docentes entrevistadas señala que las finalidades del juego están determinadas por el para qué se use:

Eh... depende para lo que se use. Digamos, si es recreativo, pues la finalidad es la recreación, como... pero si es en la salita generalmente pues les proponemos un juego que va a detonar algo eh... Así, digamos a veces... para pasar el tiempo en familia también se juega. El juego tiene muchos, como muchas razones de ser, muchos objetivos... (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).

Mientras que otra docente presenta dos finalidades del juego según dos usos que se le dé: como “medio” para “transmitir algún conocimiento” y como “área de enseñanza” porque el juego tiene como fin “jugar”, un fin en sí mismo:

(...) porque yo te decía el juego como que a veces se lo utiliza como un medio, como un fin para... como un medio para enseñar, por ejemplo, matemáticas, eh... pero a veces se olvida el juego como... como área enseñanza y que es importante el jugar por sí, porque tiene... jugar tiene un fin de jugar, del juego. Entonces, solemos confundirnos, entonces por eso te digo, de que es importante hacer esa salvedad de que, a ver, si bien eh utilizamos el juego como un medio para transmitir algún conocimiento, también es importante eh enseñar a jugar (Entrevista 30, Thalía, sala de 2).

En síntesis, las finalidades que manifiestan las docentes entrevistadas en torno al juego se enmarcan en dos puntos: lo que el juego le permite al niño y lo que ellas buscan con él. Desde el primero, predomina el aprender, el desarrollar y el conocer, mientras que desde el segundo se percibe una tendencia para lograr la docente un fin a través del juego mismo.

7.7 El quehacer del niño en el juego

En este apartado se presentan las descripciones dadas por las docentes en las que dan cuenta de las acciones que llevan a cabo los niños mientras juegan. Algunas de las docentes comentan aspectos generales y otras traen a colación las acciones que llevan a cabo los infantes en sala.

Según las docentes, el niño mientras juega expresa, conoce, experimenta, explora (los vínculos con otros, sus posibilidades creativas, lo que le permite su cuerpo y su mente), observa, escucha, siente, disfruta, inventa, busca a sus pares o no, socializa, comparte, interactúa, aprende, curioso, estimula, construye (habilidades cognitivas), recuerda situaciones, libera tensiones, pasa de un juego a otro, le atribuye a los objetos distintas funciones. Sobre esto último, una docente menciona que esos usos van cambiando a medida que el niño crece:

(...) yo creo que también tiene que ver cómo va pasando el año ¿no?, y cómo van eh creciendo ellos y como decía hoy, las distintas funciones que les van dando al... a los objetos que ellos tienen, eh... capaz uno le pone madera a principio de año, febrero, marzo y... y hacen... y lo ponen todo así, sin importancia, porque está ahí y ahora vos lo ves y arman una casa con... con un cerco y... y te dicen "es una pileta". Capaz, en marzo no... en su cabeza ¿no?, porque están creciendo (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

Otra docente enuncia algo similar a lo anterior. Plantea que las acciones que el niño lleva a cabo en el juego y puntualmente sobre los objetos va a depender de la edad que tenga:

... bueno, lo primero es que observa si le gusta o no le gusta la situación (risa), eso es lo primero, y como que observa... observa el juguete y observa como el alrededor, como viendo "ah bueno, es seguro, no es seguro" depende, ¿no?, pero de primer momento lo observa, lo explora, depende de la edad se lo lleva a la boca o eh... lo... lo empieza a ver para qué... para qué funciona, le busca como la... bueno, ese es mi pensar, le busca como la funcionalidad, pero depende de la edad. Si me hablas de un bebé y está en su etapa oral, obviamente lo primero es la boca este... o sea, lo ve y lo explora con la boca, porque es el método de exploración que conoce... porque es lo primero que... que hacemos al nacer, exploramos desde ahí y pero si me hablas de un nene grande eh... nada, se acerca, lo agarra, lo observa y empieza a toquetearlo (Entrevista 25, Lorena, sala de 1).

Otras docentes mencionan que al jugar el niño se divierte, imagina, crea (seguridad en sí mismo, independencia, autonomía), recrea (acciones, situaciones), dramatiza (lo que le llama la atención, lo que vive), copia, inventa, imita (su familia, su educadora, su cultura, animales, personajes ficticios, roles de la cotidianidad), pone todo su saber, creatividad, imaginación; le enseña a la docente, pone en palabras lo que siente, lo que quiere, elige cómo, de qué forma y con quién jugar, apropia elementos del mundo externo al propio; se descontractura (se siente libre, puede hacer lo que quiera), se conoce y se le conoce a sí mismo (su desenvolvimiento en la vida, su realidad en la que vive, sus deseos, debilidades, fortalezas, habilidades, necesidades, sentimientos, vivencias, angustias, intereses, gustos, disgustos, conocimientos, saberes previos, emociones, lo que le pasa o como lo tratan en casa, lo que puede hacer y lo que no). Sobre este último aspecto, una docente agrega:

... uno se da cuenta cómo en la casa les pueden llegar a hablar, los pueden llegar a tratar; las palabras que utilizan, las cosas que ellos observan, em... las cosas que ven en las casas (...) muchas veces uno se da cuenta cómo lo tratan en la casa a, a, a partir del juego, eh... cómo se posiciona, las cosas que dice... (Entrevista 11, Norma, sala de 3).

Por otra parte, tres (3) docentes mencionan que el quehacer del niño en el juego es muy relativo porque los infantiles juegan de tantas formas y cada uno tiene su manera particular de jugar. Al respecto una de estas docentes agrega:

(...) son diferentes los nenes, todos los nenes son diferentes, tienen su manera de jugar y de también de manipular las cosas, otros lo hacen tal vez a su tiempo, a su manera y otros se están divirtiendo de otra manera, entonces es diferente... (Entrevista 4, Débora, sala de 2).

Ideas similares plantean seis (6) docentes, pero esta vez en relación a que, según el tipo de juego, los infantiles van a hacer determinadas acciones. Por ejemplo, en relación a los siguientes juegos, algunas de estas docentes dicen:

- **Juego simbólico o dramático:** Toma situaciones que le pasa en su vida cotidiana, lo que ve en casa de algún familiar o de alguna amistad y las pone en práctica (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3), describe una acción o un problema de casa (como violencia) y esta docente resalta que las acciones que lleve a cabo el niño depende de cada una, hay algunas que sí asumen los roles y hay otras que necesitan que se les ayude a asumir (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2), imita y da cuenta de su imaginación (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).
- **Juego de construcción:** Construye un montón de cosas (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2), usa mucho la imaginación (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).
- **Juego libre:** Juega, manipula, explora (Entrevista 3, Karen, sala de 3).
- **Juego recreativo en un parque:** Tiene la sensación de correr, de jugar, de explorar lo conocido, de escalar, de trepar, siempre que el espacio se lo permita (Entrevista 3, Karen, sala de 3).
- **Juegos reglados:** Aprender a perder, a ganar, a que no siempre es como uno quiere (Entrevista 17, Catalina, sala de lactantes).
- **Juegos tranquilos:** Observa el material que el educador le presenta, observa lo que hay en su entorno. Cuando el niño tiene tres, cuatro meses, cinco meses... se lleva los pies a la boca, se descubre la mano, la abre, la cierra (Entrevista 3, Karen, sala de 3).

Otra de las docentes señala que, dependiendo también de la propuesta de juego que presente en sala, se van a generar las acciones de los niños:

Y también... creo que ahí digamos parte de... de lo que uno presenta ¿no?, porque vos sos el que le ofrece una propuesta de juego y... y ahí el niño es como que... yo me imagino a los míos en la sala mientras te voy narrando (risa), eh... cuando les preparo algún escenario o una propuesta de juego, ellos lo primero que hacen es observar los materiales que... que les presento, eh... intervienen explorando, probando acciones, eh... cuáles son las posibilidades del material que yo les ofrecí y de a poco ellos empiezan como a querer comunicarte a vos, como docente, como su... como la persona que está acompañando y también a sus pares...(Entrevista 28, Gema, sala de 2).

Por otra parte, dos (2) docentes mencionan que en el juego se hacen presentes las reglas, en las que los infantes son protagonistas de ello:

... hay un código implícito creo yo entre los niños que... hacen sus propias reglas en el momento, hacen sus propios diálogos, eh... deciden con qué jugar y con qué no, con quién sí y con quién no, eh... (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3).

(...) a través del juego se pueden establecer ciertas reglas, que pueden estar implícitas o explícitas obviamente (Entrevista 21, Silvana, sala de lactantes).

Sobre este aspecto de las reglas, otra docente va a añadir que, al vivir en una sociedad con tantas reglas, es justamente en el juego en donde el niño se puede liberar de eso:

(...) creo que vivimos en un mundo donde está... ojo, hay juegos reglados, no digo que no, la regla está todo el tiempo, pero vivir en sociedad es como demasiadas reglas por así decirlo, que uno después las va construyendo cuando medianamente va creciendo y en el juego como que podés liberar eso, como por ejemplo, podés jugar a que atropellás a alguien, pero en la vida real no podés atropellar a alguien (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Por último, tres (3) de las docentes entrevistadas hacen una serie de reflexiones alrededor del quehacer del niño en el juego, contrastando la vida adulta con la de los infantes y resaltando su capacidad para crear y transformar las situaciones:

(...) Ellos pueden crear cosas espectaculares que capaz ya la imaginación de nosotros no da para tanto, o sea, jamás nos podemos imaginar que los niños creen cosas espectaculares, no sé, con los bloques lógicos, eh... los bloques... de plástico capaz uno piense que puede hacer una sencilla torre, no, ellos ya crean casas, crean castillos, crean una hilera o clasifican por colores (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

(...) buscan a sus pares para poder eh... jugar, compartir momento... desconectarse un poco de lo que es la vida adulta y poder estar en un momento de relajación, jugar, disfrutar y no estar pensando en otras cosas (Entrevista 14, Jéssica, sala de 1).

(...) eso es lo que tienen los nenes, como que transforman cosas que para nosotros son aburridas o son... mediocres o lo que fuera en algo como más disfrutable, por así decirlo (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

De lo anterior, las docentes identifican una variedad de quehaceres por parte del infante relativo a cuestiones como: la edad del niño, el tipo de juego, la propuesta de juego por parte de la docente y sus capacidades para distanciarse del mundo del adulto. Resumiendo, según las

docentes les niños durante el juego hacen “como si”, las invitan a jugar, proponen otros juegos y exploran.

7.8 El rol del adulto en relación al juego

En esta parte del documento, se hace alusión al rol que lleva a cabo el adulto en el juego de acuerdo a como lo describen las entrevistadas. Algunas de las docentes describen este punto desde la mirada general del adulto y otras lo relacionan con la mirada docente.

7.8.1 Desde la mirada general del adulto

Desde este primer punto, se logran visualizar las distintas miradas de las docentes, en las que predomina el jugar con el niño, el acompañarle, el enseñar el juego, el implicarse corporalmente y el darle más importancia al juego. A continuación, se especifican estas y otras respuestas dadas por ellas:

- **Implicarse corporalmente:** Nueve (9) docentes así lo expresan. Tres (3) de ellas mencionan que es jugar y compartir con el infante si él se lo permite. Dos (2) docentes amplían que el adulto debe sentirse parte del juego, jugar. Otra docente agrega que ello implica sostener con la mirada, con la palabra, intervenir jugando, ofrecer seguridad, darle lugar al juego y habilitar a los infantes para que puedan conquistar la autonomía y otros desafíos a través del juego. Una más añade que consiste en guiar al niño, explicarle el juego, ponerse a su disposición y que el mismo infante sea quien pueda elegir y opinar. Otra docente menciona que es estar disponible el adulto para el juego, propiciándolo, garantizándolo, habilitándolo y haciendo que se despliegue, mientras que una más expresa que el adulto debe involucrarse, meterse de lleno en el juego; acompañar, imaginar y aprender a la par de los niños.
- **Habilitar el juego:** Dos (2) docentes así lo manifiestan. Una de ellas expone que esto abarca el habilitar también el espacio y una docente más expresa que esto implica sentar las bases para que el niño pueda jugar.

- **Enseñar a jugar:** Esto es, según lo señalan dos (2) docentes, implicarse el adulto en el juego con los niños, jugar con ellos, participar, guiar, acompañar.
- **Observar a los niños:** Dos (2) de las docentes así lo hacen saber. Una agrega que también debe participar en el juego e intervenir si es necesario y otra que se debe estar atento a las necesidades de ellos.
- **Darle más importancia al juego:** Así lo señalan dos (2) docentes. Para una de ellas, implica jugar con una intención pedagógica, enseñándole al niño mediante el juego, mientras que para la otra docente es colocarlo como la base de la educación, como lo primordial para enseñar.
- **Brindar libertad a los infantes:** Una (1) de las docentes da esta opinión. Añade que esto se lleva a cabo mediante un espacio preparado para que ellos exploren mientras el adulto interviene y observa lo que hacen.
- **Respetar el juego:** Según una (1) de las docentes, esto consiste en respetar no solo al juego como tal, sino al niño en el juego, su tiempo, su aprendizaje e incluso tener vigente la idea de que los adultos tienen que seguir jugando, ya que no es un asunto solo de los infantes.

Tres (3) de estas docentes entrevistadas, además de hablar sobre el rol del adulto en relación al juego, traen a colación algunas críticas respecto al tema. Para una de ellas los adultos no suelen respetar el juego, porque llegan cansados a casa (luego de muchas horas de trabajo) y no desean jugar con los niños, les cuesta o por ahí no jugaban en sus infancias. Para otra docente, el adulto deja de lado el jugar, no recuerda que sabe jugar y tiene que hacerlo. Finalmente, para la otra docente, el juego va siendo cada vez menos frecuente cuando se es adulto:

Si, jugar. Que no pasa, o sea, cuando eres adulto, menos juego, menos juegos, o sea, como que ahí si cuando eres adulto los juegos como que se acaban (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).

Resumiendo lo anteriormente expuesto, aunque se aprecian distintos roles del adulto en el juego, hay una tendencia de las docentes entrevistadas a mencionar que su rol consiste en implicarse corporalmente en el juego para jugar con el infante.

7.8.2 *El rol del adulto en tanto docente*

Desde este segundo punto, las docentes entrevistadas señalan el rol que debe realizar el adulto, pero vinculándolo a la labor docente. Al igual que el punto anterior, se aprecian varios puntos de vista dados por ellas:

- **Incentivar al niño a jugar:** Una de las docentes menciona que esto es posible mediante la creación (por parte del docente) de propuestas para que el infante inicie el juego o que la misma docente sea el que invite al niño a jugar, sumado a la disposición de su parte para tener un tiempo para estar con los niños.
- **Darle al infante su espacio:** Una de las docentes habla sobre este aspecto. Añade que la docente allí debe guiarle y observarle sin llegar a interferir en la función simbólica que los niños le atribuyen a los objetos, y esperar a que ellos mismos sean los que inviten a la docente a jugar.
- **Interferir en todo momento:** Así lo expresa otra de las docentes. Esto implica mediar, brindar nuevas oportunidades y evaluar la utilidad del juego en los niños una vez este haya terminado.
- **Respetar el juego:** Una de las docentes indica que el educador debe respetar el derecho al juego sin limitar al infante, mediante la participación, la exploración, la observación e invitación para que el niño pueda divertirse y transformar los materiales disponibles en su entorno.
- **Jugar con los niños:** Una de las docentes menciona que esto implica involucrarse en el juego, ser parte; guiar, mediar y acompañar a los infantes.

Por otra parte, dos (2) de las docentes entrevistadas mencionan que el rol del adulto, desde la mirada del docente, va a depender del tipo de juego:

- **Juegos dirigidos:** Debe estar atenta la docente para guiar el juego.

- **Juegos libres:** El docente está más de espectador, viendo lo que surge en el juego para posteriormente plantear juegos nuevos.
- **Juegos reglados:** Tratar de que se cumplan las reglas, las pautas.

Sobre este aspecto, otra docente expresa que el rol de la docente va a depender del juego que se esté llevando a cabo, y menciona varias acciones de su parte: observar, sentarse, jugar, llamar la atención de los infantes que estén desinteresados, intentar atraer el juego y salir del juego para que entre los mismos niños jueguen:

(...) y depende de lo que... del juego que... que haya... si quiere... si quiere solamente observar, si quiere... ser uno de los que se sienta y juega para llamar la atención y captar la atención de los niños que capaz están como distantes y mucho como que no les interesa; puede hacer las dos cosas, está jugando, eh tratar... no tratar, pero intentar atraer el juego, que los chicos se... se adentren en el juego y salir para que ellos mismos traten entre ellos jugar a ese juego. Puede ser un mero espectador, muchas veces lo incluyen a uno, aunque no esté jugando que sea mero espectador, eh lo incluyen, uno trata de salir y lo vuelven a buscar, este... porque les, les gusta a los chicos muchas veces (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

Teniendo en cuenta lo que dicen las docentes entrevistadas, en síntesis se muestra que el rol del docente en el juego es muy variado, bien sea por el tipo de juego que se esté llevando a cabo o por su participación directa o no dentro de él.

7.9 La dinámica en el CPI

Algunas de las docentes entrevistadas mencionan que cuentan con un cronograma que distribuye la jornada del día en varios momentos, rutinas o pasajes. En este, se determinan aspectos generales como el ingreso de los niños, el escenario de juego o de bienvenida con el que se les recibe al ingresar, que varía día a día y que generalmente es juego libre. Luego, viene el desayuno, el momento del patio, ir al baño, el almuerzo, el descanso, la merienda, la higiene o cambiado de pañales. Algunos de estos momentos varían según la sala que se tenga a cargo. Una de las docentes de un CPI en particular (Hay un Cuento) señala que cuentan con otras actividades dentro del cronograma, como talleres de música, de expresión corporal y de yoga.

Otras docentes indican que otras de las actividades que a diario llevan a cabo van relacionadas con el proyecto que estén trabajando en sala, como actividades grafoplásticas o dactilo-pintura,

de sellado, de expresión corporal, de estimulación, de exploración, de música, de canto, de lectura, de escritura, actividades que en algunos casos se llevan a cabo a través del juego y otras veces no, opacando en estas últimas el tiempo para jugar. Sobre este aspecto, una de las docentes comenta que las actividades van enfocadas en “preparar” a los infantes para el jardín de infantes:

(...) tal vez esperaba como... eh... como que los chicos empiecen a... a trabajar el tema de la lectoescritura, entonces las actividades estaban más planteadas por ese lado... como para prepararlos para... para jardín digamos (Entrevista 6, Rosa, sala de 2).

Por otro lado, otra de las docentes trae a colación el término “tiempo muerto”, un tiempo que sobra durante una actividad y otra de la jornada, y que se usa para que los infantes jueguen con determinados objetos mientras se acerca otro momento del día:

(...) o a veces también está el tiempo muerto. Hay un tiempo muerto entre... dar una actividad equis que no tiene nada que ver con juego y justo después viene juego y no podés adelantar el juego porque ya tuviste... tenés otras cosas que hacer después de esa actividad de juego, y bueno (suspiro) inconscientemente uno le da o bloques o un pedacito de masa o unos muñequitos o los daki, que no es un juego como decir guiado, como querés enseñar algo, si no se lo hace en un tiempo muerto que vos lo tenés ahí y no, no, no, no lo podés ocupar con otra cosa, capaz que sí (...) no sé cómo le dirán todos, pero... yo a mi modo yo le digo tiempo muerto, porque no están haciendo nada... nada pedagógico por decirlo así... (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

Con base a lo anterior, se aprecia que la dinámica de los CPI está determinada por un cronograma que distribuye las tareas o rutinas con base a la sala que cada docente tiene a cargo. En ese cronograma también se plantean actividades relacionadas con el proyecto que cada una esté llevando a cabo. Se resaltan dos aspectos: uno, el uso del “tiempo muerto” para complementar ese tiempo que sobra entre el pasaje de una rutina diaria a otra y dos, la presencia de juegos libres en ese tiempo o en otros momentos del día.

7.10 El juego en los CPI

Antes de abordar este aspecto, es importante mencionar que fue compleja la labor de contactar docentes de CPI o a sus referentes institucionales para abrir el puente de comunicación y que a su vez aceptaran la invitación. Esto por varias circunstancias: algunos CPI no fue posible contactarles (números telefónicos errados, cerraron sus puertas, no respondían correos electrónicos o sus redes sociales), otros no atendían el reiterado llamado a pesar de haber aceptado previamente su participación, unos directamente manifestaron no estar interesados en el estudio, otros abrieron sus puertas pero sus docentes decidieron no participar. En contraste a esto, hubo un CPI en el que participaron todas las docentes (como fue el caso del CPI Casitas) mientras que en otros solo una docente aceptó la invitación (CPI Hay un Cuento, CPI La Mona Jacinta, CPI Caipli Sur y CPI El Alfarero), siendo para estos casos la única voz del CPI en cuestión.

Así las cosas, en este apartado se dan a conocer lo que las docentes entrevistadas dicen alrededor de cómo se lleva a cabo el juego en los CPI en los que trabajan. Esta información se presenta a través de una tabla y posterior a esta una síntesis de la información allí consignada. Es importante aclarar que se dividen las respuestas a las entrevistas agrupando las de cada CPI por separado. Se incluyen los siguientes aspectos que no todas las docentes mencionan:

- **Experiencias de juego en sala:** Se presentan propuestas de juego que han llevado a cabo las docentes en sala con los niños.
- **Tiempo para jugar:** Se da a conocer el tiempo que le destinan las docentes al juego al día y el porqué de ese tiempo.
- **El rol de los niños:** Se menciona el rol que cumplen los niños en el CPI durante el juego.
- **El rol de la docente:** Se presenta el rol que cumple en general las docentes durante el juego a lo largo de la jornada.

- **El rol de las familias:** Se da a conocer el rol que asumen las familias del CPI en relación al juego.
- **El juego en el patio:** Se trae a colación, desde las voces de las docentes, cómo se lleva a cabo el juego en el patio de los CPI y qué materiales hay a disposición en este espacio.

