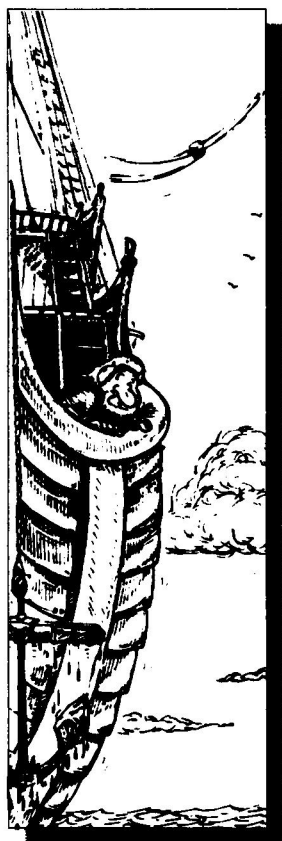


EL JUEGO Y LA CONSTRUCCION DE UNA DIDACTICA PARA EL NIVEL INICIAL*

PATRICIA M. SARLÉ**



** Mg en Didáctica (UBA).
Integrante de la Cátedra In-
vestigación y Estadística I e
Investigadora del Instituto de
Investigaciones en Ciencias de
la Educación en la Facultad de
Filosofía y Letras (UBA). Do-
cente en Institutos de Forma-
ción Docente para el Nivel
Inicial.

Introducción

Como institución encargada de la educación de los niños menores de 6 años, el Nivel Inicial² existe formalmente en la República Argentina desde 1884 (Ley 1420/84). La Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), que supone una reforma estructural del Sistema Educativo, le otorga al Nivel la responsabilidad por la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo en la primera infancia. Complementando a esta ley, por primera vez, se aprueban Contenidos Básicos Comunes (CBC-NI, 1994), explicitando "los saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social". Estos contenidos se organizan tomando como base las didácticas disciplinares³. Este modo de organización disciplinar, de alguna manera, novedosa para el Nivel, coincide con las orientaciones que, desde 1989, se vienen realizando en distintas jurisdicciones en relación con las prescripciones curriculares (MCBA, 1989; Pcia de Río Negro, 1992).

La definición de contenidos disciplinares y expectativas de logro ha impactado fuertemente en la vida cotidiana del Nivel Inicial, operando una serie de transformaciones al interior de sus prácticas y cuestionando enfoques, de algún modo más tradicionales, basados en el juego y la socialización. La elección de las didácticas disciplinares como criterio para la selección y organización de los objetivos y los contenidos pareciera haberse enfrentado con la falta de definición de aspectos más globalizadores y propios del nivel, tornado a las salas de 5 años en *primeritos* o *primeros grados* con estrategias de enseñanza propias de otro nivel de escolaridad. Por otra parte, las salas de niños menores de 4

* Este trabajo constituye una síntesis de la Tesis de Maestría en Didáctica. Directora: Edith Litwin. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1999.

años se encuentran con dificultades para diseñar prácticas de buena enseñanza que respondan a estas orientaciones. El estado del debate actual, en relación con el ciclo Jardín Maternal y las salas de 3 y 4 años pone de manifiesto que este modo de organización no ha resuelto el dilema de qué se enseña en el Nivel Inicial y cuál es su función educativa.

Con respecto a la definición de qué se enseña, a lo largo de la historia de la constitución del nivel, tanto en los *precursores* (Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Ana y Carolina Agazzi) como en las primeras *kindergartnerinas* (Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Rita Latallada de Victoria), su representación optimista y poco conflictiva de la sociedad y la búsqueda de la utopía pedagógica y religiosa, estaba íntimamente ligada, a la elaboración de reglas y métodos que resolvieran el problema de la enseñanza a través del juego y el acompañamiento del desarrollo del niño. Estos pedagogos le dieron al Jardín de infantes sus bases fundacionales y configuraron una serie de postulados que sustentan el quehacer en sus salas.

A partir de la década del setenta, fue produciéndose un vaciamiento del contenido utópico inicial, manteniendo en el aspecto exterior prácticas similares pero adoptando una cierta neutralidad en la explicación de esas prácticas. De alguna manera, la ritualización de los aspectos tradicionales, contribuyó a diluir el componente utópico y derivó en una preocupación tecnicista por definir contenidos y expectativas de logro. La didáctica del Nivel Inicial fue abandonando la construcción teórica, limitándose a reproducir o barnizar métodos y técnicas. Esta suerte de olvido dejó en manos de las teorías psicológicas y, posteriormente, de las didácticas disciplinares, los planteos referidos al quehacer didáctico en sus salas.

Para C. Davini (1996:57), las didácticas organizadas según el nivel escolar sufren una cierta "labilidad" epistemológica producto de su relativa dependencia de la organización del sistema educativo y su corte maduracionista. Si bien, la especialización de la didáctica por niveles fue una de las primeras que se constituyó en la historia de la didáctica, en este momento resultan más fecundas tanto en la investigación como en la elaboración de normativas, las didácticas organizadas por disciplinas. Estas didácticas han afianzado la definición de los contenidos disciplinares de enseñanza y se han consolidado como teorías con pretensión de *extensas* con el peligro de negar la existencia de una didáctica general.

Ahora bien, la enseñanza plantea desafíos que no se resuelven simplemente desde las didácticas especializadas o desde la psicología sino que se requiere, además, una mirada global que de significación a las diferentes prácticas. La pregunta que podríamos hacernos es cómo darle consistencia a una didáctica especializada en un nivel de enseñanza, que articule los aportes de las diferentes didácticas disciplinares y contextualice el proyecto pedagógico.