CPI	El juego en el CPI	Experiencias de juego en sala	Tiempo para jugar	El rol de los niños	El rol de la docente	El rol de las familias	El juego en el patio
Casitas	Las docentes manifiestan que el juego cumple una función primordial e importante en el CPI. Allí siempre está la invitación para jugar, planteando escenarios	En sala de 2 se realizan juegos libres al momento del ingreso y juegos corporales o verbales (acompañados de canciones) durante varios momentos de la jornada,	Varían bastante las posturas de las docentes en este CPI, para algunas casi todo el tiempo les niños juegan en varios momentos de la rutina diaria (excepto cuando se	Imitan (lo que ven en la televisión, a sus educadores, a sus familias, los sonidos del entorno), juegan, hacen un “como si”, invitan al otro a jugar y le ayudan. Cada	Son muchos los roles de las docentes en este CPI: observan, acompañan a los infantes, propician el juego, procuran que el juego sea tranquilo, que los niños no se vayan a lastimar con objetos o	—	Las docentes que hablan sobre este aspecto enuncian que los niños juegan con el sube y baja, una casita y toboganes. Además, que los juegos que más se

distintos, juegos libres y juegos para lograr algún objetivo (enfocados más en el aprendizaje de determinados temas, como los derechos de les niñas). Allí, los materiales que usan se construyen a través de material de reciclaje (en el marco del proyecto de reciclaje que llevan a cabo),	como el desayuno. Por su parte, en las salas de 3 docentes, al ingresar les infantes, arman distintos escenarios de juego para recibirles. Algunas de las docentes llevan a cabo juegos en los que abordan los oficios o las profesiones, como la peluquería, la heladería, los bomberos, la	el cambian los pañales, se come o se duerme), por ejemplo, al ingresar, en el patio, después de la merienda, otras indican que el tiempo oscila entre 15 y 30 minutos de juego, porque no a todos les interesa lo mismo y depende del grupo, del juego que se realice, de la	los cambian los pañales, se come o se duerme), por ejemplo, al ingresar, en el patio, después de la merienda, otras indican que el tiempo oscila entre 15 y 30 minutos de juego, porque no a todos les interesa lo mismo y depende del grupo, del juego que se realice, de la	de les infantes lleva a cabo su manera de jugar, de divertirse, de manipular las cosas a su tiempo; unos se aíslan, otros no. También, en el juego pasan de una acción a otra (por ejemplo, luego de armar un cubo con fichas de encastre, los usan como zancos) y le atribuyen a un objeto varios significados.	entre ellos, elaboran material con elementos de reciclaje (por ejemplo, autos de policía, ambulancia y camión de bomberos con cajas de cartón), abordan temas a través del juego (por ejemplo, colores, letras y números), permiten que el infante elija qué hacer, modifican constantemente el espacio, ayudan a les	observan allí son juegos libres.
--	---	--	---	--	---	----------------------------------

	<p>rotando cada semana estos recursos de juego entre las salas. El juego también se incluye en las rutinas del día (al ingreso, en el cambiado del pañal, después de la merienda, antes de la salida), por lo que se indica que todo el tiempo les infantes están jugando. A través del juego las</p>	<p>policía, la ambulancia y la pizzería. Una de ellas trabaja temas puntuales con los niños a través del juego, como colores, números, letras y vocales. Otras hacen juegos de relajación, juegos tradicionales (como “el lobo”). Una más señala que lo incluye en las rutinas del</p>	<p>cantidad de infantes al día, de cómo se conforman los grupos, de las condiciones del momento. Una de las docentes (sala de 3) señala que el tiempo para jugar es hasta donde sea necesario y hasta donde el niño lo permita, porque hay que darles su espacio, que puedan estar tranquilos.</p>	<p>Buscan a la docente para jugar, proponen juegos y llevan a cabo los juegos que la docente les ha enseñado.</p>	<p>infantes, llevan objetos para enriquecer el juego (plancha, spray, peines, billetes con números), ponen el cuerpo. Una de ellas (sala integrada 1 y 2) dice que no tiene mucha posibilidad de jugar porque son muchos niños en sala. Así que su rol es más de contener, de acompañar; mientras que otra docente (sala de 3) no</p>		
--	---	--	---	---	---	--	--

	<p>docentes dicen que se les conoce a los infantes y su entorno, y buscan que ellos se estimulen, se expresen libremente, exploren, conozcan, pongan en práctica sus habilidades, utilicen su cuerpo.</p>	<p>día y otra docente dice que los mismos niños también llevan juegos a la sala, como el de la serie “el Juego del Calamar” y lo hacen parte del día como juego de competencia.</p>			<p>interviene al observar que los niños han aprendido las pautas de cómo se juega lo que les ha enseñado, por ejemplo, “el lobo”. Una de las docentes (otra sala de 3) señala que usa el juego como recurso para “calmar” a los niños y que, mientras los observa, identifica en ellos aspectos de su interés para plantear juegos sobre eso, por</p>		
--	---	---	--	--	--	--	--

					ejemplo, dificultades para saltar.		
Gestitos	Las docentes dicen que el juego se visualiza como factor central, fundamental e importante para que los niños sean, se sientan contenidos, se genere vínculo, exploración, conocimiento del entorno, socialización, crecimiento, aprendizaje, desarrollo de	En sala integrada 2 y 3 la docente lleva a cabo circuitos motrices, pistas, recorridos con autos, muñecos, juegos de construcción y juegos de dramatización, mientras que una de las docentes de sala de 3 expresa que en la sala tiene a	Algunas docentes enuncian que el tiempo de juego va entre 30 a 45 minutos, porque hay momentos para hacer otras actividades (alimentación, cambiado, actividades musicales, actividades grafoplásticas) o porque hay niños que	En el juego los niños conocen su entorno, los materiales y adquieren conocimientos.	Al igual que en el anterior CPI, en este las docentes presentan varios roles de su parte mientras juegan: están atentos, ven el desarrollo de los niños, sus fortalezas, aspectos que antes no llevaban a cabo; ofrecen a los niños espacios de multitarea para que ellos elijan a dónde	—	Las docentes indican que los niños tienen dos momentos al día de patio (mañana y tarde). Señalan que el cambio de espacio les viene bien a los niños, quienes se enganchan más porque son juegos que más les llama la atención; son libres e independientes allí. Por su

	<p>habilidades y nuevas experiencias en distintos escenarios de juego. Se menciona que en el cronograma que plantean hay propuestas de multitarea y de juego espontáneo, y que se trabaja bajo la pedagogía de la Reggio Emilia.</p>	<p>disposición con diferentes materiales que están siempre a disposición de los niños.</p>	<p>quieren más tiempo de juego, eso va dependiendo y variando según la dinámica del grupo. Dos de las docentes anuncian que juegan gran parte del día, incluso una dice que el 90% del día, porque el 10% restante se vincula con las rutinas, como el momento de la alimentación, del descanso.</p>		<p>quieren ir o/y qué materiales quieren agarrar según sean sus intereses; juegan con los niños, se involucran, se sientan en el piso, invitan a jugar con los otros y a explorar con fines determinados. Una de las docentes (sala de 3) expresa que participa activa (jugando a construir la casita con telas y bloques de</p>		<p>parte, algunas docentes señalan que en este espacio observan desde afuera a los niños, ponen el cuerpo para invitarlos a jugar o para ayudarlos; se tiran por el tobogán, se montan en los caballitos, trepan por la casa.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

					goma) y pasivamente (observa a los infantes y permanece quieta en el patio).		
Irqichay	Las docentes señalan que el juego cumple una función primordial, fundamental y se trabaja en todo momento para acompañar el desarrollo de los infantes, sus hechos familiares e	La docente de sala de 1 enuncia que trae a colación experiencias de juego relacionadas con la cocinita, la peluquería y el paseo con autos. También, el juego incluye en otras instancias	Se aprecian distintas posturas de todas las docentes de este CPI. Una de ellas (sala de 1) manifiesta que entre un 70-80% al día se juega, otra (sala de 2) que un 50% porque el otro tiempo	Cada una tiene su forma de jugar, de crear, de dar significado a los objetos y de disponerse corporalmente en el espacio: algunas sentadas, otras corren, unas más con un auto o trencito, otras exploran,	Aquí las docentes enuncian que se suman a los juegos que proponen los niños, disponen de distintos elementos para que ellos elijan a dónde desean ir y que actúen espontáneamente sobre aquellos; intermedian	Una de las docentes (sala de 2) manifiesta que el rol de las familias consiste en transmitir la importancia del juego para hacer una compañía más integral, que no solo les niños	Es un patio grande. Las docentes expresan que se acoplan a los infantes para inventar algún juego, y no quedarse con solo “subir al tobogán y bajar del tobogán”, por ejemplo, haciendo circuitos

	<p>individuales y el aprendizaje de ciertos temas, como números, colores. Se añade que a partir del juego se conoce a los niños (sus actitudes, sus gustos) y el juego espontáneo ocupa mucho lugar en el día a día.</p>	<p>del día, como jugar con la cuchara “al avioncito” mientras los niños almuerzan. Por su parte, una de las docentes de sala de 2 anuncia que trae a colación experiencias de juego simbólico en el que los niños juegan a ser el chef (usan alimentos, juguetes de cocina, visitan la cocina del</p>	<p>es para actividades de rutina (siesta, alimentación e higiene), una más (otra sala de 2) que 15 minutos porque los niños se cansan rápido y otra docente (sala integrada 2 y 3) tres horas, juntando los juegos de toda la jornada que son todos ellos juegos libres.</p>	<p>unos más juegan sobre las paredes o el piso, otros invitan a las docentes a jugar. Una de las docentes (sala de 2) de este CPI expresa que hay niños que no se involucran tanto, se les ve tensos, les da miedo ver a otros en movimiento, porque estuvieron mucho tiempo</p>	<p>entre los niños que juegan y aquellas que no participan; tratan de implementar el juego en varios momentos del día, como la salida. Se muestran abiertas a los cambios que surjan en los juegos por parte de los niños. Una de las docentes (sala integrada 2 y 3) anuncia que cambia su personalidad, se convierte en</p>	<p>juegan en el CPI, sino también a que puedan hacerlo afuera.</p>	<p>motrices o jugando a las escondidas. Se aprecia que en este espacio el juego de los niños es relativo, por ejemplo, una de las docentes (sala de 1) enuncia que mientras unos corren alrededor del patio, otros se sientan y juegan con juguetes, y no interviene allí porque es el</p>
--	--	--	--	---	--	--	---

		<p>CPI, ven videos) y otras en las que usa rincones de aprendizaje, espacios con diferentes objetos, como autos, juguetes, bloques, fichas de encastre; mientras que la docente de sala integrada 2 y 3 manifiesta que el juego simbólico o dramático también se hace presente en esta sala, en el que juegan a</p>		<p>sin jugar y sin contacto con alguien, siendo la pandemia la causa de ello.</p>	<p>Panam, porque es alegre, canta, baila y juega.</p>		<p>momento de los infantes.</p>
--	--	--	--	---	---	--	---------------------------------

		ser exploradores para una mejor organización en la salida, mediante el uso del propio cuerpo (por ejemplo, usar las manos como tubitos de cartón para observar la sala e identificar a su familiar).					
Pequeños Pasos	Las docentes indican que el juego cumple una función importante y esencial del día. Se usa	La docente de sala de lactantes recuerda experiencias con los juegos de	Dicen que entre 15 y 25 minutos, porque más de ese tiempo se aburren los infantes, no	Algunos infantes tiene la bajada de línea de sus familias de que los varones juegan con	Las docentes observan e identifican tanto los cambios en la manera de jugar de los infantes como las	Las docentes dicen que las familias no tienen relación con los niños, les dan el celular,	Una de las docentes (sala de 2) opina sobre este espacio y anuncia que los infantes juegan

	<p>mucho para estimular, por ejemplo, los hábitos en los niños (lavar la cara, las manos).</p>	<p>estimulación con polenta, arroz, cereales y distintos tipos de texturas con bolsas sensoriales y botellitas; y otras en las que se realizan juegos de ocultamiento con telas colgadas en la sala, colchonetas, túneles y sábanas. Por su parte, las docentes de sala de 2 llevan</p>	<p>quieren jugar más y tiran los juguetes, por lo que depende del interés que tengan. Una de las docentes (sala de 2) señala que más del 50% del día se juega (incluyendo el tiempo del patio), porque el tiempo restante se usa para las propuestas didácticas o para descansar.</p>	<p>autos y pelotas, y las niñas con bebés y cocinita, cuando en sala la mayoría juega con todo. Otros niños no tienen mucha noción del cuerpo del otro, les cuesta jugar con sus pares y expresarse.</p>	<p>situaciones de violencia de género y maltrato que hay en sus hogares. También, juntan material de descarte para enriquecer los espacios de juego.</p>	<p>no juegan con ellos. Además, les cuesta romper con el sistema de que los varones juegan con autos y pelotas, y las niñas con bebés y cocinita.</p>	<p>con lo que no es del patio.</p>
--	--	--	--	--	--	---	------------------------------------

		<p>a cabo juegos simbólicos o dramáticos en los que juegan a ser Yayoi Kusama o Pollock (pintores) con círculos de colores, témperas y palitos, y al supermercado con botellitas, envases, cajas de distintos productos, una heladera, una balanza). También, juegos de construcción</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

		con maples de huevo y escenarios de juego con juguetes de McDonald's, cocina, pelotas, osos, globos, gomas, maples de huevos, tubos, pelotas y bebotes.					
Hay un Cuento	La docente expresa que el juego se planifica desde áreas, como expresión corporal, y que se juega en varios momentos,	La docente de sala de lactantes realiza juegos de ocultamiento, con las manos y cantando e incluye al juego a lo largo	Dice que mayor parte del tiempo porque hay otras actividades incluidas en el cronograma.	—	La docente guía a los niños y lleva a cabo acciones que les invite a copiar.	—	—

	como el cambiado de pañales.	del día (ingreso, aseo, alimentación, salida).					
La Mona Jacinta	La docente expone que el juego se usa todo el tiempo, es constante y el día se organiza en torno a este.	La docente de sala de 1 posibilita juegos en los que se explora los objetos de distintas maneras. Por ejemplo, con una pelota, lanzarla encima del hombro, lanzarla hacia arriba, patearla, rodarla, lanzarla con una mano.	Expresa que entre 15 a 20 minutos, tres veces al día, porque es el tiempo donde captan la atención y hacen la acción del juego propuesto por la docente. Luego, les niños cambian de foco.	—	Les acompaña con la voz.	—	—

<p>Alicia en el país de las maravillas</p>	<p>Las docentes enuncian que el juego es importante y está presente. Se recuerda que se hizo una rayuela en la vereda del CPI.</p>	<p>La docente de sala de lactantes realiza juegos libres con objetos sonoros, con texturas y otros en donde les hace a los infantes cosquillas, juegos de miradas, de cambio de caras, de besos. También, juega a partir de la temática de selva con ruidos de animales y</p>	<p>Se aprecian dos posturas. Una de las docentes (sala de lactantes) expresa que todo el tiempo les niños juegan lo que más sea de su agrado, sobre todo juegos libres; mientras que la otra docente (sala de 2) expone que 30 minutos, porque no alcanza a hacer otras</p>	<p>Una de las docentes (sala de lactantes) hace mención a este aspecto y dice que los infantes eligen los objetos que más les gusta, especialmente los que tienen texturas y los llevan hacia su boca.</p>	<p>Presentan los objetos a los infantes, se los acercan y se preparan para los cambios inesperados que los infantes le pueda hacer a los juegos.</p>	<p>Una de las docentes (sala de lactantes) señala que, mediante el juego, se le ayuda a las familias a acercarse más a los niños y relacionarse mejor con ellos.</p>	<p>—</p>
--	--	--	---	---	--	---	----------

		tratando de agarrar móviles; mientras que la docente de sala de 2 lleva a cabo juegos para cantar canciones, juegos de mano para aprender números, colores y juegos tradicionales, como la sogá. En este caso puntual, juega a la viborita con la sogá.	actividades del día y se atrasa.				
Conejo travieso	Las docentes anuncian que el	La docente de sala de 1 les	Indican que entre 15 a 20	Juegan más a sus propios	Evalúan a los niños para hacer	Una de las docentes	Una de las docentes (sala

	<p>juego es muy importante, es el corazón del CPI y el centro de todo lo que hacen.</p>	<p>plantea juegos a les niñas a lo largo del día (saludo, almuerzo) como otros, a los que llama “juegos improvisados”, en los que a veces planifica y otra veces no. Por su parte, la docente de sala de 2 está abordando el tema de la pizza mediante el juego, juegos ESI y juegos libres.</p>	<p>minutos, porque la atención de les infantes es corta y depende de sus estados de ánimo, de cómo estén. Una de las docentes (sala de 2) señala que en el caso de los juegos dirigidos son 15 minutos y más de eso les infantes no se concentran, después de ello, se hacen juegos libres.</p>	<p>juegos que a los propuestos por las docentes. Les cuesta que les sigan en el contenido que se les quiere dar a través del juego. También, buscan a sus pares y docentes para jugar o cuando descubren algo nuevo y desean enseñarlo.</p>	<p>los informes de cierre y mencionar aspectos sobre cómo juegan, cómo socializan, cómo se desenvuelven; y los guían en los juegos dirigidos para después darles la libertad de que ellos hagan sus propios juegos.</p>	<p>(sala de 1) indica que hay familias que les hace ruido si una nena juega con un camión o si un nene lo hace con una muñeca.</p>	<p>de 2) habla sobre este aspecto y enuncia que les niñas no le prestan atención mientras están en este espacio. Al principio, les infantes le miraban para que fuesen alagades de su parte cuando se lanzaban por el tobogán, ahora no.</p>
--	---	---	--	---	---	---	---

<p>Caipli Norte</p>	<p>Las docentes manifiestan que se trabaja y planifica bajo las ocho inteligencias múltiples de Howard Gardner, ubicando el juego tanto para estimularlas como para guiar, dar herramientas a los infantes, motivarles, acompañarles, apoyarles, enseñarles contenidos,</p>	<p>La docente de sala de lactantes usa cajas y pelotas de diferentes tamaños, peso y texturas en los escenarios de juego; mientras que la docente de sala de 2 usa el juego como un medio para abordar temas con los infantes. Por ejemplo, esconde figuras geométricas en sala a fin de que ellos las</p>	<p>Aunque el juego es constante y a libre demanda en este CPI, una de las docentes (sala de lactantes) indica que depende de varios factores el tiempo de juego, por ejemplo, si hay que cambiarlos, si tienen sueño, si hay que alimentarlos, si asistieron pocos. Es libre demanda.</p>	<p>Exploran más que jugar, viendo qué pueden hacer los objetos.</p>	<p>Se sientan a jugar con los infantes y buscan juegos o elementos lúdicos.</p>	<p>Una de las docentes (sala de lactantes) expone que las familias no cuentan con el espacio, los materiales o el tiempo para jugar con los niños.</p>	<p>—</p>
---------------------	---	--	--	---	---	---	----------

	<p>darles su espacio y tiempo. Asimismo, se recibe a les niñes con escenarios lúdicos, como juegos de construcción y juegos dramáticos.</p>	<p>busquen con la consiga que ella les da.</p>					
Caipli Sur	<p>La docente dice que el juego cumple en el CPI una intencionalidad pedagógica (para que la docente cumpla un objetivo, para</p>	<p>Ha llevado a cabo juegos dramáticos o simbólicos en los que abordado los recorridos por la ciudad, el uso del semáforo, las</p>	<p>Todo el tiempo, porque es el medio para convocar a les niñes, es el vehículo en el que la docente sabe que va segura y que del otro</p>	<p>Varían las posibilidades que le ofrecen los materiales y cambian la propuesta que en un inicio les presentó las docentes.</p>	<p>Está continuamente adaptando la manera de presentar las cosas a través del juego con propuestas atractivas para convocar a les</p>	—	—

	que les infantes aprendan ciertos contenidos) y lúdica (para que el infante pueda socializar, expresarse libremente, probar materiales).	sendas peatonales; la cocina e ir de compras. También, trabaja con juegos de construcción con material estructurado (de fábrica) y no estructurado (de reciclaje).	lado va a encontrar una respuesta.		niños y enriquece las mismas con las ideas que les infantes le hacen a sus propuestas iniciales.		
El Alfarero	La docente señala que el juego cumplía un rol importante. Allí el equipo de orientación hacía hincapié en el juego, en	—	Entre 20 y 30 minutos, porque depende cómo esté el grupo, si está enganchado o si se dispersan.	—	—	—	—

	<p>la estimulación y se llevaban a cabo juegos de construcción con materiales reciclados o no estructurados durante el ingreso de los niños.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--

7.10.1 Síntesis del juego en los CPI

Con base a la información consignada en la anterior tabla, a continuación se presenta la síntesis de la misma:

En relación al **juego en el CPI**, en general las docentes coinciden en que este cumple una función importante o esencial en sus lugares de trabajo. Se menciona que a diario se reciben a los niños con diferentes escenarios de juego (haciendo uso en algunos casos de material de descarte) y que este se incluye en varios momentos o rutinas del día (ingreso, almuerzo, cambiado de pañales, higiene, merienda). Aunque las docentes destacan varios propósitos que persiguen a través del juego, hay dos en particular que más mencionan: el estimular o desarrollar habilidades en los infantes y el enseñarles contenidos o temas, como números, colores, letras, figuras geométricas.

Sobre el aspecto de **las experiencias de juego en sala**, hay dos grandes bloques de juegos que tienen en común ciertos grupos de salas. El primero, que es más mencionado por las docentes de **salas de lactantes** y de **salas de 1**, está compuesto por juegos de ocultamiento y juegos de estimulación. Allí las docentes usan objetos sonoros, sábanas, telas, túneles, texturas, botellas y bolsas sensoriales. El segundo grupo, integrado por las docentes de **salas de 2** y **salas de 3**, mencionan en su mayoría juegos simbólicos o dramáticos de la peluquería, la cocinita, el supermercado, la pizzería; juegos dirigidos, en el que se busca trabajar contenidos o temáticas puntuales con los infantes, como números o colores; juegos de construcción con material de reciclaje y juegos tradicionales, como “el lobo” o la soga. Además, en su gran mayoría, las docentes de ambos bloques de salas expresan que sus grupos también realizan juegos libres.

En relación al aspecto **tiempo para jugar**, se aprecia que en su mayoría los tiempos que disponen las docentes para el juego oscila entre 15 y 45 minutos diarios, debido a factores como: interés de los niños, cansancio de ellos, sus estados de ánimo, cantidad de infantes. También algunas de las docentes señalan que ese tiempo es el que disponen para llevar a cabo juegos dirigidos y que luego de eso los infantes realizan juegos libres. Se aprecia que hay docentes que dicen que el tiempo en que juegan los infantes va desde un 50% a un 80% al día, debido a que el tiempo restante se emplea para hacer otras actividades de rutina, como la siesta. Otro grupo de docentes expresa que casi todo el tiempo juegan los niños, incluso mientras realizan otros momentos del día, como la alimentación o la higiene.

Sobre el cuarto aspecto sobre **el rol de los niños** en el juego, se visualizan distintas respuestas de las docentes, siendo las más mencionadas el hecho de que los infantes en el juego lleven a cabo el “como si”, les inviten a ellas a jugar, propongan ellos mismas otros juegos, le atribuyan a los objetos varios significados, elijan con qué jugar, exploren el espacio y los objetos y se dispongan corporalmente. Del mismo modo, se ve que se reitera entre algunas docentes la idea de que cada uno de los infantes tiene su manera particular de jugar.

En relación al quinto aspecto del **rol de la docente** en el juego, se percibe una observación y acompañamiento de su parte hacia los niños, bien sea para evitar accidentes entre ellos o para apreciar los cambios de diversa índole que van identificando en los infantes (motrices,

sociales, cognitivos). También, se aprecia el hecho de que las docentes se sienten con los infantes a jugar, de que estén disponibles corporalmente e inviten a jugar a aquellas niñas que no estén participando. Además, se muestran abiertas a los cambios que les infantes hagan a los juegos propuestos y elaboran o juntan material (especialmente de reciclaje) para enriquecer los mismos.

Sobre el aspecto del **rol de las familias** en el juego, se observa la necesidad de que las familias comprendan la importancia del juego en los infantes (que muchas veces no se hace por falta de tiempo, materiales o espacios) para afianzar los vínculos entre ambas partes e ir desincentivando tanto el uso de dispositivos tecnológicos como los estereotipos de género que tienen alrededor del juego.

Finalmente, en relación al **juego en el patio**, se aprecia que varios CPI tienen en este espacio elementos en común, como toboganes, casitas, sube y baja. Además, que su rol allí es, según expresan la mayoría de las docentes, observar desde afuera a los niños mientras juegan. Juegos que, según señalan las docentes, son libres.

Sintetizando lo anterior, se visibiliza una función esencial e importante del juego en los once (11) CPI que participaron de esta investigación. Los tiempos para jugar varían, van desde 15 minutos al día hasta un 80% de la jornada. Allí se aprecia que las experiencias de juego que más han llevado a cabo las docentes en sus salas se enmarcan en los siguientes tipos de juegos: en las salas de lactantes y de un año juegos de ocultamiento y de estimulación, y en las salas de 2 y 3 años juegos simbólicos, juegos dirigidos, juegos de construcción y juegos tradicionales. Todas tienen en común que también los juegos libres están presentes en sus salas.

En relación al rol del infante, las docentes dicen que en el juego el niño hace “como si”, las invitan a jugar, propone otros juegos, simboliza y explora. Ahora, en cuanto al rol de las docentes en el juego, básicamente discriminan dos roles puntuales: una orientada a los niños (observar y acompañar) y otra a las familias de ellos (ayudarles a comprender la importancia del juego y afianzar los vínculos). Finalmente, se aprecia que los CPI tienen objetos en común en el espacio del patio para jugar.

7.11 Los tipos de juego que incluyen las docentes

En este apartado del documento se presentan los tipos de juego que incluyen las docentes entrevistadas y algunos ejemplos o materiales que usan algunas de ellas en los juegos mencionados. Con esto, no se pretende crear una tipología de juegos, sino simplemente hacer una lista de los juegos a los que hacen mención. El número en paréntesis indica la cantidad de docentes que dicen usar el mismo tipo de juego:

- **Juegos dramáticos o simbólicos (25):** la casita, bebés, objetos de cocinita, de carpintería, frutas, disfraces (docentes, bomberos), ir de compras.
- **Juegos motrices (17):** Escalerita, pelotas, bloques de goma espuma, emboque, encastre; persecución, como el lobo, sáquele la cola al burro, el ratón, el zombi, el Juego del Calamar (serie de Netflix).
- **Juegos de estimulación sensorial (10):** Texturas, metal, bolsas, burbujas, cartón, CD's, botellas, juguetes con texturas, tapitas, potes, maples de huevo, botellas, libros, revistas, diarios, folletos, imágenes, material heurístico, canciones para acompañar rutinas, imitación de sonidos, juguetes con sonidos.
- **Juegos libres (10):** Sectores con distintos materiales.
- **Juegos de construcción (9):** Bloques de madera, bloques de plástico, bloques más chiquititos, cajas de distintos tamaños, dakis, elementos descartables, maderitas, conos de papel higiénico.
- **Juegos reglados (8):** Cartas, memotest.
- **Juegos tradicionales (6):** Rayuela, Ale limón, rondas.
- **Juegos de ocultamiento (5).**
- **Juegos de expresión corporal (3):** Cantar, bailar, escuchar música, saltar, hacer rondas.
- **Juegos dirigidos (3):** Cuando el adulto inicia algo e invita al niño, la selva (presentar juguetes e identificar los animales de la selva).
- **Juegos centralizados (1):** Todas las niñas juegan con un mismo material.
- **Juegos colectivos (1).**
- **Juegos de relajación (1).**

- **Juegos trabajo (1):** Proponerles hacer algo a los niños y que ellos lo construyan para jugar a un determinado juego, por ejemplo, armar una caja registradora para el supermercado.

Sin embargo, antes de comentar los tipos de juego que incluye en sala, una de las docentes menciona que el tipo de juego se elige "... dependiendo del grupo, de cómo el grupo se manifieste hacia mí, cómo el grupo responda eh... es el tipo de juego que yo voy a generar (Entrevista 22, Verónica, sala de 1)". Algo similar plantea otra docente al indicar que los juegos que incluye los hace teniendo en cuenta la realidad de los niños:

... hay que ver la realidad de dónde vienen los niños, entonces vienen de papás que son peluqueros, eh... papás que son barrenderos, papás que son panaderos, pizzeros, entonces todo eso lo comenzamos a crear con ellos (...). Entonces, toda esa parte del juego es constante, también con la realidad, ¿sí?, con lo que ellos viven cotidianamente (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

Por otro lado, hubo una de las docentes entrevistadas que plantea que "pintar sería un juego" porque lo relaciona con una actividad libre. Al respecto, dice:

(...) como es una actividad libre, entonces podría eh... no sé, la relaciono con... con que estamos jugando a pintar, a... a explorar los colores, a que ellos puedan agarrar la pintura y... y... y utilizarla con la mano, con los pinceles, a que pinten por ahí en el piso o una caja, a que no sea una actividad dirigida, sino más libre y bueno... no sé, no sé, la relaciono con... con eso (Entrevista 13, Graciela, sala de 3).

Con base a la anterior información, los juegos que más incluyen las docentes entrevistadas de los CPI son, en el siguiente orden de frecuencia, los siguientes: juegos simbólicos, juegos motrices, juegos de estimulación sensorial, juegos libres, juegos de construcción, juegos reglados, juegos tradicionales y juegos de ocultamiento.

7.12 El juego en el jardín de infantes comparado con el juego en los CPI

De las treinta (30) docentes entrevistadas, dieciséis (16) de ellas señalan que el juego cumple la misma función en el CPI y en el jardín de infantes, mientras que las catorce (14) restantes señalan que no. Para ampliar estas posturas, las docentes retoman sus anteriores experiencias laborales o/y

sus prácticas realizadas durante su formación. A continuación, se aborda cada una de estas dos miradas.

Por un lado, aquellas que mencionan que el juego cumple la misma función en estos dos espacios (CPI y jardín de infantes) exponen que en ambos, a través del juego, se conoce el ambiente social de los niños, se les acompaña en sus acontecimientos individuales y familiares, se divierten los niños, se relajan, se liberan tensiones, se les enseña contenidos (el abecedario, las matemáticas), se capta su atención, se les evalúa, se le da la misma importancia al juego. Todo esto teniendo en cuenta las características puntuales de los niños y la manera de trabajar de la docente, su formación académica, su pensamiento.

Sin embargo, una de las docentes aclara que si bien en el CPI y en el jardín de infantes se aborda de igual manera al juego, en el caso de este último espacio está más guiado, más estructurado:

(...) yo cuando hice mis prácticas sí se veía, pero está como más guiado a veces... a veces como más guiado, la docente también como que participa y sale... eh... está bueno (...) eh... yo lo digo más estructurado porque tiene una mirada desde afuera, desde lo directivo. El juego sí o sí en el jardín de infantes está y le dan la importancia que le tienen que dar, porque por medio del juego se enseña (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

Mientras que otra docente agrega que en el caso de los CPI (tomando como referente el que trabaja) no hay una bajada de línea de parte de los directivos para abordar el juego, sino que este depende más de lo que acontece puertas adentro de la sala:

(...) puedo diferenciar en cuanto a un Centro de Primera Infancia que tal vez eh, al menos en el donde estoy yo ahora, no están eh los directivos capacitados eh a nivel pedagógico como para poder hacer por ejemplo una bajada de línea para “vamos a trabajar o vamos a coordinar un trabajo en equipo eh... sobre juego reglado por ejemplo o sobre el juego como sí o sobre el juego em... cooperativo”. Siempre eh lo que sucede es de la sala hacia adentro y con el equipo interdisciplinario, que es la psicopedagoga, la trabajadora social y la psicomotricista (Entrevista 22, Verónica, sala de 1).

Por otro lado, el grupo de docentes que considera que el juego cumple una función distinta en el jardín de infantes, mencionan que en este no hay tanto tiempo ni espacio para el juego porque hay necesidad de cumplir con un PEI (Proyecto Educativo Institucional) o/y con una planificación que se estructura en varios momentos del día (saludar a la bandera, ir a desayunar, sacarse la mochila,

sacarse las pertenencias personales o abordar distintas áreas como música, inglés, educación física). Además, se utiliza el juego como un medio para lograr algún objetivo por parte de la docente, por ejemplo, para la adquisición de conocimientos matemáticos, cognitivos, letras, vocales, números, colores, entre otros, en lugar del juego mismo como un área a enseñar. En ocasiones, se prioriza el enseñar directamente estos temas sin el juego de por medio.

Allí, en el jardín de infantes, este grupo de docentes añaden que se aprecia una relación distante entre infantes y docente, el material que se usa es comprado en juguetería (legos de madera, autos, animales), se minimiza las posibilidades de juego; los niños están mucho más tiempo sentados, con cuadernos y su único momento de juego es el patio, donde predomina el juego libre. También, mencionan que el juego está mucho más estructurado, limitado (a diferencia del CPI que es un poco más libre y permite que el juego esté más presente). Sobre esto último, una de las docentes dice:

(...) a veces es muy limitado el juego con los niños: “no hagas esto”, “esto no es así”, “esto es hacia allá”, “esto debe ser así”, ¿sí?, o a veces mismo también se dejan llevar por eh... por su cultura, por su religión, por lo que sí se debe y no se debe hacer, lo que sí debe ser-hacer un niño, lo que sí debe ser-hacer una niña, ¿vez? Entonces creo que eso influye bastante (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

Otra docente trae a colación una experiencia vivida sobre el juego en los jardines de infantes, en el que el único espacio de juego para los infantes es el momento del patio, pues el niño en sala se limita a copiar, a asumir una postura corporal determinada y a escuchar a la docente:

(...) jardín de infantes por lo que yo pude observar em... sí hay aprendizajes mediante juegos, pero también sé que hay eh... esto de bueno, de sentarnos de, de, de hacer todo derecho ¿viste?, de, de copiar, eh... Me parece que... igual tuve muy pocas experiencias en lo que es educación formal, pero me parece que el, el, el juego para los nenes en sí es en el momento del patio que ellos tienen. Em... en, en jardín de infantes no sé, yo me los imagino todo sentaditos, las veces que, que estuve eran todos sentaditos, escuchando a la señorita desde allá, desde un lugar em... separados ¿no? del resto, eh... creo que hay menos posibilidades de juego en, en jardín de infantes que los Centros de Primera Infancia (Entrevista 11, Norma, sala de 3).

Finalmente, una docente señala que, durante una de sus suplencias de formación en un jardín de infantes, los niños querían llevar a cabo otras actividades distintas al juego propuesto por ella:

(...) Por ejemplo no sé, eh yo propuse en esa.... en ese momento jugar ponele, como a la escondida y “no, no quiero eso, quiero escribir o... quiero que... que me leas un cuento”, o sea, es como que son más... más estructurados en ese sentido, creo yo (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).

Resumiendo lo anterior, se aprecia que un poco más de la mitad de las docentes entrevistadas dicen que el juego en el CPI y en el jardín de infantes cumple la misma función. Aquellas que lo distinguen, señalan que en el jardín de infantes el juego es más dirigido, estructurado o limitado. Indican que allí les infantiles solo juegan en el momento del patio y permanecen gran parte del día sentadas, incluso una de las docentes llega a mencionar una anécdota en la que el niño le rechaza su invitación a jugar.

7.13 Los modos de intervención de las docentes en el juego en los CPI

En sus entrevistas las docentes revelan de qué modos intervienen ellas durante las situaciones de juego en los CPI. Algunas de las docentes mencionan cómo intervienen en el juego en líneas generales, mientras que otras focalizan una manera particular de intervenir según un tipo de juego. A continuación, se presenta el primer aspecto en relación a cómo intervienen de manera general en el juego con ejemplos dados por ellas, no sin antes decir que el número en paréntesis indica la cantidad de docentes que dicen intervenir del mismo modo:

- **Siendo participante (13):** Siendo un niño más (sin salir del rol de docente), arrastrándose por el suelo, mostrándoles a los niños la función de los objetos o sus características, jugando con ellos directamente, compartiendo con los infantiles, poniéndose a la par de ellos, enseñándoles aspectos puntuales de los objetos (texturas), cantando, usando títeres, haciendo muecas, incorporando más elementos al juego, evaluando a los infantiles, preguntándoles distintos aspectos sobre lo que juegan, poniéndose como ejemplo, mediando con la palabra en situaciones que surjan entre ellos (como discusiones, querer sacar un objeto a otro), sentándose en el piso y jugar a la par de los niños, siendo el generador del juego y después corriéndose poco a poco del mismo; dando ideas para jugar, dándoles atención a los infantiles, cambiando la personalidad para ser un otro, bailando; inventando la misma docente los juegos e invitando a los infantiles a jugar, sin determinarles el cómo hacerlo; sumándose a los juegos que crean los niños.

- **Siendo observador o espectador (7):** Acompañando a los infantes, buscando que ellos exploren; brindando confianza y respeto entre todos, interviniendo lo menos posible; viendo lo que ellos hacen, dicen, preguntan; haciendo registros de sus conductas, habilitando el espacio, dejando que los niños intervengan cuando deseen, hablando con su pareja de sala sobre lo que hacen ellos durante el juego.

- **Mixta (siendo observadora y participante):** Dos (2) de las docentes entrevistadas indican que su intervención va a depender de la situación de juego. Es así como señalan que van a haber situaciones en las que observan y se mantienen en la periferia o al margen del juego y otras en las que se involucran directamente en él, por ejemplo, para invitar a un niño a participar, para aceptar la invitación que alguno de ellos les hace para jugar, entre otros:

Yo suelo eh... suelo implicarme como un jugador más, em... depende la situación también, eh... lo que intento hacer generalmente es como estar un poco en la periferia, pero ver que si... si hay alguien que no está participando trato de... en involucrarme para hacer participar a ese niño, eh... después si veo que el juego está fluyendo, a veces me paro un poco más desde afuera y... y lo dejo para observar, y a veces eh... eh me involucro como para hacerlo crecer un poco más. Viste como en todas las posiciones (Entrevista 6, Rosa, sala de 2).

- **Solo ante dificultades:** Otras dos (2) docentes manifiestan que intervienen en el juego si se presenta una “pelea” entre los infantes, si están muy “descontrolados”:

... por eso que les gusta tanto jugar que, que... que están metidos en su juego ¿no?, entonces... se vuelve como... si, no sé si queda bien la palabra “complicado”, no, no sería muy lindo tampoco, pero... es, es difícil ¿no? intervenir en esos juegos, dependiendo la situación, o sea, si es una situación de, de pelea sí, bueno, intervinís, eh... depende qué tipo de intervención ¿no? (Entrevista 15, Gaby, sala de 3).

(...) Después de un ratito, cuando ya vemos que digamos eh... se descontrolan o están muy excitados en el juego o ya se comienzan a golpear o golpean los juguetes mucho, bueno, ya entramos nosotras a apoyar y a, y a, y a exigir (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

- **No interviene:** Una (1) docente enuncia que no intenta intervenir porque considera que entre los mismos niños, en su “idioma”, pueden solucionar la problemática que se les presente:

(...) a veces se... están metidos ellos, teniendo una conversación en su idioma, en la forma en que ellos hablan y aunque quisiera intentar meterme, porque uno le quiere decir algo y el otro no le

entiende, tra... trato pero no, mejor que entre ellos busquen la solución, porque por ahí entre ellos buscan una mejor solución de la que yo le puedo dar, entonces los dejo hasta que bueno, traten de llegar a algo y no ninguno de los dos se levante la mano (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

- **Dando objetos al niño para que la deje hacer:** Una (1) docente trae a colación una situación en la que le brinda un objeto a un niño mientras ella hace otra labor del día a día, de manera que el infante no le interrumpa y se “distraiga” mientras hace esa labor:

... los únicos momentos donde no jugamos es cuando... y sin embargo es cuando estamos cambiando pañales y eso, y sin embargo porque le doy un juguete al niño para que vaya distrayéndose mientras cambio (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1).

En relación a lo anterior, otra de las docentes expone que conductas de ese tipo se debe a quién esté en sala y a la actitud que asuma esa persona frente al juego:

(...) depende de, de quién esté dentro de la sala ¿no?, pero por lo general es como... que... por experiencia ¿no?, que cuando no quieren hacer nada las, las que están a cargo es como “bueno, les doy animalitos y que jueguen”, entonces digamos a veces se mini... mini... minimiza el... las posibilidades de juego y, y lo que es el juego en sí, entonces es como que “bueno, cuando ya estoy cansada” es como “bueno, que jueguen, total... y me... siento hablar con mi compañera” por ejemplo” (Entrevista 10, Michel, sala integrada 2 y 3).

En cuanto al segundo aspecto, relacionado con la manera de intervenir de las docentes según un tipo de juego, mencionan lo siguiente:

- **Juegos dramáticos o simbólicos (12):** Siendo espectadora, estando atenta, observando a los niños, generando preguntas orientadoras como: “¿qué haríamos en tal situación?, ¿qué pasaría si tengo esto acá?”, sentándose con los que estén en solitario e invitándoles a jugar a través de algún objeto, saliendo y entrando del juego, aceptando las invitaciones de los infantes para ser partícipes del juego (recibir o preparar la comida, comerla; hamacar al bebé, cantarle, cambiarle pañales, bañarlo), siendo uno más, cantándoles, sentándose a la par de los infantes, escuchando los relatos de ellos, asignándoles roles; no involucrándose tanto si los infantes no se lo piden; interviniendo para que el juego no se “desvíe”, por ejemplo, que los niños quieran jugar a la lucha; creando otros roles a partir de una situación que se genere, por ejemplo, ser un mecánico que repara el secador de pelo que previamente

se usó para jugar a la peluquería; viendo las ideas que van surgiendo de los infantes, proponiéndoles otras acciones, haciéndose partícipe del juego de los niños, siendo parte del juego (por decisión propia o invitada por los infantes a través de alguna acción, como recibir la comida), rotando o cambiando los roles que van surgiendo, jugando con muñecos, poniendo la voz, imaginando.

- **Juegos motrices (8):** Armandos circuitos, armandos instalaciones o escenarios aptos para los tipos de locomoción y las necesidades de los infantes, cantando e invitando a los niños a que pasen por esto, mirando a los niños desde afuera, mediando entre ellos, evitando accidentes (caídas, empujones); poniendo la voz, por ejemplo “equis corre y todos a atraparlo”, haciendo correr a los infantes y atrapándoles; llevando a cabo un conteo previo, proponiendo los juegos, poniéndose como ejemplo de cómo se hace el juego, invitando a los infantes a seguirle, moderando si hay empujones o golpes entre ellos; estando dentro de túneles con los niños, embocando, tirando pelotas, derribando bolos, volviéndolos a poner y siendo ejemplo de cómo jugar.
- **Juegos de construcción (7):** Anticipándoles a los infantes que se deben compartir los elementos, dando los materiales a ellos, armando en la mesa o en el piso, saliendo y entrando al juego, mediando si alguien le saca un objeto a otro, agregando más elementos al juego (tubos, maples de huevo), apilando cubos; armando y derribando una y otra vez torres con los niños; dando ideas para que ellos construyan e imiten, para que mantengan el equilibrio; proponiéndoles acciones a los infantes, observando lo que ellos van armando y proponiendo otras construcciones, felicitando a los niños por sus construcciones, motivándoles para que intenten de nuevo aquello que no les sale en su construcción.
- **Juegos reglados (6):** Explicando las reglas, viendo cómo sale y cómo las llevan a cabo los infantes; poniéndose de ejemplo y dando el primer paso para jugar, ayudándoles a ellos a que sigan el juego, enseñando una de todas las reglas de un juego en particular, jugando primero con su par de sala y luego invitando a uno de los infantes para que los demás les observe, haciendo pequeños grupos y acompañándoles, sentándose junto a los niños, explicándoles cómo es el juego; participando para lograr que los niños aprendan algo en específico (como saltar en un pie o en dos), observando cómo es el comportamiento de

ellos; hablarles y darles instrucciones, guiando a los infantes en el juego e involucrando a aquellos que se aíslan.

- **Juegos de expresión corporal (4):** Cantando, haciendo movimientos para que los infantes le imiten, poniendo la voz y el cuerpo; enseñando los movimientos del cuerpo, con canciones, moviendo el cuerpo; observando detenidamente aquello que le llame su atención, por ejemplo, si los niños sienten algo; observando qué hacen, cómo se desenvuelven los niños, siendo poco participativa, apartándose del juego.
- **Juegos de ocultamiento (4):** Iniciando el juego, tapándose la cara, tapándole la cara al niño, escondiéndose y que los infantes le busquen y viceversa, observando desde afuera, viendo cómo resuelven los niños distintas situaciones o interviniendo en estas directamente, utilizando telas y expresiones como el “aquí”, el “¿cómo está?” o el “¿dónde está?”.
- **Juegos tradicionales (3):** Enseñando cómo jugar los juegos, asignándoles roles a los niños, poniendo objetos que hacen parte del juego (sillas), cantando rondas e invitando a los infantes a que se sumen, asumiendo un rol y reinventarlo (en lugar de que el lobo “sale a comer”, decir “sale a hacer cosquillas”).
- **Juegos de estimulación sensorial (2):** Observando lo que los niños están haciendo, escuchando sus diálogos y proponiendo acciones para que ellos las hagan, guiando o dándoles a los infantes la posta.
- **Juegos libres (2):** Involucrándose e imaginando con los niños lo que están haciendo. Estando fuera del juego, proponiendo juegos que surjan de imprevisto en momentos puntuales, por ejemplo, si los niños están aburridos.
- **Juegos centralizados (1):** Invitando a los infantes a jugar mediante el uso de los objetos a disposición y observando qué pueden hacer ellos con el material.
- **Juegos dirigidos (1):** Acompañando a los infantes; corrigiéndoles, por ejemplo, poner el objeto rojo en otro lugar donde esté este mismo color.

- **Juegos en sectores (1):** No interviniendo mucho a menos que les niños lo pidan.
- **Juegos trabajo (1):** Mostrándoles a los infantes imágenes de lo que se quiere construir, interviniendo poco, apartándose de a poco para que ellos den sus ideas.