La pérdida de los aspectos tradicionales del nivel y su ritualización; la adopción de actividades propias de otros niveles de escolaridad (o primarización del jardín); el tecnicismo que se observa en muchas de las prácticas cotidianas; y fundamentalmente, la falta de una trama descriptivo

interpretativo en relación con los problemas del nivel, son algunas de las deudas pendientes que debe afrontar la elaboración de una didáctica especializada en el Nivel Inicial. Excede a este proyecto de investigación dar respuestas finales a estos planteos. Sin embargo, todo el trabajo que se presentará a continuación tiene por objeto iniciar el desarrollo didáctico de uno de los conceptos fundantes del Nivel Inicial como es el juego. La intención no es tan sólo comprender cómo aparece el juego en las escuelas infantiles sino poder elaborar categorías interpretativas que permitan avanzar en la construcción de situaciones de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1988) y ofrecer un marco posible *sobre y para* la acción pedagógica en las salas.

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Szabón, Martín Kohan, Maximiliano Gurian, José Emilio Burucuá, Alejandro Cattaruzza.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsables:

Carlos Dámaso Martínez y Fernando Pedrosa

NOMBRE

.....

DIRECCION

.....

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

En esta perspectiva, la investigación que presentamos se propuso, describir el *lugar que tiene el juego en la vida cotidiana del Jardín de Infantes actual*, y construir categorías conceptuales que permitan comenzar a definir conceptos claves para la educación infantil.

La elección del juego no es arbitraria sino que expresa, en pequeña escala, el proyecto original del Jardín de Infantes como escuela destinada a niños de 0 a 6 años. La preocupación por el juego recorre las formulaciones y normativas didácticas elaboradas desde los *precursores* hasta nuestros días (Froebel, 1913; Decroly, 1932; Montessori, 1935; Cordeviola de Ortega, 1967; Bosch, 1969; Fritzsche y Duprat, 1968; Cañeque, 1979; González Cuberes, 1980; Denfes, 1989; Duprat y Malajovich, 1989; Bosch y Duprat, 1992; Harf y otras, 1996).

Como proceso investigativo, el tipo de conocimiento acerca de la enseñanza que produce este proyecto, podría inscribirse en el que Shulman (1986) define como *invención conceptual*.

"Se trata de desarrollos conceptuales que pueden derivar del trabajo empírico, pero que implican un salto mucho mayor a partir de los datos o de la combinación inventiva de generalizaciones empíricas a partir de diversas fuentes... estas invenciones conceptuales no derivan directamente de los resultados, de modo simple. Son actos de imaginación en los que la comprensión teórica, la sabiduría práctica y las generalizaciones empíricas tienden a combinarse en una formulación más general" (*idem*:69).

Con esto se intenta abrir una instancia de reflexión epistemológica que permita encontrar conceptos sintetizadores y captar la particularidad de la enseñanza en el Nivel Inicial elaborando una teoría sustantiva de la acción en sus salas. Recuperar las categorías interpretativas desarrolladas a lo largo del proceso de investigación y dotar de buenos ejemplos a los conceptos, condice con la búsqueda por formular conceptos explicativos sobre las situaciones de enseñanza, en lugar de limitar la investigación didáctica a la prueba de modelos que *funcionan* y a partir de ellos, elaborar prescripciones y normas.

Metodología ⁴

La Dimensión epistemológica

Tal como se señaló, el origen de este proyecto fue iniciar una línea de indagación referida a las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial que contribuya a la comprensión de la situación de enseñanza que allí se desarrolla. El **objeto de estudio** quedó construido a partir de mirar al juego, como concepto fundamental de la didáctica del Nivel Inicial, tratando de precisar el **lugar que el juego tiene en la vida cotidiana del jardín de infantes y en la construcción de prácticas de buena enseñanza**. La construcción de este objeto permitió centrar la indagación en los aspectos vinculados con el juego en el contexto del jardín de infantes actual y la particular relación que se establece entre éste y el resto de las actividades que allí se realizan.

Las preguntas que permitieron **focalizar** el objeto po-

drían enunciarse de la siguiente manera:

- ¿cómo se inserta el juego en la vida cotidiana de las salas de 5 años del Nivel Inicial?
- ¿qué características asumen las situaciones lúdicas?
- ¿en qué medida el juego sigue siendo un *eje aglutinante singular* del Nivel Inicial en la programación y articulación de los contenidos de enseñanza?

El planteo de estos problemas llevó a precisar tres **objetivos de trabajo**:

- Describir, caracterizar y construir categorías didácticas para analizar cómo aparece el juego en el Jardín de Infantes, específicamente en las salas de 5 años de las escuelas dependientes de la Dirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Estudiar un modelo de intervención didáctica, en el marco de las buenas prácticas de enseñanza, que utilice una estructura típica de juego en el Nivel Inicial para la enseñanza de contenidos disciplinares. En este caso se eligió el juego dramático como dispositivo para enseñar un tema de literatura infantil.

- Avanzar en la interpretación y construcción de categorías conceptuales para una Didáctica del Nivel Inicial que recupere el lugar del juego como *escenario generador* de situaciones de enseñanza

El **aporte fundamental** del proyecto se centra en la posibilidad de conceptualizar el significado que cobra el juego en la vida cotidiana del Jardín, el lugar que ocupa en el diseño de las actividades que propone el maestro y examinar si el juego, como forma de trabajo típica del Nivel, puede ser una posibilidad para integrar los aspectos tradicionales con los requerimientos de la enseñanza de contenidos socialmente válidos.