Por otro lado, nueve (9) de las docentes entrevistadas usan la frase “intervengo cuando sea necesario” o señalan ideas relacionadas con esta expresión. A continuación, se menciona en cuáles situaciones consideran las docentes que es necesario intervenir y en cuáles no:

- **Es necesario intervenir:** Si se observa que un niño usa los mismos juguetes y realiza las mismas acciones, cuando un infante no juega y está quieto, si ellos mismos solicitan el acompañamiento o invitan a la docente, cuando el juego se vuelve muy corporal entre los niños (golpes), si alguno le saca un objeto a otro, cuando hay discusiones entre ellos, cuando se ve un infante que no se anima a participar sino solo a observar, cuando hay un riesgo para los niños (un choque físico entre los infantes cuando corren muy rápido), si hay algún aspecto que sea de interés de la docente (ponerle el niño sal en lugar de azúcar al té), cuando un infante le pregunta algo.
- **No es necesario intervenir:** Cuando se juntan grupos de tres o cuatro niños y se ponen a construir, porque la dinámica se está dando; si las miradas de los infantes le están indicando a la docente que su presencia sobra o molesta en el juego o cuando los mismos niños crean sus propios juegos.

Con base a lo anterior, se aprecian tres grandes dimensiones en relación con los modos de intervención de las docentes entrevistadas en el juego. La primera dimensión refiere a su tipo de participación, si asumen un rol como participantes u observadoras de los mismos, siendo el lugar de participación el que más dicen asumir (13 versus 7). Una segunda dimensión refiere al modo de intervención según el tipo de juego y allí son más nombrados los siguientes juegos en este orden de frecuencia: juegos simbólicos, juegos motrices, juegos de construcción, juegos reglados, juegos de expresión corporal, juegos de ocultamiento y juegos tradicionales. Finalmente, en el tercer

bloque se plantean en cuáles circunstancias es necesario intervenir en el juego (ante dificultades puntuales) y en cuáles no (cuando les niños se agrupan).

7.13.1 Justificación de su modo de intervención

En este segmento, se presenta la justificación de las docentes acerca del porqué intervienen de las anteriores maneras y algunas ideas complementarias de esto, no sin antes recordar que el número en paréntesis indica la cantidad de docentes que responden de la misma manera:

- **Porque a la docente le gusta o le encanta (4):** Dando experiencias de juego para que los niños disfruten, puedan ser libres en el juego y logren un montón de cosas que el mundo adulto les limita; escuchando y observando todo lo que hacen los niños, sus caras de disfrute, de asombro, sus respuestas; poniéndose como ejemplo para hacer ciertas acciones (pasar por los túneles) e invitando a los niños; guiando a los niños para que aprendan por sí mismos.
- **Porque es lo que a los niños les encanta o les gusta (3):** Bien sea jugando en el patio o en la sala e interactuando con las docentes o pares. También, porque lo solicitan y desean que la docente esté con ellos.
- **Porque es lo que debería hacer un adulto o la docente (3):** El adulto o la docente no debe desentenderse del juego ni solo observar lo que ocurre, sino enriquecerlo a través de sus intervenciones y del marco legal, tal como lo establece la Ley de Educación o los diseños curriculares. También, cumpliendo su función como docente y siendo así la mejor forma de intervenir para propiciar actividades grupales en los niños.
- **Porque busca involucrar a los niños en el juego (3):** Incentivando a aquellos que, por diversos factores (desinterés, cansancio, sueño, estado de ánimo) no desean participar en el juego, y convocando a los niños para buscar su atención, para que sean partícipes del juego.

- **Porque a la docente le interesa (2):** Observar a cada niño, lo que le pasa, lo que hace, ver sus intereses, su desenvolvimiento; ayudarles a que se integren y a desplegar el juego para que sea más rico.
- **Porque es importante (2):** Mostrarles a los niños cómo usar los objetos o que ellos le enseñen a la docente otras maneras de usarlos, así como jugar con otros y vincularse a través del placer y el goce.
- **Porque lo considera apropiado (1):** En el sentido de no sacar a los niños del juego (a no ser que vea algo que llame su atención), sino permitirles que lo hagan de manera libre.
- **Porque identifica necesidades en los niños (1):** Como jugar en solitario.
- **Porque es lo que les infantiles le permiten hacer a la docente (1):** Basándose la docente en la lectura que va haciendo del juego de ellos, si requieren de algo, si lo pueden hacer de manera autónoma o no.
- **Porque es necesario que aprendan consignas (1):** Buscando que todos los infantiles estén integrados y vean la manera de jugar. Incluirlo en importante y poner 3 allí (necesario o importante)

Otros docentes justifican su intervención según el tipo de juego:

- **Juego dramático o simbólico (4):** Porque es libre, espontáneo y no tiene una regla que diga que se juegue de una u otra manera, porque le interesa a la docente ver las reacciones de los niños, las imitaciones y acciones que hacen; porque a los niños les gusta que la docente esté presente y porque se media entre los infantiles la asignación de roles y porque le sale intervenir así, corporalmente involucrada en el juego y a la par de los niños.
- **Juegos de construcción (3):** Porque se deja esa libre exploración para que los infantiles puedan jugar, porque se observan los gustos de los grupos para más adelante trabajar alguna actividad a partir de ello, porque debe haber una construcción de saber continuo por parte

de los niños, en el que el docente no imponga lo que se debe hacer, sino que lo decidan ellos mismos.

- **Juegos libres (2):** Porque la docente no quiere sesgar el juego de los niños, de manera que ellos se relacionen con los objetos como lo deseen, como les guste, de la forma que quieran. Además, porque necesitan tener su tiempo y espacio, si desean jugar en solitario o con sus pares.
- **Juegos motrices (2):** Porque se necesita una mirada desde afuera para evitar accidentes entre los niños, porque estos juegos van más allá de dar un objeto al niño y posibilita registrar a la docente como una persona significativa que está presente.
- **Juegos reglados (2):** Porque tiene reglas que se deben acatar, porque la docente necesita ser la guía.
- **Juego dirigido (1):** Porque busca que los niños aprendan a través del juego.

En relación a lo anterior, se aprecia que las docentes argumentan que sus modos de intervención en el juego responden como criterios en primer lugar a lo que a ellas o a los niños les gusta. Luego toman otros criterios como el deber del adulto o del docente o el hecho de que lo consideren importante o necesario. Los criterios de intervención varían de acuerdo a los tipos de juegos.

7.13.2 Cambios en su modo de intervención

Con excepción de tres (3) docentes, la mayoría de ellas mencionan que, comparando años anteriores con la actualidad, ha cambiado su modo de intervenir en el juego. A continuación, se presentan algunos aspectos que se transformaron en el modo de intervención de algunas de las docentes en el juego:

- **No involucrarse en el juego:** Diez (10) docentes abordan este aspecto. Una dice que antes no jugaba, otra señala que le costó mucho volver a jugar al llegar a la vida adulta, una más menciona directamente que no se incluía en el juego, otra que proponía el ambiente de

juego, sin querer jugar; una más menciona que no quería involucrarse porque sentía que estorbaba, otra docente enuncia que se limitaba a explicar la actividad; una más se involucraba poco; otra señala que antes se mantenía ajena al juego, permanecía sentada en una silla y les hablaba a los niños desde arriba, mientras que dos más se limitaban a observar.

- **Sentimiento de vergüenza:** Cinco (5) de las docentes señalan haber sentido vergüenza al querer participar en el juego.
- **No saber cuándo intervenir en el juego:** Una (1) de las docentes enuncia que antes no sabía cuándo sí y cuándo no intervenir en el juego de los niños.
- **No ponerse en el lugar del niño:** Una (1) de las docentes indica que antes no se ponía en el rol del infante al momento de jugar, de volver a ser niño mientras se juega.
- **Querer condicionar el juego:** Una (1) de las docentes indica que antes interrumpía mucho o condicionaba el juego de los infantes, indicando cómo se debía jugar, sin propiciar otros modos de jugar.
- **Esperar que la iniciativa la dieran los niños:** Una (1) de las docentes indica que antes habilitaba los espacios y esperaba a que se generara la situación de juego por sí misma por parte de los infantes.
- **Estar más inmersa en el juego:** Una (1) de las docentes menciona que antes estaba mucho más dentro del juego de los niños.
- **Crear que el juego no se pueda incluir en otros momentos del día:** Una (1) de las docentes plantea que antes creía que no podía incluir el juego en otras actividades del día a día, por ejemplo, al momento de cambiar los pañales a los niños o cuando van a almorzar.
- **Pocos niños en sala:** Una (1) de las docentes trae a colación su experiencia en sala durante la pandemia, en la que asistían pocos infantes a su sala.

- **Poco tiempo adjudicado al juego e inconstante:** Una (1) de las docentes indica que antes, además de que no se daba mucho tiempo para el juego, no era constante durante todo el año.

A continuación se mencionan los cambios que las propias docentes identifican en sus modos de intervención:

- **Se es o está “más”:** Doce (12) docentes usan la expresión “más” para hacer alusión a que ahora son o/y están más en algo que antes. Es así como mencionan que ahora son más abiertas a les niños, más activas, juegan más, hablan más, participan más, intervienen más, observan más, ponen más el cuerpo, están más en el piso con les infantes, están más presentes en el juego, se involucran más. Una de ellas señala que es tanto lo que participa en el juego que incluso pasa desapercibida su presencia para otros adultos:

(...) es más, a veces eh yo me río porque capaz que si hay chicos y me empiezan a hablar, yo me quedo hablando con el chico y dejo de darle bola al adulto, eh... entonces es como... y ya los chicos me invitan a jugar y yo me pongo a jugar con ellos y es como que... me olvido del adulto que está ahí y, y, y... y voy con el chico, me pasa mucho eso a veces me di cuenta (Entrevista 20, Sara, sala integrada 2 y 3).

- **La sensibilización en el CPI:** Este tema fue manifestado por siete (7) docentes durante las entrevistas. Allí dan a conocer cómo su paso por el CPI y el trabajo con las poblaciones que atienden han permeado en su sensibilidad y en su construcción como personas y profesionales. A continuación, se desglosa este aspecto en relación a la intervención de las docentes y a su aspecto emocional.

- a. En relación a la intervención de las docentes:** Una de las docentes entrevistadas señala que intervenir en el juego de les niños es como “ponerle colores a su día (Entrevista 22, Verónica, sala de 1)”. Agrega que eso es lo que le motiva a seguir en la profesión, a trabajar y saber que disfrutó su día laboral, la pasó bien, dio lo mejor de sí y espera que les niños se lleven eso todos los días. Sobre esta temática, otra docente vincula su intervención en el juego con el acto de “amar”, con el hecho de sentir amor mientras lleva a cabo su tarea (Entrevista 7, Rosalba, sala de 1).

Otra docente señala que en sala le encanta observar todo lo que les niños hacen. Celebra los logros y los cambios que ellos tienen porque eso da cuenta de sus propios resultados y de que da todo por el todo. Manifiesta ser apasionada y comprometida con su carrera profesional (Entrevista 25, Lorena, sala de 1). Por otra parte, otra docente dice que su vida se basa en jugar y que esto nunca hay que perderlo (Entrevista 24, Cristina, sala de lactantes).

Por su parte, una de las docentes con formación en el extranjero critica tanto la Universidad como su experiencia de trabajo en Colombia. De la primera menciona que a veces es muy tradicional, debido a que se enfoca en un abordaje netamente teórico de los temas que, si bien es necesario saber, se queda ahí y no expone el qué pasa en la sala, el qué pasa con el niño. Ahora, en cuanto a sus experiencias en jardines, indica que su rol estaba más enfocado en evaluar si el infante alcanzó o no, en ciertas edades, determinados logros: “gateó exactamente a los ocho meses”, “caminó exactamente al año”, “bueno, no gateó, no caminó en este momento, entonces el niño ya tiene un problema, ya tiene una dificultad” (Entrevista 9, Wanda, sala de 3).

En cambio, su experiencia laboral en Argentina, le ha permitido entender más al niño, saber usar la “pedagogía del amor”, no tanto lo tradicional y aprender a evaluar al niño como persona. Es así como enfatiza en que cada uno de los infantes es diferente y tiene su propio tiempo y espacio, y no hay que diagnosticarles por el hecho de que no hagan determinada acción, ya que ellos pueden ser alguien con uno mismo y otro con sus familias o con un profesional de la salud.

- b. En relación a su aspecto emocional:** Una docente señala que, a diferencia de los colegios privados, el hecho de trabajar en un CPI le ha cambiado un montón de cosas: la parte humana, la visión hacia el niño como sujeto de derechos, el hecho de conocer a las familias, de integrarse más con los infantes y conocer sus situaciones personales (problemas en casa, no tener para comer, dormir en las calles, no tener vivienda propia, maltratos) que le pueden llegar a afectar emocionalmente (Entrevista 3, Karen, sala de 3).

Sobre este aspecto, otra docente señala que, a pesar de que trata de dar lo mejor al día, hay unos factores del CPI que le afectan emocionalmente, que le hace tener altibajos, que le hacen sentir agotada, cansada, aturdida, colapsada o frustrada, como: la comunidad con la que trabaja, el hecho de querer sentirse acompañada por la institución y el equipo, la cantidad de niños por sala, el no ver los seguimientos por parte del equipo técnico (psicopedagoga, psicomotricista y trabajadora social) a infantes que necesitan un acompañamiento puntual, el no contar con estrategias para intervenir en estos casos y la falta de tiempo o de otras miradas por parte de las familias para ser partícipes de eso (Entrevista 4, Débora, sala de 2).

- **Enriquecer la experiencia de juego:** Tres (3) de las docentes así lo expresan. Una indica que enriquece más la experiencia de los infantes mediante la enseñanza de juegos que trae a la sala, otra desde la habilitación de espacios de juego y una más incluyéndolo en otras actividades del día o de rutina (como el cambiado de pañales, el almuerzo).
- **Ser parte del juego:** Tres (3) docentes abordan este tema. Una dice que esto es producto de lo que ha aprendido de sus colegas, otra se pone más en el rol del niño y una más les hace preguntas a los infantes para enriquecer el juego y que ellos expresen sus ideas.
- **Perder la vergüenza:** Dos (2) de las docentes así lo señalan. Una anuncia que ahora ha perdido la vergüenza y la timidez, incluso ha llegado a disfrazarse; mientras que otra menciona que ahora le gusta jugar con los niños y que ellos quieran jugar con ella.
- **Saber cuándo sí y cuándo no intervenir:** Una (1) docente menciona que ahora sabe cuándo sí y cuándo no intervenir en el juego, aprendiendo a leer a los infantes y a sus necesidades.
- **Intervenir menos:** Una (1) docente anuncia que ahora no interviene tanto en el juego, sino que deja que el niño fluya en este.

- **Observar el juego:** Una (1) docente expone que ahora observa el juego y, si algo le llama su atención, participa poniendo el cuerpo.

Una de las docentes entrevistadas, además de señalar que ha cambiado su modo de intervención a lo largo del tiempo, dice que algunas veces se siente más activa y otras veces más pasiva en el juego:

Sí, yo creo que siempre cambia, creo que nosotros siempre estamos en constante cambios también. Yo creo que muchas veces es... me he sentido activa y... o muchas otras me he sentido un observador pasivo durante el juego (...) porque sé que hay momentos en donde tú tienes que ser un partícipe activo y otro un partícipe pasivo (...) una participación activa porque estoy jugando a, me estoy involucrando en el juego, y una actividad pasiva puede ser, digamos, en el momento del patio, donde em... estoy más bien quieta, observándolos (...) esperando digamos a... a una ayuda específica (Entrevista 12, Bertha, sala de 3).

Otra docente puntualiza en que su modo de intervenir ha cambiado, relacionando esto con un aspecto más emocional de su parte, es decir, pareciera que sus modos de intervenir se encuentran determinados por momentos anímicos:

Sí, cambió, cambió, cambió. Yo creo que eh... cambió... es como así, es como que va subiendo, bajando, subiendo, bajando, son momentos, son tiempos eh... y todo eso, va como cambiando... que no tendría que ser así, que tendríamos que como... tendríamos que... que dar lo mejor también, pero... pero bueno, a mí me pasa que es más emocional y me frustró a veces, cuando me frustró es como que me canso... (Entrevista 4, Débora, sala de 2).

Si bien gran parte de las docentes entrevistadas manifestaron haber cambiado su modo de intervención en el juego con el paso de los años, hubo tres (3) de ellas que consideran que este no ha cambiado de su parte. Una señala que siempre su modo de intervenir ha consistido en esperar a que les niños la busquen para jugar o ella misma hacerlo con los niños en caso de que no se animen, otra docente dice que siempre ha sido así, muy respetuosa de cómo quieren jugar los niños, siempre invitándolos con la intención de que se acerquen a explorar, sin rigidez, y una docente más indica que siempre ha sido bastante alegre en el juego y se involucra un montón con los niños. Sin embargo, agrega que sí ha cambiado la manera de enfocar el juego en el niño:

(...) pero lo que yo sí creo que ha cambiado es la manera de cómo enfocar el juego hacia el niño, eh... hablando de (...) de lo que es la educación, que ya no... por ejemplo, en Venezuela antes era muy... muy conductista y yo veo que ya no es así, ya es más libre... (Entrevista 25, Lorena, sala de 1).

En síntesis, se visibilizan distintos cambios que las docentes entrevistadas dicen haber tenido en sus modos de intervención en el juego. Se aprecia una tendencia a afirmar que antes no se involucraban en el juego o les daba vergüenza. Ahora, manifiestan que son “más” dentro del juego de les niñas, se han sensibilizado a raíz de su labor, han enriquecido sus experiencias de juego y son parte del mismo. Sin embargo, hubo tres (3) docentes que indican no haber cambiado en sus modos de intervención en el juego.

7.13.3 ¿Qué es intervenir en el juego de les niñas en los CPI?

Finalmente, se les propuso a las docentes entrevistadas completar la frase: “Intervenir en el juego de les niñas en los CPI es como...” con lo primero que llegara a sus mentes. Sus respuestas se clasifican en los siguientes aspectos, recordando que el número en paréntesis son la cantidad de docentes que hablan sobre el mismo aspecto:

- **Verbos (14):** Estar, acompañar, orientar, contener, enseñar, crecer junto a ellos (les niñas), jugar con ellos, limitar su creatividad, favorecer o propiciar su proceso de aprendizaje, participar, ofrecer nuevas experiencias, enriquecer, mediar una acción, guiar a la imaginación, observar, amar, “poner colores a mi día (Entrevista 22, Verónica, sala de 1)”.
- **Calificativos (5):** Importante, fructífero, enriquecedor, mínimo, interactivo.
- **Acompañamiento:** Tres (3) docentes hablan en relación a este aspecto. Para dos (2) de ellas es directamente acompañar, mientras que otra agrega que es acompañar su proceso de subjetividad (el camino propio que cada uno va construyendo).
- **Ayuda:** Tres (3) docentes responden en relación a este tema. Para una es ayudarles a les niñas a comprender la actividad, para otra es ayudar a la construcción del juego, mientras que una más señala que es una manera de ayudar.

- **Ser un otre:** Tres (3) de las docentes hablan en relación a esto. Dos de ellas indican que es volver a ser niño, mientras que otra menciona que es como un árbitro, en la medida en que va marcando el juego.
- **Sustantivos (2):** Un apoyo, aprendizaje.

Hubo una docente que dijo dos opciones de respuesta, las cuales relaciona con qué tanto debe o no intervenir en el juego de los niños y lo que ello trae consigo:

Ay, ahí me vienen dos. Como que siento que intervenir demasiado es coartar al niño (...) pero también tenés que intervenir, no podés dejar la libertad absoluta. Ahí tiene que haber una intervención, tiene que estar vos ahí, pero creo que tiene que ser desde una mirada del amor para mí, personalmente, desde el que ellos sepan que vos estás ahí para escucharlos por ejemplo (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Por otro lado, hubo otra docente que expone que intervenir en el juego de los niños en los CPI es como “complicado” y luego indica que es “difícil”, dependiendo la situación que esté ocurriendo, bien sea porque los niños están inmersos en el juego y no se desea interrumpirlos o porque se presenta algún conflicto entre ellos:

Por eso que les gusta tanto jugar que, que... que están metidos en su juego ¿no?, entonces... se vuelve como... si, no sé si queda bien la palabra “complicado”, no, no sería muy lindo tampoco, pero... es, es difícil ¿no? intervenir en esos juegos, dependiendo la situación, o sea, si es una situación de, de pelea si, bueno, intervenís, eh... depende qué tipo de intervención ¿no? (Entrevista 15, Gaby, sala de 3).

De lo anterior, se aprecia que las docentes, en su mayoría, durante este ejercicio vincularon la intervención en el juego de los niños en los CPI con verbos, calificativos y palabras como “acompañamiento”, “ayuda” y “ser otre”. Resulta relevante para ellas la pregunta de qué tanto deben o no intervenir en el juego según la situación.

7.14 Respuestas ambiguas

Del total de entrevistadas, cuatro (4) docentes contemplan varias concepciones en torno al juego que, entre sí, se contradicen. A continuación, se presentan:

- a.** La primera docente expone que el juego es para ella “una forma eh... de diversión... tiene que ser iniciado por él (el niño) y... y no dirigido”. Sin embargo, al consultarle por el lugar que ocupa el juego en su día a día, menciona: “enseño a través de... en la primera infancia enseño a través de eso... del juego” (Entrevista 13, Graciela, sala de 3).

- b.** Una segunda docente manifiesta que el juego es “libre”, pero al consultarle sobre el porqué interviene de determinada manera (sentarse al lado de los infantes, mostrando los objetos, jugando con ellos y anticipando el cierre) en ciertos tipos de juego (juegos con autos, juegos de encastre y juegos de escondidas), manifiesta: “para que sepan que hay que seguir las consignas... para que todos también estén todos integrados, todos vean... la manera de jugar” (Entrevista 17, Catalina, sala de lactantes).

- c.** La tercera docente expone que el juego “es como la parte esencial del día”, pero más adelante se refiere al juego como un “momento de distracción”: “ellos tienen que tener ese momento de distracción, de jugar a lo que sea y con lo que sea” (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2).

- d.** Finalmente, una cuarta docente enuncia que el juego es para ella “disfrutar” y agrega “y para mí el disfrute... ya el hecho de disfrutar, para mí es un derecho”. Sin embargo al consultarle cómo interviene en el juego, declara que: “Mirá, eh... yo lo que hago... no me gusta intervenir mucho voy a ser sincera, bah no sé si intervengo, pero intervengo de una manera como más libre (...) no sé si está bien, pero a mí me gusta, entonces como que trato de intervenir, pero trato de que sea lo menos posible” (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Como breve conclusión de este apartado, se puede observar cómo estas respuestas consignadas ponen en evidencia la presencia de contradicciones en las concepciones de las personas, que conviven sin que ellas se den cuenta.