Se tomaron como **antecedentes**, los postulados teóricos de los fundadores del Jardín de Infantes (Froebel, Montessori, Agazzi y Decroly) y sus planteos sobre la importancia del juego como *método de enseñanza*. A partir de ellos, se realizó un rastreo de los principales textos escritos por pedagogas argentinas sobre este nivel, tratando de sondear cómo se fue definiendo la relación entre juego y enseñanza en nuestro país y de qué manera particular se fue realizando una suerte de *corrimiento* del campo pedagógico al campo psicológico con respecto a este concepto.

El **encuadre teórico** asumió como supuesto básico, que el juego contribuye al desarrollo cognitivo de los niños y debe estudiarse como el campo en el cual éstos despliegan sus conocimientos y los estructuran produciendo aprendizajes nuevos y modificando sus estructuras cognitivas.

A fin de tomar distancia de las interpretaciones clásicas que se han realizado del juego y las características con las que se lo ha descrito, asumimos el concepto de *parecidos de familia*, propuesto por Wittgenstein (1988) para definir los juegos del lenguaje. Según este planteo, para distinguir a los diferentes juegos, no se requiere arribar a una propiedad o característica común que los identifique como parte de una clase, sino **centrar la mirada** en los juegos mismos y en lo que ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características **comunes** a todos ellos, sino simplemente, propiedades y características **similares**, es decir, **parecidos**

de familia que se comparten con algunos de los miembros. La diferenciación entre juego y no juego estaría dado por una conceptualización de carácter real y concreta, basada en las descripciones y ejemplificaciones de los juegos.

Como marco teórico para comprender el rol del juego en el aprendizaje se asumió la perspectiva de la teoría sociohistórica. En este sentido, el juego es el escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar, y el ajuste acomodatorio de las estructuras (Ortega 1992). A la vez, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos (Vigotsky, 1988; Baquero, 1996; Rosas, 1998). Esta concepción del juego no parece ser tan clara ni ha merecido la suficiente atención en los diferentes contextos educativos en los que el niño crece. A pesar de los diversos estudios realizados en torno a la relación entre juego y aprendizaje, todavía se suelen oponer ambos conceptos (Garvey, 1985; Linaza, 1987; Ortega, 1995). Además, las actitudes de los educadores y los padres siguen siendo adversas a la utilización del tiempo de juego en la escuela y muy dudosos sobre el valor educativo del mismo.

Dimensión de la Estrategia General

El **enfoque metodológico** asumido corresponde a un modo de operar propio de la lógica cualitativa (Sirvent, 1998), dado que se considera que permite una mejor aproximación a la complejidad del objeto *juego en el contexto escolar*. La elección de esta lógica o estrategia que subyace a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto, está determinada, no tanto por la legitimidad en sí del método seleccionado, sino por la coherencia del enfoque con los procesos implicados en la resolución de los problemas planteados. En este sentido, el diseño resultó abierto y se desplegó, desarrolló y evolucionó en la medida en que la comprensión e interpretación de la realidad se vio enriquecida por el aporte de los datos y las categorías construidas. El abordaje de los objetivos se realizó en dos etapas diferenciadas.

En el **primer momento**, se utilizó un diseño etnográfico. Desde esta lógica interpretativa, se buscó llegar a conceptualizar el lugar del juego en el Nivel Inicial y describir las diferentes formas en que se presenta en las salas. En una **segunda etapa**, se empleó una lógica más deductiva que inductiva y, por momentos más verificativa que comprensiva. La idea matriz que atravesó el trabajo, la establece el carácter *contextualizado* del estudio del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo, de modo tal, que aún los resultados de la aplicación de métodos que suponen cierta manipulación del objeto, son analizados en el contexto cualitativamente. De esta manera, se complementan los modos de operar propios de la etnografía con situaciones inducidas en las que el entorno es deliberadamente manipulado, con el objeto de construir datos especiales para la reconstrucción del fenómeno estudiado. En esta etapa no se buscaba someter a prueba las prácticas de los docentes como forma de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los niños,

sino diseñar un dispositivo y observar si la intervención del docente en ciertas condiciones, hacía posible el aprendizaje de los niños en situaciones lúdicas. Al mismo tiempo, se pretendía continuar con la elaboración de categorías interpretativas del fenómeno lúdico a partir del análisis de situaciones de buena enseñanza.

El **universo de análisis** posible, estuvo determinado por todas las salas de 5 años de las escuelas de gestión oficial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esta elección inicial se realizó, dado que se quería estudiar el impacto en estas salas de los cambios curriculares de los últimos años, a partir de la aprobación de los CBC del Nivel Inicial. La **selección de casos** llevó a realizar un *muestreo intencional y teórico* de salas de nivel inicial seleccionadas como punto de partida para el trabajo en terreno. Se aspiraba a la "*comparabilidad y traducibilidad*" de los datos más que a la "*transferencia directa*" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988).

Dimensión de las Técnicas de recolección y análisis de información empírica

En la **primera etapa** se empleó la observación participante y la entrevista. Estas estrategias permitían la reconstrucción cultural de la situación estudiada. Se realizaron observaciones intensivas en cuatro salas pertenecientes a dos escuelas seleccionadas, entrevistas a los maestros y directores y registro de las planificaciones o proyectos preparados por los docentes. El análisis de los datos supuso la utilización del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967). Los datos resultantes de las entrevistas y las observaciones se cruzaron con los que aportaron el análisis de contenidos de la planificación didáctica del docente en el período observado y los conceptos teóricos. Se consideró que esta triangulación metodológica era, en buena medida, un vehículo para la validación cruzada de métodos y proporcionaba datos comparables (Jick, 1993). La convergencia de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección, permitió organizar el material y alcanzar una mayor sensibilidad de los hechos estudiados. Al mismo tiempo, la convergencia entre los datos y los conceptos teóricos permitían una interpretación más acabada del objeto en cuestión (Forni, 1993:86).