7.15 Las dificultades para intervenir en el juego

En este apartado del trabajo se presentan las dificultades que las docentes identifican para intervenir en el juego de los infantes, las cuales se presentan en relación a los niños, al docente y a las condiciones institucionales de los CPI. Del total de docentes entrevistadas, tres (3) no encuentran ninguna dificultad. El número en paréntesis indica la cantidad de docentes que hacen alusión al mismo aspecto:

7.15.1 *En relación a los niños*

- **No compartir con los otros:** Cinco (5) de las docentes hablan sobre este aspecto. Una expone que se presentan situaciones en las que el niño no quiere que el otro sea partícipe del juego, otra añade que todo lo quieren para sí mismas, una más indica que les cuesta esperar su turno, otra docente enuncia que llegan a pelearse entre ellos y una última que en ocasiones se llegan a morder.
- **Aburrimiento por parte de los niños:** Tres (3) de las docentes hablan sobre este tema. Una de ellas menciona que un momento así ocurre cuando un juego no les gusta y no hay manera para llamar su atención, otra docente expresa que sucede cuando la propuesta dada por ella no es de interés para los infantes, y una última docente señala que tiene que buscar otro juego, cambiarlo y rebuscársela.
- **El no poder hablar o expresarse con claridad:** Dos (2) de las docentes así lo afirman. Una de ellas expresa que esto le impide entender lo que quieren los niños, mientras que la otra señala que al no tener ellos el uso de la palabra incorporada, limita mucho el accionar de los infantes y es difícil convocarlos.
- **Angustia de los infantes:** Una (1) de las docentes dice que esta situación hace que los demás niños se angustien al ver que sus pares también lo están.

- **El tiempo de atención de los niños:** La docente que expresa esta idea manifiesta que esto es consecuencia del uso de la tecnología en casa (especialmente de pantallas) que muchas veces logra exceder la labor docente.
- **Estar los niños muy inmersos en el juego:** Una (1) de las docentes expresa que ellos están tan metidos en el juego que es difícil que salgan del mismo o incluir a otro niño en ese juego, debido a que son grupos cerrados.

7.15.2 En relación a la docente

- **Negativa de los niños a aceptarlas a ellas en el juego:** Tres (3) de las docentes dicen esto. Una de ellas señala que a veces desea querer jugar con el infante, pero a este no le gusta y desea hacerlo de manera autónoma. Otra docente expresa que, si bien los infantes desean jugar entre ellos y no quieren la intervención de la docente en su juego, hay momentos en los que sí interviene, por ejemplo, cuando el juego se torna agresivo o no hay respeto hacia el otro; mientras que la otra docente agrega que los niños, al apreciar que ella va a jugar, se inhiben, les da vergüenza, no quieren seguir participando, la ven justamente como adulta y no como otro de sus pares.
- **El cansancio:** Dos (2) de las docentes así lo hacen saber.
- **Las historias complicadas de las poblaciones con las que trabaja y el efecto de los sucesos familiares en el estado anímico de los niños:** La docente que lo menciona indica que en ocasiones esto hace que el niño venga movido de alguna manera al CPI y se vea en la obligación de cambiar las actividades planteadas o hacer otras.
- **Dificultad para lidiar con la función simbólica de los objetos:** La docente que enfatiza esto dice que es una dificultad consigo misma, en la que los niños le presentan objetos y le cambian su significado, pero ella duda en contradecirles que eso que dicen que es no lo es. Así, para ella una caja es una caja, no un auto, aunque el niño juegue a que es un auto.

- **El no sentirse acompañado:** Una (1) de las docentes entrevistadas así lo manifiesta. Añade que el trabajar en un CPI implica pasar por un montón de cosas, como la necesidad de que la institución y el equipo le acompañen. Enuncia que esto repercute en su estado emocional.
- **Cuando lo propuesto no sale como lo esperado:** Otra de las docentes dice que esto le lleva a levantar la propuesta y evaluarla.

7.15.3 En relación a las condiciones institucionales

- **Pocos objetos o materiales:** Ocho (8) docentes abordan este tema. Una de ellas indica que trata de que les infantiles jueguen con lo que hay y que se vayan prestando entre ellos, otra agrega que justamente por ello es que no puede realizar lo que tiene planeado y se ve en la obligación de buscar otra actividad, una docente más añade que les niños se cansan y no disfrutan al usar una y otra vez los mismos recursos y otra docente expresa que por este tema es que, por un lado, les infantiles se aburren, no juegan ni participan si observan que se usa un juego varias veces, sin cambio alguno y, por otro lado, que ellas se ven en la obligación de pedir donaciones, comprar de su propio bolsillo o hacer los materiales. Sobre este aspecto, otra de estas docentes reclama:

(...) Nos han dicho: “ustedes no son educación, ustedes son... desarrollo social o algo así”, no me acuerdo. Después pasa que no sé, viene la supervisora de educación y nos ve con “A Ram Sam Sam” y... y no estaba en el cronograma y no, porque se... si hay alguien en... en dirección que me dice que me va a comprar material y no me los compra, bueno, yo tengo que sacar otra cosa para ellos, porque no me lo están proporcionando... (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

- **Cantidad de infantiles por sala:** Tres (3) de las docentes así lo expresan. Una de ellas, señala que, les niños al no hablar o al no poderse expresar, complican su tarea, porque necesita poner su cuerpo y no puede estar con los veinticinco a la vez. Otra docente expresa que al ser tantos se distraen o distraen al resto y no le permiten que le escuchen para plantear las normas de los juegos, mientras que la otra docente declara que por este aspecto a veces no puede dedicarle tiempo a cada niño para interactuar y jugar.

- **Sala muy grande:** Otra de las docentes da a conocer que su sala es tan grande que les niños se dispersan, corren y los demás se suman a eso a la hora de presentarles o armarles algo. A esto, se agrega la poca infraestructura que le impide guardar las cosas de manera adecuada.
- **El no estar acompañade en sala:** Una (1) de las docentes expone que esto hace que no se pueda involucrar mucho tiempo en el juego, porque se pierde la visión panorámica de todo lo que sucede debido a que no cuenta con otra persona que le acompañe, sino que está sola a cargo de todo el grupo.

Con base a lo anterior, las docentes manifiestan distintas dificultades para intervenir en el juego, relacionadas con tres actores: el infante, el docente y la institución. En relación con el infante, algo que dificulta el juego es que predomina el no compartir con los otros y el aburrirse cuando el juego no es de su interés. En relación con las docentes, parece ser un obstáculo la negativa de algunos niños a que la docente participe del juego y al cansancio de su parte. En relación con la institución, se aprecia la escasez de recursos y la cantidad de infantes por sala.

7.16 La desaparición del juego

A lo largo de algunas entrevistas, hubo docentes que manifestaron apreciaciones acerca del porqué se está perdiendo el juego en los contextos actuales. Estas ideas se presentan desde dos apartados: dispositivos tecnológicos y edad adulta. A continuación, se abordan:

7.16.1 Dispositivos tecnológicos

Tres (3) docentes hablan sobre esto. Una de ellas manifiesta que en su sala de lactantes, la mayoría de niños están a diario con el celular, les dan este dispositivo para que estén todo el día mirando videos, por lo que se ha perdido el contacto con los niños, la relación de las familias con ellos y el momento para jugar juntas. Otra docente manifiesta que se ha creado un mundo de consumo donde nos hacen adictos a muchas cosas que cuesta salir, como el celular y la televisión.

Por su parte, la otra docente también trae a colación su experiencia en sala para decir que hay ocasiones en las que les niños pierden esto del juego, muchos de ellos tienen todo el tiempo el celular, incluso le quieren agarrar el de ella. Agrega que le pasa que les infantiles “no saben cómo jugar” porque hay ocasiones en las que ella les da los objetos y ellos se le quedan viendo:

(...) me pasa que no saben cómo jugar, o sea, me ha pasado que un nene yo le doy las maderitas y... y las miran como “¿para qué es?”, entonces para mí no se tiene que perder esto de la imaginación y... y de... de... de... de explorar materiales nuevos. También me ha pasado dar eh... juegos sensoriales de... de exploración, de... de... dramatización en un momento eh y no... como que se quedaban quietos, como “¿qué?”, “¿qué me estás dando?” (Entrevista 29, Yamile, sala de 2).

7.16.2 La edad adulta

Seis (6) docentes abordan este aspecto. Una de ellas señala que a medida que el adulto crece va perdiendo el juego, esa acción de jugar, sumado a la excusa de que no hay tiempo o poniendo un tiempo estimado para jugar. Otra docente indica que ello se debe al vivir en una sociedad que trabaja muchas horas, que tiene muchas horas de viaje y que al llegar a casa solo desea descansar.

Otras dos (2) de estas docentes indican que el adulto va perdiendo el juego por varios motivos: experiencias no muy buenas de juego, desconocimiento de lo que es el juego, vergüenza, ridiculez, molestia de que se le mire mientras juega, de que se le ve añorado, de que son cosas que no corresponden a su edad, de que jugar es solo de niños y de que por el hecho de ya ser adultos ya no deba hacerse.

Por su parte, otra docente, además de mencionar que los seres humanos a medida que van creciendo van perdiendo el don de jugar, recomienda que por lo menos una vez al mes las docentes se junten para jugar entre ellas y para recordar sus infancias. Ideas similares plantea la otra docente, quien ejemplifica la expresión “mientras más grande menos juego” a partir de su historia personal y agrega que justamente no es común jugar cuando se es adulto:

Porque así es, como es lo que yo... Yo a medida que iba creciendo jugaba cada vez menos, menos, menos, menos hasta que... ya digamos en bachillerato, en los últimos años ya como que no juegas a nada (...) cuando eres adulto, menos juego, menos juegos, o sea, como que ahí sí cuando eres adulto los juegos como que se acaban, sobre todo los corporales. Ya no es común que tú vayas y de pronto juegues a la mancha con tus amigos. No, no pasa (Entrevista 2, Estela, sala integrada 1 y 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, las docentes entrevistadas manifiestan dos causas puntuales acerca del porqué el juego está desapareciendo o del porqué cada vez se juega menos. Atribuyen esto al uso de dispositivos tecnológicos por parte de los niños y el ritmo de la vida adulta, donde hay poco tiempo para jugar o vergüenza de hacerlo de los adultos.

8. PLANTEO DE LA TESIS

Las preguntas que se formularon en un inicio de esta investigación son: ¿Qué características se aprecian en las concepciones docentes sobre juego y sobre la intervención de los docentes en el mismo en una institución educativa que no es exactamente una escuela o jardín?, ¿Qué similitudes y diferencias hay entre estos dos grupos de concepciones (sobre el juego y sobre las intervenciones en él)?, ¿Qué similitudes y diferencias hay entre las concepciones de diferentes docentes entre sí?, ¿Cuáles son los factores internos (personales) y/o externos (dinámica institucional) que estarían incidiendo en estas concepciones?, ¿Qué cambios dicen haber vivenciado los educadores en sus concepciones sobre juego a lo largo del tiempo?, ¿Qué fenómenos señalan los educadores que pueden haber contribuido con este cambio conceptual? Y, principalmente: ¿Qué caracteriza a las concepciones sobre juego y sobre la intervención docente en él en los CPI?

Con base en los resultados del análisis, la tesis de esta investigación es que indistintamente de haber tenido las docentes en su formación seminarios o talleres que hubiesen abordado el juego, cada una de ellas tiene concepciones particulares en torno a este tema y a sus modos de intervención. Concepciones que han sido construidas y reconstruidas no solo como fruto de su formación, sino también de sus experiencias profesionales previas o actuales. Concepciones que, en algunos casos, guardan entre sí ciertas incoherencias.

Por otra parte, las concepciones sobre cómo intervenir en el juego son también variadas y discriminan por tipo de juego. Es decir, las docentes consideran que su modo de intervención se ve afectado por el tipo de juego. Sobre esto, y con base a lo que dicen las docentes, se visibiliza que hay factores internos (por ejemplo, el estado anímico) y externos (infraestructura de la sala o

del espacio, falta de recursos, cantidad de infantes por sala, la sala que se tiene a cargo, entre otros) que inciden en sus modos de intervención, además del tipo de juego.

Más allá de las diferencias, se aprecian rasgos comunes que direccionan los modos de intervención de las docentes en los CPI: el enfoque institucional en torno al juego y el grupo de sala que se tiene a cargo. En el caso del primero, se trae a colación la experiencia del CPI Caipli Norte, cuyo enfoque de trabajo se apoya en las ocho inteligencias múltiples de Howard Gardner, siendo el juego el medio para estimularlas.

Respecto al segundo rasgo en común, dependiendo del grupo que se tenga a cargo, se propician unos juegos más que otros. En las salas de lactantes y de un año juegos de ocultamiento y de estimulación, y en las salas de 2 y 3 años juegos simbólicos, juegos dirigidos, juegos de construcción y juegos tradicionales. Todas tienen en común que también los juegos libres están presentes en sus salas.

Por otro lado, en relación a los CPI particularmente, la dinámica está determinada por un cronograma que distribuye las tareas o rutinas con base a la sala que cada docente tiene a cargo. En ese cronograma se plantean actividades relacionadas con el proyecto que cada una esté llevando a cabo. Se resaltan dos aspectos: el uso del “tiempo muerto” para complementar ese tiempo que sobra entre el pasaje de una rutina diaria a otra y la presencia de juegos libres en ese tiempo o en otros momentos del día. El tiempo destinado al juego varía mucho: entre 15 minutos al día hasta un 80% de la jornada.

Con respecto a la función que cumple el juego, más de la mitad de las docentes encuentran que es la misma en el CPI y en el jardín de infantes. Aquellas que lo distinguen, señalan que en el jardín de infantes el juego es más dirigido, estructurado o limitado. Indican que allí los infantes solo juegan en el momento del patio y permanecen gran parte del día sentados.

A continuación, se amplía lo anteriormente expuesto con relación a las concepciones docentes sobre el juego y a los modos de intervención:

8.1 En relación a las concepciones docentes sobre el juego

Si bien a lo largo de las entrevistas realizadas se aprecian concepciones similares de las docentes alrededor del juego, cada una de ellas da cuenta de una postura personal sobre el tema, bien sea por su formación académica, por la sala que tiene a cargo, por el enfoque de la institución a la que pertenecen, por sus años de experiencia laboral, por su experiencia personal con el juego mismo. En muchos casos en sus definiciones se pierde la especificidad del juego, en las que el juego parece ser todo, y se advierte la vaguedad de la concepción y los límites poco claros entre lo que es juego y lo que no lo es.

Por otro lado, en esta investigación también se aprecia que las distintas concepciones de las docentes en torno al juego son diversas, predominando aquellas en las que, por orden de frecuencia, lo asocian con libertad, actividad, derecho, herramienta, placer o medio para. También se observa que las docentes otorgan al juego en los CPI una valoración positiva (hermoso, activo, libre, aprender, bailar, derecho, desafío, fiesta, diversión). Además, se evidencia la presencia de contradicciones en sus concepciones, que conviven en cada docente sin que ellas se den cuenta.

Se aprecia que, a pesar de haber tenido unas bases durante su formación, el origen de las concepciones de juego de las docentes entrevistadas es, en su mayoría, producto de construcciones personales que han elaborado a lo largo de los años y de las mismas experiencias en sala. En ellas las docentes reconocen haber cambiado su modo de concebir el juego infantil si se compara con cómo lo concebían antes de estudiar o durante la cursada. En relación a los aspectos que han cambiado, mencionan una concepción del juego mucho más rica y amplia, y transformaciones en el rol del infante y del docente en el mismo.

En relación a las finalidades que manifiestan las docentes entrevistadas en torno al juego, las enmarcan en dos puntos: lo que el juego le permite al niño y lo que ellas buscan con él. Desde el primero, predomina el aprender, el desarrollar y el conocer, mientras que desde el segundo se percibe una tendencia para lograr la docente un fin a través del juego mismo.

En relación al rol del niño en el juego, las docentes identifican una variedad de quehaceres por parte del infante relativo a cuestiones como: la edad del niño, el tipo de juego, la propuesta de juego por parte de la docente y sus capacidades para distanciarse del mundo del adulto. Resumiendo, según las docentes los niños durante el juego hacen “como si”, las invitan a jugar, proponen otros juegos y exploran.

En relación con cómo las docentes comprenden su rol en el juego, este es muy variado, bien sea por el tipo de juego que se esté llevando a cabo o por su participación directa o no dentro de él. Básicamente discriminan dos roles puntuales: una orientada a los niños (observar y acompañar) y otra a las familias de ellos (ayudarles a comprender la importancia del juego y afianzar los vínculos).

Por último, la preocupación de las docentes por lo que llaman “la desaparición del juego” en la actualidad es un tema recurrente que apareció en varios casos, atribuyéndolo al uso de dispositivos tecnológicos por parte de los niños y el ritmo de la vida adulta, donde hay poco tiempo para jugar o vergüenza de hacerlo de los adultos.

8.2 En relación a las concepciones sobre los modos de intervención en el juego

Tal como ocurre con las concepciones sobre el juego, aquellas que se refieren a los modos de intervención de las docentes son también diversas. Se aprecian tres grandes dimensiones. La primera refiere a su tipo de participación, si asumen un rol como participantes u observadoras de los mismos, siendo el lugar de participación el que más dicen asumir (13 versus 7). Otra dimensión alude a las circunstancias en las que consideran necesario intervenir en el juego (ante dificultades puntuales) y en cuáles no (cuando los niños se agrupan). Una última dimensión refiere al modo de intervención según el tipo de juego y allí son más nombrados los siguientes juegos en este orden de frecuencia: juegos simbólicos, juegos motrices, juegos de construcción, juegos reglados, juegos de expresión corporal, juegos de ocultamiento y juegos tradicionales.

Argumentan que sus modos de intervención en el juego responden como criterios en primer lugar a lo que a ellas o a los niños les gusta. Luego toman otros criterios como el deber del adulto o del docente o el hecho de que lo consideren importante o necesario. Los criterios de intervención varían de acuerdo a los tipos de juegos.

En relación con la intervención en el juego de los niños en los CPI las docentes la identifican con el “acompañamiento”, la “ayuda” y el “ser otro”. Resulta relevante para ellas la pregunta de qué tanto deben o no intervenir en el juego según la situación.

Asimismo, visibilizan distintos cambios en torno a sus concepciones sobre sus modos de intervención. Se aprecia una tendencia a afirmar que antes no se involucraban en el juego o les daba vergüenza. Ahora, manifiestan que son “más” dentro del juego de los niños, se han sensibilizado a raíz de su labor, han enriquecido sus experiencias de juego y son parte del mismo. Sin embargo, hubo tres (3) docentes que indican no haber cambiado en sus modos de intervención en el juego.

Por último, manifiestan distintas dificultades para intervenir en el juego, relacionadas con tres actores: el niño, el docente y la institución. En relación con el niño, algo que dificulta el juego es que predomina el no compartir con los otros y el aburrirse cuando el juego no es de su interés. En relación con los docentes, parece ser un obstáculo la negativa de algunos niños a que la docente participe del juego y al cansancio de su parte. En relación con la institución, se aprecia la escasez de recursos y la cantidad de niños por sala.

9. DISCUSION, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Finalmente, en este apartado se discuten los resultados en función del marco teórico; se presentan algunos resultados que generan preguntas y que abren a futuras investigaciones y se presentan las conclusiones y reflexiones finales de este estudio, incluyendo los aportes de este trabajo.

9.1 Discusión

En este apartado, se discuten los resultados de la tesis en relación al marco teórico y a los antecedentes consultados para esta investigación.

Para empezar, la gran mayoría de las docentes que participaron de este estudio coinciden en que tanto sus modos de concebir el juego como su participación en él ha cambiado a lo largo del tiempo, tomando como referente el inicio de su cursada, sus primeros años de formación o de experiencia laboral. Esto puede dar cuenta de que sus experiencias profesionales inciden en esa reconfiguración de sus concepciones. Sobre este tema, Auvieux et al. (2019) anuncian que las concepciones se van construyendo y Cossío y Hernández (2016) añaden que dicha construcción se lleva a cabo a partir de la experiencia y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esas concepciones de las docentes entrevistadas también dan cuenta de cómo se han ido nutriendo o modificando no solo con su experiencia profesional, sino también académica. Muchas de ellas señalaron en las entrevistas los cambios que han vivido alrededor de cómo concebían el juego y su participación en él en un principio y cómo lo conciben ahora. Sobre esto, Rissanen et al. (2017), establecen que esas concepciones o teorías implícitas se alteran por intervenciones educativas.

Por otro lado, un aspecto puntual que se aprecia especialmente en aquellas docentes con formación en el exterior es que las concepciones que tenían en torno al juego cambiaron al desempeñar su rol en Argentina y particularmente en los CPI, debido a que en sus instituciones de formación abordaron el juego como un medio para que les niños aprendan determinados contenidos o para cumplir otros objetivos propuestos, a diferencia de su labor actual, en la que manifiestan que es

mucho más libre. Al respecto, Assen et al. (2017), expresan que las concepciones se encuentran arraigadas a los espacios educativos en que ellas han sido formadas, mientras que Cossío y Hernández (2016) agregan que esas concepciones se van construyendo a lo largo de la experiencia.

Entre tanto, en los cambios de sus modos de intervención en el juego, las docentes dan cuenta de cómo eran sus modos de intervenir en sus primeras experiencias en sala o antes de su cursada y las comparan con las actuales. Resaltan también que el rol del adulto o del docente va desde la implicación corporal hasta la habilitación de espacios y materiales de juego para les infantes. Sobre esto, Manrique y Sánchez (2015) y Rissanen et al. (2017), enuncian que las transformaciones de su quehacer se realizan mediante la concientización de sus propias acciones. Surge la pregunta de si habrá habido en sus espacios de trabajo instancias de discusión y reflexión sobre sus intervenciones.

En relación a los antecedentes consultados para esta investigación, al igual que ocurre en el trabajo de Assen et al. (2017), en este se identifica que las concepciones de las docentes están influenciadas por factores internos (como el estado anímico de ellas) y externos (infraestructura de la sala o del espacio, falta de recursos, cantidad de niños por sala, la sala que se tiene a cargo, entre otros) que a su vez inciden en sus modos de intervención.

Por su parte, en los estudios de Manrique y Sánchez (2015) y de Kwenda et al. (2017) se hace alusión a la reflexión sobre la acción para dar sentido a lo que se hace, para juzgar, cuestionar, sugerir alternativas a los modos de intervención de las docentes a fin de generar transformaciones en sus concepciones, estrategias y conocimientos a través de un proceso analítico de sus propias representaciones mentales. Aunque el reflexionar sobre la acción no fue un objetivo que perseguía esta investigación con las docentes, los comentarios de tres (3) de ellas (al finalizar las entrevistas) permiten plantear que las entrevistas parecen haber cumplido la función de contribuir con esta reflexión: “me hizo recordar muchas cosas de mi formación como docente. Me di cuenta que las tengo muy presentes aunque a veces no me dé cuenta” (Entrevista 20, Sara, sala integrada 2 y 3), “haces un espectro bastante amplio frente al juego de la sala” (Entrevista 12, Bertha, sala de 3) y “fueron unas preguntas muy lindas, que me hicieron pensar un montón de cosas también”

(Entrevista 4, Débora, sala de 2). Estos resultados muestran la importancia del intercambio con otros acerca de la propia tarea como modo de favorecer la reflexión.