En la **segunda etapa** del proyecto, para la creación del dispositivo de intervención, se trabajó con alumnos de un profesorado de Nivel Inicial⁵ y no con los docentes de las salas, ya que se consideró que los primeros podían resolver con mayor facilidad los aspectos vinculados con la formación que se requería para intervenir de acuerdo con las categorías conceptuales elaboradas. Estos alumnos participaron del proyecto como parte de su formación de grado. De esta manera, se reducía la tensión propia del modelo de diseño / intervención / observación / reformulación / intervención, y se lograba dar a la situación, un mayor grado de naturalidad. La elaboración del marco referencial, la elaboración de registros, el análisis de los primeros datos y el diseño de las diferentes actividades, fue sostenido desde el comienzo por la coordinadora del proyecto, buscando un proceso de *traspaso* del dominio de la situación a medida en

que se iban desarrollando las diferentes instancias. Esto hizo que las decisiones que los alumnos tomaban en el curso de la implementación, se tornaran cada vez más autónomas con respecto a las recomendaciones dadas. Este hecho era importante dado que se suponía que el dispositivo elaborado podría haber sido resuelto por un maestro en ejercicio independientemente de la acción externa.

Resultados

a. El juego en la vida cotidiana del Jardín

En la **primera etapa**, el análisis de las observaciones y registros de campo nos permitió elaborar dos grandes grupos de categorías que especifican el lugar del juego en la vida cotidiana y buscan comprender las condiciones y particularidades con que se presenta en el contexto escolar.

Las primeras categorías se refieren a cómo aparece el juego. Dentro de la variedad de actividades que se realizan en una jornada, se analizaron tres tipos de situaciones de enseñanza vinculadas con el juego. Se estudiaron **estructuras didácticas tradicionalmente definidas como juego** (juego trabajo / juego libre en rincones), **juegos diseñados para enseñar contenidos** y **juegos utilizados como "recursos"** para los tiempos de espera o cambio de actividad.

Un segundo grupo de categorías permitieron caracterizar los *matices* que el contexto escolar le inscriben al juego. Estas categorías, en parte novedosas, se agruparon en dos ejes. El primero referido a ciertas *rasgos* que se observaron en relación con las **reglas**, las **transformaciones** que sufrían las actividades y las **posibilidades** que brindaba el juego **para jugar juntos**. El segundo eje giró alrededor de las *condiciones* que parecen regir al juego en el Jardín. En este sentido se analizó el **permiso de juego**, la aparente **necesidad de compartir con otros** y la significación que tienen, en el Jardín, ciertos niños que **siempre saben a qué jugar**, organizan el juego y asumen rasgos de liderazgo en los mismos.

El análisis de estas categorías nos permitió elaborar cuatro rasgos o *parecidos de familia* (Wittgenstein, 1988) referidos al juego en el contexto escolar. Estos fueron 1) el formato del juego, 2) las reglas, 3) las transformaciones y ambigüedades y, 4) las condiciones para ser considerado jugador.

1. El **formato** del juego, ya estudiado por Bruner (1989-1997) resultó un rasgo singular para analizar el diseño y la presentación de la actividad que realiza el maestro y la manera en que el niño participa de la situación. Paralelamente, nos mostró dos aspectos que requieren ser contemplados para que la actividad mantenga su carácter lúdico. El primero se vincula con *el conocimiento del formato por parte de los niños* y la posibilidad de *traspasar* el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. Jugar parece involucrar la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar, o transformar, total o parcialmente, una situación en otra. Para hacer esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación. El segundo refiere a la *organización estructural* de la situación planteada. Variables

tales como el tiempo, el espacio y el tamaño del grupo, parecen acompañar a la situación lúdica. Aunque el formato sea conocido por la maestra y por los niños, si estas variables contextuales no son atendidas, el juego parece no poder sostenerse. Grupos reducidos, vinculaciones cara a cara, tiempos que permitan *practicar* posibles alternativas y no sólo alcanzar fines, y espacios que permitan *no ser mirado*, parecieran facilitar el desarrollo de los diferentes juegos.

2. Además del formato, en el juego se definen **reglas** que están presentes en todas las acciones lúdicas y le dan sentido. Este segundo rasgo, nos confirma el hecho de que el juego no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Para los niños, el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional. Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades. Pero además los chicos introducen modificaciones a las reglas externas o convencionales de estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser *sancionado* por cometer errores. Cada cual juega a aquello para lo que tiene habilidad, y si es demasiado complejo o demasiado simple, se abandona o cambia. Por otra parte, el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los niños en situaciones de *interacción social* con sus pares. En este tipo de intercambios, los niños se sienten *obligados* a ser lógicos y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros. Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre los jugadores. Este marco interactivo facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un área de desarrollo potencial, como un espacio en el cual unos niños enseñan a otros, de forma sencilla y no coactiva. En el juego el niño es capaz de hacer más cosas, de las que en realidad comprende.

3. La **ambigüedad** y las **transformaciones** que se operan en los juegos son el tercer rasgo o parecido de familia en los juegos en el contexto escolar. La diferencia entre juego y no juego parece estar fuertemente definida por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego, es *transformada* en tal, por decisión de los jugadores. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los chicos ese rasgo. Estas transformaciones no son una *"aberración de la infancia"* (Garvey, 1985), sino la expresión de la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y a la vez, el rasgo más *enigmático* del juego. Las transformaciones ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción transformadora le permite, de alguna manera, *emanciparse*, de la limitación que puede provocarle la situación de enseñanza.