Finalmente, en esta investigación se atendió el llamado de Assen et al. (2017), que sugiere la necesidad de más información cualitativa para conocer datos sobre la manera como las docentes cambian sus concepciones y comportamientos. De esta manera, se destinó un apartado de esta investigación justamente a los cambios que las docentes entrevistadas dicen haber tenido en sus concepciones en torno al juego y a sus modos de intervención.

9.2 Resultados que generan nuevas preguntas: Pensando futuras investigaciones y pensando la intervención

Durante las entrevistas hubo una serie de respuestas de las docentes entrevistadas que abrieron una serie de preguntas en esta investigación que podrían alimentar futuras investigaciones o estudios filosóficos. A continuación se presentan:

9.2.1 En relación al rol del niño en el juego

Una de las docentes señala que “el juego se puede dar de forma natural... o simplemente el niño por naturaleza quiere jugar otras cosas (Entrevista 3, Karen, sala de 3)”, mientras que otra enuncia que “... a todos los nenes les gusta jugar y creo que les falta (...) salir de... de lo que por ahí... los celulares y... la tele. Creo que... nada, cuando están jugando de verdad, sin nada de... de tecnología cerca, cuesta (Entrevista 15, Gaby, sala de 3)”. Con base esto, surgen las siguientes preguntas: ¿Es espontáneo el juego? Si la naturaleza del niño consiste en jugar, ¿Qué pasa en el desarrollo, que les adultos no juegan o juegan menos?, ¿Se nace con el juego o se construye el juego?, ¿Se puede aprender y enseñar a jugar?, ¿Qué sería “jugar de verdad”?, ¿Es posible pensar el juego en relación con la tecnología o usar la tecnología para favorecer el juego?, ¿Cuál es el papel de la tecnología allí?

Otra docente expone que el juego lo ve "... como la parte esencial del día, que ellos tienen que tener ese momento de distracción, de jugar a lo que sea y con lo que sea (...) Lo que si no saben es cómo jugar con el otro (Entrevista 18, Mirabel, sala de 2)". Allí, se generan los interrogantes: ¿Qué significa ver al juego como "parte esencial del día" y luego como "momento de distracción"? ¿De quién o/y de qué se "distrae" el niño?, ¿Qué es "jugar a lo que sea y con lo que sea"? ¿Qué significa "no saber jugar" con el otro? De nuevo, como antes se planteó, el jugar con el otro, ¿Se enseña, se aprende, se construye, lo trae ya consigo el niño?

9.2.2 En relación al rol de la docente

Una de las docentes dice que interviene en el juego "... dependiendo la situación, o sea, si es una situación de, de pelea si, bueno, intervinis (Entrevista 15, Gaby, sala de 3)", mientras que otra indica que "(...) cuando ya vemos que digamos eh... se descontrolan o están muy excitados en el juego o ya se comienzan a golpear o golpean los juguetes mucho, bueno, ya entramos nosotras a apoyar y a, y a, y a exigir (Entrevista 9, Wanda, sala de 3)". Sobre esto: ¿Qué consecuencias tiene para el desarrollo infantil que las docentes solo intervengan cuando se presenta una situación conflictiva entre los infantes?, ¿Se pueden pensar y llevar a cabo juegos para abordar esos momentos?, ¿Qué significa que los niños se "descontrolen" o se "exciten" en el juego?, ¿Qué "exigen" las docentes en esos escenarios?

Por otra parte, otra docente establece que trata de intervenir, pero no, porque quizás los mismos infantes, en su "idioma", pueden solucionar las problemáticas que se presenten:

(...) están metidos ellos, teniendo una conversación en su idioma, en la forma en que ellos hablan y aunque quisiera intentar meterme, porque uno le quiere decir algo y el otro no le entiende, tra... trato pero no, mejor que entre ellos busquen la solución, porque por ahí entre ellos buscan una mejor solución de la que yo le puedo dar, entonces los dejo hasta que bueno, traten de llegar a algo y no ninguno de los dos se levante la mano (Entrevista 19, Kiara, sala de 2).

Con base a lo anterior, surgen las siguientes preguntas: ¿De qué modo podría tratar una de entrar en ese mundo de los niños?, ¿Sería deseable que así fuera?, ¿Es conveniente que los niños "tengan

su mundo”?, ¿Cómo llevar a cabo juegos que permitan el desarrollo de un lenguaje común compartido entre generaciones?

Por otra parte, otra docente comenta que “... los únicos momentos donde no jugamos es cuando... y sin embargo es cuando estamos cambiando pañales y eso, y sin embargo porque le doy un juguete al niño para que vaya distrayéndose mientras cambio (Entrevista 1, Jessie, sala integrada lactantes y 1)”. Surgen las preguntas: ¿Las situaciones de juego solo se llevan a cabo con juguetes?, ¿Qué supone una concepción de este tipo en una docente?, ¿Cómo se entiende al juguete dentro del juego?, ¿De qué o/y de quién se “distrae” el niño?

En relación a las dificultades para intervenir en el juego, una de las docentes menciona:

... Y a veces creo que tienen que ver más conmigo que... que con los nenes, no sé, a veces me hacen cosas que digo... como que no las... no las llevo a encuadrar, no sé si se entiende, como no sé, por ejemplo, si me traen esto y me dicen que es una cosa. Esto me dicen: “no, esto es otra cosa” y por ahí me quedo como (expresión gestual dudosa)... y a veces me da cosa decirles: “no, esto es un... manteca de cacao”, ¿se entiende?, ¿no? Es como que en esas cosas sí a veces me cuesta... (Entrevista 26, Geraldine, sala de 2).

Con base a lo anterior, ¿Jugar implica necesariamente simbolizar?, ¿Qué implicancias tiene la dificultad de simbolización de la docente para su rol dentro del juego y para el desarrollo del mismo?, ¿Cómo plantear en la formación estrategias que permitan fomentar en las docentes la capacidad de lidiar con la función simbólica de los objetos? Esta función, ¿Se construye, se pierde?

Finalmente, varias de las docentes entrevistadas mencionaron el jugar y el explorar como sinónimos en expresiones como “les infantes en el juego exploran” o “juegos de exploración”. Surgen aquí las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias hay entre “explorar” y “jugar”?, ¿En qué momentos el niño juega y en qué situaciones explora?, ¿Primero se explora y luego se juega o viceversa, o se dan de modo simultáneo?

9.3 Conclusiones

En relación a los resultados de esta tesis, es interesante visualizar cómo la diversidad de experiencias, de formaciones, de concepciones en torno al juego y de los modos de intervención en él por parte de las docentes abre un abanico de posibilidades en torno al juego, mostrando su complejidad. Incluso al referirse a un mismo tipo de juego, cada una tiene su manera particular de concebirlo y de intervenir en él en espacios que, aunque no pertenezcan al Ministerio de Educación, son relevantes para el desarrollo infantil y en los cuales el juego tiene un lugar central.

9.3.1 Aportes

Para empezar, se traen a colación las ideas dadas por Cossío y Hernández (2016) acerca de que al comprender las teorías implícitas de les docentes y hacerlas explícitas, es posible impulsar acciones para reestructurarlas. Con base a este planteamiento, esta investigación es un aporte al conocimiento en tanto es un primer paso, pues identificó aquellas concepciones en torno al juego y a sus modos de intervención de treinta (30) docentes de los CPI.

A partir de estos resultados es posible impulsar propuestas de intervención, estrategias o acciones que les permitan a estas u otras docentes reestructurar, transformar o reconstruir sus propias concepciones, a partir de la concientización de las acciones.

Por otro lado, este estudio puede ser un insumo para la formación y en la práctica de les futuras docentes de diferentes instituciones o universidades de educación superior, bien sea para retomar las ideas o las concepciones que a la fecha se han encontrado en algunos CPI sobre lo que se concibe por juego y por sus modos de intervención y poder conocerlas, contrastarlas, reflexionar sobre ellas, cuestionarlas o darle al estudio otra finalidad que cada espacio de formación considere pertinente.

Asimismo, este estudio puede constituirse en un insumo para los propios CPI, en donde podrían alimentar el diseño de dispositivos que permitan reflexionar sobre la acción, que respondan a sus necesidades institucionales y contribuyan a mejores experiencias de juego para todos.

Finalmente, este trabajo de investigación es un aporte a mi formación, en tanto me permitió conocer colegas desde otro ámbito distinto al laboral: el investigativo. Asimismo, me dio la posibilidad de adentrarme más a fondo en la investigación, organizar la información, crear categorías de análisis, comparar resultados, volver a las fuentes, encontrar puntos en común, respuestas ambiguas, entre otros aspectos. De esta manera, considero que la labor investigativa es la posibilidad directa de adentrarse al mundo del conocimiento para tratar de explicar o de encontrar respuestas a aquello que nos suscita interés, cuestionamientos, intrigas. Respuestas que nos llevan a más preguntas en un ciclo en el que constantemente nos exige saber más para comprender todo aquello que nos identifica y nos hace seres humanos.

10. BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. & Ruiz, Á. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Editorial Graó.

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial.

Alonso, D. (2014). *Cuando el gato no está, los ratones... juegan: Saber Docente y Juego, un recorrido desde la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Aravena, A. (2009). *Rincones y juego simbólico en el desarrollo social de los niños y niñas de preescolar. Estudio comparativo en las Instituciones Educativas: Ángel Polibio Chaves y Ecuatoriano Suizo*. Universidad Politécnica Salesiana: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Arévalo, J. (2016). *Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Santiago: Universidad de Chile.

Assen, J., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Revista Teaching and Teacher Education*, (60), 12-23.

Auvieux, E., Avaca, C., Galvan, J., González, M., Mangone, A., & Zurita, G. (2019). *Concepciones de juego desde la mirada del practicante en su formación inicial*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Baquero, R. (1997). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Madrid: Aique Grupo Editor S.A.

Batiuk, V., & Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el Nivel Inicial en Argentina: Aportes para mejorar la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNICEF.

Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Llandudno, Gales.

Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, 78, 4-10.

Cabarrocas, N. (2016). *El juego simbólico: medio para el desarrollo de la competencia oral en el área de lengua inglesa. Una propuesta didáctica*. Universidad Internacional de La Rioja: Facultad de Educación.

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

CIPPEC, FLACSO & UNICEF. (s.f.). *Análisis de los Centros de Primera Infancia: Principales resultados*.

Cossío, E., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.

Decreto N° 306/09. *Programa Centros de Primera Infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

Dinello, R. (1982). *El desarrollo del juego*. Estocolmo: Nordan Comunidad.

Domínguez, P. (2017). A abrir la puerta para que el juego pueda entrar. En I. Rivero, & M. Ducart, *El juego en la formación docente: Acerca del juego como recurso* (págs. 71-76). Río Cuarto: UniRío Editora.

Durán, S. (30 de abril de 2020). La educación infantil en tiempos de pandemia: El juego en casa, un encuentro entre niños-niñas, padres-madres y maestros-maestras (C. López, Entrevistador).

Duvignaud, J. (1980). *El juego del juego*. París: Balland.

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Mesa Redonda Nuevos Horizontes -El juego.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. En B. Glaser, & A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (págs. 101-115). New York: Aldine Publishing Company.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza/Emecé.

Kwenda, C., Adendorff, S., & Mosito, C. (2017). Student-teachers' understanding of the role of theory in their practice. *Revista Journal of Education*, (69), 139-159.

Licon, A. (2000). *La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico*.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

López, A. (1986). El juego simbólico como práctica educativa en preescolar: El papel del profesor como facilitador de la iniciativa del niño. En *Actas de las IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.

Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación infantil* (págs. 271-296). Buenos Aires: Paidós.

Manrique, M. (s.f.). *Algunas sugerencias para la realización de entrevistas en profundidad*.

Manrique, M., & Sánchez Abchi, V. (2015). Teachers' Practices and Mental Models: Transformation Through Reflection on Action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 12-32.

Marín, I. [Hospital Sant Joan de Déu Barcelona]. (2013, Diciembre 10). *Jugar... ¡Un asunto muy serio! Importancia del juego en el desarrollo infantil* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=L5EENL2VvR4>

Maturana, H. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Chile: JCSAEZ.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Nivel Inicial. Consultado el 20 de septiembre del 2018, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf

Orezzio, M. F. (2012). *Juego y prácticas comunitarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Pavía, V. (2008). ¿Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!?. *Revista Educación física y deporte*, 27(1), 31-39. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co>

Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquén: Educo.

Pechin, C., Franco, S., & Garbarino, A. (2015). El juego como principio didáctico en la transición educativa: Una aproximación a las distintas concepciones de juego. *Enseñar y aprender en las instituciones educativas*, 7, 427-432.

Pérez, C. (2010). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. En *Revista de Educación de Extremadura*.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Picco, P. (2015). *El juego como área de enseñanza*. Provincia de Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2017). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63–77.

Rivero, I., & Ducart, M. (2017), *El juego en la formación docente: Acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: UniRío Editora.

Sarlé, P. (2003). *Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Sarlé, P. (2006). El diálogo entre el juego y la enseñanza: La complicada relación entre jugar “de verdad” y “aprender”. En *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Consultado el 10 de octubre del 2018, de

<https://www.facebook.com/147918455291916/photos/a.393264367423989/393265184090574/?type=3&theater>

Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010a). Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos, de la *Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 2. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010b). Juego reglado. Un álbum de juegos, de la *Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 4. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNICEF.

Sarlé, P. (2011). *El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico*. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4451/6192>

Sarlé, P. (2012). *Juego y educación infantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014a). Juego dramático: Princesas, príncipes, caballeros y castillos, de la *Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 7. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014b). Juego con reglas convencionales: ¡Así me gusta a mí!, de la *Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 8. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014c). Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje, de la *Serie: El juego en el Nivel Inicial - Propuestas de enseñanza*, Cuaderno 5. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNICEF.

Sarlé, P. (2016). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2)17–28. Disponible en <http://www.reladei.net>

Senger, M., Migliorata, P., Fraga, M., & Díaz, J. (s.f.). El juego en la Educación Física: Análisis interpretativo de significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación para el Nivel Inicial del ISFD N°84 de Mar del Plata. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI (Centro de Educación Inicial) y la familia. (M. Benavides, Ed.) *Educación y procesos pedagógicos y equidad*, 193- 244.

Simon, N. (2017). Epílogo. En N. Simon, R. Ponce, & A. Encabo, *Apuntes de historia y política de Nivel Inicial* (págs. 229-236). Luján: Universidad Nacional de Luján.

Sirvent, M. (2006). *El Proceso de Investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

SITEAL. (2018). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional*.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. En Taylor, S., & Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos en investigación* (págs. 100-132). España: Paidós.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia y en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Valiño, G. (2013). *Juegos y juguetes en el jardín: Algunas notas para la reflexión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vasilachis de Gialdino, I.; Ameigeiras, R.; Chernobilsky, L.; Giménez, V.; Mallimaci, F.;

Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G & Soneira, J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Villalobos, M. (2009) El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. En *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 2. Consultado el 15 de octubre de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260005> > ISSN 1794-9998.

Vygotski, L. (1978). El papel del juego en el desarrollo del niño. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

11. ANEXOS

11.1 Anexo 1: Entrevista hecha a las docentes



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en educación para la primera infancia

Maestrando: Cristian Leonardo Herrera Mora.

Directora de tesis: María Soledad Manrique.

Entrevista a profundidad

En el marco del trabajo de investigación, titulado: “*Concepciones docentes en torno al juego en los Centros de Primera Infancia*”, se realiza la siguiente entrevista a educadores con título de estos espacios con la finalidad de analizar las concepciones docentes en torno al juego infantil en los CPI. Esta entrevista y sus respuestas son confidenciales y anónimas y se usarán solo con fines investigativos.

Aspectos generales:

1. ¿Cuál es su formación académica y de dónde ha egresado?, ¿cuánto hace que terminó de cursar?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el Nivel Inicial y en dónde ha ejercido la labor?
3. En su formación, ¿tuvo algún seminario o taller sobre juego? Si es así, ¿puede describir cómo era una de esas clases, y qué autores le resultaron significativos durante la cursada?

Con respecto al juego:

1. Para usted, ¿qué es juego?
2. ¿De dónde extrae esta definición?
3. Describa qué hace un niño cuando juega, según como usted lo entienda.
4. ¿Ha cambiado su modo de concebir el juego a lo largo del tiempo?, ¿cómo?

5. ¿Qué función cumple el juego en la infancia?
6. ¿Qué función cumple el juego en el CPI (características)?, ¿y en el jardín de infantes es igual?
7. A su criterio, ¿qué debería hacer un adulto en relación al juego infantil?
8. ¿Qué lugar ocupa el juego en sus clases?, ¿lo incluye?, ¿cómo?, ¿cuánto tiempo en relación a otras actividades?
9. Explique las causas o el porqué de lo que haya respondido en la pregunta anterior.
10. (Si contestó que incluye el juego), ¿qué tipos de juego incluye en sus clases?
11. ¿Cómo es su intervención durante cada uno de estos juegos que ha descrito?, ¿por qué lo hace de esa manera?
12. ¿Qué dificultades encuentra para intervenir en el juego infantil?
13. ¿Ha cambiado su participación en el juego de los niños a lo largo del tiempo? Si es así, explique en qué sentido y por qué motivo.

Juegos para completar las frases:

1. El juego infantil en los CPI es como _____.
2. Intervenir en el juego de los niños en los CPI es como _____

¿Desea agregar o ampliar esta información con algo que no le haya preguntado o que haya olvidado decir?

Muchas gracias por su tiempo y su participación.

11.2 Anexo 2: Formato usado para el diario del investigador



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en educación para la primera infancia

Maestrando: Cristian Leonardo Herrera Mora.

Directora de tesis: María Soledad Manrique

Mi diario del investigador

CPI:

Número de entrevista:

Docente:

Sala:

Referente empírico	Categorías de análisis

11.3 Anexo 3: Historia natural de la investigación

Este apartado aborda la situación de la entrevista hecha a las docentes y mi sensibilización durante la investigación.

11.3.1 *La situación de entrevista*

Se incluye en este apartado lo que las entrevistadas expresaron en relación a la instancia de entrevista y un comentario sobre mi propio rol en las mismas.

11.3.1.1 Las entrevistadas en relación a la entrevista

Aunque la gran mayoría de las docentes comentaron varios aspectos de la entrevista después de haberla realizado, como: “espero que te sirva”, “esperamos que te hayamos podido ayudar”, “para nosotras un placer”, “que tengas muchos éxitos”, “muchas gracias, fue un placer”, “me hizo recordar muchas cosas de mi formación como docente. Me di cuenta que las tengo muy presentes aunque a veces no me dé cuenta”, “siempre que pueda aportar en algo, yo feliz”, “espero que te vaya muy bien y me dispongo también a lo que necesites de mi parte. Un gusto haber participado. Te deseo éxitos y un sinfín de buenas experiencias en el Nivel Inicial”, entre otros, hubo dos (2) docentes que dieron sus apreciaciones de la entrevista mientras esta se realizaba.

Para una de ellas, en esta se hace “un espectro bastante amplio frente al juego de la sala” (Entrevista 12, Bertha, sala de 3), mientras que otra docente comenta: “fueron unas preguntas muy lindas, que me hicieron pensar un montón de cosas también” (Entrevista 4, Débora, sala de 2).

11.3.1.2 Mi rol como entrevistador

A lo largo del desarrollo de las entrevistas, y teniendo en cuenta mi diario del investigador, pude apreciar una serie de aspectos que me permitieron ir puliendo mi rol como investigador de una entrevista a otra, a fin de hallar estrategias que me permitieran mejorar cada vez más mi labor en

el proceso de recolección de la información. A continuación, presento dichos aspectos o estrategias que fui teniendo en consideración:

- **El vínculo afectivo entre el investigador y la docente:** Algunas de las docentes entrevistadas son muy cercanas a mi círculo personal y otra indicó haberme visto en otro lugar de trabajo. Esto me permitió guardar distancia durante las entrevistas, de manera que durante su ejercicio no se visualizara mi rol como compañero de trabajo sino como investigador. Por otro lado, este ejercicio me pareció interesante porque pude conocerlas más desde otro ámbito, desde su formación académica y profesional.
- **La postura del investigador ante la entrevista:** Hubo una entrevista en particular en las que la docente trajo a colación distintas experiencias graciosas que ha vivido en sala. Durante esta contuve la risa en varios episodios y enfocaba sus respuestas en la entrevista, de tal manera que no afectara sus respuestas.
- **La flexibilización del investigador:** Hubo varios momentos en los que, por diferentes factores (olvido por parte de las docentes, circunstancia que se les presentó en el momento, llegar después de la hora programada, otros compromisos laborales de su parte, entre otros), me vi en la necesidad de cambiar el horario o/y el día para llevar a cabo algunas entrevistas en particular, ajustándome siempre a la disponibilidad que pudiera cada una (incluso fines de semana). Ante estos momentos, me mostré siempre abierto, flexible, empático y dispuesto a realizar tales cambios a las docentes, quienes se mostraron siempre interesadas, dispuestas y cordiales.
- **Extensión o/y desvío en las respuestas:** Hubo varios momentos a lo largo de las entrevistas en que las docentes se extendían en sus respuestas o/y se desviaban de lo que se preguntaba. Ante estos eventos, intentaba relacionar sus discursos con las siguientes preguntas o repetía la pregunta con otras palabras. Me inquietaba cuando estas situaciones ocurrían, porque sentía que si las docentes se extendían o se desviaban en sus respuestas no alcanzarían a responder todas las preguntas de la entrevista, o que quizás se llegarían a molestar al apreciar que la entrevista se estaba extendiendo más de lo propuesto.

- **El preguntar con otras palabras o a partir de sus expresiones:** En el desarrollo de algunas entrevistas y particularmente al escuchar de las docentes respuestas cortas, pausas largas, expresiones como “no recuerdo”, “no sé”, “tal vez” o tonos de voz que denotaban timidez o nerviosismo, replanteaba la pregunta con otras palabras, solicitaba ejemplos de lo que decían o les preguntaba a las docentes algunas de sus expresiones dadas. Fue así como se mostraron más abiertas, ampliaban sus respuestas o me indicaban a qué hacían referencia con alguna frase o palabra dada por ellas.

- **Respuestas que abordaban otras preguntas:** Hubo algunos episodios en ciertas entrevistas en las que las docentes abordaban no solo lo que se les preguntaba en ese momento, sino también otros temas que hacían parte de preguntas posteriores de la entrevista. Si llegaban a hablar sobre temas que se abordarían en las siguientes preguntas, yo pasaba a otras o, según el caso, les indicaba ampliar sus respuestas para obtener más información.

- **Identificando contradicciones:** En algunos episodios pude apreciar contradicciones luego de escuchar de nuevo la grabación de las entrevistas. Por ejemplo, una de las docentes manifestó que el juego es “libre”, pero al consultarle sobre el porqué interviene de determinada manera (sentarse al lado de los infantes, mostrando los objetos, jugando con ellos y anticipando el cierre) en ciertos tipos de juego (juegos con autos, juegos de encastre y juegos de escondidas), manifiesta que “para que sepan que hay que seguir las consignas”. Ante esto, me llamaba la atención el por qué se pasaba de una concepción a otra y reflexionaba en torno a que las personas en sus concepciones tienen ambigüedades, ya que en un inicio piensan y dicen algo y después piensan y dicen otra cosa contraria a lo expuesto.

11.3.1.3 Dificultades encontradas en la recolección de datos

A lo largo de la recolección de la información hubo varias dificultades que se me presentaron durante este proceso y que fui registrando en mi diario del investigador:

- **Ubicar docentes interesados en participar:** Fue la mayor dificultad para poder llevar a cabo este ejercicio, debido a que contacté a todos los CPI de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde varios canales de comunicación (visitas personales, llamadas telefónicas y redes sociales), haciéndoles llegar previamente tanto mi constancia de estudio de la Maestría como la entrevista a realizar (solicitada por varios CPI). De algunos de estos no obtuve respuesta, otros cerraron sus puertas, unos más no se mostraron interesados y me indicaron no participar, otros aceptaron en un inicio la invitación pero después no me respondieron mensajes o llamadas para confirmar. Este proceso de contactar a las docentes fue extenso, acudí a referentes institucionales o/y docentes recomendadas por otras, conocí algunas más en capacitaciones y otras me dieron a disposición contactos que quizás se animarían a participar. Fue así como poco a poco logré culminar con las todas las entrevistas propuestas.
- **Tecnológicas:** Durante el desarrollo de las entrevistas a las docentes se me presentaron una serie de inconvenientes relacionados con este aspecto, bien sea antes o durante el desarrollo de las entrevistas. Estos inconvenientes tuvieron que ver con el audio de los equipos (mayormente presentado en el caso de las docentes), el reinicio o bloqueo temporal de mi equipo (que retrasó en algunos momentos el inicio de las entrevistas y en otros me vi en la obligación de reprogramar el ejercicio) o la conexión de la internet de ambas partes (tanto de las docentes como de la mía). Si durante las entrevistas se interrumpía el mensaje de las docentes, les solicitaba el favor de reiterarlo de nuevo.

Además, hubo dos aspectos puntuales que me acontecieron en esta recolección de información. El primero, fue que desde un inicio no solo me enfoqué en que la computadora grabara las entrevistas, sino también que lo hiciera un segundo dispositivo (la grabadora del celular). Sobre esto, la primera entrevista no quedó registrada en la computadora, pero sí quedó en la grabadora, sin presentar mayores dificultades ni perder la información dada por la docente. A partir de este momento, cada vez que hacía una nueva entrevista, probaba con antelación los equipos.

Un segundo aspecto que me ocurrió durante la realización de las entrevistas fue que mi equipo se averió por completo, al poco tiempo de haber empezado a hacer este ejercicio. Situación que me angustió mucho al no contar con otro medio para continuar la recolección de información. Sin embargo, y gracias al préstamo de una computadora por parte de una de las docentes entrevistadas (a quien expreso de nuevo mis agradecimientos), pude solucionar este percance.

- **Ambientales:** Durante el desarrollo de algunas de las entrevistas se presentaron sonidos externos que por momentos me dificultaron entender lo que las docentes decían (como ladridos, vehículos, objetos metálicos), por lo que les solicitaba a algunas de ellas repetir sus respuestas o expresiones.
- **Límite de tiempo de las videollamadas:** Todas las entrevistas las llevé a cabo mediante la aplicación Zoom, la cual tiene como tope máximo de duración 40 minutos por videollamada y, aunque les había anticipado a las docentes que la entrevista duraba alrededor de treinta minutos, en algunos casos hubo docentes que se extendieron o se desviaban en sus respuestas, por lo que ese tiempo promedio se extendió y generó en mí angustia, incomodidad e inquietud al ver que quizás no se alcanzaran a responder todas las preguntas.

Ante esto, hubo ocasiones en las que solicité responder a algunas docentes de manera concreta. Solo una docente pasó ese tope máximo y muy amablemente aceptó mi invitación de hacer otra videollamada de manera instantánea para terminar de responder con tranquilidad la entrevista. En otra entrevista en cuestión, el límite de tiempo dado fue por parte del CPI, quien solo me habilitó el canal de comunicación justamente por treinta minutos. En este caso, el tiempo fue justo. Me faltó despedirme de la docente.

11.3.2 Mi sensibilización durante la investigación

En este aspecto traigo a colación, con base a mis registros en mi diario del investigador, aquellos eventos que me generaron distintas sensaciones o emociones durante mi rol como investigador, particularmente durante el desarrollo de las entrevistas a las docentes:

- **Recordar material teórico leído de su parte:** Hubo varios momentos en los que las docentes abordaron durante las entrevistas aspectos teóricos relacionados con material teórico que abordé durante esta investigación o/y en otros espacios académicos de la Maestría. Sobre esto, no solo hacían mención a autores que han trabajado el tema del juego, sino también a algunas expresiones o aspectos puntuales, como el “jugar por jugar”, el juego como una “actividad”, como “patrimonio natural de los niños”, como un “contenido” o concebirlo con base a las distintas perspectivas con el que se le mire. También, recuerdan los cuadernillos realizados por Patricia Sarlé y otros autores sobre tres tipos de juego (dramático, construcción y reglado).

Sobre lo anterior, a medida que las docentes iban comentando este aspecto durante las entrevistas, también iba recordando o recapitulando lo que fui viendo en mi universidad (tanto en Colombia como en Argentina), recordando incluso los seminarios o talleres donde abordábamos esos temas propuestos o fuentes de consulta y mis maestras de cátedra. Hubo otras situaciones que me generaron dudas frente a algunas ideas de las docentes entrevistadas. Por ejemplo, cuando hablan del juego desde las ideas de María Montessori, ya que según mi formación el concepto de “juego” desde esta pedagoga italiana no es abordado ni mencionado por ella.

- **La reflexión de la docente durante la entrevista:** Otro aspecto que despertó en mí gusto y felicidad fue apreciar que durante las entrevistas algunas docentes iban reflexionando sobre su rol en sala durante el juego, el rol de los niños, el rol de los adultos, la historia personal de las docentes en relación al juego, entre otros aspectos. Incluso algunas de ellas así lo hacen saber.
- **La reflexión de mi propio rol en sala como docente:** Hubo varios momentos de las entrevistas en las que reflexionaba y me identificaba con lo que las docentes hablaban. Por ejemplo, apreciar que también he observado que los adultos cada vez jugamos menos por compromisos académicos, laborales, familiares. Si bien juego en sala, justamente hay otras actividades en el día a día que me impide jugar constantemente con los niños.

También, me identifico con una expresión dada por una de las docentes en las que señala que mientras juega “uno pierde la dimensión del tiempo y del lugar de las personas”. Me siento identificado porque es algo que también percibo mientras juego, al estar tan concentrado e inmerso en el juego.

Finalmente, considero que me hubiese gustado haber vivido algunas de las experiencias que mencionaron las docentes en relación al juego. Por ejemplo, haber tenido en mi espacio de formación una ludoteca con materiales para llevar a cabo distintos juegos. También, haber tenido un taller para crear elementos de juego con materiales orgánicos o de reciclaje.

- **Emociones personales ante el cumplimiento de metas:** Este fue quizás un aspecto que viví con bastante frecuencia durante el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, porque veía muy lejos el realizar treinta entrevistas en total, y luego de insistir en varios CPI y a sus docentes por distintos canales de comunicación, en un proceso de largo aliento, pude llevar a cabo dicha tarea. Es así como cada entrevista realizada, cada docente contactada, cada CPI que me abría sus puertas era para mí un gran logro que me emocionaba y me motivaba a seguir adelante.

Por otro lado, no puedo pasar por alto un aspecto muy importante que viví finalizando una entrevista en particular. Al consultarle a la docente si deseaba agregar algo que haya olvidado mencionar o ampliar, manifestó que no, pero que lo que tenía que decir era más enfocado a la tarea que he venido realizando como maestrando. Allí me indicó que sabe de la labor que estoy desempeñando porque ella también lo hizo en su cursada y que por ello aceptó la entrevista; que no es fácil este ejercicio, que no me rindiera y que continuara. Agradecí sus palabras. Esta situación me emocionó mucho, debido a que sin conocer a la docente y sin poderla ver en la videollamada, despertó una gran empatía conmigo y me dio los ánimos para continuar en este sueño.

Finalmente, un aspecto a resaltar es que, luego de realizar la entrevista, dos docentes manifestaron su asombro al conocer a un “educador varón” en el campo del Nivel Inicial.

12. ADENDA

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación para la Primera Infancia

Maestrando: Cristian Leonardo Herrera Mora.

Directora: María Soledad Manrique.

Hallazgos e interpretaciones de la investigación en la tesis de Maestría: “Concepciones docentes en torno al juego y a la intervención docente en el juego infantil en los Centros de Primera Infancia”

Introducción

El presente documento se elabora como adenda de la tesis de Maestría: “*Concepciones docentes en torno al juego y a la intervención docente en el juego infantil en los Centros de Primera Infancia*” con el objetivo de profundizar en las interpretaciones sobre los datos recolectados y analizados previamente, y como pedido por parte del jurado de esta investigación, integrado por las Doctoras Patricia Sarlé, Carolina Duek y Noelia Enriz. Para ello, se abordan dos apartados. Cada uno de ellos responde a los objetivos específicos que se persiguieron. El primer apartado refiere a las concepciones docentes en torno al juego. El segundo se enfoca en las concepciones docentes acerca de la intervención en el juego infantil en los Centros de Primera Infancia (CPI). En ambos apartados se presentan comentarios que surgen de la relectura de los resultados del análisis realizado en la tesis de Maestría que posteriormente dan lugar a nuevas reflexiones y preguntas para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el tema.

1. Las concepciones de juego de las docentes

Uno de los aspectos más relevantes de los resultados del análisis ha sido el cambio que parecen haber sufrido las concepciones de juego en las participantes. Entre ellas es destacable el pasaje de una concepción de juego desde una actividad “solo dedicada a la infancia”, en la que les adultes no participan, a una visión más amplia del mismo, que involucra la comprensión del juego como instancia de expresión y de creación de posibilidades que sería apto para todas las edades. Esas transformaciones parecen haberse dado en el marco del tránsito de las docentes por diferentes espacios de formación. Dentro de estos espacios se incluyen las instituciones de nivel superior y también los CPI. En estos últimos espacios las experiencias que transitaron parecen haber cumplido un rol formativo.

Esa situación se aprecia particularmente en todas las docentes con formación en el extranjero. Ocho de las treinta docentes entrevistadas se encontraban en esta situación. Algunas de ellas expresaron que durante sus cursadas en sus países natales el juego fue visto “tradicionalmente”. Con esto, se refieren a dos aspectos: **a)** Un abordaje netamente teórico que, si bien es necesario saber, queda allí expuesto y no da cuenta de qué pasa en sala y qué pasa allí con el infante y, **b)** Un enfoque del juego como “medio para” que les niños aprendan determinados contenidos o para cumplir otros objetivos propuestos. Resaltan que al llegar a la Argentina y concretamente a los CPI, se aborda el juego de manera más libre. En el siguiente apartado se detallará qué significa “libre” para ellas.

1.1 La libertad en el juego

Es interesante apreciar que si bien las docentes traen consigo distintas construcciones individuales sobre el juego, mayoritariamente coinciden en referirse a él en relación con lo que denominan “libertad”. Una “libertad” que, según ellas, posibilita que todos los niños puedan hacer y ser ellos mismos, expresar lo que sienten, jugar a lo que quieran y con quien quieran; elegir qué hacer, sin que el adulto imponga conductas o dé consignas. Incluso algunas de las entrevistadas traen a colación la expresión “jugar por jugar” para hablar sobre esto. Esta “libertad”, agregan, se refiere a la autonomía de los sujetos, de sus expresiones, de sus sentimientos, de sus intereses, de sus saberes, de sus maneras particulares de jugar e incluso de cómo simbolizan en el juego lo que aprecian en su ámbito familiar (vivencias, roles, experiencias, entre otros).

1.2 Las dos funciones del juego en sala en los CPI y su comparación con el jardín de infantes

Más allá de lo antes referido por las docentes en relación con la libertad, cuando remiten a sus experiencias en las salas las docentes entrevistadas refieren a dos funciones que cumple el juego, ambas como “medio para”: **a)** Medio para desarrollar en los infantes habilidades de diversa índole (cognitivas, psicomotrices, psíquicas, sociales, físicas, etc.) y, **b)** Medio para transmitir contenidos (como números, colores, letras, figuras geométricas) y evaluarlos. La función asignada al juego parece variar de acuerdo a la edad de los niños: para las salas de lactantes y salas de 1 se enfoca el juego hacia su desarrollo (la primera función), mientras que para las salas de 2 y salas de 3 se enfatiza en trabajar contenidos o temáticas puntuales con los infantes a través del juego mismo (la segunda función).

Aun cuando señalan la función de conocer a los niños y de contribuir con la relajación de la tensión, estas funciones están subordinadas al uso del juego como medio.

Ahora bien, al comparar la función que cumple el juego en los CPI con la función que cumple en los jardines de infantes en los que ellas trabajaron, las docentes encuentran similitudes en el predominio de estas dos funciones señaladas.

Si bien cuando remiten al jardín de infantes, muchas de ellas critican el hecho de que allí no parece haber tiempo para el juego libre por la necesidad de cumplir con un PEI (Proyecto Educativo Institucional) diseñado para preparar a los infantes hacia un nuevo ciclo de sus vidas: la educación formal obligatoria. Cuando refieren a sus experiencias en sala en los CPI, el juego también es empleado como medio, es decir, que replican eso mismo que critican, eso que han aprendido tanto en la formación como en los jardines de infantes por los que pasaron. La libertad que tanto valoran pierde peso. Esta contradicción que ellas mismas no advierten se pone de manifiesto cuando se les pregunta acerca de lo que piensan sobre el juego y luego al preguntar sobre lo que hacen en la sala. Evidentemente algo de ese quehacer no responde del todo a sus concepciones. Se podría pensar que sus concepciones están funcionando como ideales y que hay una distancia entre estos y las acciones de su vida profesional.

1.3 Concepciones que se transforman

En las entrevistas realizadas aparece la referencia a cómo ha cambiado el modo de comprender el juego en las docentes. Por un lado, las docentes refieren a algunas ideas sobre el juego que datan de años atrás y, por otro, a cómo estas ideas se resignificaron o transformaron a partir de sus experiencias académicas o/y profesionales, que ellas mismas dicen reconocer al comparar años anteriores con la actualidad.

En relación con las concepciones docentes de juego que datan de años atrás y que las entrevistadas reconocen ya no sostener actualmente, se identificaron cuatro sentidos en torno al juego:

- a. El juego del niño y el de la niña como diferenciados. En este caso, algunas manifestaron la presencia de estereotipos de género. Por ejemplo, que “varones juegan con autos y pelotas, y las nenas con bebés y cocinita” o la “nena con nena y nene con nene”, quienes debían estar distantes.
- b. La idea de que el juego es netamente para el mundo infantil, alejado del mundo adulto, y que por tanto es un asunto exclusivo para los infantes, en el que el adulto debe permanecer ajeno, distante, frío, pasivo o/y observador.
- c. La idea de que el juego es una distracción para entretener al niño mientras el adulto se puede encaminar en otras acciones. Es una especie de burbuja que encapsula al infante a fin de mantenerle enfocado en ciertos quehaceres y evitar que interrumpa el accionar del adulto.
- d. El juego considerado como un “medio para”. Esta idea viene de su formación, donde las docentes reconocían solo esta función del juego.

En relación con cómo se han resignificado sus concepciones sobre el juego, se hallaron cuatro dimensiones alrededor de las cuales el cambio tuvo lugar: la concepción misma del juego, el rol de los infantes, el rol de los adultos (no docentes) y el rol del docente.

En relación con la concepción misma del juego, se vislumbra una concepción más rica y amplia de su parte. Aparecen nuevos sentidos vinculados con el desarrollo subjetivo que el juego

habilita. Por ejemplo, en la actualidad señalan que este es indispensable para que les niños puedan ser ellos mismos, expresar sus sentimientos; ser una puerta de entrada a un mundo de posibilidades o ser usado con diversos fines, como potenciar e incentivar el aprendizaje.

Con respecto a la segunda dimensión, el rol de los niños, las entrevistadas refieren a que actualmente para ellas el juego no tiene estereotipos ni etiquetas. Son los mismos infantes quienes lo disfrutan y son libres de decidir a qué, con quién, con qué y cómo jugar.

En relación al rol de los adultos en el juego, aparece un pedido explícito a la intervención del mundo adulto en el juego infantil que se extiende hacia los hogares y las familias. Allí se hace un llamado a la necesidad de que se comprenda el juego y su importancia como un eje transversal en la vida de las personas, que todos juguemos más y se comprenda la necesidad del juego en los niños (que muchas veces por falta de tiempo, materiales o espacios no se lleva a cabo), para afianzar los vínculos entre las partes, desincentivar el uso de dispositivos tecnológicos y deconstruir estereotipos de género que, según las docentes, aún conservan las familias alrededor del juego.

Por último, con respecto al rol del docente, las entrevistadas resignifican el mismo en varios sentidos. Por ejemplo, señalan que durante el juego ellas pueden enseñar, indagar, reflexionar, aprender cuándo intervenir, complejizar escenarios lúdicos con distintos y variados materiales con base en los intereses de los infantes. Se referirá a este punto en detalle en el próximo apartado.

2. Las concepciones docentes en torno a sus modos de intervención en el juego

Al igual que ocurre con las concepciones docentes en torno al juego, las concepciones sobre sus modos de intervención en él son variadas. Desde las semejanzas, se aprecian los tipos de intervención participativa, observadora y mixta en el juego o las circunstancias ante las cuales es o no es necesario intervenir. En estos aspectos hay acuerdo y se ampliará este tema más adelante en el presente documento.

En cuanto a las diferencias, se destacan sus modos puntuales de intervención según los tipos de juegos. Por mencionar algunos ejemplos, en los juegos simbólicos algunas docentes dicen que solo observan y escuchan, otras generan preguntas para guiar la situación, asignar roles o proponer acciones, unas se suman al juego (por decisión propia o por invitación de los infantes). En los juegos motrices algunas se ponen como ejemplo, otras intervienen para evitar accidentes, unas

proponen acciones. En los juegos de construcción algunas arman directamente lo que se desea construir, otras agregan más elementos al juego, unas proponen acciones o construcciones. En los juegos reglados, algunas dan el primer paso para jugar, otras explican cómo se juega, unas invitan a su par de sala para que les infantiles les observen, entre otros modos de intervención según el tipo de juego. Es claro que no hay una única manera de intervención, sino que cada docente pone su impronta, su huella, su modo particular de actuar ante la situación de juego, pero básicamente se encuentra que los tipos de participación podrían resumirse en: funcionar como modelo, dar indicaciones o consignas en relación con la estructura o reglas del juego, enriquecerlo (aportando ideas en relación con su contenido), o cuidar a los niños.

2.1 La proliferación del juego libre en los distintos tipos de juegos

Cada una de las docentes de los CPI manifiesta llevar a cabo determinados tipos de juegos en sala en función del grupo que tiene a cargo, de lo que buscan a través de él o de lo que les gusta a los infantiles. Allí se identificaron (por orden de frecuencia) los siguientes tipos de juegos mencionados: juegos simbólicos, juegos motrices, juegos de estimulación sensorial, juegos libres, juegos de construcción, juegos reglados, juegos tradicionales y juegos de ocultamiento.

Según los grupos etarios, las docentes se enfocan en llevar a cabo unos tipos de juegos más que otros. Es así que en las salas de lactantes y de 1 se priorizan los juegos de ocultamiento y de estimulación, mientras que en las salas de 2 y de 3 años hay más presencia de juegos simbólicos, juegos dirigidos, juegos de construcción y juegos tradicionales. Esto acompaña claramente la etapa evolutiva infantil.

Aunque las docentes mencionan determinados tipos de juegos, todas comparten el hecho de que los juegos libres también están presentes en sus salas. Juegos libres que parecieran ser propuestos por los infantiles. Lo interesante es que el tiempo que se destina para jugar oscila entre 15 minutos al día hasta un 80% de la jornada, generando escenarios bien diferenciados para los grupos de niños en cada caso.

Esos juegos libres propuestos por los infantiles aparecen en diferentes momentos del día, especialmente en momentos que se enfocan en rutinas (como la alimentación o la higiene) y en espacios internos o externos. Estos juegos libres se aprecian en función de varios factores: el

cansancio docente, sus estados de ánimo; el interés de los niños; la cantidad de niños por sala, el rumbo que adopta la propuesta docente de juego, entre otros. Además, no dependen de la intervención directa del docente, sino que más bien parecen emerger cuando no hay una consigna de juego precisa.

Por otro lado, las docentes dan cuenta de que los juegos planificados y dirigidos por ellas duran poco, debido a que los niños suelen cambiar la propuesta dadas por ellas según sean sus intereses o necesidades. Ante esto, suele apreciarse cómo el juego libre comienza a proliferar a partir de los juegos propuestos, de los escenarios de juego armados por las entrevistadas, indistintamente del tipo de juego planteado. Es decir, que esos juegos dirigidos son transformados por los mismos niños en juegos libres, que son los que priman en los lapsos de tiempo considerados “tiempos muertos”, y también en las propuestas de juego planificadas por las docentes. Tiene lugar entonces una situación que se podría denominar como “juego dentro del juego”, como si el juego infantil apareciera dentro de la propuesta docente, pero transgrediendo o transformando esa propuesta docente inicial.

2.2 El participar, el observar y su ramificación

Las concepciones docentes sobre sus modos de intervención en el juego apuntan a dos acciones puntuales bien diferentes: participar y observar. Cada una de estas da cuenta de una predisposición corporal por parte de las entrevistadas no solo hacia el juego mismo, sino también hacia los niños. Allí se visualizan, con base en lo que ellas dicen, los vínculos que construyen con ellos, su accionar frente al juego, sus pensamientos e ideas para enriquecer la propuesta que se está llevando a cabo.

En ese sentido, un primer grupo de docentes (la mayoría de ellas) dicen que suelen asumir un rol participativo a la hora de llevar a cabo experiencias de juego con los niños. Esto implica su participación corporal, su involucramiento en el juego a la par de los niños y el presentarles distintos elementos u objetos que permiten enriquecer el juego.