4. Un último rasgo de familia, se refiere a las **condiciones para ser jugador o participar de un juego**. Un adulto sólo es aceptado en un juego si se incluye como un jugador. Los chicos diferencian claramente las situaciones propuestas por el maestro en las que deben ajustarse a lo que él indica, de las situaciones *propias* de juego (dentro o fuera de la sala) generadas por ellos o sus compañeros. En este último caso, la intervención del maestro pareciera ser escuchada, incorporada o descartada en la medida en que comparte o es parte del juego. Para jugar, en el contexto escolar, se requiere *meterse* en la dinámica del juego. Si el maestro quiere jugar debe ser un jugador más e incluirse como tal. Durante el trabajo de campo se observó en el maestro, una suerte de resistencia por interferir en el juego espontáneo del niño aún cuando la actividad hubiera sido propuesta por él. Pareciera asociarse la intervención externa con una *dirección y programación* del juego a *espaldas de los niños*. El maestro parece preferir, respetar el juego y permanecer ajeno al desarrollo de la actividad. Esta falta de intervención o *corrimiento* de su rol, no le permite potenciar el aprendizaje de los chicos en las situaciones lúdicas.

Frente a esta *no intervención* en los juegos, se observaron dos actitudes en el maestro que abrieron un camino para pensar el **segundo momento del proyecto**. Una se refiere a la actitud de *disponibilidad del maestro* en los momentos de juego y la otra a su *rol de observador participante*. La *disponibilidad* le permite al maestro, estar alerta ante las diferentes circunstancias que van sucediendo a lo largo del juego. Los niños reconocen esta *disponibilidad* y hacen participar al maestro en la resolución de problemas prácticos, conflictos con otros niños o simplemente como "escucha" de los temas que están jugando. En cuanto a la capacidad de *observación*, al ser el juego una forma natural de intercambio de los esquemas de conocimientos que tienen los niños, observar le permite al maestro, conocer lo que de verdad cree el niño sobre las cosas a las que juega y desde allí plantear nuevos desafíos.

b. El juego y la intervención del docente

En la **segunda etapa**, la descripción de los cuatro rasgos o *parecidos de familia* del juego en el contexto escolar, nos enfrentaron al desafío de analizar nuevas formas de pensar las prácticas de enseñanza a fin de crear situaciones complejas en las que el juego actuara como *potencial* en el niño. Desde este lugar, se intentó generar un modelo de intervención didáctica, en el marco de las *buenas prácticas* de enseñanza que utilizara una estructura típica de juego en el Nivel Inicial para la enseñanza de contenidos disciplinares. En este caso se eligió el juego dramático como dispositivo para enseñar un tema de literatura infantil.

Se partió del supuesto que los *marcos lúdicos* no están cerrados a los adultos y se pensó al escenario lúdico, como posible escenario pedagógico de intervención del maestro. Desde la actitud de *disponibilidad* del maestro se buscó que su presencia en el juego permitiera sostener, plantear nuevos posibles, presentar situaciones complejas, o acer-

car nuevas experiencias.

La construcción del escenario y el diseño del dispositivo de intervención se realizó en dos momentos. En una primera etapa, de carácter exploratorio, se seleccionó como tema *El juego dramático y el rincón de dramatizaciones*. Se utilizó un *formato* conocido por los niños para estudiar modos diversos de intervención y presentación de contenidos de enseñanza. Se propuso extender el rincón de dramatizaciones con el que contaba la sala, respetando las características del juego trabajo. Se mantuvieron los momentos de planificación, desarrollo, orden y evaluación propias de esta estrategia y sus características metodológicas (la posibilidad de elegir el rincón, la presentación de materiales, el trabajo en pequeños grupos, la posible anticipación del juego). Se organizaron cuatro áreas o rincones dramáticos. Como el desafío era la incorporación de contenidos literarios, se les propuso a los niños, a lo largo de ocho actividades, dramatizar en los rincones diferentes películas, cuentos, poesías y canciones. A lo largo de las intervenciones se fueron definiendo ciertas variables contextuales que le daban un matiz propio al juego dramático, como ser la disposición del ambiente y los materiales, el tamaño del grupo de trabajo, la organización y distribución del tiempo y del espacio, el protagonismo otorgado y asumido por los niños, las formas de intervención de la docente, el surgimiento de contenidos no previstos pero presentes. La observación de estas variables era de suma importancia dado que los estudios que se tomaban de base (Ortega, 1994 y Elkonin, 1980), se habían realizado en situaciones experimentales con grupos reducidos de niños.

A partir de los resultados obtenidos en esta primera etapa, se propuso un nuevo tema: *El juego dramático como escenario de la fantasía*. En esta nueva propuesta, se circunscribieron las variables referidas a la intervención del docente, centrándola en aquellos aspectos referidos a la organización del *escenario*, la introducción de *acontecimientos* planificados previamente al interior del juego, y la *participación* como jugador del docente. La definición más precisa del *formato* de la situación nos permitió ajustar las intervenciones y generar *zonas compartidas de aprendizaje*. Se volvió a confrontar las categorías construidas con las prescripciones elaboradas por Elkonin y Ortega. De esta confrontación surgieron algunas variables propias del trabajo en situaciones naturales como ser la necesidad de parcializar los escenarios, la intercambiabilidad de roles por parte del maestro como forma de sostener la trama argumental, los diferentes tipos de intervención del docente en función de los momentos del juego y el permiso de juego de los niños hacia el maestro.

Los datos resultantes de este momento nos permitieron elaborar otros dos rasgos referidos al juego en el contexto escolar: 1) la intervención del maestro en el juego y, 2) el *aprender* a jugar por parte del niño.

1. Con respecto a los **modos de intervención del maestro**, el análisis de las situaciones de juego dramático puso de manifiesto la importancia del maestro como *generador del escenario del juego* y como *facilitador de la apropiación del juego por parte de los niños*. En el primer

caso, con *escenario*, nos referimos tanto a los espacios y materiales, como a la estructura del guión a ser jugado. En este sentido, desde el diseño, el maestro es el que *anticipa* las posibles intervenciones que tienen por objeto dinamizar los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se suceden en el juego. A la vez, es el que explicita el recorte del contenido disciplinar seleccionado. Durante el juego, sus intervenciones permitieron sostener la trama argumental que se iba desarrollando y movilizar el espacio de la realidad que había quedado estancado por pertenecer a zonas de conocimiento menos desarrollado o simplemente no conocidos. Al finalizar el juego, el maestro actuaba como *registro* y *memoria* de lo jugado. Esto permitía que cada juego retroalimentara al siguiente, y que los niños pudieran continuar complejizando un guión jugado previamente. La segunda actitud es complementaria de ésta, y supone del maestro, facilitar la *apropiación* del juego iniciado, diseñado y sostenido por él, hacia un juego cada vez más autónomo y sostenido por los niños, en las que sus intervenciones pasaron a tener un lugar menos protagónico. La secuencia de actividades mostró que junto con el rol activo de líder natural del juego, el maestro debía encontrar la manera para que los niños fueran asumiendo, un mayor protagonismo en el juego. Desde esta actitud, el maestro debía crear un contexto compartido de significados dentro del cual los conocimientos nuevos fuesen aprendidos. Su *presencia*, cercana al niño, aseguraba la estabilidad del ambiente, la seguridad y la información que se iba necesitando para resolver los diferentes problemas que se sucedían a lo largo del juego, hasta posibilitar un dominio de la situación por parte del niño. Sólo así parecía ser posible, que los niños se apropien de los conocimientos que se expresan en el juego.

2. En relación con **aprender a jugar**, los datos mostraron que las situaciones lúdicas suponen un proceso que se debe aprender. Jugar una sola vez no es jugar. Los niños parecen necesitar tiempo para conocer el *formato del juego* y jugarlo, tiempo para *sentirse seguros* y modificar los juegos, tiempo para *elegir* con quién jugar y a qué jugar. La consigna "*jueguen*" no desencadena mágicamente un juego vinculado con la enseñanza, ni siquiera en situaciones "preparadas". Decir "*jueguen*" o "permitir" jugar no es condición para la aparición del juego. Jugar una sola vez a algo, tampoco alcanza para considerar a ese juego como práctica de buena enseñanza. Muchas veces observamos a los niños repetir una y otra vez algunos juegos, y aunque en principio parecían simples ejercicio, encerraban pequeñas variaciones que permitían recrear las reglas, las acciones y los conocimientos puestos en juego.

El diálogo entre juego y enseñanza pareciera requerir la existencia de cierto marco referencial que *contenga* al juego en una zona de *conocimiento* posible para el niño y potencial para el aprendizaje y la propuesta de enseñanza del maestro. De lo contrario, en lugar de jugar se explora y tantea el campo de juego, y si bien los ensayos sucesivos son permitidos como parte del juego, no parecen muy tolerados en el contexto escolar, un lugar donde lo que siempre falta es el tiempo. Generalmente cuando el niño

alcanza la confianza necesaria para empezar a jugar, ya se acabó el tiempo para hacerlo.

A modo de conclusión

Una de las preocupaciones iniciales de este trabajo era poder precisar qué transformaciones se deben operar en nuestras escuelas infantiles para que el Nivel Inicial continúe siendo un espacio privilegiado de apropiación de conocimientos para la infancia, sin que por ello pierda su especificidad. Este hecho resultaba importante dado que la definición de la identidad del nivel parecería verse amenazada por la pérdida de los aspectos fundacionales que le dieron origen y su impronta particular. El desafío consistía en encontrar alternativas para los problemas que hoy enfrenta la didáctica y que le permitieran volver a interpretar las intervenciones docentes en el contexto de la buena enseñanza.

Asumimos como una forma de iniciar este trabajo, describir y conceptualizar uno de los *conceptos fundantes* de la Didáctica del Nivel Inicial, como es el juego. Como un concepto clave para el Nivel Inicial, el juego reúne en sí mismo, los aspectos tradicionales que hacen a la historia y la imagen del Jardín de Infantes y, al mismo tiempo, las concepciones referidas al desarrollo cognitivo del niño pequeño. Es decir, articula el problema del conocimiento, desde el punto de vista del aprendizaje, con el marco situacional en el cual se provoca o se promueve la enseñanza. El análisis de los datos nos reveló que el juego en el contexto escolar presenta una serie de rasgos o parecidos de familia que, en ciertas condiciones, actúan como *ejes* a partir de los cuales gira la construcción del conocimiento y las diversas situaciones de enseñanza. En el diseño de la intervención didáctica, el juego actuó como punto de confluencia de los tres elementos que inciden en la "construcción metodológica", es decir, contenido disciplinar, estructura cognitiva de los sujetos y contexto (Edelstein, 1996:81-82). De alguna manera, estas categorías interpretativas nos permiten comenzar a describir y conceptualizar cómo actúa el juego en la construcción metodológica; cómo giran a su alrededor (con qué ritmo, fuerza y velocidad diversa) o confluyen, los aspectos vinculados con la estructura cognitiva del sujeto, la construcción de nuevos conocimientos (en este caso definidos por las diferentes disciplinas) y los aspectos contextuales propios del nivel inicial (ambiente, tiempos, organización de las actividades, etc.).