Al respecto, hay dos formas en que este grupo de docentes dicen que participan dentro del juego: entrando en el “como si” como un jugador más, por ejemplo, cuando se sientan a la par de ellos y se arrastran por el suelo; cuando cantan, bailan, hacen muecas, asumen un personaje. La

segunda forma es también dentro del juego pero como un adulto, como alguien de otra jerarquía, como cuando se ponen de ejemplo, median entre conflictos, evalúan, preguntan, invitan, generan ideas para jugar.

Otro aspecto importante que las docentes señalan es que ellas se suman a los juegos que crean los mismos infantes y se van corriendo del juego a medida que observan que este se va dando entre ellos. Esto lleva a pensar en el concepto de “andamiaje”, tal como lo describe Jerome Bruner (1978).

Otro grupo diferente de docentes hace hincapié en un rol más de observador (principalmente en el patio), un rol que permite cuidar y acompañar permanentemente a los infantes y a las acciones que están haciendo mientras ellas les aprecian desde la periferia del juego mismo, en ocasiones registrando lo que observan en ellos. Muchas refieren que ese rol de observadora les permite intervenir solo “cuando es necesario”.

Resulta interesante detenerse en qué es lo que las docentes consideran “necesario” para intervenir. En este sentido, mayoritariamente lo asocian en primer lugar a la función de enriquecer el juego y, en segundo lugar, a cuestiones de riesgo para los niños. Por su parte, según ellas, la intervención “no es necesaria” cuando la dinámica del juego mismo o la trama fluye por parte de los mismos infantes o cuando las miradas infantiles le indican que su presencia sobra dentro del juego.

Por otro lado, un par de docentes expresan un rol mixto en el juego (participativo y observador). Esto depende de la situación de juego. Así, van a haber situaciones en las que se mantienen en la periferia del mismo y otras en las que se involucran para invitar a un infante a jugar o aceptar la invitación de parte de ellos a sumarse al juego.

De esta manera, se puede advertir que la decisión acerca del modo de intervención supone que las entrevistadas están comprendiendo la situación de juego de los infantes y que están teniendo en cuenta sus propios objetivos también. La decisión implica la lectura de la situación y la consideración de los objetivos de cada docente para ese momento y ese grupo de niños.

2.3 De la inhibición a la implicación corporal

Los cambios en las concepciones sobre los modos de intervenir en el juego que las docentes mencionan involucran un ejercicio reflexivo y evaluativo de su parte, que las lleva a plantear sus

primeras experiencias en torno al juego y los cambios que las transformaron como docentes a lo largo de los años.

Sobre eso, es interesante apreciar cómo las experiencias profesionales o/y las formaciones académicas van deconstruyendo ideas, prejuicios o actitudes que ellas traían consigo. La mayoría de las entrevistadas afirman haber sentido en un inicio vergüenza o inhibición al momento de jugar. Actitudes que se complementan con la idea de que “el juego solo le compete a les niñes”, en una especie de mundo opuesto al del mundo adulto, como si ambos fuesen paralelos y no existiese la posibilidad de interrelacionarse entre sí.

Ahora bien, a medida que las docentes entraban en el campo profesional o/y académico, iban nutriendo las ideas o saberes que traían consigo sobre sus modos de intervención en el juego. La mayoría de estas fueron reelaboradas por sí mismas como producto de la sensibilización de su labor docente, tal como lo hicieron saber a lo largo del estudio. A partir de esto, utilizan la expresión “soy más” para hacer alusión a su intervención. Por ejemplo, refieren ser más activas, más participativas, más abiertas a les niñes; estar más en el piso con ellos, hablarles más, observarles más, jugar más, poner más el cuerpo. Lo dicho por las docentes, supone que ellas consideran que han “mejorado”. Es decir, que ha variado su evaluación sobre sí mismas acerca de su manera de intervenir en el juego. Ahora les parece que lo hacen “mejor”. Se puede suponer que esto las ayuda a realizar su tarea con mayor seguridad.

A partir de lo que expresan, se desprende también un aspecto relevante a la hora de indagar la intervención en el juego. Se trata de la “implicación corporal”. De acuerdo a lo que revelan al respecto, parecería que ponen su cuerpo como un todo y como un puente para ser parte de los juegos de les niñes, para estar a su disposición, ayudarles y acompañarles con su mirada, con su voz, con sus acciones, con sus posturas corporales respecto a les infantes y al espacio.

En ese sentido, se puede plantear que a través del cuerpo las docentes construyen una comunicación con les niñes, tanto para comprender las situaciones de juego como para ir las andamiando según lo que cada una de ellas considere pertinente. Esta implicación corporal y lo que la misma les habilita a las docentes llevó en esta investigación a crear un concepto, al que se le ha designado como “empatía lúdica”. Se habla de “empatía” tomando esta idea de la definición de “empatía kinestésica” que realiza Diana Fischman, en el marco de la danza movimiento terapia. Fischman (s.f.) define la empatía como “la capacidad de una persona de comprender a otra. El

intento de vivenciar la vida interior ajena. Implica saber qué siente el otro, conocer su situación y accionar en consecuencia (...) es un modo de conocimiento, contacto y construcción intersubjetiva” (Fischman, s.f., pp. 10, 14). En el caso de la empatía kinestésica, el conocimiento del otro se logra a través del movimiento.

De acuerdo a los resultados de la tesis, parecería que el estar inmerso en la situación de juego habilita una comprensión especial, empática del infante por parte del adulto; una comprensión diferente de la que se obtiene cuando se mira al niño desde el lugar del adulto, desde “afuera” o desde lejos. Una comprensión que involucra lo kinestésico (el movimiento) como señala Fischman, pero que también está afectada por los roles que se toman en el juego mismo. De allí la designación de “empatía lúdica”, una empatía que surge del movimiento que supone el “jugar con”.

2.4 Los obstáculos de las docentes a la hora de intervenir en el juego

Hablar de los obstáculos que las docentes identifican para intervenir en el juego implica visibilizar dificultades vinculadas a tres actores: el niño, el docente/adulto y la institución (CPI). Desde el primero, se resalta el no querer compartir los objetos con otros y el aburrirse rápidamente cuando el juego no es de su interés. Esto lo justifican las docentes en el hecho de que los infantes se encuentran en una franja etaria en la que les cuesta ponerse en el lugar del otro y sobresale más su egocentrismo, es decir, que las docentes asocian esta dificultad infantil con la edad de ellos.

El segundo actor (docente/adulto) se encuentra inmerso en un mundo del trabajo que le mantiene ajeno a las situaciones de juego que llevan a cabo los infantes. Ese mundo contribuye a que, según las entrevistadas, el docente/adulto, tenga poco tiempo para jugar, le de vergüenza o se mantenga al margen debido al cansancio, luego de una jornada de trabajo y de otras actividades que debe hacer a lo largo del día en los CPI (planificaciones, higiene; acompañamiento a los infantes en los momentos de la alimentación, del patio, del descanso, entre otros). Como consecuencia de esto, prolifera el término “tiempo muerto”, un tiempo que hace de pasaje temporal entre una actividad y otra de la jornada y en el que, agregan las entrevistadas, se hace uso de elementos u objetos que se tengan a disposición para posibilitar momentos de juegos libres entre los niños. En este “tiempo muerto”, los niños juegan mientras las docentes trabajan en sus cuidados.

Un tercer actor que identifican las docentes como obstáculo para la intervención en el juego es el institucional (CPI). Describen que los espacios carecen de recursos, de materiales; tienen fallas edilicias en sus espacios de trabajo, salas muy grandes que propician la distracción en los niños y en algunas ocasiones el no sentirse acompañadas por la institución. Añaden que la cantidad de niños por sala hace que ellos se dispersen e impida que las docentes puedan ser escuchadas y jugar con cada uno de ellos.

Resumiendo lo anterior, los modos de intervención de las entrevistadas están limitados por circunstancias subjetivas (vergüenza, cansancio, concepciones sobre lo que es jugar y para qué) como grupales o institucionales (poco tiempo a disposición, características del grupo de niños y condiciones institucionales).

3. Un cierre que abre

En este apartado del documento se discuten los resultados con fuentes teóricas, se presentan los resultados que generan preguntas y que invitan a futuras investigaciones y se despliegan las conclusiones de este estudio.

3.1 Discusión

Tanto las concepciones docentes acerca del juego como aquellas vinculadas con sus modos de intervención en él son construcciones mentales elaboradas o deconstruidas por ellas a lo largo de su vida académica o/y profesional para comprender; dar sentido a lo que hacen. En relación con esto, Serge Moscovici (1979) emplea el concepto de “representaciones sociales” o “universos de opinión” para referirse al modo particular de conocimientos que posee y origina un grupo sobre un objeto social, para comprender la realidad social y física y sentirse parte de ella (Moscovici, 1979).

Denise Jodelet (1986) añade que las “representaciones sociales” dan cuenta de una manera particular de conocimiento, de pensar y de actuar de los sujetos. Esta investigación permitió conocer y comprender las distintas concepciones docentes vinculadas al juego y a los modos de intervención en él (los sentidos) que las docentes le atribuyen, y las posturas que asumen como parte de una realidad social más amplia en la que ellas mismas están insertas. Es decir, que esas

representaciones que se pusieron en juego en la investigación están mostrando un panorama social, que es aquel en el cual las docentes entrevistadas se mueven.

El análisis muestra, asimismo, que las concepciones docentes en torno al juego y a sus modos de intervención en él no son un conjunto o sistema de creencias, ideas o saberes estáticos, firmes y finalmente edificados, sino una red de sentidos flexibles, moldeables, en deconstrucción; abiertos a los cambios o transformaciones. En este sentido, los resultados están en línea con lo que plantean Elda Cossío y Gerardo Hernández (2016) cuando señalan que estos sentidos se van construyendo a lo largo de la experiencia; experiencias que en el caso de las docentes participantes están atravesadas por episodios académicos o/y laborales, permeadas también por la dinámica de los CPI en general y sus espacios de trabajo en sala, en particular.

Al respecto, Edward Thompson (1995) menciona que “la experiencia la construyen los propios sujetos en el curso de sus vidas y se articula en las relaciones que éstos establecen con otros sujetos y los significados que los rodean” (Thompson, 1995, como se menciona en Duek & Enriz, 2015, p. 70). Al igual que encontró Thompson (1995), se aprecia que las docentes que participaron de este estudio dan cuenta de cómo sus concepciones alrededor del juego fueron variando a lo largo de sus carreras académicas o/y profesinales, de los cambios o transformaciones que han tenido alrededor del tema. En algunos CPI, pareciera que esas concepciones se encuentran direccionadas por lo que persigue o busca la misma institución como criterio en común. Como ejemplo, se recuerda el caso de aquel CPI que aborda las inteligencias múltiples a través del juego.

Por otro lado, los resultados del análisis mostraron que, tal como ya había señalado Patricia Sarlé (2003, 2006, 2012), el juego se va a explicar en función del significado que el maestro, el infante o juntas le están dando al momento de jugar o, en otras palabras, “según el contexto de uso”. Las concepciones docentes sobre juego adquieren no solo sentidos en cada una de las salas a cargo sino también en función de los objetivos que cada docente persigue. Esos contextos de uso del juego que se apreciaron en este estudio a partir de lo que las docentes dicen son: **a)** Desarrollar en los infantes distintas habilidades y, **b)** Usarlo como “medio para” enseñar contenidos.

Es decir, que para las docentes participantes el juego aparece como un medio para alcanzar fines particulares. Mientras que en las salas de lactantes y de 1 las docentes parecieran ver al juego “como motor de desarrollo” (Valiño, 2006, p. 4), en las salas de 2 y 3 años se considera el juego como “un medio, y no un fin en sí mismo” (Denies, 1997, como se menciona en Malajovich, 2000,

p. 12). Al respecto Ana Malajovich (2000) distingue el juego infantil de las estrategias docentes diseñadas para la enseñanza. En el marco de estas ideas de Malajovich, las actividades que las entrevistadas refieren como juego constituyen estrategias de enseñanza y no juego.

Este empleo del juego como medio o como estrategia de enseñanza parece ir en aumento a medida que los niños van creciendo. Esta tendencia ha producido un debate actualmente acerca de lo que se conoce como “gamificación”. Según este concepto, el juego permite “aprender mejor” mediante propuestas que van desde invitaciones para aprender lúdicamente hasta situaciones de enseñanza convertidas en juego (Lozada & Gómez, 2017; Carreras, 2017; Luna, Bagué & Pérez, 2021). La gamificación es una línea de pensamiento que analiza cómo se ha utilizado el juego en el nivel superior como medio de enseñanza para promover el aprendizaje, para evaluarlo (Luna, Bagué & Pérez, 2021), para la consecución de una finalidad que pueda complementar o reemplazar la enseñanza tradicional (Lozada & Gómez, 2017; Carreras, 2017) que deja de lado la cualidad voluntaria del juego mismo. El “juego como contenido” se convierte en el “juego para abordar contenido”.

Se comprende esta tendencia considerando que las salas de 3 son antesalas para el siguiente año (salas de 4), el primero de educación obligatoria. Las necesidades propias de la permanencia en el sistema parecen estar afectando las decisiones que se toman en la educación infantil, convirtiendo al juego “en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela” (Malajovich, 2000, p. 8).

Hay otra cuestión de interés que se ha recabado. Tiene que ver con la expresión “tiempo muerto” al que hacen alusión las docentes para referirse a ese tiempo que sobra y que se usa para el “juego libre” mientras se hace el pasaje entre una actividad y otra del día con objetos que ellas tengan a su disposición. Sobre esto, Sarlé (2006) se opone a entender al juego como “tiempo muerto” y señala su utilidad para conocer características de los niños. Sin embargo, las condiciones institucionales que llevan a que las docentes empleen ese tiempo para realizar otras actividades, como se revelaron en este estudio, supondría que en muchas circunstancias no puedan emplear el juego con la finalidad propuesta por Sarlé.

Por último, es interesante retomar cómo el cuerpo de las docentes y particularmente su implicancia corporal es resaltada por varias de ellas en los momentos de juego con los infantes. Pareciera que su cuerpo se transforma en un instrumento simbólico que acompaña el jugar, tal

como lo señala Mariana Sáez (2016), que se manifiesta a causa de la relación con el otro, que andamia el juego, que permite compartir y comprender experiencias que allí se generan, que “está en comunicación con los diferentes campos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva” (Le Breton, 2002, p. 2) como seres humanos y como partícipes del juego mismo.

3.2 Resultados que alimentan preguntas

Luego del análisis realizado y ante los resultados obtenidos, se abren dos tipos de preguntas: **a)** Aquellas para seguir indagando sobre aspectos que quedaron abiertos y que pueden alimentar futuras investigaciones y, **b)** Preguntas en relación con la formación o la transformación del campo de las prácticas.

a) En relación con futuras investigaciones, basadas en los hallazgos:

Se analizaron concepciones docentes y se advierte que muchas veces aparecen como ideales, pero hay ambigüedades en los modos en que las docentes conciben el juego y en cómo conciben su función a la hora de jugar; entonces sería interesante indagar la relación entre concepciones y prácticas docentes: ¿Qué impacto tienen esas concepciones en el quehacer docente?, ¿Habrán cambios en sus ideales que no se manifiesten en su quehacer?

En relación con las intervenciones docentes, se planteó en este estudio los conceptos de “implicancia corporal” y de “empatía lúdica”. Sería interesante averiguar: ¿Qué forma toman en situaciones puntuales y cómo se los puede caracterizar?

Por otro lado, con respecto al cambio en las concepciones docentes: ¿De qué manera las acciones de los niños en el juego reconfiguran las concepciones docentes sobre sus modos de intervención en él?

Con relación al juego infantil en sí mismo, apoyados en los resultados del análisis, sería valioso averiguar: ¿Qué diferencias y semejanzas se podrían apreciar entre los juegos libres en sala y aquellos realizados en el patio?, ¿De qué modo se transforman los juegos dirigidos en juegos libres y cómo se van dando esos tránsitos?

Igualmente, partiendo de los resultados de este estudio, se puede afirmar que las docentes que tienen a cargo salas de lactantes y de 1 buscan, por medio del juego, la estimulación y la exploración en los niños, haciendo del juego una herramienta para fomentar el desarrollo de ellos. Ante esto, surgen las siguientes preguntas: ¿Pueden considerarse las actividades de exploración y de estimulación como juego?, ¿Son la estimulación y la exploración la antesala para jugar o se dan durante el juego?, ¿Les infantiles que están en estas salas juegan, exploran o llevan a cabo otras acciones en las actividades propuestas por las docentes?, ¿Se juega explorando?, ¿Se explora jugando?

Finalmente, desde el punto de vista institucional, también sería importante revelar: ¿Cómo la dinámica institucional puede fomentar o inhibir experiencias de juego en sala y el nivel de implicancia corporal docente en él?

b) Preguntas en relación con la formación docente:

¿Qué tipo de experiencias o estrategias pueden plantearse e implementarse para favorecer las intervenciones docentes que le dan al juego un lugar de fin en sí mismo en lugar de tratarlo como “medio para”? ¿Cómo favorecer experiencias de juego para que este sea abordado en los CPI “como contenido cultural” (Valiño, 2006, p. 4) y qué implicaría un abordaje de este tipo?, ¿Cómo se puede, desde la institución, incidir en las deconstrucciones de las concepciones docentes en torno al juego y alrededor de sus modos de intervención en él?

3.3 Hallazgos y conclusiones

El estudio actual se enfocó en las concepciones docentes en torno al juego y en torno a los modos de intervenir en él. En primer lugar, quedó de manifiesto el carácter dinámico de las representaciones docentes que supone su continua transformación. Por otro lado, se evidenciaron también variedad de sentidos en torno al juego.

Más allá de esa diversidad, resalta particularmente el sentido de “libertad”, asociado al juego; una “libertad” a la que las docentes le atribuyen el sentido de autonomía, del no sentir vergüenza y de expresión personal. Esta libertad también se asocia en muchos casos a la ausencia de consignas docentes. Además, este sentido de libertad parece vinculado a un ideal, ya que cuando

se pregunta acerca de las funciones que cumple el juego, predomina su utilización como medio para la enseñanza.

El análisis mostró, en efecto, que esta tendencia a verlo como “medio para” y no como fin en sí mismo aumenta a medida que les infantes van creciendo. Un “medio para” prepararlos para la escolaridad, un “medio para” enseñar contenidos o habilidades. El juego va perdiendo así su función de fin en sí mismo. De esta manera, el juego se encarrila hacia los fines del adulto, hacia sus propios propósitos o metas. Desde allí, pareciera que la dinámica del juego de los niños queda condicionada a las finalidades de las entrevistadas, y solo es posible la decisión personal de los niños en la medida en que están en otros espacios (como el patio), en los “tiempos muertos” de la jornada o en las situaciones ideadas por las docentes en las que los mismos infantes transgreden la propuesta docente y la transforman en la dinámica denominada en este estudio “el juego dentro del juego”.

Esta investigación contribuye a comprender también que las distintas concepciones docentes en torno al juego y a sus modos de intervención en él son elaboraciones propias, diferentes y únicas en cada una de las docentes que, al converger en un mismo espacio o institución, parecieran encarrilarse hacia un mismo fin u objetivo que buscan las docentes a través del juego, y que está en gran medida mediatizado por la institución, con su propio estilo y objetivos. Es decir, que las concepciones docentes sobre sus modos de intervención en el juego están condicionadas por las dinámicas institucionales de los CPI. Esto se aprecia cuando las entrevistadas manifiestan que cuentan con un cronograma que les va indicando el tiempo de duración de cada una de las actividades del día, y esto incluye los momentos de juego en el patio y en la sala, estableciendo incluso los “tiempos muertos”.

Otro hallazgo de este estudio es la posibilidad de poner en evidencia los cambios que han manifestado las docentes en sus concepciones de juego y en sus modos de intervención en él, lo que da cuenta de una constante reelaboración de sus concepciones a partir de las experiencias vividas. Estos cambios resultaron muy evidentes sobre todo en docentes con formación en el extranjero.

Dentro de estos cambios es de destacar el pasaje del sentir vergüenza o timidez a implicarse corporalmente en el juego. En relación con esto, se ha creado un concepto, que es el de “empatía lúdica” y que ayuda a reformular la tesis central, precisándola más.

De acuerdo a la tesis planteada previamente: “*Indistintamente de haber tenido las docentes en su formación seminarios o talleres que hubiesen abordado el juego, cada una de ellas tiene concepciones particulares en torno a este tema y a sus modos de intervención. Concepciones que han sido construidas y reconstruidas no solo como fruto de su formación, sino también de sus experiencias profesionales previas o actuales. Concepciones que, en algunos casos, guardan entre sí ciertas incoherencias*”.

En esta nueva reflexión sobre los resultados se puede agregar que la implicancia corporal de las docentes en el juego parece traducirse en “empatía lúdica”. Expresión usada para hacer referencia a un estado de conexión que emana del “jugar con” y que permite comprender y andamiar el juego infantil, es decir, actuar en él, bien sea para invitar a otros niños, enriquecer la propuesta, mediar entre ellos u otra acción que consideren (en palabras de las entrevistadas) “necesaria” para intervenir.

A su vez, esta empatía lúdica parecería ser un motor de cambio de las concepciones docentes. En otras palabras, las transformaciones de las concepciones docentes alrededor del juego no solo están atravesadas por lo que han estudiado o por la experiencia en las salas, sino que se ven favorecidas cuando se implican corporalmente con los niños, entran en las situaciones de juego, y se involucran desde su “empatía lúdica” que emana del “jugar con”. De esta manera, la “empatía lúdica” permite que las docentes se replanteen su modo de participar en el juego infantil.

Bibliografía:

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.). *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.

Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 107-118. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/9461>

Cossío, E., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71), 1135-1164.

Duek, C., & Enriz, N. (Junio de 2015). Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 16(108), págs. 62-74.

Fischman, D. (s.f.). *Relación terapéutica y empatía kinestésica*.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

Le Breton, D. (2002). Lo inaprehensible del cuerpo. En D. Le Breton, *Antropología del cuerpo y la modernidad* (págs. 13-27). Buenos Aires: Nueva Visión.

Lozada, C., & Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Ingenierías*, 16(31), 97-124. Recuperado de <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>.

Luna, M.; Bagué, Y., & Pérez, V. (2021). La evaluación de la asignatura: su proceder mediante el juego. *Conrado*, 17(80), 201-207. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300201&lng=es&tlng=en

Malajovich, A. (2000). El juego en el nivel inicial. En *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires. Paidós.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Sáez, M. (2016). El cuerpo como punto de partida. Etnografía y extrañamiento corporal entre la danza y el circo. En A. Arias, & M. López, *Indisciplinas: Reflexiones sobre prácticas metodológicas en ciencias sociales* (págs. 99-120). La Plata: Club Hem.

Sarlé, P. (2003). *Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Sarlé, P. (2006). Comprender el juego para poder enseñar. En *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Argentina: Paidós.

Sarlé, P. (2012). *Juego y educación infantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Valiño G. (2006). *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.