Por otra parte, los resultados obtenidos nos permiten poner en discusión dos cuestiones que la literatura plantea en torno a las relaciones entre juego y contexto escolar. Por un lado, la denominada *desnaturalización del juego* a partir de los límites que la escuela parece imponerle. Por otra, la imposibilidad del maestro de *intervenir en los juegos* por la cuota de expresión espontánea del desarrollo infantil que no debería ni podría modificar. Esta imposibilidad limita al maestro a quedar atrapado en una suerte de *contemplación* del juego del niño.

Nuestros datos han mostrado que si bien, por desarro-

llarse en un contexto particular como es la escuela, el juego tiene, necesariamente, limitaciones de espacio y tiempo, los niños poseen un conocimiento de la *cultura escolar* que les permite utilizar con ventaja estas limitaciones y continuar jugando. Podríamos decir que la escuela no *desnaturaliza* al juego sino que simplemente le otorga otras formas.

Centramos tanto la discusión en estos aspectos *condicionantes* dado que hemos observado que, por defender al juego espontáneo como propio del niño y no *desnaturalizarlo*, el Jardín de Infantes pareciera haberle *cerrado* las puertas al juego como uno de los aspectos a ser considerado en la construcción de las prácticas de enseñanza. A pesar de estos esfuerzos, los chicos siguen jugando. Para lograrlo, los niños se valen de una serie de *transformaciones*, *sobreentendidos* y *engaños* con los cuales *imponen* el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas *transformaciones* de actividades no lúdicas en lúdicas o de espacios vacíos y tiempos inertes en espacios y tiempos de juego, nos fueron mostrando, también, la forma en que interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar. Los niños conocen, utilizan y *sacan ventaja* de las *reglas*, *normas* o *pautas* escolares que conforman el ritmo de la vida cotidiana y anticipan, a partir de esto, sus acciones ("socialización cognitiva" en términos de Edwards y Mercer, 1994). Este conocimiento de las reglas les permite significar las tareas cotidianas, operar con ellas o modificarlas, según cada caso. Las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día escolar, pierden su carácter de arbitrariedad y son asumidas como posibles espacios de juego, siempre y cuando no interfieran con las normas establecidas. El cuidado por respetar estas normas o *hacer como si* pareciera ser un rasgo más del juego en este contexto.

Con respecto a la intervención del maestro, investigaciones recientes han postulado que cuando el maestro conoce la *cultura lúdica* de sus alumnos (Ortega, 1995) se encuentra en mejores condiciones para diseñar prácticas de enseñanza que atiendan a las zonas del conocimiento real del niño y desde allí avanzar en la complejización de los conocimientos que no se conocen. En otras palabras, si el maestro sabe *jugar* los juegos que juegan los niños y conoce los marcos de realidad presentes en cada uno, puede *leer* con mayor facilidad las interpretaciones que los niños hacen de su realidad, y *comprender* las diferentes situaciones que se van presentando. Desde allí, podría ofrecer diferentes alternativas que amplíen o complejicen las zonas de conocimiento y llevar a los niños a construir nuevas respuestas. Por su parte los niños, paradójicamente parecen tener bastante claro cuándo aceptar la intervención del maestro, cuándo buscarla o cuándo *transformarla*. El conocimiento del ritmo y secuencias cotidianas de las actividades, las posibilidades de crear situaciones de *engaño* o camuflaje, la rapidez con que se entra y sale de los juegos, la apropiación de los espacios y tiempos, parecen poner de manifiesto, que los niños poseen una comprensión implícita de la situación de enseñanza que hasta ahora, no ha sido considerada por los maestros en la construcción

de sus prácticas. La mediación del maestro en el juego más que interferir en el juego, pareciera asegurarle al niño un ambiente estable y ofrecerle la seguridad y la información que el niño necesita para continuar el juego.

Si consideramos que la educación que recibe el niño en el nivel inicial, es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades en el medio social, cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creadoramente, enseñar en este contexto, supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive. En este punto, resulta necesario crear situaciones complejas de enseñanza en las que el juego actúe como *potencial* en el niño.

Las situaciones lúdicas no son *mágicas*. Su presencia en la enseñanza no resuelve el problema de la buena enseñanza pero pueden ofrecer un terreno fértil para empezar a pensarla. A pesar de su larga tradición en el nivel, el juego parece plantearle a su didáctica más preguntas que respuestas, pero al mismo tiempo, puede constituirse en piedra basal, para la recuperación de la unidad epistemológica perdida.

Notas

² Llamaremos de esta manera a la Escuela Infantil. El Nivel Inicial es el nombre que recibe el primer nivel del sistema educativo argentino. Comprende dos ciclos: Jardín de Infantes (para niños de 3 a 5 años) y Jardín Maternal (para niños desde 45 días a 2 años). El ciclo Jardín de Infantes comenzó siendo una institución abierta a minorías residentes en grandes ciudades y con el paso de los años, se transformó en un derecho de todos con la extensión de la obligatoriedad escolar a la sala de 5 años (ley 24.195/93). Con respecto al ciclo Jardín Maternal, su incorporación plena al sistema educativo aún queda sin resolver, si bien se observan avances en cuanto a su definición en la citada ley. Este proyecto se centrará en el ciclo Jardín de Infantes.

³ Se han definido como áreas disciplinares para el Nivel: matemática, lengua oral y escrita, ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología, educación física, literatura, educación musical, expresión corporal y educación plástica.

⁴ Como criterio de organización para la presentación del diseño se han elegido las *dimensiones del proceso metodológico* elaboradas por María Teresa Sirvent (1995). Estas dimensiones se han denominado: epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas de recolección y análisis de la información.

⁵ Participaron dos grupos de alumnos del ISP "Sara Ch. De Eccleston" como parte de su formación final de grado (Seminario). Cada grupo participó en un cuatrimestre. El primer grupo estuvo integrado por: Mariana García, María del Pilar Lassaga, Laura Manrique, Leslie Pomeranz, Marina Roitbarg y Liliana Stramucci. El segundo grupo estuvo integrado por: María Laura Carracedo, Maribel Castro, María Inés Cavo, Patricia Morales, Emilse Mosquera y María Virginia Villani.

Bibliografía

- Achilli, E. (1994) "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples". Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES. Buenos Aires. 9 y 10 de Junio. (mimeo).
- Agazzi, R. (1928) *Come intendo il museo didattico*. Brescia. Tipografía Queriniana (traducción Cristina Fritzsche).
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.

- Baquero, R. (en prensa) "Zona de desarrollo próximo: del juego al trabajo escolar", en: *Revista Cultura y Aprendizaje*. Salamanca.
- Bosch, L.P. de (1969) *El jardín de infantes, hoy*. Librería del colegio. Buenos Aires.
- Bosch, L. y Duprat, H. (1992) *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Colihue, Buenos Aires
- Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Alianza Psicología. Madrid
- Bruner, J. (1997) *El habla del niño*. Paidós. Barcelona
- Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires
- Cafique, H. (1979) "Juego y vida", en: *Un jardín de Infantes mejor. Siete Propuestas*. Paidós. Buenos Aires.
- Cafique, H. (1991) *Juego y vida, la conducta lúdica en el niño y en el adulto*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Carracedo, M.L.; Castro, M.; Cavo, M.I.; Morales, P.; Mosquera, E.; Villani, M.V. (1998) *Juego dramático. Los escenarios de la fantasía*. Informe final del Seminario coordinado por Patricia M. Sarlé y Beatriz Ortiz. Instituto de Educación Superior "Sara Ch. de Eccleston". (edición interna).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- Consejo Federal de Educación (1993) *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Cordeviola de Ortega, M.I. (1967) *Como trabaja un jardín de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Davini, M.C. (1996) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales", en: Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires
- Decroly, O., y Monchamp, Mlle. (1932) *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Francisco Beltrán. Madrid.
- Denfes, C. (1989) *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Duprat, H. y Malajovich, A. (1988) *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) *El conocimiento compartido*. Paidós. Barcelona
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Fenstermacher, G. (1988) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M. 1988. *La investigación de la enseñanza. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- Fritzsche, C. y Duprat, H. (1968) *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*. Estrada. Buenos Aires.
- Froebel, F. (1913) *La educación del hombre*. Daniel Jorro, ed. Madrid.
- García, M.; Lassaga, M.; Manrique, L.; Pomeranz, M.; Stramucci, L. (1998) *Dramatización. Rincón de dramatizaciones*. Informe final del Seminario coordinado por Patricia M. Sarlé, Claudia Soto, Alicia Zaina y Beatriz Ortiz. Instituto de Educación Superior "Sara Ch. de Eccleston". (edición interna).
- Garvey, C. (1985) *El juego infantil*. Morata. Madrid.
- Gibaja, R., (1988) "Acerca del debate metodológico en la investigación educacional", en: *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*. N°103. OEA.
- Gibaja, R. (1992) *La cultura de la escuela*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- González Cuberes, M.T. (1980) *El taller de los talleres*. Estrada. Buenos Aires.
- Guillén de Rezzano, C. (1966) *Los jardines de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. (1996) *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Hartnack, J. (1972) *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*. Ariel. Barcelona.
- Huizinga, J. (1996) *Homo ludens*. Alianza. Buenos Aires.
- Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Jick, T., (1993) "Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción", en: Bertaux, D. y Jick, T. *Metodología de investigación cualitativa*. Documentos de trabajo (5). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987) *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos., Madrid.
- Linaza, J., (1989) "Juego y Desarrollo Infantil", en: Juan Antonio García Madruga y Pilar Lacasa. comp. *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Psicología. Madrid
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en: Carretero, M.; Castorina, A.; Baquero, R. (comp.). 1998. *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires.
- Marenholtz Bülow, C. (1896) *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre la enseñanza*. Estrada. Buenos Aires.
- MCBA (1989) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- MCBA (1995) *Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- Montessori, M. (1935) *El niño*. Araluce. Barcelona.
- Ortega, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla.
- Ortega, R. (1994) "Juego, desarrollo y aprendizaje", en: *Revista Aula de Innovación Educativa*. N°28-29. Año II, julio-agosto. Graó Educación. Barcelona.
- Ortega, R. (1995) *Jugar y aprender*. Díada editora. Sevilla.
- Rosas D. R. (1997) *De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens (o de cómo el juego amplía la zona de desarrollo próximo)*. Universidad de Temuco (mimeo).
- Secretaría de Educación (1992) *Curriculum del Nivel Inicial*. Pcia de Río Negro.
- Sirvent, M.T. (1995) *Documento I. Taller de Investigación*. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).
- Sirvent, M.T. (1998) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Ficha II. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).
- Sirvent, M.T. (1998b) *Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación*. Ficha III. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).
- Vygotski, L. (1933/80) "Apuntes para unas conferencias de psicología de párvulos", en: Elkonin, D. 1980. *Psicología del juego*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Vygotski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona.
- Wittrock, M. (1988) *La investigación de la enseñanza. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Crítica filosófica. Serie clásica. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM Barcelona.